

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DELVANA LUCIA DE OLIVEIRA**

**A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO ESTADO  
DO PARANÁ**

**PONTA GROSSA/PR  
AGOSTO DE 2009**

**DELVANA LÚCIA DE OLIVEIRA**

**A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO ESTADO  
DO PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa em História e Políticas Educacionais, na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Esméria de Lourdes Saveli

**PONTA GROSSA/PR  
AGOSTO DE 2009**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

O48i            Oliveira, Delvana Lúcia de  
                  A implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado  
do Paraná. / Delvana Lúcia de Oliveira. Ponta Grossa, 2009.  
                  133f.  
                  Dissertação ( Mestrado em Educação - Linha de Pesquisa :  
História e Políticas Educacionais ) - Universidade Estadual de  
Ponta Grossa.  
                  Orientadora : Profa. Dra. Esméria de Lourdes Saveli

                  1. Ampliação Ensino Fundamental. 2. Educação obrigatória.  
3. Estado. 4. Públicas Públicas. I. Saveli, Esméria de Lourdes.  
II. T.

CDD : 370.981.62

## TERMO DE APROVAÇÃO


**DELVANA LUCIA DE OLIVEIRA**

A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO ESTADO DO  
PARANÁ

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no  
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes  
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador

  
Profa. Dra. Esméria de Lourdes Saveli  
UEPG

  
Profa. Dra. Jucirema Quintero  
UFSC/SC

  
Profa. Dra. Maria José Subtil  
UEPG

  
Prof. Dr. Jefferson Mainardes  
UEPG

Ponta Grossa, 21 de agosto de 2009

Aos meus pais e a minha avó, exemplos de vida, décadas de amor dedicados aos filhos, aos netos, aos bisnetos e aos sonhos que os mesmos busquem realizar.

## AGRADECIMENTOS

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Esméria de Lourdes Saveli, pelo entusiasmo e conhecimento com que luta pelo direito à educação das crianças pertencentes às classes populares, pelas orientações e apoio durante esta longa caminhada.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jucirema Quintero, ao Prof. Dr. Jefferson Mainardes, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Dozza Subtil, pela leitura atenciosa e pelas sugestões valiosas, tanto na ocasião do Exame de Qualificação quanto no processo de desenvolvimento deste trabalho.

Ao Programa de Mestrado em Educação na UEPG, através do qual esta pesquisa se realizou, pelos conhecimentos adquiridos durante todo este percurso.

Ao meu namorado Valmir, pelo apoio e compreensão nos momentos em que foi necessário que estivéssemos distantes.

Ao Douglas, à Dierce, ao Denival, à Luciane, à Nivalda, ao Júnior, à Simone, meus sete irmãos, “minhas sete vidas”, abraços e sorrisos sinceros ao final de todas as caminhadas.

Aos meus cunhados, Ernani, Lídia (um), Lídia (dois) e Sandra, pelas palavras de incentivo durante a realização de todo esse trabalho.

Aos meus sobrinhos, Hugo, Ticiane, Maira, Murilo, Lenize, Guilherme, Ariane e Vanessa, pelo respeito e carinho com o qual sempre me acolhem.

Aos meus amigos, João e Lilian, por terem plantado esse sonho e acompanhado quando o mesmo já havia se tornado realidade.

À minha amiga Odete, que incansavelmente discutiu “pontos e vírgulas” deste trabalho, quando o mesmo ainda era um projeto para a seleção.

Aos meus, “irmãos”, Lopes, Rita, Heloíza e minha afilhada Aline, por me acolherem, dividirem seus espaços, suas vidas e acompanharem os primeiros “ensaios de escrita” deste trabalho.

À Denise e ao Álvaro, amigos e companheiros incansáveis desta jornada, agradeço imensamente a confiança depositada, o abrigo, a mesa sempre posta, ao final as mãos juntas no teclado e as palavras de incentivo quando o cansaço já dominava.

Aos meus amigos Irene, Jorge e Denise, por sempre me julgarem capaz de buscar novas conquistas.

Ao meu sempre amigo Denilson, que mesmo estando longe me incentivou com mensagens sempre afetuosas.

Aos professores do Colégio Estadual 31 de Março, em especial à minha amiga Zeneide, pela acolhida e companheirismo profissional, pelo respeito e pelas valiosas discussões sobre as questões educacionais.

Aos colegas do curso de mestrado, que compartilharam leituras, discussões e conhecimentos nessa importante jornada.

Ao meu primo “irmão” já distante, um coração cheio de saudades...

A todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para a elaboração e concretização desta pesquisa.

Muito Obrigada.

*“As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior.”*

*Celestin Freinet*



OLIVEIRA, Delvana Lúcia. **A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, 2009.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná. O procedimento metodológico de coleta de dados do material empírico e da análise desta pesquisa está em consonância com a abordagem qualitativa. A análise se ancorou em dois eixos: a) os documentos legais que tratam da ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, tais como: a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação, sob lei nº 10.172/01, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Pareceres e Resolução do Conselho Nacional de Educação, Lei nº 11.114/05 e Lei nº 11.274/06 sancionadas pelo Congresso Nacional, Pareceres e Deliberações do Conselho Estadual de Educação; b) o conteúdo das entrevistas realizadas com os agentes políticos e administrativos que participaram de modo direto nas decisões legais que orientaram o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná. O referencial teórico constitui-se de autores críticos que estudam os conceitos de Estado e sociedade civil, como: Bobbio (1982, 2004) e Nogueira (2005); a implantação de políticas públicas centrou-se nos estudos de Azevedo (2001), Fávero (2001) e Saviani (1997, 1999, 2002, 2007) bem como naqueles que versam sobre a educação obrigatória, tais como: Carvalho (2004), Cury (2002, 2005), Sacristan (2001), dentre outros. A pesquisa chegou aos seguintes resultados: a) os Pareceres possuíam sua legitimidade, dado que a garantia do acesso à escolaridade obrigatória, no nosso sistema de ensino, se faz através da emissão de documentos pelos conselhos acompanhados pela sociedade civil; b) em relação ao aspecto administrativo temos a considerar, a partir dos depoimentos dos entrevistados, que as questões de infraestrutura foram vistas como impedimento ao processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Assim, evidenciamos que tal situação atrelava-se a uma desconsideração do que estava posto nos documentos que antecedem a essa ampliação, no caso, o Plano Nacional de Educação que desde 2001 estabelece em sua meta 2, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; c) a Constituição Federal de 1988 assegura o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, o que se exige do Poder Público condições favoráveis para que esse direito seja atendido. O debate sobre a referida questão não evidenciou a preocupação com esse dispositivo legal que exige mais responsabilidade dos gestores nas ações direcionadas à área educacional; d) a presença de uma concepção de educação, que se prende à questão da maturidade, em que uns defendiam o ingresso da criança no 1º ano, aos 6 (seis) anos completos, porque acreditavam que nessa idade ela estaria mais preparada para ser matriculada no Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Ampliação Ensino Fundamental. Educação Obrigatória. Estado. Políticas Públicas.

OLIVEIRA, Delvana Lúcia. **The implementation of the ‘Fundamental Teaching of Nine Years Long’ in the Paraná State.** 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, 2009.

### ABSTRACT

The aim of the research was to analyze the process of implementation of the Fundamental Teaching of Nine Years in Paraná State. The methodological procedure of data collection of the empirical material and the research analysis is according to the qualitative approach. The analysis was based upon two axis: a) the legal documents of the enlargement process of the Fundamental Teaching of Nine Years, such as the *Federal Constitution of 1988*, the *National Education Plan*, law nr. 10.172/01, The *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, law nr. 9.394/96, *Opinion Reports* and the *Resolution of the National Council of Education*, law nr. 11.114/05 and the law nr. 11.274/06 of the National Congress, *Opinion reports* and *Deliberations of the National Council of Education*; b) the content of the interviews with the politic and administrative subjects who directly participate in the legal decisions of the implementation of the Fundamental Teaching of Nine Years in Paraná State. The theoretical referential was based on critical authors who study the concepts of State and civil society such as: Bobbio (1982, 2004) and Nogueira (2005); the implementation of public politics was concentrated on the studies of Azevedo (2001), Fávero (2001) and Saviani (1997, 1999, 2002, 2007), as well as on those who work with the obligatory education, such as: Carvalho (2004), Cury (2002, 2005), Sacristan (2001), among others. The research obtained such results: a) The *Opinion reports* own their legality because the obligatory in our teaching system is based on the emission of the documents by the councils followed by the civil society; b) about the administrative aspect we have to consider, from the interviewers reports, that the infrastructure issues were understood as barriers for the Fundamental Teaching of Nine Years implementation. Thus, we emphasize that such context is connected to a lack of consideration of what was settled in the previous documents before this implementation, the *National Education Plan*, that since 2001 establishes the enlargement of the Fundamental Teaching from eight to nine years; c) although the *Federal Constitution of 1988* reassures the Fundamental Teaching as a subjective public right, that requires from the Public Power favorable conditions so that the right can be accomplished. The debate about such issue did not show some concerning with this legal instrument which demands more commitment from the administrators’ actions for the educational area; d) the presence of a conception of education, which is attached with the maturity issue, when some defended the introduction of the six-year-old child in the first year, because they believe in such age she/he would be more prepared to be enrolled into the Fundamental Teaching level of education.

**Key-words:** Fundamental Teaching Enlargement; Obligatory Education, State, Public Politics.

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABE</b>	Associação Brasileira de Educação
<b>ANC</b>	Assembléia Nacional Constituinte
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério de Educação e Cultura
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEDH</b>	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
<b>SEED</b>	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
<b>SEB</b>	Secretaria da Educação Básica
<b>SINEPE</b>	Sindicato das Escolas Particulares
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>UNCME</b>	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
<b>UNDIME</b>	União dos Dirigentes Municipais de Educação

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro nº 1</b> .....	54
<b>Quadro nº 2</b> .....	57
<b>Quadro nº 3</b> .....	59
<b>Quadro nº 4</b> .....	62
<b>Quadro nº 5</b> .....	64
<b>Quadro nº 6</b> .....	67
<b>Quadro nº 7</b> .....	68

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
-------------------------	----

### CAPÍTULO I

#### **ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA E O PAPEL DO ESTADO**

<b>1.1</b> O papel do Estado e as políticas educacionais .....	21
<b>1.2</b> Em busca do direito para uma educação de qualidade .....	29

### CAPÍTULO II

#### **ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA**

<b>2.1</b> Educação nas Constituintes Brasileiras .....	51
<b>2.2</b> Trajetória da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no contexto nacional .....	55
<b>2.3</b> Aspectos legais e históricos da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná .....	64
<b>2.4</b> Ampliação do Ensino Fundamental: Documentos Orientadores .....	70

### CAPÍTULO III

#### **ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO ESTADO DO PARANÁ: AS VOZES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO**

<b>3.1</b> Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa .....	75
<b>3.2</b> Procedimentos da pesquisa e análise das vozes dos sujeitos envolvidos .....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	99
<b>REFERÊNCIAS.</b> .....	105
<b>ANEXO I</b> Roteiro de Entrevista .....	114
<b>ANEXO II</b> Lei n.º 11.1114, de 16 de Maio de 2005.....	116
<b>ANEXO III</b> Lei n.º 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006 .....	119
<b>ANEXO IV</b> Deliberação n.º 09, de 01 de Outubro de 2001 .....	122

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda questões relativas à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, no Estado do Paraná. A temática foi se constituindo objeto de nosso estudo ao longo da uma trajetória de 24 anos de atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 1985, iniciamos na área da educação, como professora alfabetizadora. No período de 1994 a 1998 e nos anos de 2004 e 2005, fizemos parte da equipe de ensino da Secretaria Municipal de Educação – SME de Ponta Grossa. A partir de 1998 até 2004, assumimos, no Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR, o trabalho técnico-pedagógico pertinente às questões relativas à aquisição da linguagem. Em 2006, retornamos à SEED/PR e tivemos a oportunidade de participar da Comissão Estadual para implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná.

Durante essa trajetória que expusemos, presenciamos muitas mudanças ligadas às questões educacionais que fomentaram discussões interessantes e importantes para a área. Porém, foi em nove de junho de 2006, quando o Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR expediu a Deliberação nº. 03/06, que normatizou a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, que nos deparamos com a polêmica gerada em torno do estabelecimento do corte etário para o ingresso da criança no 1º ano do Ensino Fundamental.

Desde então, o Estado do Paraná tornou-se palco de intensas discussões e interpretações de documentos expedidos pelo CEE/PR a esse respeito. Diante do prescrito na Deliberação nº. 03/06, a participação da sociedade civil, representada pelos pais de alunos de escolas particulares, membros do Conselho Estadual de Educação, técnicos da Secretaria Estadual de Educação, do Sindicato das Escolas Particulares – SINEPE, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, entre outras instituições, travaram um grande debate sobre a questão.

Tendo em vista o que está posto na referida Deliberação surgiram posicionamentos favoráveis e desfavoráveis ao ingresso das crianças de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Se por um lado, havia aqueles que defendiam a matrícula somente aos seis anos completos até 1º de março, por outro, havia aqueles que entendiam que esse corte etário se estendia até 31 de dezembro, o que beneficiaria o ingresso de um maior número de crianças no 1º ano da educação obrigatória.

As discussões promovidas sobre o que estava apregoado na Deliberação nº 03/06 – o educando deverá ter seis anos completos ou a completar até 1º de março do ano letivo em curso – geraram polêmicas as quais deram margem para que delineássemos o objeto de estudo desta pesquisa, as polêmicas geradas em torno do estabelecimento do corte etário, 1º de março.

Para que pudéssemos dar procedimento na busca dos dados empíricos para análise nesta pesquisa, traçamos os seguintes objetivos:

- a) Analisar como se deu o processo de ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná.
- b) Verificar o prescrito nos documentos legais, tais como: a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação de 2001, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9394/1996, no tocante à legitimação do direito à educação obrigatória, bem como os documentos expedidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná/2006, que tratam da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.
- c) Relacionar o conteúdo dos documentos legais que legitimam o direito à educação obrigatória e que tratam da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, com a posição assumida pelos representantes dos seguintes órgãos: SINEPE, UNDIME, Promotoria de Proteção à Educação, Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, Conselho Estadual de Educação, Departamentos de Ensino Fundamental e Estrutura e Funcionamento da SEED/PR, nos aspectos administrativos, cultural/ideológico e político/legal, por ocasião da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.
- d) Explicitar as ações definidas pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Nesse sentido, o resgate que fizemos dos documentos legais, que tratam da ampliação do Ensino Fundamental no contexto nacional e estadual de educação, foi muito importante para que pudéssemos analisar a referida implantação em seus aspectos históricos e legais, bem como as implicações advindas dessas mudanças.

Para tanto, utilizamos como suporte legal os textos da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º. 9.394/96; da Lei que institui o Plano Nacional da Educação – PNE n.º. 10.172/01; da Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE n.º. 03/05; da Lei Federal n.º. 11.114/05; da Lei Federal n.º 11. 274/06 que dão bases legais para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos e, ainda, os

Pareceres do CNE e as Deliberações e Pareceres do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR.

A metodologia deste estudo está de acordo com as perspectivas das pesquisas qualitativas, em que, além do estudo de textos legais, os dados empíricos foram obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas com pessoas envolvidas no processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná.

O estudo que ora se apresenta, ratifica que a educação obrigatória no Brasil vem sofrendo grandes mudanças, resultado de lutas e disputas que perpassam décadas de inquietações em busca da melhoria da educação. Essas discussões muito contribuíram e continuam contribuindo para que o Ensino Fundamental torne-se uma etapa obrigatória na Educação Básica. Nesse sentido, os documentos oriundos dos órgãos estatais revelam o cenário político e social no qual se implantam as políticas públicas que, muitas vezes, no seu percurso, ao serem implementadas, tendem a seguir caminhos diversos.

Por essas razões, consideramos importante a investigação, o acompanhamento e a avaliação do processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, uma vez que, os documentos legais que orientam essa política, anunciam que a intenção é a elevação da qualidade do ensino brasileiro e não apenas a oferta de mais um ano de escolaridade obrigatória.

No que tange à ampliação da educação obrigatória no Brasil, historicamente, observou-se que as maiores preocupações do Poder Público concentravam-se na construção de prédios escolares com o intuito de atender às condições mínimas da infra-estrutura exigidas. Essa ampliação da oferta da escolarização básica foi se efetivando significativamente com o passar dos anos, o que garantiu o acesso da maioria da população à escola pública. No entanto, o acesso à educação obrigatória não resultou, em igual maneira, na garantia da permanência e da aprendizagem para todos os alunos em idade escolar, tampouco na qualidade da educação. Todavia, sabemos que a qualidade da educação requer também que as escolas planejem suas ações pedagógicas de formas adequadas às faixas etárias atendidas – do 1º ao 9º ano, garantindo assim um atendimento de qualidade.

Nessas mudanças, que ocorreram na educação brasileira, estão presentes as marcas de uma escola criada a partir das perspectivas de uma minoria – a elite cultural, social e econômica do país – ou seja, criou-se uma escola para uma população que não fazia parte dela, “[...] rompendo com a conjugação harmônica entre qualidade e escola de elite” (OLIVEIRA, 2005, p. 28).



O Ministério da Educação e Cultura – MEC em 1998 divulgou que o final da década de 80 é marcado pelo elevadíssimo número de repetência: de cada 100 (cem) crianças que ingressavam na 1ª série, 48 (quarenta e oito) eram reprovadas e 02 (duas) eram evadidas. Esses dados apontam, historicamente, a baixa qualidade da educação brasileira. Essa situação levou alguns Estados e Municípios a implementarem políticas públicas de regularização no fluxo do Ensino Fundamental, ou por meio da organização de ciclos de escolarização, da promoção automática, de programas de aceleração de aprendizagem, dentre outros.

Contudo, as políticas educacionais, muitas vezes, acabam não sendo implementadas com eficácia devido ao afastamento do próprio Estado diante das suas responsabilidades frente às questões educacionais. Nesse sentido, segundo Peroni (2006), a política educacional da década de 90 esteve fortemente marcada pela teoria neoliberal a qual levantava a bandeira do Estado mínimo. Isto é, era mínimo apenas para as políticas sociais e, máximo para o capital. Dessa forma, o papel do Estado no neoliberalismo deixa de ser cumprido no que diz respeito às políticas sociais, principalmente às voltadas para a área educacional. A referida autora (p. 4) destaca, ainda, duas prescrições centrais:

[...] racionalizar e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas do mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para sociedade: para os neoliberais, através da privatização (mercado), e para a Terceira Via, pelo público não-estatal (sem fins lucrativos).

Por essas razões, considera-se relevante a investigação dos fatores que impedem ou contribuem para que tais políticas se concretizem. É importante considerar, também, que as políticas públicas educacionais perpassam por outras instâncias até se efetivarem no lugar pretendido, nesse caso, a escola.

Nesta pesquisa, o que está sendo discutido é a proposição de uma política educacional que tem em seu âmago, como um de seus princípios básico, respeitar o direito subjetivo de a criança ingressar mais cedo no Ensino Fundamental. Assim sendo, essa mesma política apregoa a garantia da melhoria do trabalho pedagógico oferecido nas escolas, por meio da participação dos professores em cursos formação continuada.

Portanto, a política pública de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos não se limita, apenas, ao acréscimo de mais um ano na vida escolar obrigatória das crianças, mas, se propõe, principalmente, a respeitar os alunos em seu direito de ser criança ao mesmo tempo em que tem acesso aos conhecimentos historicamente acumulados.

Conforme Azevedo (2001), os estudos sobre políticas públicas, campo pertencente à Ciência Política e à Sociologia, passaram a ter destaques no Brasil nos anos 80, quando então se começou as investigações sobre esse assunto. O resultado desses estudos foi justamente a compreensão de que antes tais práticas respondiam aos interesses do regime militar que vigorava na época e negava os direitos sociais da maioria das pessoas, alargando assim os ditames daqueles dirigentes. Nesse sentido, é que a referida autora afirma que os estudos sobre esse assunto, isto é, as políticas públicas entendidas como área de conhecimento específico no campo acadêmico, auxiliaram muito na construção de novos padrões de política com vistas à democratização substantiva.

Azevedo (2001) destaca, ainda, que tais estudos extrapolaram o campo da Sociologia e da Ciência Política por ter um caráter interdisciplinar. Nesse contexto, observou-se que a área educacional, que também está voltada para a questão social, passou a produzir estudos que privilegiaram a abordagem de discussões e investigações da política pública educacional. Segundo a autora, “[...] abordar a educação como uma política pública social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’”. (p. 6).

Diante do exposto salientamos que a ampliação do Ensino Fundamental nos dá mostra, mais uma vez, do movimento do Estado sobre a ação de implantação de uma política pública na área educacional. Nisso consiste a importância de destacarmos, nesta pesquisa, trabalhos que analisam essa temática. Dentre as contribuições sobre essa questão apontamos o artigo de Sarturi (s/d), intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: em busca da legitimação de políticas públicas no cotidiano escolar”, que trata do distanciamento existente entre a intenção do legislador e o fazer pedagógico. A autora busca caminhos que possam legitimar tais pressupostos teóricos. Arelaro (2005) em seu artigo “O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências” faz um diagnóstico da situação do ensino fundamental no país. A autora explicita questões problemáticas decorrentes dessa etapa de ensino, os quais assumem uma maior visibilidade no momento em que o mesmo é ampliado para nove anos. Dentre os aspectos discutidos pela autora citamos a avaliação educacional, o processo de municipalização que incide sobre essa questão, os financiamentos, a questão salarial dos docentes, entre outros. Além disso, apresenta uma pequena análise das produções científicas a respeito das mudanças ocorridas no Ensino Fundamental, explicitando a importância desses estudos para os responsáveis pelas implantações de políticas públicas na área educacional.

Santos e Vieira (2006) apontam a questão da legislação que dá ao Ensino Fundamental a duração de nove anos, destacando a inclusão da criança de seis anos no 1º ano. Outro aspecto levantado pelas pesquisadoras diz respeito aos Estados que se adiantaram a essa legislação e instituíram em seus sistemas o Ensino Fundamental de Nove Anos. As pesquisadoras citam o caso de Minas Gerais que se antecipou a essa implantação. A experiência do Estado de Minas Gerais possibilitou uma análise do processo de implantação nos aspectos políticos, administrativos e pedagógicos.

No que concerne aos aspectos legais temos a contribuição de Saveli (2008), que discute a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, como uma política de inclusão social. Perante essa política, a referida autora assume uma postura favorável ao acesso da criança à escolaridade obrigatória no ano em que completa seis anos. Nesse sentido, destaca em seu estudo que muitos educadores se posicionam contrários a esse preceito legal, justificando que as crianças são “novinhas” e está se tirando das mesmas o tempo de infância. Saveli (2008) se mostra contrária a esses posicionamentos e, ainda, argumenta que nos países da América Latina, há até aqueles que iniciam a escolaridade obrigatória aos cinco anos. Além disso, reafirma que essa é uma “política educacional de caráter afirmativo”, a qual exige a implementação de ações que priorizem e respeitem o tempo de infância da criança. Isso exige que todo o processo de implantação dessa política seja pautado pelos aspectos administrativos, políticos e pedagógicos.

Nesse universo, citamos Abramowicz (2006), que faz referência à implementação da Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos, normatizando situações já existentes, em alguns municípios, de inclusão de crianças de seis anos na escola obrigatória. Ademais, acrescenta a essa discussão a defesa promovida pelos fóruns de educação infantil em relação à criança de zero a seis anos. A autora faz indagações a respeito do que a escola fundamental propõe como exercício da infância para as crianças ingressantes nesse 1º ano. No entanto, salienta que seu posicionamento não é contrário a esse direito, mas sinaliza as necessárias modificações que esse nível de ensino deve priorizar no atendimento a esses alunos, de modo a não dar continuidade às histórias de fracasso escolar.

Diante das indagações e questões postas por esses pesquisadores temos a considerar que os resultados positivos da implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos clamam por uma sociedade civil organizada por cidadãos comuns, estudiosos e profissionais da educação conscientes de seu papel perante a defesa de um direito público subjetivo. Todavia, espera-se que essas pessoas venham propor e exigir medidas que

profissionais da educação conscientes de seu papel perante a defesa de um direito público subjetivo. Todavia, espera-se que essas pessoas venham propor e exigir medidas que viabilizem essa implementação, não no sentido de minimizar as responsabilidades do Estado, mas, sobretudo, com a intenção de somar esforços para garantir o direito das crianças à emancipação política, através de um processo de escolarização com qualidade.

Diante disso, consideramos a importância de buscarmos um referencial teórico que dê sustentação a nossa pesquisa. Assim, constituímos esse referencial por críticos que estudam e analisam a legislação educacional e as políticas públicas afirmativas. O primeiro capítulo intitulado “Escaridade obrigatória e o papel do Estado”, trata de questões referentes ao papel do Estado na implementação das políticas públicas, bem como do direito à educação, garantido pelas leis que regem a educação obrigatória.

Assim sendo, para o processo de análise desta pesquisa usamos como suporte teórico Bourdieu (1996, 1989, 2005), sociólogo que possui uma obra profícua utilizada nos mais variados setores sociais. Esse autor, em seus estudos, trabalhou com os conceitos de campo, *habitus* e violência simbólica. Os conceitos propostos por esse autor serão utilizados em algumas circunstâncias, no que se refere às questões suscitadas a partir das leituras dos depoimentos dos entrevistados e articulados com os documentos oficiais.

Em Carnoy (2004), buscamos subsídios teóricos que sustentem a discussão sobre o papel do Estado. O autor apresenta estudos referentes à teoria política abordando a perspectiva liberal clássica de raízes burguesas e seus desdobramentos.

As questões concernentes à sociedade civil tiveram como base de discussão as considerações postas por Nogueira (2005). O referido autor explicita a complexa relação sempre presente entre Estado e sociedade. Dada às mudanças sociais e políticas sobre o Estado de direitos, o autor nos remete a pensar que o mesmo não sobrevive sem a expressiva atuação da sociedade civil.

Essa atuação, organizada e representada por entidades civis, que passam a reconhecer seus direitos, é, nesta pesquisa, analisada a partir discussões promovidas por Bobbio (1982, 2004) e Cury (2005), sendo que o primeiro enfatiza que o Estado de direitos existe para os cidadãos. Dessa forma, esses indivíduos possuem tanto direitos privados quanto públicos. O segundo introduz a discussão sobre direito à diferença e o direito à igualdade na educação como dever do Estado. Além disso, Cury colabora com a reflexão a qual propomos em torno da equidade social e, ainda, a igualdade como princípio dos direitos humanos.

Na obra “Educação, Cidadania e Direitos Humanos” de Carvalho (2004), buscamos os elementos a serem acrescentados às discussões sobre formação de valores e ações que

permitem explicitar a educação obrigatória como um direito que exige respeito às diferenças, igualdade e, principalmente, a defesa de que o aumento do tempo da educação obrigatória constitui-se resultado de lutas empreendidas pela sociedade. No que diz respeito à trajetória da legislação educacional utilizamos Saviani (1997, 1999, 2002, 2007).

Organizamos o presente trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o papel do Estado frente à ampliação da educação obrigatória no Ensino Fundamental. Além disso, discutimos o direito à educação obrigatória nessa etapa de escolarização e a sua ampliação. Defendemos essa política afirmativa desde que as práticas pedagógicas respeitem o tempo de infância.

No segundo capítulo abordaremos aspectos legais e históricos da educação brasileira, tentando explicitar as bases que a sustentam numa perspectiva social, ideológica e cultural. Além disso, trazemos algumas considerações a respeito da história do Ensino Fundamental – da primeira Constituição de 1823 até a atual datada de 1988 –, visto que em seus percursos de implementação essas políticas impulsionaram diferentes fatos e acontecimentos.

O terceiro capítulo contém a metodologia com a explicitação da problemática, do objeto e dos objetivos da pesquisa, os sujeitos<sup>1</sup> que estiveram diretamente envolvidos com o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos e a análise dos dados. Explicitamos o recorte desta pesquisa no ano em que o Conselho Estadual exarou a primeira Deliberação nº 03/06 até 2008, quando aconteceram as maiores discussões em torno do corte etário para o ingresso das crianças no 1º ano.

Vale ressaltar que o levantamento das fontes orais constituiu-se num dos maiores desafios deste trabalho, pois a pesquisa teve início no ano seguinte à implantação dessa política, em 2007. As fontes escritas constituíram-se de documentos do Conselho Nacional de Educação – CNE e do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, os quais tratavam da ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Dentre as fontes citamos os Pareceres, as Resoluções e as Deliberações acompanhadas de suas indicações, além dos documentos oficiais antecedentes, já citados neste texto.

Na organização e no desenvolvimento dos capítulos procuramos atender aos objetivos citados anteriormente, de modo a pautar as discussões sobre o papel do Estado no

---

<sup>1</sup> Conselheiros do CEE; Técnicos da SEED, Presidente da UNDIME; Coordenação Regional do SINEPE; Presidente da Comissão de Educação na Assembléia Legislativa; Promotor da Justiça de Proteção à Educação, ao quais não fizeram objeção a publicação das entrevistas realizadas nos anos de 2007 e 2008.

tocante às políticas públicas educacionais e a trajetória da educação obrigatória no Brasil sem, contudo, deixar de considerar que infância exige um tratamento diferenciado e de qualidade.

## CAPÍTULO I

### ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA E O PAPEL DO ESTADO

#### 1.1 O papel do Estado e as políticas educacionais

Nesse capítulo, objetivamos discutir a função do Estado frente à garantia da escolaridade obrigatória, tendo em vista que essa ampliação já vem ocorrendo ao longo dos anos, resultado de mudanças sociais, de uma nova configuração do sistema de ensino e de reformas do próprio Estado. Para tanto, colocaremos em discussão algumas questões explicitadas pelas várias concepções das diferentes formas de governar. Quando se fala de Estado, necessário se faz indicar de qual Estado está se tratando, pois as teorias de Estado fundamentadas numa análise marxista e de perspectiva de classe diferem essencialmente das teorias liberais. As teorias liberais entendem o Estado como expressão modeladora das relações capitalistas.

A esse respeito, Carnoy (2004) aponta teorias de Estado que se opõem, de um lado, às de tradição liberal clássica as quais possuem origem burguesa, de outro lado, têm-se a questão do marxismo o qual parte de sua produção clássica e evolui com o pensamento de pessoas que acrescentam elementos novos à teoria marxista. Segundo o autor (p. 316),

[...] percorreram um longo caminho desde Marx, Engels e Lênin, e embora se possa encontrar muita coisa nos numerosos textos de Marx (e Engels), é justo dizer que os teóricos marxistas atuais desenvolvem uma análise política que estava incompleta na obra de Marx.

A expansão da teoria marxista contribui com o debate em torno da função do Estado num contexto absorvido pelo capitalismo. O destaque do trabalho de Carnoy (2004) se dá pelo fato do mesmo apresentar elementos que nos levaram a perceber a relação entre sociedade civil e Estado, bem como a existência dos vários contextos históricos pelos quais passaram as teorias de Estado. De acordo com Carnoy (1988, p. 23),

A teoria do Estado liberal surgiu através de uma série de importantes mudanças. Elas refletem as lutas políticas que aconteceram à medida que o capitalismo inglês e francês se desenvolveu. Não há verdadeiramente um método adequado para

balizar a discussão de tal Estado, já que qualquer mudança na teoria tem suas raízes em escritos anteriores e numa reação frente à realidade política.

O aparecimento da teoria liberal, em meio aos conflitos, tem sua razão de ser frente aos acontecimentos políticos e sociais da época. Enfim, objetiva responder à realidade política e social, o que complementa a afirmação de que as teorias de Estado também se justificam nos tempos e espaços em que acontecem.

Assim, os fatos que se constituem como marcadores do tempo tendem a colaborar com os diferentes pontos de vista dos pesquisadores sobre as teorias de Estado. Segundo Carnoy (2004), uns acreditam que, simplesmente, atender a vontade da maioria não gera economia, outros, colocam o Estado, completamente, distante da sociedade civil, portanto, não responsável pela desigualdade que há em uma sociedade de classes. Há, também, uma terceira posição a qual estuda o Estado capitalista no contexto de uma sociedade organizada em classes.

Os contextos sociais e políticos acabam por influenciar a implantação de políticas públicas para a educação e para a saúde, pois a implementação de tais ações exige a disponibilização de recursos custeados pelo poder público.

O fato é que a relação entre Estado e políticas públicas tem sido analisada e discutida sob novas perspectivas, as quais têm apontado a necessidade de diferentes formas de intervenções estatais, tendo em vista a objetividade de atendimentos às prioridades já estabelecidas nos textos legais os quais orientam as ações de todo o sistema de ensino.

Sendo assim, entendemos as políticas educacionais como resultados das conquistas da sociedade civil e como sinalizadoras de importantes mudanças na área. Por essas razões trazemos, nesta pesquisa, a discussão da política de ampliação da escolaridade obrigatória para nove anos, a qual possibilita o ingresso de um número maior de alunos no Ensino Fundamental. Logo, exigem-se um novo redimensionamento do papel do Estado frente à educação. Espera-se, portanto, a flexibilização de recursos para esse setor e que os financiamentos assumam diferentes contornos, quando propõem ações concernentes à melhoria da qualidade da educação.

No caso da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, a grande polêmica sempre esteve em torno do estabelecimento do corte etário – a criança deverá completar 6 (seis) anos de idade até 1º de março para ter o direito de ingressar no 1º ano da educação obrigatória. Essa situação gerou discussões na sociedade civil em que os pais das crianças de 5 (cinco) para 6 (seis) anos não aceitavam as mudanças impostas pela Deliberação nº 03/06,



pois alegavam que seus filhos já estavam incluídos no sistema desde muito cedo e não apresentavam dificuldades para iniciar mais cedo o processo de escolarização.

Salientamos que por ocasião da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná, a sociedade civil, representada pela classe média, desenvolveu um importante papel à medida que percebeu que a Lei nº 11.274/06, tinha por objetivo ampliar a escolaridade obrigatória, impunha medidas as quais não se justificavam mediante a realidade já existente. A questão é que no Estado do Paraná, mesmo que, facultativamente, já existia uma prática respaldada pela Deliberação nº 09/01, a qual permitia o ingresso das crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental.

Por essas razões, destacamos o movimento promovido por esse grupo de pessoas contra o corte etário estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR. Esse corte etário limitava o número de crianças matriculadas nesse 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Diante de tal situação, a sociedade civil não reagiu de modo passivo ao sentirem na pele as incoerências dessa política. Bobbio (1982, p. 22) afirma que:

O Estado não se apresenta mais como superação da sociedade civil, mas como o simples reflexo dela: se a sociedade civil é assim, assim é o Estado. O Estado contém a sociedade civil, não para resolvê-la em outra coisa, mas para conservá-la tal qual é; a sociedade civil, historicamente determinada, não desaparece no Estado, mas reaparece nele com todas as suas determinações concretas.

O apontamento acima explicita um Estado que em suas ações reflete os desejos e as necessidades da sociedade civil, conservando-a e representando-a. Tais pressupostos contribuem para o entendimento do dever do Estado, o qual não se sobrepõe ao que as pessoas vindas de diversos segmentos sociais apontam como sendo justo e equitativo. Assim, almejamos um Estado que acompanhe o processo de implantação e implementação de uma política educacional, adequando-se às mudanças que se apresentarem como sendo necessárias ao atual contexto. Nesse sentido, cada vez mais, têm-se registrado a participação da sociedade civil em espaços políticos. Assim sendo, Wittmann (2001, p. 81) complementa:

Como se sabe, o processo constituinte e o da promulgação da LDB, as formas de atuação do Conselho Nacional de Educação, o processo de formulação do Plano Nacional de Educação dentre outras, são situações onde se forjou a abertura de espaços de participação que vêm permitindo uma atuação mais sistemática das forças sociais organizadas no debate sobre os rumos e as reformas educacionais do país.

Como pode ser constatado, existe uma conjuntura social e legal resultante de processos de participações da sociedade, que embasam e incentivam a atuação de grupos frente às discussões que incidem sobre as reformas educacionais. É nesse espaço que entendemos a atuação de um Estado de direito e o nascimento dos denominados direitos públicos e subjetivos que dão às pessoas garantias de seus direitos públicos. Assim, poderão exigir de autoridades tais direitos caso os mesmos não estejam sendo supridos.

Destacamos essas questões compreendendo que, de modo geral, as pessoas se imobilizam e aceitam as condições impostas como verdades absolutas. Tal fato tende a afastá-las de discussões que objetivem democratizar suas participações mediante a organização de instituições sociais. Como exemplo disso, destacamos o setor educacional, mais especificamente, as escolas públicas as quais, em muitos casos, restringem a participação da comunidade às reuniões de entrega de boletins, ignorando a participação dos pais nessas instâncias decisórias.

A história da educação brasileira tem nos mostrado que a participação dos pais nas instituições de ensino ocorre desde algumas décadas atrás, em contextos sociais os quais tinham como intenção medir e controlar tais organizações para não se sobreponem às intenções do governo militar. O fato é que tanto as instituições públicas quanto as particulares apresentam dificuldades para se relacionar com esses grupos sociais, os quais deveriam estar organizados em forma de associações e conselhos escolares, reunindo pais e professores com o objetivo de ampliar a participação da comunidade na qual a instituição está inserida.

Sabemos que tal configuração, na maioria dos estabelecimentos de ensino, se dá por questões burocráticas, ou seja, para cumprir o que o sistema, ou a mantenedora exige. Dessa forma, a participação efetiva das pessoas que representam os vários segmentos acaba por não acontecer. Com essas constatações, afirmamos que as pessoas se excluem e são excluídas desse processo, razão pela qual deixam de opinar sobre questões essenciais à vida cidadã. Em relação ao setor educacional, entendemos que tais participações poderiam colaborar com a almejada gestão democrática. Ainda, sobre essa questão, ressaltamos a fala de Spósito (2005, p. 55), quando afirma que:

A gestão democrática deve ser um instrumento de transformação das práticas escolares, não a sua reiteração. Este é o seu maior desafio, pois envolverá necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. [...] Se as escolas não estiverem predispostas a essa mudança, a gestão e a melhoria da qualidade serão expressões esvaziadas de qualquer conteúdo substantivo.

A questão acima explicitada, a respeito de gestão democrática, compreende todo um conjunto de relações culturais e ideológicas, podendo ser também constatadas nos debates educacionais, por ocasião das discussões a respeito do bom ensino. Assim, o funcionamento do sistema educacional de qualidade que se busca, imprime também aos pais o direito de opinarem sobre as questões que envolvem a educação, seja na rede pública ou particular, pois ambas compõem tal sistema.

Num universo maior, destacamos as reformas no campo educacional que, muitas vezes, se deparam com a atuação de um Estado que encontra dificuldades para balizar a sua atuação junto à participação da sociedade, o que torna o espaço legítimo de contestações e polêmicas mudando o rumo das ações que efetivariam todo o processo de implementação de uma determinada política pública.

Em relação à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná, foram constatadas, nesta pesquisa, opiniões divergentes entre Estado e sociedade civil. Enquanto, o legislador tinha a compreensão de que tudo estava muito bem esclarecido e orientado, os pais dos alunos faziam movimento contrário exigindo do CEE/PR, mudanças em aspectos educacionais que consideravam retrocessos, uma vez que as escolas já aceitavam, no 1º ano os alunos com 6 (seis) anos ou que iriam completar no decorrer do ano letivo.

Sobre essa questão temos a considerar que as orientações vindas do CEE/PR não causavam mudanças significativas a respeito do apregoado na Deliberação nº 09/01, pois já era permitido a entrada das crianças de 6 (seis) anos no 1º ano. Desse modo, as mudanças propostas, a partir dessa política, não seriam evidenciadas, porque perceberíamos apenas aquelas realizadas em torno das nomenclaturas.

Para Azevedo (2001), as políticas postas para a área educacional constituem-se como política social de natureza pública. Diante disso, fica evidente a preocupação em torno das reformas educacionais as quais, muitas vezes, terminam em mudanças de apenas algumas nomenclaturas. Nessa perspectiva, desejamos que, em relação à ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, esta política não venha a se constituir somente em um aumento de mais um ano, mas, sim, em uma significativa mudança que extrapole os muros da escola, em busca de uma nova configuração política e social.

Isso porque de todos os espaços por onde paira a ideologia dominante, a escola constitui-se naquele que mais contribui para essa disseminação. Logo os resultados da reforma educacional a qual traz em seu bojo o direito subjetivo do cidadão frequentar a educação obrigatória deveria, no mínimo, ter como resultado uma sociedade civil mais atuante

frente às questões políticas e sociais. Para tanto, de acordo com Azevedo (2001, p. 59), necessário se faz a compreensão de que:

[...] a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma policy – entendida aqui como um programa de ação.

Por isso, é prudente levar em conta, o espaço escola, onde as políticas educacionais são efetivadas, tendo em vista ser esse o elo que, ao final ou durante o seu processo de implementação, permite que as políticas sejam avaliadas e se perceba a presença ou a materialidade do Estado sobre o que se pretendeu atingir.

Nesse ponto, salientamos a contribuição das influências exteriores que as políticas recebem, uma vez que, as mesmas são leis escritas por homens culturalmente inseridos em uma sociedade, com ideais políticas e sociais os quais tendem a influenciar, com seus discursos, a determinada política. Compreendemos, então, que em face de um Estado de Direitos, cabe à sociedade civil colocar-se como guardião de seus direitos. A esse respeito, Nogueira (2005, p. 58) explicita:

A década de 1990 assistiu a uma espécie de entronização da sociedade civil nos projetos de reforma do estado. Hoje, é quase unânime o argumento de que só pode haver reforma que produza um Estado ativo, competente e democrático se ela trazer consigo uma sociedade civil igualmente forte, ativa e democrática. Mas o consenso é mais aparente que real, pois são muitos os discursos, os projetos e os conceitos de sociedade civil, e nem sempre se sabe a que os diferentes interlocutores se referem quando falam desse “novo” espaço social.

A década de 90, também se caracteriza pelos acontecimentos e acordos internacionais<sup>2</sup>, os quais tinham por objetivos o planejamento de ações modificadoras da realidade educacional evidenciada naquele momento. O fato é que esses acordos eram feitos com organismos internacionais, os quais exigiam respostas mais imediatas. Desse modo,

---

<sup>2</sup> “[...] o cenário internacional se modifica drasticamente na década de 1990. Os Estados Unidos passam a ocupar um papel destacado na formulação de políticas e na condução de práticas econômicas e sociais, à luz das regras do jogo internacional que orientam os destinos da globalização em todos os setores da atividade humana. A agenda neoliberal de educação, defendida pelo Banco Mundial orientou os trabalhos da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, que conta com substantivos recursos dos bancos internacionais, relega a um segundo plano o Projeto Principal da Unesco, assim como os programas de educação, ciência e cultura da OEA e de outros organismos internacionais que atuam na América Latina.” (SANDER, 2005, p. 82).

havia a necessidade de estabelecer metas e também responsabilizar um número maior de pessoas, uma vez que se objetivava cumprir com tais determinações.

Nessa época, inicia-se um processo de elevação da sociedade civil, porque a idéia de organização dos indivíduos era necessária para a participação e a descentralização do poder estatal até então veiculado, o que vem a se confirmar nas palavras de Nogueira (2005, p. 56):

[...] tal idéia de descentralização trouxe consigo uma específica recuperação das idéias de participação e sociedade civil. Ainda que, se esforçando para preservar a filiação dessas idéias ao campo democrático, o dos discursos da descentralização irá, na prática, aproximá-las da imagem de associações e indivíduos mais cooperativos que conflituosos, ou seja, que colaboram, empreendem e realizam.

O pressuposto que defendemos, neste trabalho, a respeito da participação da sociedade civil, não se restringe à idéia de burocratização, ou de simples presenças em associações de pais e mestres nos espaços educacionais, mas, sim, de efetivas ações que revelem uma atuação essencialmente política, trazendo as vozes de cidadãos que se organizam para garantirem seus direitos.

Retomamos as discussões sobre as mudanças ocorridas na educação a partir da década de 90, que são consequências do afastamento do Estado de suas funções sociais e econômicas, abrindo, dessa forma, espaço para o setor empresarial. Assim, conforme Azevedo (2001, p. 12), os neoliberais passam a defender um Estado Mínimo e creditam ao mercado

[...] a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade.

O cenário político dessa década ilustra o enfraquecimento do Estado em vários setores da sociedade, inclusive, no educacional, que tem seu administrativo como alvo para as mudanças que viriam a acontecer. Sobre essa questão buscamos Oliveira (2006, p. 101), a qual afirma o seguinte:

Por considerar a crise educacional como uma questão de natureza administrativa, o Estado irá atribuir relativa centralidade à gestão da escola na formulação das políticas públicas para a educação básica, sobretudo, a partir dos anos 90. Na mesma esteira o movimento social, por considerar o caráter excludente da escola resultante da freqüente repetência, expressão do autoritarismo da estrutura escolar, passou a reivindicar maior democracia na gestão da educação.

Nesse contexto de turbulências, a sociedade civil passa a se organizar para discutir as questões que impediam as mudanças significativas no campo educacional. A partir dessas organizações surgem os Fóruns de Defesa da Escola Pública, instância que teve o apoio de outras entidades<sup>3</sup> nacionais. Em defesa ao ensino particular, leigo ou confessional, surgiram grupos de pessoas envolvidos com esse setor. Diante disso, Fávero (2001, p. 260) afirma que “Esses movimentos ocuparam um espaço relevante na sociedade civil”. No concernente à participação ativa da sociedade, no processo da constituinte, aconteceram muitas discussões até que se levasse, ao texto da atual constituição, o que defendia cada grupo.

A Assembléia Nacional Constituinte – ANC se deu de modo intenso em torno do conceito do público e do privado, das questões relativas ao ensino religioso, dos recursos financeiros, da gratuidade do ensino público, dentre outras questões. Segundo Pinheiro (2001), a educação tomou grande proporção no processo da ANC, o que resultou na definição de novos pressupostos e encaminhamentos para a educação nacional.

Dentre as quais citamos a organização em sistemas de ensino federal, estadual e municipal em que um não se sobrepõe ao outro, mas ao mesmo tempo respeitam o que está definido na Constituição Federal de 1988, a qual determina que o movimento entre os mesmos aconteça em permanente regime de colaboração entre os entes federados. Para confirmar essas palavras, trazemos Cury (2002, p. 173) destacando:

[...] a constituição, ao invés de criar um sistema nacional de educação, [...] opta por pluralizar os sistemas de ensino (art. 211) cuja articulação será organizada por meio de uma engenharia consociativa e articulada com normas e finalidades gerais, por meio de competências privativas, concorrentes e comuns. A insistência na cooperação, divisão de atribuições, a assimilação de objetivos comuns com normas nacionais gerais indicam que, nesta Constituição, a aceção de sistema dá-se como sistema federativo por colaboração tanto do Estado Democrático de Direito.

Apesar do entendimento do que venha a ser essa organização federativa, ao longo caminho que ainda temos a percorrer para a implementação do regime de colaboração entre seus entes federado, afirmamos que o movimento impulsionado pela sociedade civil desde o processo da Constituinte dá a atual Carta Magna à característica de constituição cidadã.

Além do que, essa organização do sistema de ensino exige ações de um Estado de direito, o qual reconheça, em muitos momentos da história, a atuação da sociedade civil se

---

<sup>3</sup> A Associação Nacional de Educação de Educação – ANDE; a Associação de Docentes do Ensino Superior – ANDES; a Associação Nacional de Profissionais da Administração da Educação – ANPAE; a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES; a Federação Nacional de Orientadores Educacionais – FENOE; A União Brasileira de Estudantes Secundaristas – UBES; a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEFAE. (FÁVERO, 2001, p. 260).

deu através de lutas, como se cada lado marcasse seu espaço. O fato é que, em muitas situações, ainda, necessária se faz tal prática. No entanto, as conquistas no campo educacional, garantidas na atual Constituição, apontam para Estado menos hierárquico, portanto, mais próximo da democracia do que da burocracia, isto é, conforme Nogueira (2005, p. 59), “[...] numa idéia de Estado como espaço de regulação, elaboração e implementação de políticas”.

## **1.2 Em busca do direito para uma educação de qualidade**

Vivemos um momento em que muito se discute a respeito da educação obrigatória, crianças e adolescentes têm o direito de aprender e estar na escola, direito este previsto desde a Constituição de 1824 o qual, a partir de 1988, com a atual Constituição passou a ter um caráter público e subjetivo. Tal mudança concede aos pais ou responsáveis a condição de exigir do Estado, o acesso de seu filho no 1º ano do Ensino Fundamental que, a partir das Leis nº 11.114/05 e nº 11.274/06, passou a ter a duração de nove anos, permitindo o ingresso da criança ao ensino obrigatório no ano em que a mesma completa 6 (seis) anos de idade, portanto, dos 6 (seis) anos aos 14 (quatorze) anos.

No que concerne aos antecedentes dessa legislação, podemos salientar que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 4.024/61, a qual garantiu quatro anos de ensino obrigatório e assumiu o compromisso político, junto a organismos internacionais, de ampliar para 06 (seis) anos até o início da década de 1970. Em 1971, tem-se esse direito efetivado quando a nova Lei de Reforma de 1º e 2º graus nº 5.692/1971 amplia para oito anos o ensino obrigatório, atendendo o aluno dos 07 (sete) aos 14 (quatorze) anos.

Do ponto de vista histórico, as décadas anteriores constituem-se em importantes acontecimentos no contexto político e social, que ecoam até hoje sobre as reformas educacionais. Essa situação decorre de mudanças ocasionadas pelos novos rumos da pedagogia e, também, pelas ações desenvolvidas pelos governos para o equacionamento das questões de infra-estrutura, as quais exigem uma reorganização dos setores financeiros.

Assim, num outro exemplo de reforma de ensino, ressaltamos o acontecido em São Paulo, através da Lei nº 1.750 de 8 de dezembro de 1920, de autoria de Sampaio Dória, que de acordo com Cavalieri (2003, p. 32),

[...] representava à época a corrente liberal, a qual defendia a igualdade de oportunidades e a evolução pela educação. Era vinculado à Liga Nacionalista de São Paulo e via o analfabetismo como incompatível com a civilização. Ademais temia – como boa parte da elite intelectual e política dos anos 1920 pela integridade da Pátria.

A autora destaca, ainda, que Sampaio Dória tinha grande preocupação com o fortalecimento da nação através da língua nacional e, por isso, centrou suas ações no combate ao analfabetismo crescente, pois naquela década existiam muitas escolas particulares e estrangeiras fundadas pelos imigrantes que chegavam do continente europeu. Outra questão emergente, diz respeito ao número abusivo de crianças que se encontravam fora da escola. Esse fato levou o diretor geral da instrução pública à realização de um recenseamento escolar o qual evidenciou um número de alunos fora da escola muito maior do que o esperado.

De acordo com Cavalieri (2003, p. 33),

Além de orientar tecnicamente a reforma, o recenseamento, serviu como respaldo à obrigatoriedade e padronização escolar que compunham o projeto republicano de homogeneização cultural da população. [...] A Solução para a ampliação rápida do número de vagas nas escolas e para o pretendido combate ao analfabetismo foi a uniformização do ensino primário caracterizado pela redução de sua duração de 4 para 2 anos.

A redução dos anos de obrigatoriedade à escola tinha como princípio a democratização da educação, embora aparente. Essa ação objetivava atender a um número maior de crianças na escola, utilizando para tanto o método intuitivo<sup>4</sup>. Sampaio Dória buscou, a todo o momento, aliar o que apontou como necessidade no meio educacional, com a realidade econômica do poder público daquele momento. No entanto, os interesses políticos e eleitorais acabaram por modificar pontos básicos de sua reforma, o que o levou a pedir demissão do cargo.

No pensar de Carvalho (2000, p. 227),

A crise do modelo paulista não derivou apenas, entretanto, de mutações nos paradigmas de conhecimento. Ela foi determinada, também, pelas motivações políticas, sociais e econômicas que confluíram para o chamado “entusiasmo pela educação”.

---

<sup>4</sup> “Método intuitivo – peça central nas estratégias republicanas de constituição de um sistema de educação pública modelar em São Paulo demonstrando tratar-se de método fundado no princípio de que a educação deveria recapitular, no indivíduo, o processo de evolução da humanidade.” (CARVALHO, 2000, p. 227).



Na década de 1920 registraram-se outras reformas dirigidas por expoentes do cenário educacional, as quais possuíam elementos que ainda hoje circundam sobre as mudanças propostas. As questões relativas à organização do tempo, escolaridade obrigatória, alocação de recursos para implementação das mudanças, aumento de vagas, enfim, questões estruturais e pedagógicas causaram grandes turbulências no sistema de ensino, tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas.

No que concerne aos elementos propostos pela reforma educacional de 1920 em São Paulo, destacamos a escolaridade obrigatória que, na atual conjuntura, propõe a ampliação do Ensino Fundamental. Assim, a última LDBEN nº. 9.394/96, em suas disposições transitórias, exalta a importância de o país criar condições para o ingresso da criança de 6 (seis) anos nessa etapa de ensino, tendo em vista que a mesma dentre as demais é a única considerada obrigatória. Essa idéia é ressaltada pelo Plano Nacional de Educação – PNE, que em sua meta dois propõe a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, à medida que o atendimento das crianças de 7 a 14 anos esteja universalizado.

O PNE data desde o “Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932<sup>5</sup>”, sendo que essa discussão se faz presente direta ou indiretamente em todas as Constituições Federais, exceto na Carta de 1937. A saber, destacamos que o primeiro PNE é de 1962, portanto, proposto pela LDBEN nº 4.024/61, que o apresentou “[...] na forma de um projeto lei. Porém, apenas como uma iniciativa do Ministério de Educação e Cultura, a qual foi aprovada pelo então Conselho Federal de Educação”. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Assim, constatamos pela trajetória da legislação no que diz respeito ao direito à educação obrigatória, que o mesmo foi sendo conquistado ao longo da história da educação brasileira. Nesse sentido, destacamos a fala de Bobbio (2004, p. 38):

O elenco dos direitos do Homem se modificou, continua a se modificar, com mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas etc. [...] direitos que a declaração do século XVIII nem se quer mencionavam, como direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações.

Vale ressaltar que, por muitas décadas, a legislação educacional foi expressão dos interesses apontados para atender determinados grupos que compunham a sociedade. Esses interesses se destacavam por questões econômicas e sociais. Nesse contexto, citamos a

---

<sup>5</sup> Manifesto dos Pioneiros em Educação em 1932 – [...] considera que a educação é, dentre todos os deveres do Estado, o mais importante, que exige maior dedicação e sacrifícios e que, se não levado a sério, compromete as novas gerações e o futuro do país. (SAVIANI, 2007, p. 250).

Constituição Federal de 1988 a qual, como já apontamos, anteriormente, pode ser denominada como uma “constituição cidadã” na medida em que contempla os anseios da sociedade e sinaliza mudanças nesse processo. Tais situações se confirmam nas palavras de Cury (2005, p. 27-28), as quais tendem a evidenciar o movimento realizado pela sociedade civil:

A constituição formaliza em si, como lei maior, algo que os sujeitos sociais já defendiam e em certo sentido haviam conquistado na prática. Dessa maneira, a Constituição Federal de 1988 vai incorporar em seu preâmbulo, entre outros princípios, o de assegurar ao Brasil uma “sociedade fraterna e pluralista”. O art. 1º da Constituição assinala como um dos fundamentos do “Estado Democrático de Direitos” a “dignidade da pessoa humana” e o “pluralismo político”. O artigo 3º afirma ser “objetivo fundamental” da República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” o art. 4º estabelece como princípio o “repúdio ao terrorismo e ao racismo”.

Assim, constata-se que o texto constitucional imprime em seus primeiros artigos a proteção e o reconhecimento dos direitos emergidos da vontade e da heterogeneidade da qual se constitui o povo brasileiro. Tal fato decorre de um processo histórico de superação que não considerou as diferentes etnias presentes na formação do nosso país, contribuindo com a segregação e marginalização de grupos considerados inferiores por suas condições sociais e econômicas. Ressaltamos, nesta discussão, que o direito à educação possui uma estreita relação com a gratuidade do ensino público, haja vista que, aquilo que está posto na lei maior como direito, deve, ao mesmo tempo, ser assegurado ao cidadão gratuitamente. Ainda, sobre essa questão, Cury (2001, p 22) explicita:

A constituição de 1988 foi promulgada em clima de democracia. Depois de mais de 20 anos de regime autoritário e de vigência de leis de exceção, nação legitimava suas normas através de um processo constituinte, que produziu um novo estatuto jurídico para o país. Bastante enfático nos direitos coletivos sociais, desde logo ela será problematizada na efetiva garantia dos mesmos.

É importante rememorar os fatos antecidos a todo esse processo, pois os anos vividos pelo regime militar trouxeram grandes consequências ao setor educacional, tendo em vista que as escolas sempre foram alvos dos interesses e ações governamentais. Nesse sentido, o processo constituinte objetivava mudanças contundentes relativas aos direitos dos cidadãos, de modo a enfatizá-los sempre como coletivos e sociais.

A garantia desses direitos expressos na atual Carta Magna significou um grande avanço na reconstrução dessa sociedade. No entanto, havia ainda a necessidade de reconhecê-

los como direito social e para legitimar essa questão temos o art. 6º da Constituição Federal de 1988, o qual assim se expressa:

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Sendo assim, constatamos nesse artigo a certificação da defesa dos direitos sociais, dos quais o primeiro listado é a educação. Diante desse fato, temos a questão educacional como um importante direito na promoção e defesa de uma vida social mais digna, pois no cumprimento do mesmo têm-se a possibilidade de se beneficiar dos demais. Isso justifica o redimensionamento do papel do Estado que, no dizer de Cury (2001, p. 15),

[...] em qualquer de seus níveis, vai tornando-se cada vez mais presente no campo da educação. Esta presença não só é demanda como também vai sendo configurada através da assinalação de responsabilidades e de competências inscritas nas cartas constitucionais proclamadas.

A partir dessa questão, podemos retomar a discussão sobre a organização do sistema de ensino, o qual compreende as esferas federal, estadual e municipal. Segundo Saviani (1999) deveria haver uma articulação através de uma ação sincronizada entre essas instâncias, pois, o que se pretende é atender aos objetivos educacionais comuns. Essa descentralização está posta, a partir da Constituição Federal de 1988, para que as metas e as finalidades sejam de fato atingidas em todos os âmbitos, de modo a responsabilizar o Estado por ações conjuntas e imediatas, as quais devem dar visibilidade a um efetivo regime de colaboração.

Nesse ponto, ressaltamos a educação de qualidade para todos, embora, muitos discursos já enfatizem a problemática das práticas educacionais explicitadas em resultados não condizentes com o aparato legal, o qual preconiza e ampara ações educacionais que de fato colaborem com o desenvolvimento da cidadania. Assim, as finalidades da educação obrigatória apontam um Estado oportunizador do acesso e da qualidade da mesma às crianças, aos jovens, aos adultos e aos idosos que estiveram ou abandonaram a escola por razões diversas. Em busca dessa qualidade na educação, os Arts. n.º 205, 206 e 208, assim se expressam:

Art. 205 - A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos

seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma de lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade. Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré escola às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a – pluralismo de idéias e de capacidade de cada um; VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação, e assistência à saúde.

A respeito do explicitado nos artigos acima, Cury (2005, p. 37) comenta que:

A efetivação desses princípios mede-se por fatos e não apenas por normas legais, ainda que imperativas. Esse é um caminho difícil. Parece que, no Brasil, é menos difícil derrubar ditaduras que construir uma sólida democracia. A ética de reconhecimento está inscrita na Constituição e na LDB. Ela sinaliza a possibilidade de algo melhor em vista de uma prática democrática que incorpore a riqueza sociocultural como espaço consciente e escolhido de sujeitos que se tornam tão iguais quão diferentes.

Apesar das leis expressarem uma grande preocupação com a melhoria do ensino, de modo a buscar a universalização da Educação Básica, não é o que se tem constatado nos resultados das avaliações externas em todo o território nacional. Fato que se dá, também, pela não consideração às diferenças nos modos de aprender apresentadas pelos alunos. As consequências de tal situação são constatadas nos modelos homogeneizados dos sistemas ensino na elaboração de seus currículos, o que se constitui num dos principais fatores geradores das dificuldades de aprendizagem dos alunos, traduzindo-se em altos índices de repetição e abandono escolar.

As diferenças no espaço da sala de aula são desqualificadas e tidas como desajustes aos padrões estabelecidos como “normais”, quando na verdade deveriam ser considerados como objetos de estudos para o melhor direcionamento das intervenções pedagógicas, de modo a redimensionar o processo de ensino e aprendizagem.

Logo, essa seria uma prática que possibilitaria a implementação do que está posto na Constituição Federal de 1988 e, por consequência, na LDBEN nº 9.394/96 e outras leis que

delas se derivem, para garantir aos sujeitos o direito à educação escolarizada, respeitando seu modo de ser, pensar e agir sobre o mundo. Nesse sentido, Cury (2005, p. 20) afirma:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte do patrimônio cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses novos conhecimentos.

A indicação a respeito da qualidade do ensino faz-se necessária, porque sem a mesma, não se pode garantir o direito a uma aprendizagem carregada de significados, pois, de acordo com Bobbio (2004, p. 43), “[...] o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto justificá-los, mas protegê-los trata-se de um problema não filosófico, mas político”.

Com essa afirmação, o referido autor alerta sobre a importância de se criarem meios e condições de proteção a esses direitos, a fim de que os mesmos se concretizem. Logo, esses direitos tendem a extrapolar a questão filosófica e seguem para a área política, porque exigem atitudes do poder público no sentido de protegê-los e implementá-los, transformando-se num grande desafio, numa sociedade marcada por interesses que, na maioria das vezes, se sobrepõem às metas e finalidades postas nos documentos legais.

O direito à obrigatoriedade escolar vem se moldando a partir de muitas conquistas, já explicitadas em todo o processo das constituintes, pois ao longo da história utilizou-se da educação para garantir a continuidade de certas permanências, ou seja, a escola constituiu-se num dos principais espaços para a inserção de mudanças. A partir desses apontamentos, explicitamos a necessidade premente da sociedade civil organizar-se frente a essas questões, o que tem resultado em conquista de direitos sociais de modo a exigir do Estado formas de proteção para os mesmos. A esse respeito, Bobbio (2004, p. 74) salienta:

É com o nascimento do Estado de direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos.

Nesse contexto, destacamos o Estado de direitos que objetiva garantir a plenitude de uma vida cidadã, a qual acontece à medida que buscamos garantias básicas de sobrevivências.

Diante disso, situamos o direito à educação como um direito humano, conforme o estabelecido no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos<sup>6</sup> - PNEDH, o qual explicita o direito à educação, à saúde, à moradia, ao lazer, à segurança, ao trabalho, à diversidade cultural, enfim, a uma vida com qualidade.

O PNEDH possui a compreensão de que os sujeitos podem ter uma vida cidadã democrática, calcada nos princípios de liberdade, igualdade e diversidade, enfim, uma vida ativa e participativa, que impulse a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Daí ser a educação um processo fundamental, tanto na constituição de um direito humano, quanto um meio indispensável para a realização e a obtenção de outros direitos, sejam eles, individuais ou coletivos.

Em relação à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, etapas da Educação Básica, o PNEDH explicita ser de suma importância propiciar desde a infância, a formação de sujeitos de direito, destacando pessoas e grupos desconsiderados pela sociedade. Nessas considerações, a educação, em direitos humanos, se situa tendo como referenciais os seguintes princípios:

A educação básica, como um primeiro momento do processo educativo ao longo de toda a vida, é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos sócio culturais; a educação básica exige a promoção de políticas públicas que garantam sua qualidade; a construção de uma cultura de direitos humanos é de especial importância em todos os espaços sociais. A escola tem um papel fundamental na construção dessa cultura, contribuindo na formação de sujeitos de direito, mentalidades e identidades individuais e coletivas; a educação em direitos humanos, sobretudo no âmbito escolar, deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, do sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira; a promoção da educação intercultural e do diálogo interreligioso constitui componente inerente à educação em direitos humanos; a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos norteadores da educação básica e permear todo o currículo, não devendo ser reduzida à disciplina ou à área curricular específica. (BRASIL, 2003, p. 17).

Entender o direito à educação como um direito humano é, também, conferi-lo com o disposto na Constituição Federal de 1988, no que concerne à obrigatoriedade do Ensino Fundamental como direito público subjetivo citado anteriormente, do qual se espera uma educação com princípios humanizadores. A implementação desse direito obriga o Estado a criar formas de efetivação e proteção quando o mesmo for negado à criança, a um jovem, um

---

<sup>6</sup> Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, lançado através do Ministério da Educação e da Secretaria Especial de Direitos Humanos, no dia 10 de dezembro de 2003. Documento precursor na discussão sobre a implementação do direito à educação.

adulto ou um idoso que em idade própria não teve a oportunidade de frequentar ou concluir essa etapa da educação obrigatória. Ainda a esse respeito, Cury (2001, p. 20) enfatiza que:

[...] a assunção da educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida para todo o ensino fundamental e em todo o território nacional. Isto, sem dúvida, pode cooperar com a universalização do direito à educação fundamental e gratuita. O direito público e subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional.

A partir do entendimento do que seja direito público subjetivo, explicitamos que nos dias de hoje, o acesso à educação tem sido garantido. No entanto, como já mencionamos, a qualidade da educação almejada ainda se mostra comprometida exigindo, portanto, a implementação de políticas que possibilitem aos professores estarem em constantes processos formação continuada.

A respeito disso o Art. 208 da Constituição Federal de 1988, o qual assim se expressa:

§1º o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo. §2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa na responsabilidade da autoridade competente.

Portanto, a efetivação da democratização da aprendizagem exige que o Estado de direitos esteja em constante vigília, pois os dirigentes ainda se mostram irredutíveis ao cumprimento dessa questão. Outro ponto a ser salientado diz respeito ao importante papel da sociedade civil como guardiã dos direitos educacionais. Para a proteção do direito público subjetivo, aponta-se, também, a definição e implementação de políticas educacionais que favoreçam tal situação, bem como a equitativa distribuição dos recursos financeiros no setor educacional. Nessa linha de pensamento, Carvalho (2004, p. 10) destaca:

É possível alegar que nem sempre a essa prioridade legal tem correspondido um esforço concreto no sentido de se estabelecer políticas públicas que venham a contribuir de forma efetiva para que o acesso à escolarização resulte numa aproximação crescente dos objetivos para ela estabelecidos pela constituição: [...]. Contudo, é inegável que os legisladores constitucionais e o poder público reconhecem a importância vital da educação na formação de valores e condutas vinculadas ao respeito pela dignidade humana e pelo Estado Social Democrático e de Direito, conforme disposto na Carta Constitucional.

Para Azevedo (2001), as políticas educacionais emergem das relações sociais imprimidas por interesses, compreendê-la, portanto, como uma política pública pressupõe propor ações que objetivem modificar tal situação. O entendimento da referida autora responde a questão posta por Carvalho (2004), no concernente ao desvirtuamento de uma política pública em relação aos seus objetivos iniciais, uma vez que, o contexto no qual a mesma se insere pode estar carregado de interesses, os quais se apresentam de diferentes maneiras.

Tal questão também aparece no espaço do sistema de ensino, das redes e das escolas, que em muitos casos não atendem ao processo de implementação das políticas educacionais, por razões culturais, sociais e por desconhecerem os dispositivos legais que regem aquela situação. Outra questão, já citada, que vem influenciar diretamente essa questão diz respeito ao orçamento, o qual nem sempre está adequado às necessidades exigidas naquela situação, demandando atendimento às questões estruturais, bem como aquisição de materiais pedagógicos e formação continuada de professores e funcionários.

O resultado dessas desarticulações se efetiva em ações que excluem alunos, os quais constantemente têm seu direito à educação violado por pessoas que deveriam criar mecanismos que garantissem sua aprendizagem e sua permanência no ensino obrigatório. Diante desses fatos, entendemos o ensino como direito público subjetivo, fica comprometido, pois não há como efetivá-lo sem que se tenha uma política e uma orientação curricular contemplativa às mudanças expressivas na realidade do sistema educacional. Por essas razões, Comparato (2004, p. 84) explicita a relevância dos programas em educação:

Tudo isto [...] deveria ser considerado no sentido de centralizar os programas de educação para os direitos humanos na questão da desigualdade tradicional está na origem da má formação da sociedade brasileira. A maneira de fazer isto, evidentemente, deve ser pensada pelos profissionais da educação. A minha proposta é para que não se lance um programa de educação em direitos humanos de modo geral, indiscriminado, com todo o universo, das liberdades e direitos humanos, mas que se privilegie uma determinada linha de atuação, para bater de frente com aquilo que se constituiu grande fraqueza, a grande doença da sociedade brasileira. Essa doença é, sem dúvida, a desigualdade.

Face ao exposto, caberia ainda indagar sobre a diversidade existente no país, enfim, que a todo instante depara-se com uma realidade, a qual exige medidas que possam regular a vida em sociedade, pois além das questões sociais e econômicas há também as diferenças culturais que em muitas situações são atendidas desigualmente. Diante disso, há que se buscar



soluções que minimizem essa situação, afinal, não se pode ter plenitude em direitos humanos mediante casos em que pessoas são discriminadas pela sua origem étnica.

Em relação à educação, as medidas, que objetivam diminuir o distanciamento entre as pessoas, têm sido observadas até na organização curricular, tendo em vista a inclusão de conteúdos e disciplinas que dão visibilidade a uma realidade que permanecia oculta. Além da questão curricular, pode-se apontar também o grande movimento em torno da inclusão, que embora, ainda, afetado por questões estruturais tem possibilitado àqueles tidos como “diferentes” experiências escolares que lhes permite atuar na sociedade de forma mais digna.

Assim, os documentos que regem o sistema de ensino objetivam apresentar questões que tendem a colaborar com o processo de inserção das pessoas na sociedade civil, podendo ser observado no Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96.

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com o intuito de atender ao exposto, no artigo acima, as instituições escolares, segundo Carvalho (2004, p. 86), percebem a importância

[...] de um engajamento [...] em favor de uma formação geral que resulte no preparo para o exercício da cidadania e se empenhe na promoção de uma conduta fundada nos princípios éticos de valorização dos direitos e dever fundamental da pessoa deixou de ser um assunto restrito a especialistas e profissionais da educação para se constituir numa questão de interesse público.

Assim, os acontecimentos sociais têm colaborado com a questão dos direitos humanos, os quais passam a constituir-se interesse público postos nas Constituições Federais que avançam em direção a um processo de democratização. A história revela que o processo de elaboração das Constituições brasileiras reveste-se de questões recorrentes, as quais ao longo do tempo assumem diferentes características, mobilizando pessoas que passam a discutir ações que, instituídas, tornaram-se um conjunto de normas jurídico-constitucionais.

Diante disso, destacamos a importância da Constituição Federal de 1988, que instigou grandes debates entre o Estado e representantes da sociedade civil. Conforme Melo (1998, p. 20),

A Instalação da Assembléia Nacional Constituinte provocou o deslocamento do eixo dos debates (sobre o redesenho das políticas públicas) da burocracia executiva, que organizou os diversos grupos de trabalho setoriais nos quais foram incorporados diversos segmentos da sociedade civil, para o Legislativo - no qual as questões “fundacionais” estavam sendo definidas. Nesse contexto assistiu-se a uma perda da capacidade de governo de implementar decisões, seguida de uma paralisia decisória e fragmentação institucional.

Diante do exposto, podemos dizer que o movimento criado em torno da atual Constituição permitia que representantes de ambas as partes participassem ativamente do novo texto constitucional, sendo, portanto, esse um dos fatos que a identifica como uma “constituição cidadã”. A respeito disso, Fávero (2001, p. 267) destaca que:

A participação da sociedade civil no processo da constituinte foi prevista de três maneiras: 1ª através das Sugestões Populares, enviadas ao Senado Federal antes das eleições da Constituinte; 2ª por intermédio das Audiências Públicas, presença das entidades da sociedade civil em sessões das Subcomissões; 3ª através da apresentação de Emendas Populares, encaminhadas à Comissão de Sistematização. Se rejeitadas nessa etapa, as Emendas Populares teriam chance de ser enviadas ao Plenário da Constituinte, desde que assumidas por um parlamentar.

O autor salienta que a participação da sociedade civil no espaço da constituinte pode ser analisada como um avanço ao processo democrático que não caminhou de modo linear, mas, sim, com a presença de muitas vozes, as quais defenderam seus interesses nas várias etapas em que a mesma se fez representar na Assembleia Nacional Constituinte. Assim, os momentos conflitantes se deram em torno das discussões a respeito do ensino privado e público, por meio de questões pertinentes tanto às escolas da rede pública, quanto àquelas pertencentes à rede privada.

Em meio a isso, os êxitos estiveram em torno das discussões da educação como direito de todos, a ampliação da escolaridade obrigatória, ensino religioso nas escolas públicas, recursos para o ensino e liberdade para adoção de concepções pedagógicas. Essas e outras questões perpassaram pelas constituições colaborando com as mudanças hoje percebidas no sistema educacional.

Cabe ressaltar que os investimentos com a educação, desde a educação infantil e anos iniciais, tendem a influenciar o desenvolvimento do país no aspecto econômico. Assim, compreendemos que os recursos destinados à formação dos alunos, em qualquer nível de ensino, impulsionam o país a um crescimento econômico.

Com base nessas considerações explicitamos a importância do estabelecimento de políticas públicas que venham a alavancar todo esse processo, as quais necessitam de constantes análises. Arretche (1998, p. 30) destaca:

Por análise das políticas públicas, entende-se o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas. Qualquer política pública pode ser formulada e implementada de diversos modos. Digamos, as possibilidades de desenho institucional de uma política nacional de saúde, por exemplo, são as mais diversas do ponto de vista das formas de relação entre setor público e privado, das formas de financiamento, das modalidades de prestação de serviços etc. A análise de políticas públicas busca reconstituir estas diversas características, de forma apreendê-las em um todo coerente e compreensível.

Ainda, para essa autora, avaliar constitui-se uma importante ação no processo de implantação e implementação de uma política pública e o resultado desse procedimento deveria influenciar de modo positivo a continuidade de programas e políticas que possibilitem às pessoas conhecerem e vivenciarem os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988. Ressaltamos, mais uma vez, a necessidade da reformulação dos objetivos que visam à realização dessas políticas no meio social, fazendo com que a avaliação seja um instrumento democrático no campo das políticas.

Assim, conforme Faria (1998, p. 42), “[...] o debate inclui a busca de metodologias adequadas ao trabalho da avaliação, aprimorando a possibilidade de atribuir ao programa avaliado – e não às variáveis externas – impacto registrado, seja ele, negativo ou positivo”. Assim, entendemos que o ato de avaliar um programa ou uma política pública<sup>7</sup> exige imparcialidade e perspicácia de quem o faz. Dessa forma, podemos perceber o atrelamento dessas ações à política, aos governos e aos recursos públicos disponibilizados para tal. Essa mesma linha de pensamento é ratificada por Surel (2002, p. 24), quando afirma que:

Quando se procura avaliar a ação do Estado num setor determinado, somos tentados a nos ater a um indicador orçamentário e, particularmente, a considerar que uma política será tanto mais importante – ou tanto mais eficaz – quanto mais elevados forem os créditos que lhe são destinados.

Constatamos, então, que há uma preocupação com a instalação de medidas que dêem visibilidade às ações empreendidas como sendo políticas públicas, a fim de que seus

---

<sup>7</sup> Uma política pública é formada, inicialmente, por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância “visível” da política. Esta substância pode ser constituída de recursos: financeiros (os créditos atribuídos aos ministérios), intelectuais (a competência que os atores das políticas são capazes de mobilizar), reguladores (o fato de elaborar uma nova regulamentação constitui um recurso novo para os tomadores de decisão), materiais. Ela é também constituída de produtos de “produtos”, isto é, de outputs reguladores (normativos), financeiros, físicos.

resultados possibilitem acréscimos à vida cidadã. Sendo assim, além da avaliação dos recursos financeiros destinados àquela política, há que se ter cuidado, também, com a dimensão simbólica da mesma, pois, como no dizer de Suerl (2002, p. 25), “[...] a importância desta dimensão simbólica das políticas, cujo impacto passa também pela construção de imagens do mundo que modificam a representação que os atores fazem de seu ambiente”.

Azevedo (2001) corrobora com a idéia acima, quando explicita que as políticas públicas são as representações sociais de cada sociedade, o que leva a fazer com que tais medidas contemplem o universo cultural e simbólico das pessoas em cada uma das realidades existentes no país.

O destaque a essa questão, torna-se necessário porque tais representações possuem elementos que se fazem presentes nas relações sociais, nas formas de dominação, de um sobre o outro, de modo a influenciar a implantação das políticas públicas que acabam por conter elementos do universo cultural do grupo hegemônico. Desse modo, os documentos que legalizam todo esse processo acabam por apresentar incoerências de uma ação que tendia à concretização de um processo de democratização dos direitos<sup>8</sup> fundamentais. Sobre essa questão Bobbio (2004, p. 91) comenta:

[...] a conexão entre mudança social e mudança na teoria e na prática dos direitos fundamentais sempre existiu; o nascimento dos direitos sociais apenas tornou essa conexão mais evidente, tão evidente que agora já não pode ser negligenciada. Numa sociedade em que os proprietários tinham cidadania ativa, era óbvio que o direito de propriedade fosse levado a um direito fundamental que passou a fazer parte de todas as Declarações de Direitos contemporâneas teve as mesmas boas razões da anterior reivindicação do direito de propriedade como direito natural.

Entendemos que hoje a mudança social se faz por meio do estabelecimento de políticas públicas que, em sua ação prática, colaboram com os direitos fundamentais dos homens – direito à educação, direito à saúde, à moradia, entre outros – e isso demonstra o quanto se evoluiu, do que antes era despótico e soberano para o Estado de direito, o qual pertence às pessoas, enfim, à vida em cidadania.

Portanto, essa cidadania exige que o Estado se materialize em políticas públicas, e que as mesmas sejam avaliadas e analisadas. Para tanto, necessário se faz perceber também que, de acordo com Azevedo (2001, p. 2),

---

<sup>8</sup> “Direito é uma figura deontica e, portanto, é um termo de linguagem normativa, ou seja, de uma linguagem na qual se fala de normas e sobre normas. A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fato exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. Assim, como não existe pai sem filho também não existe direito sem obrigação e vice-versa.” (BOBBIO, 2004, p. 94).

Há que se registrar, no entanto, as preocupações em investigar as políticas extrapolaram o campo da Sociologia e da Ciência Política, pelo caráter interdisciplinar que, necessariamente, o enfoque do fenômeno. Nesse sentido, tal como ocorreu com outras áreas voltadas para a questão social, no campo educacional passou-se a produzir estudos que privilegiam a abordagem da educação na sua dimensão de política estatal.

Tal como propõe a referida autora, a avaliação dos processos de implantação e implementação das políticas públicas, ou mesmo o ato de dar a conhecê-las, evoca o aparecimento de seu caráter interdisciplinar, exigindo continuidade nas ações empreendidas tanto para conhecê-las, quanto para avaliá-las. Com isso, afirma-se a importância do processo de implantação e implementação das políticas, tendo em vista que, conforme Faria (1998, p. 47):

As tarefas de formulação dos programas são divorciadas das tarefas de implementação. Além disso, dificilmente são realizadas atividades de avaliação formativa, o que dificulta a solução dos problemas surgidos durante a implementação. Por outro lado, os problemas detectados não são analisados de modo que contribua para o aprimoramento do programa.

Nesse ponto, destacamos as políticas educacionais que, muitas vezes, se deparam com a falta de recursos necessários ao seu processo de implementação, ocasionando a sua não continuidade. Daí a importância de buscar metodologias avaliativas que vão ao encontro de soluções cabíveis aos contextos onde se inserem tais políticas. Desse modo, Pestana (1998, p. 56-57) afirma que:

O valor estratégico da avaliação do sistema educacional em escala nacional passou a ser reconhecido como um mecanismo privilegiado para aportar informações oportunas e válidas sobre o processo e resultados do ensino às instâncias encarregadas de formular e tomar decisões sobre políticas educacionais. A ausência desse tipo de informação acarreta graves conseqüências ao gerar políticas intuitivas e investimentos políticos concebidos de forma desarticulada e insuficientes para atingir seus objetivos e solucionar os problemas educacionais.

Aqui cabe uma ressalva às avaliações feitas em nível de sistema, as quais têm sinalizado via amostragens que, muitas vezes, faltam aos alunos domínios básicos de alguns conteúdos. As situações reveladas pelos instrumentos avaliativos, nacionais e até em alguns casos municipais, necessitam de respostas as quais poderiam ser dadas na forma de políticas educacionais.

Nesse sentido, é importante destacar a importância de discussões mais amplas a respeito das políticas para que essas ações tenham consistência e possam de fato atender às

necessidades apontadas pelas avaliações do sistema, sem que para isso, se desperdice recursos financeiros e humanos. Apesar da sua relevância no campo educacional, as ações e os gastos empreendidos não são controlados pelo poder público e sociedade civil, pois, no entender de Lobo (1998, p. 75), a

administração pública no Brasil, à semelhança de outros países latino-americanos, não desenvolveu ao longo do tempo a cultura da avaliação da efetividade do gasto público, especialmente no que tange aos programas sociais. Encontram-se disponíveis quando muito, esquemas formais de controle físico-financeiro, no mais das vezes utilizados para cobrança de prestações de contas para referências de recursos financeiros.

O enfoque à questão de controle dos gastos públicos, se faz necessário, por entendermos que a continuidade das ações, ou a implementação de uma política pública necessita de planejamento e de orçamento, os quais garantam sua efetividade e controle. Além disso, como já afirmou Pestana (1998), há que se ter também preocupação de que a proposta se articule com o problema, objetivando resolvê-lo ou minimizá-lo, e a avaliação aponte informações concretas para a continuidade das ações. A esse respeito, Surel, (2002, p. 29) considera:

Na perspectiva canônica, fazer uma política é, inicialmente, de fato tomar decisões (boas se possível) e implementá-las. Ora, com o risco de chocar o senso comum, é necessário partir, ao contrário, da idéia segundo a qual as políticas públicas não servem para “resolver” problemas. [...] Na realidade, os problemas são “resolvidos” pelos próprios atores sociais através da implementação de suas estratégias, a gestão de seus conflitos e, sobretudo, através dos processos de aprendizagem que marcam todo o processo de ação pública.

Com isso, enfatizamos que estabelecer uma política pública<sup>9</sup> não se constitui num ato mecânico ou meramente burocrático, mas, sim, em algo que exige o comprometimento das pessoas envolvidas na questão, tendo sempre a compreensão da implementação como favorecimento ao processo de participação política. Para Surel (2002, p. 77), “A construção das políticas públicas não é um processo abstrato. Ela é ao contrário indissociável da ação dos indivíduos [...] de sua capacidade de produzir discursos concorrentes, de seus modos de mobilização”.

Os apontamentos acima enfatizam a importância do coletivo, da participação política, enfim, do movimento a favor da cidadania, e apesar de parecer uma questão óbvia,

---

<sup>9</sup> “Fazer uma política pública não é, pois, “resolver um problema, mas, sim, construir uma representação dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado.” (SUREL, 2002, p. 29).

em alguns momentos sofre retrocesso. Como exemplo tem-se a organização do sistema de ensino que se constitui na organização do Conselho Nacional de Educação, dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselhos Municipais de Educação e seus respectivos órgãos executores, enfim, um “organismo” onde cada um tem a sua responsabilidade e função.

No entanto, em muitas situações, essa relação ainda é compreendida como sendo hierárquica, fato que compromete a participação da sociedade em torno das discussões que exigem a participação da mesma, pois compreendem que tomada a decisão pelo órgão maior, nada mais têm-se a fazer.

Na verdade, verificamos nestas questões um entendimento equivocado do que vem a ser participação na perspectiva adotada pela nova lei que rege a educação. O fato é que deve existir uma coerência na ação dos conselhos no sentido de respeitar a Carta Magna que abriga direitos dos cidadãos. Logo, uma Constituição caracterizada como sendo cidadã não pode admitir uma relação hierárquica entre os órgãos deliberativos, nem tão pouco excluir a participação da sociedade civil em medidas que ampliam o tempo da escolaridade obrigatória. A respeito dos direitos do homem e o seu papel na sociedade, Bobbio (2004, p. 90) explicita:

Enquanto a relação entre mudança social e nascimento dos direitos de liberdade era menos evidente, podendo assim dar vida à hipótese de que a exigência de liberdades civis era fundada na existência de direitos naturais, pertencentes ao homem enquanto tal, independente de qualquer consideração histórica, a relação entre o nascimento e o crescimento dos direitos sociais, por um lado, e a transformação da sociedade, por outro, é inteiramente evidente. Prova disso é que as exigências de direitos sociais tornaram-se tanto mais numerosas quanto mais rápidas e profundas foi a transformação da sociedade.

Diante disso, constatamos que o exercício de participação da sociedade, nesse processo de conquista dos direitos sociais, tem sido fundamental, pois mesmo que não se tenha alcançado o objetivo pretendido naquele momento, o simples movimento para tal já imprime àquele grupo mudanças que podem ser percebidas ao longo do tempo.

Tais mudanças têm-se revertido em conquista de mais direitos sociais e políticos e, esses, por sua vez, sinalizam as grandes mudanças sociais que deveriam emergir do interesse de todos. Afinal, de acordo com Rios (1998, p. 114), entende-se participação como sendo um “[...] conceito grávido de politicidade – supõe a informação, o preparo para a atuação, a clareza com relação aos objetivos”.

Assim, a afirmação da referida autora colabora com a discussão no sentido que ressalta o fato da participação pressupor compreensão daquilo que se pretende, portanto, a organização, a informação, dentre outros, possibilitam a conscientização política necessária a

um movimento caracterizado como social. O fato é que esse aprendizado não se dá de um momento para o outro, mas, sim, num processo que pode iniciar na família e depois se intensificar na escola, a qual tem papel imprescindível nessa formação.

Essa é a razão pela qual a discussão dos direitos naturais avançou para o da conquista dos direitos considerados sociais e políticos, colocando, portanto, o tema como pauta principal desses movimentos, podendo ser percebido nas palavras de Bobbio (2004, p. 90),

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade –, primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jus naturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar.

Nessa discussão, defendemos o direito da criança ingressar no Ensino Fundamental no ano em que completa 6 (seis) anos, entendendo que a conquista à educação obrigatória caminha junto a um projeto de sociedade mais justo. Ressaltamos que o movimento do direito à educação se dá em torno da educação primária, a qual hoje compreende os cinco primeiros anos da educação obrigatória. Sobre isso, Cury (2005, p. 5) destaca:

A importância do ensino primário tornado um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impôs a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos. Por isso, o direito à educação escolar primária inscreve-se em uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos.

A amplitude imprimida ao direito à educação fez com que o mesmo fosse também, visto como uma síntese dos direitos civis, políticos e sociais. Para Cury (2005), a educação tem sua relevância, porque agrega “todas as dimensões do ser humano”. Concordamos com o autor nessa afirmação, pois o trabalho curricular que objetiva criar situações nas quais os alunos possam perceber na realidade social possibilidades de vivências sociais e políticas, de modo a aproximá-los de sua realidade.

A guisa de síntese temos a educação como um dos primeiros investimentos de um governo, pois ao longo do tempo teremos resultados de tudo o que foi feito, desde que as ações sejam organizadas e avaliadas. Enfim, a conquista do direito à educação remete à



garantia da qualidade da mesma e, por conseqüência, à implantação de políticas públicas que impulsionem o processo de democratização da sociedade por meio de participações constantes.

## CAPÍTULO II

### ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos representa do ponto de vista político um grande avanço na história da educação brasileira, pois as crianças das classes populares passam a ter o direito constitucional de ingressar mais cedo na escola obrigatória. No entanto, quando da transposição das orientações do texto legal para os sistemas de ensino estadual e municipal, no sentido de reorganizarem a estrutura dos anos iniciais, a implantação da lei gerou controvérsias em relação, principalmente, ao corte etário. No Estado do Paraná a polêmica foi mais acirrada, visto que a Deliberação 09/01, em seu Art. 7º, estabelecia que:

Para matrícula de ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental o candidato deverá ter 07 (sete) anos de idade ou facultativamente, seis anos completos até o dia 01 de março do ano letivo em que cursará esta série.

Quando da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná, houve duas posições que geraram conflitos. Uma posição defendia o recorte em 1º de março e alegava ser precoce o ingresso da criança no Ensino Fundamental antes de ter 6 (seis) anos completos. A outra posição defendia o direito da criança ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental, ainda que completasse 6 (seis) anos até o final do ano. Portanto, um grupo defendia o corte etário em março e outro no ano do nascimento da criança.

Vale ressaltar que, a política de ampliação do direito à escolaridade obrigatória é uma conquista tardia e exige ações que possibilitem aos alunos oriundos das classes populares ingressarem nos espaços escolares. Assim, passam a experimentar momentos de novas aprendizagens, por meio da convivência com o outro em situações que lhes permitirão conhecer o mundo, sem que para isso comprometam suas infâncias, uma vez que muitos dos alunos, pertencentes às classes econômicas mais privilegiadas, estão na escola desde seus primeiros anos de vida. Portanto, não só no Estado do Paraná, mas também em outras regiões e estados brasileiros a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos tem se tornado uma preocupação tanto dos legisladores, quanto dos gestores, tendo em vista que esta política exige ações que privilegiem os aspectos políticos, sociais e administrativos.

Além das esferas executivas e legislativas, a implantação dessa política tem se constituído objeto de estudos de muitos pesquisadores<sup>10</sup>. Assim, observamos artigos que tratam dos aspetos legais e estruturais e, outros que se referem à implementação, às questões curriculares, infância, dentre outras questões. Enfim, a ampliação do direito à educação obrigatória incide sobre todas essas situações. A esse respeito, Sacristan (2001, p. 57) salienta:

A escolarização obrigatória vista como projeto humanizador, refletiu e continua a refletir, uma aposta pelo progresso dos seres humanos e da sociedade. É um projeto otimista que deve ser estendido a todos na medida em que se apóia nos valores da racionalidade e da democracia, que elevam a condição humana. Se, é um direito universal, não pode ser negado a ninguém.

De acordo com Sacristan (2001), a democracia possibilitará a todos a conquista desse direito. Salientamos que, nesse e em outros momentos da história, a sociedade civil vem buscando conquistar o direito pela educação obrigatória a qual objetiva beneficiar os cidadãos à medida que responsabiliza os gestores por todo o seu processo de implantação e implementação. Tal fato tende a se repetir com a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, pois, como já salientamos, há muitas controvérsias relativas à idade de ingresso das crianças no 1º ano.

Em décadas anteriores, as manifestações contrárias ao ensino obrigatório aconteciam de modo mais explícito. Atualmente, os mecanismos que impedem a matrícula de significativo número de crianças nessa etapa de ensino tendem a ser muito elaborados por parte dos legisladores, pois no atual contexto social e político, seus autores não poderiam colocar-se contra todo movimento que a sociedade civil tem realizado na conquista de direitos, muitos já consolidados pela Constituição Federal de 1988.

Sacristan (2001) e Cury (2005) destacam a questão referente à igualdade como um princípio que se pauta pela questão da democracia e dos direitos humanos para todos e, no caso em questão, a defesa da educação como um caminho que tende a estreitar tais desigualdades. Isso posto, esclarecemos que nem tudo que se faz em termos de educação formal colabora com esse estreitamento. Mesmo assim, torna-se necessário buscar elementos que efetivem a ampliação de uma educação com princípios sociais e democráticos. A respeito dessa questão, Cury (2005, p. 22) explicita que “a educação como um direito e sua efetivação

---

<sup>10</sup> “Ensino Fundamental de Nove Anos: bases legais de sua implantação” (SAVELI, 2008); “Agora seu filho entra mais cedo na escola: criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais” (SANTOS; VIEIRA, 2006); “O Ensino Fundamental no Brasil: avanços perplexidades e tendências” (ARELARO, 2005); “Educação Infantil e a escola de nove anos” (ABRAMOWICZ, 2006); “Ensino Fundamental de Nove Anos: em busca da legitimação de políticas públicas no cotidiano escolar” (SARTURI, s/d ).

em práticas sociais converte-se em instrumento de luta pela redução progressiva das desigualdades e extinção das discriminações e possibilita uma aproximação pacífica entre os povos do mundo”.

Daí a importância de apostarmos num ensino que agregue um maior número de alunos num tempo maior. Segundo Sacristan (2001, p. 72), “[...] a escola durante a etapa da educação obrigatória, deve ser integradora de todos ou, caso contrário, trairá o direito universal à educação”. A respeito disso, constata-se ao longo da história da educação discute-se sobre a importância do direito que as pessoas possuem em receber a educação obrigatória<sup>11</sup> em condições de igualdade, ou seja, as medidas a serem tomadas no momento de implantação de um direito considerado universal devem simplesmente respeitar o princípio da igualdade.

Essa política pública traz em seu bojo reflexões que possibilitam problematizar a história, para que possamos seguir novos rumos agindo de maneira diferente sobre a educação no momento presente. Assim sendo, torna-se imprescindível o constante estudo dos aspectos históricos e legais dessa implantação, bem como seus antecedentes, a fim de dar continuidade à discussão compreendendo as bases sustentadoras numa perspectiva social, ideológica, política e cultural.

Ao percorrermos a legislação educacional que concede um ano a mais no Ensino Fundamental, explicitamos questões relativas ao direito à educação o qual se faz presente nos textos legais. No entanto, ainda é grande o número de crianças, jovens e adultos que desconhecem seus direitos enquanto cidadãos, por conseguinte não exigem do Estado o cumprimento de seus deveres.

Por estas razões acreditamos que através da educação ter-se-á a garantia dos demais direitos sociais. Consideramos relevante o estudo dos aspectos legais e históricos da ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, porque a compreendemos como um ato político que necessita da ação do poder público, como também da constante participação da sociedade civil representada pelos pais, professores e a comunidade em geral. Assim sendo, o entrelaçamento de todas essas vozes na defesa do direito à educação, tende a ser a garantia de uma educação obrigatória com qualidade.

---

<sup>11</sup> “O dever do Estado com o cidadão será efetivado mediante garantia de: I - de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurado inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso em idade própria; 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo. 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.” (BRASIL, Constituição Federal de 1988, Art. 208).

## 2.1 A Educação nas constituintes brasileiras

No que diz respeito à elaboração das constituições brasileiras, desde a primeira de 1823 até a atual de 1988, constata-se que ao longo da história da educação brasileira, as mesmas focalizaram questões que assumiram diferentes vertentes de forma a envolver sujeitos diversos à medida que esses conjuntos de normas jurídicas e constitucionais se modificavam, objetivando atender às demandas advindas de um momento social e político.

De acordo com Fávero (2001, p. 1), “O conjunto de normas jurídico-constitucionais constitui um campo aberto à realização de pesquisas sistemáticas, na área da educação”. Essas pesquisas representam ações importantes para que se possa compreender e perceber os avanços e as conquistas da educação, pois a análise desses textos e de suas fontes primárias revela as interfaces da educação.

Os estudos das constituições brasileiras têm contribuído para que possamos perceber progressivamente questões recorrentes tais como: obrigatoriedade e gratuidade do ensino, liberdade do ensino, ensino público versus ensino privado, ensino religioso nas escolas públicas, centralização versus descentralização e financiamento do ensino, enfim, questões que foram se somando à trajetória das Constituições.

Cabe uma menção à Constituição de 1946, a qual inicia o ciclo das diretrizes e bases da educação brasileira. Sendo assim, destaca-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 4.024/61, a qual garantiu o compromisso político de ampliar a educação obrigatória de quatro para seis anos. No entanto, segundo Saviani (2006), o contexto de implantação dessa Lei deu-se num momento político de muitas disputas entre o público e o privado, de modo que o projeto de lei foi encaminhado pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra à Câmara Federal, tendo sido sancionado somente em 1961, ou seja, após 13 anos de muitos conflitos originários dos interesses de grupos que disputavam espaços políticos naquele momento.

Em 1964, ocorre o golpe civil-militar entendido pelos setores econômicos como necessário à manutenção da ordem socioeconômica, a qual se sentia ameaçada pelos movimentos contrários ao regime político dominante daquela época. Conforme Saviani (1999, p. 21),

A nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação que regulava o setor. Entretanto, como já foi assinalado, o governo militar não considerou necessário editar, por completo, uma nova lei de

diretrizes e bases da educação nacional. E isso é compreensível porque, se tratava de garantir a continuidade de ordem socioeconômica, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisam ser alteradas. Basta ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem econômica.

Após os anos de existência de um regime populista, na década de 1930, houve a instalação de vinte e um anos do governo militar, que centrou maiores esforços nas ações de cunho econômico do que no social, pois o momento exigia o fortalecimento de empresas e a intensificação de ações repressoras aos movimentos sociais. Logo, as questões sociais e educacionais vieram modificar e abalar os propósitos socioeconômicos da época.

Sendo assim, inferimos que a política educacional implantada por ocasião do regime civil-militar contribuiu com a exclusão social, tendo em vista ser a educação uma das instâncias responsáveis pelo processo de desenvolvimento democrático. Daí a considerarmos importante nessa discussão para que todos tenham acesso ao ensino obrigatório, pois ao distanciamento da vida cidadã atrela-se, também, a não utilização de conhecimentos socialmente construídos e organizados.

Diante desses acontecimentos constatamos a falta de interesses em se modificar todo o texto da LDBEN nº 4.024/61, mas sim alguns de seus dispositivos, a fim de que se pudesse garantir a continuidade da ordem socioeconômica. Nesse espaço de discussão é promulgada a Lei nº 5.692/71, que conservou alguns aspectos da Lei anterior, modificando o Ensino Primário e o Ensino Médio, que passaram a denominar-se “Ensino de 1º Grau e Ensino de 2º Grau”. Além disso, a partir dessa lei, a obrigatoriedade escolar foi modificada de 4 (quatro) para 8 (oito) anos de duração, importante fato histórico da ampliação do Ensino Fundamental.

Segundo Cury (2002), a Constituição Federal de 1988, no que diz respeito à educação nacional, permitiu a coexistência de sistemas<sup>12</sup> de ensino em diferentes esferas, objetivando uma maior articulação entre as normas e as finalidades gerais, por meio de competências privativas, concorrentes e comuns. O fato é que, em decorrência dessa articulação entre os sistemas de ensino, explicita-se a exigência de um Plano Nacional de Educação – PNE, que possibilite o cumprimento de ações estabelecendo objetivos e metas a serem cumpridos.

No concernente aos aspectos históricos do PNE, essa idéia remonta desde a Constituição de julho de 1934, originário do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”,

---

<sup>12</sup> Para Saviani (1999) o sistema constitui-se de normas que devem ser observadas por todos os seus entes federados.

que desejavam a reconstrução educacional. Essa Constituição, em seu Art. 152, prevê, segundo Horta (2001, p. 141):

A existência de um Plano Nacional de Educação, a ser organizado em forma de Lei, com a função precípua de “elaborar o Plano Nacional de Educação”. Nas manifestações da ABE, logo após a promulgação da Constituição, o Plano Nacional de Educação será apresentado como “não susceptível de reformas acidentais, decorrentes de frequentes mutações do cenário político”.

Ainda, a esse respeito, Horta (2001) explicita que o PNE proposto a partir da constituição de 1934, teria como princípio resistir às mudanças ocorridas devido às questões políticas. Assim, segundo o autor (2001, p. 141) esse documento garantiria efetivação de ações necessárias à organização do sistema educacional, tendo em vista que:

Naquele momento era muito forte, entre os educadores da ABE, a crença de que as decisões no campo da educação se imporiam pela sua racionalidade técnica, e que esta mesma racionalidade garantiria a autonomia política dos educadores e dos órgãos de educação.

Diante do exposto, esse era o cenário social e político no qual se atribuiu ao Conselho Nacional de Educação - CNE a elaboração do PNE, tendo também a importante contribuição da Associação Brasileira de Educação – ABE. Os quais acreditavam que poderiam interferir tanto nas discussões sobre as funções que teria esse conselho, quanto no que se destinaria a esse plano. Nesse momento, aflora, também, a discussão sobre a criação de conselhos estaduais de educação que teriam a incumbência de atender aos interesses sociais, de maneira que o CNE continuaria com a responsabilidade pela elaboração do PNE.

As demais Constituições<sup>13</sup> também defendiam a idéia de PNE, determinado por lei, maneira pela qual o referido documento é estabelecido nos dias de hoje. Vale destacar que o primeiro PNE é de 1962, portanto, na vigência da primeira LDBEN nº 4.024/61, constituiu-se num conjunto de metas que deveriam ser alcançadas no prazo de oito anos. Em 1965 essas metas sofrem revisão devido à introdução de normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais.

---

<sup>13</sup> Resumidamente pode-se afirmar que o debate em 1946 privilegiou o público – privado, e mais especificamente, o da relação Estado – Igreja e seus desdobramentos na esfera educacional. Isto se deu em detrimento de uma reflexão mais abrangente que localizasse claramente os principais problemas educacionais e formulasse as diretrizes para sua resolução, postergando-se tal definição para o momento seguinte, quando da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, que seriam aprovados mais de quinze anos depois de promulgada a constituição.

Na continuidade, a LDBEN nº 9.394/96, no Art. 9º e inciso I, delega que a responsabilidade de elaboração do PNE seria da União em colaboração com o distrito federal, estados e municípios. Além desse artigo, há também, o Art. 87 das Disposições Transitórias, que estabelece o prazo de um ano, após publicação da nova LDBEN, para que a União encaminhe ao Congresso Nacional o referido plano com diretrizes e metas para os próximos dez anos, devendo estar de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o qual está previsto, na Constituição Federal de 1988, Art. 214, da seguinte forma:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I- a erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III- melhoria da qualidade de ensino; IV- formação para o trabalho; V- promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Com este embasamento legal tem-se, no atual cenário, o PNE composto de objetivos e metas para cada nível da educação brasileira. Esse documento tem a pretensão de efetivar ações emergentes e necessárias aos sistemas de ensino, além de representar a possibilidade de a sociedade acompanhar e participar do processo de implementação das políticas públicas para a educação. Segundo Saviani (1999, p. 3) “[...] a principal medida de política educacional decorrente da LDBEN é sem dúvida o Plano Nacional de Educação”.

Dentre as metas estabelecidas pelo PNE de 2001 (p.17) para a educação brasileira, tem relevância também, neste trabalho, a meta 2, que destaca o seguinte objetivo: “Ampliar para nove anos de duração o Ensino Fundamental obrigatório com início aos 6 (seis) anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 aos 14 anos.”

O cumprimento do estabelecido pelo PNE, nessa meta, implica no atendimento às crianças das classes populares que não conseguiam matrícula na educação infantil, tendo em vista, o reduzido número de vagas oferecidas pelo sistema de ensino, devido a não obrigatoriedade a essa etapa da Educação Básica. Vê-se aí uma medida colaborativa com o distanciamento que o acesso a uma educação escolarizada pode provocar para as pessoas.

A seguir analisaremos os documentos que tratam da ampliação do Ensino Fundamental. Explicitamos que somente em 1998, o CNE expediu o primeiro parecer, provocando grandes dúvidas e discussões a respeito de como se daria tal mudança do ponto de vista legal e pedagógico.



## 2.2 Trajetória da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no contexto nacional

Esta discussão trará a análise dos documentos legais que embasaram a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, tanto os Pareceres e Resoluções expedidos pelo CNE quanto às leis que modificam os artigos da LDBEN nº 9.394/96, nesse processo de ampliação. Para tanto, evidenciamos que os referidos Pareceres serão apresentados e agrupados por assunto, de onde extrairemos discussões em torno da obrigatoriedade do ensino, corte etário e outras questões recorrentes à temática investigada.

Assim, os documentos a seguir visam o estabelecimento de normas para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos:

**Quadro nº 1**

<b>Parecer</b>	<b>Assunto</b>	<b>Interessado</b>
Nº 020/98	Consulta relativa ao Ensino Fundamental de nove anos.	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.
Nº 024/04	Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.	MEC/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
Nº 06/05	Reexame do Parecer CNE/CEB 24/04, que visa o estabelecimento de normas nacionais para ampliação do EF para nove anos de duração.	MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
Nº 24/05	Consulta referente ao disposto nos Arts. 3º, III e IX, e 23 da LDB sobre o agrupamento de alunos da Educação Infantil, de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos e Ensino Fundamental.	Organização Montessori do Brasil.

Organização: Delvana Lúcia de Oliveira (2009).

Os documentos do quadro acima versam sobre as questões da normatização necessária a esse processo de implantação. O primeiro parecer de nº 20, datado de 1998, pelo emanado CNE aponta que alguns estados já tinham feito ampliação e outros que desejavam implantá-la, para isso necessitavam de orientações. Esse fato demandou consulta a esse órgão

sobre o ingresso da criança de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental, o qual se fez da seguinte forma:

O Gabinete da Presidente do Instituto Nacional de Educação sobre a iniciativa da prefeitura de Porto Velho, RO, de estender o Ensino Fundamental para nove anos, do que decorreria a inclusão de alunos de seis anos de idade no Censo Escolar do Ensino Fundamental em 1998, com repercussões na distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

Diante disso, o referido parecer originou-se dessa indagação que, num primeiro momento, buscava resposta a uma questão pontual: a inserção das crianças de 6 (seis) anos no censo escolar daquele ano. Embora não mencionado no início, membros do CNE constataram, a partir dessa consulta, a urgente necessidade de acrescentar ao documento orientações aos sistemas estaduais e municipais referentes às possíveis consequências da matrícula inicial das crianças aos 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental.

As considerações feitas por esse grupo<sup>14</sup> de trabalho, a respeito da legislação educacional pertinente à matéria, acabam por revelar pontos da atual legislação não compreendidos, podendo desencadear em ações que ainda levam a efeito os dispositivos da Lei nº 5.692/71, fato observado pelos conselheiros no parecer nº 020/98 CNE:

Em momento algum a Constituição, a LDB e a própria Lei do FUNDEF identificam o Ensino Fundamental e mesmo o ensino obrigatório com a faixa da idade de sete a catorze anos. Esta é uma interferência da prática herdada da estruturação do ensino de 1º Grau no regime da Lei 5.692/71, revogada pela 9.394/96.

No concernente à idade de ingresso no Ensino Fundamental nos contrapomos à afirmação do relator Monlevade (1998), pois nos valem do disposto no Art. 6º da LDBEN nº 9394/96, o qual determina que a matrícula obrigatória seja a partir dos sete anos. Também nos Arts. 29 e 30 confirmamos essa questão, quando observamos que a educação infantil está compreendida até os seis anos de idade. De modo, a colaborar com essas afirmações buscamos o Art. 87, que em seu inciso I responsabiliza os municípios, e supletivamente, os estados e a união para a matrícula de todas as crianças no Ensino Fundamental, a partir dos 7 anos de idade.

---

<sup>14</sup> O grupo de Trabalho, composto pelos conselheiros Assis (1998), Cordão (1998) e Monlevade (1998), sob a coordenação da primeira, reuniu-se no Rio de Janeiro aos 22 de setembro do corrente ano, e assim se pronunciou, após acurados estudos sobre a legalidade da matéria e de dados estatísticos, pedagógicos e financeiros que compõem a questão.

A defesa do referido conselheiro dá-se pelo fato da lei explicitar, no Art. 87, “matrícula aos sete anos no Ensino Fundamental, e, facultativamente, a partir dos seis anos”. Apesar de a atual LDBEN permitir essa abertura há que se considerar que, a mesma orienta que os casos facultativos se efetivarão depois de matriculadas todas as crianças de 7 anos. Portanto, isto se tornaria possível, somente nos casos em que houvesse vaga para as crianças de 6 (seis) anos.

As questões explicitadas nesse parecer, a respeito dos avanços constatados na atual LDBEN nº 9.394/96, não foram suficientes para eliminar as “calorosas” discussões que ainda aconteceriam, a partir de 2006, em torno do tempo de permanência da criança na educação infantil, do corte etário para o ingresso no Ensino Fundamental e da responsabilidade dos gestores na oferta da educação obrigatória.

Esses pareceres possibilitam ao CNE a antecipação do que deveria ser estabelecido na forma de Lei pelo Congresso Nacional. Somente em 16 de maio de 2005, o presidente da república sancionou a Lei nº 11.114/05, modificando a redação dos Arts. 6º, 30, 32 e 87 da LDBEN nº 9.394/96. A mudança incidiu sobre o Art. 6º: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.” Dessa forma, manteve-se à época, a duração mínima de oito anos para esse segmento, sem exigir o aumento de mais um ano. O Art. 205, da Constituição Federal de 1988, já expressava:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O direito à educação, explicitado no artigo acima decorre de muitas mudanças já registradas pela sociedade brasileira. No entanto, apesar de sua garantia pela atual constituição, registramos fatos que comprovam a inviolabilidade do mesmo em situações nas quais o Estado descumpra com o seu dever de prover condições as quais garantam a efetividade desse direito.

A exemplo citamos a obrigatoriedade de ensino a qual recai apenas para o Ensino Fundamental, que pode ser constatado no documento da Constituição de 1988 Art. 208, inciso I, que apregoa: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita a todos a que ele que não tiveram acesso na idade própria”.

Isso também pode ser constatado na Lei 11.274/06, que modifica o Art. 32 da atual LDBEN: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”.

Diante disso, compreendemos que apesar de se tratar de Educação Básica, a qual contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, etapas que possuem igual importância na formação dos educandos, somente o Ensino Fundamental constitui-se etapa obrigatória inscrita na Constituição Federal de 1988, como direito público subjetivo de modo a obrigar o Estado a zelar por esse direito garantindo vagas a todos que delas necessitarem, sendo, na nossa posição, estendido de igual maneira às outras etapas da Educação Básica.

No processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos aconteceram ações e orientações precisas do sistema de ensino, a partir do CNE que expediu em 2005, a resolução nº 03, a qual dispõe sobre:

A antecipação da obrigatoriedade matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos. Art. 2º A organização Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura:

#### Quadro nº 2

<b>Etapa de ensino</b>	<b>Faixa etária prevista</b>	<b>Duração</b>
Educação Infantil	até 5 anos de idade	
Creche	até 3 anos de idade	
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	de 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	de 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: BRASIL, Resolução nº 03/05, Artigo 1º CNE

Com essa resolução tem-se o esclarecimento a respeito das nomenclaturas que seriam adotadas para as primeiras etapas da Educação Básica, bem como a compreensão de que o último ano da criança na educação infantil seria aos 5 anos de idade. A partir daí teria o direito à matrícula no Ensino Fundamental com duração de nove anos.

No mês de junho de 2006, o CNE expede o Parecer nº 06, que trata do reexame do Parecer nº 24/2004, o qual estabeleceu normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Dentre as questões citadas, por esse documento, explicitamos o relato da sessão de trabalhos presidida pelo conselheiro Antonio César Russi Callegari, a qual

reuniu representantes do CNE, da União Nacional dos Dirigentes Municipais - UNDIME, União dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME, dentre outros objetivos para tratar e aprofundar encaminhamentos relativos à ampliação do Ensino Fundamental.

A presença dos Estados e municípios na referida sessão, mesmo que representados pelas entidades já citadas, o CNE conseguiu quase que a totalidade da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no território nacional, certificando-se nessa ocasião de que apenas dois estados, Goiás e Minas Gerais, haviam implantado o Ensino Fundamental de Nove Anos.

A leitura dos pontos explicitados por esse Parecer se faz necessária e importante nessa reflexão, à medida que a partir dele constatamos e compreendemos o registro do contexto histórico e político no qual o Congresso Nacional percebe a necessidade de decretar a Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005, a qual apresenta imparcialidade em relação ao papel do Estado no que diz respeito à ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, uma vez que delega aos pais ou responsáveis a matrícula da criança de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental.

Apesar dos antecedentes legais à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos sempre evidenciarem a responsabilidade dos pais e do Estado pelo direito à educação, a Lei nº 11.114/05, quando apresentada, contrariou esse princípio legal uma vez que obrigou os pais à matrícula de seus filhos e não exigiu do Estado a oferta do Ensino Fundamental de Nove Anos. A questão é que o ingresso a educação obrigatória, a partir da Constituição Federal de 1988, passou a ser um direito público subjetivo. Isso obriga o Estado a criar formas de efetivação e proteção da mesma, quando esse direito for negado à criança ou a um adulto que em idade própria não tenha frequentado ou concluído essa etapa de ensino. Assim, de acordo com Bobbio (2004, p.74), no “Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas, também, direitos públicos”.

Na sequência, o CNE expediu o Parecer nº 06/05, o qual trata de relatos de estados e municípios que ampliaram o Ensino Fundamental para Nove Anos, bem como a explicitação de que a Constituição Federal de 1988, não menciona a duração do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Assim, a seguir destacaremos os documentos que responderam questões relativas à matrícula, de modo a possibilitar aos consulentes a interpretação dos dispositivos legais, que sustentaram a discussão em torno do ingresso da criança nesse primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

**Quadro nº 3**

<b>Parecer</b>	<b>Assunto</b>	<b>Interessado</b>
Nº 18/05	Orientações para matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no EF obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32, e 87 da Lei nº 9.394/96.	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
Nº 39/06	Consulta sobre situações relativas a matrícula de crianças de 6 (seis) anos no EF.	Movimento Inter fórum de EI do Brasil – MIEIB.
Nº 41/06	Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas Leis 11.114/2005 e nº 11.274/2006.	União dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME/RS.
Nº 05/07	Consulta com bases nas leis 11.114/05 e nº 11.274/06, que tratam do Ensino Fundamental de Nove Anos e da matrícula obrigatória das crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental.	Fórum Estadual dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul.
Nº 07/07	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de Nove Anos e à matrícula obrigatória de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental.	Fórum Estadual de Educação de Conselhos Municipais do Rio Grande do Sul.

Organização: Delvana Lúcia Oliveira (2009).

Com o intuito de atender às dúvidas que surgiam sobre o momento em que a criança deveria ingressar na educação obrigatória, em setembro de 2005 o conselho apresentou o parecer nº. 18/05 que tratou das orientações para a matrícula inicial a partir dos 6 (seis) anos de idade, portanto da ampliação da escolaridade obrigatória para 9 (nove) anos e da construção de um projeto pedagógico, considerando as condições sócio culturais e educacionais dessas crianças.

Assim, o referido parecer decorre de orientações expedidas pelo próprio CNE através da câmara de Educação Básica, exaltando a responsabilidade dos gestores, dos conselhos de educação, dos pais e de toda a sociedade civil, como protetora do sistema de ensino. Tendo em vista ser esse documento de autoria do órgão executor, o relatório apresentado cita que em alguns estados e municípios da federação já havia sido antecipada a escolaridade obrigatória.

Além dessa constatação, o texto aponta que, devido a essa realidade, o CNE, os estados, os municípios e os representantes da sociedade constituíram grupos de estudos, nos quais já discutiam sobre a questão. Dessa maneira, almejavam que essa ampliação ocorresse de modo linear e tranqüila, o que não aconteceu devido ao sancionamento da Lei nº 11.114/05 pelo Congresso Nacional, conforme mencionado anteriormente.

Finalmente, em fevereiro de 2006, o Congresso Nacional apresenta a Lei nº 11.274, que altera a redação dos Arts. da LDBEN nº 9.394/96, os quais passam a ter a seguinte redação:

Art. 32 O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão. Art. 4º O §2º e o inciso I do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 passam a ter a seguinte redação: Art. 87: §2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de seis (6) seis a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade. § 3º: I matricular todos os educandos a partir dos seis (6) anos no ensino fundamental.

Os artigos, acima, apresentam mudanças em torno do tempo de duração do Ensino Fundamental que, ao invés de oito passa a ser de nove anos e, o Art. 87, trata do recenseamento e da matrícula. Salientamos que a referida Lei foi sancionada com vetos. Sendo assim, o 1º e 2º artigos, que aparecem nessa condição de vetados, faziam referência aos artigos 29 e 30 que na atual LDBEN nº 9.394/96 explicitavam questões sobre a educação infantil. O primeiro cita a educação infantil como uma etapa da Educação Básica e o segundo diz que a mesma será oferecida em creches e pré-escolas.

Essa lei complementa a Lei nº 11.114/05, de modo a determinar ao Estado o papel que lhe incumbe no sentido de responsabilizar o Poder Público pela oferta dessas vagas. Enfim, o texto legal possibilitou o atendimento a um direito educacional que, como salienta Sacristan (2001, p. 19):

O exercício do direito à educação [...] Exige condições materiais que o tornem realidade: a) que seja possível o acesso material a uma vaga na escola, garantia que compete ao Estado assegurar. Os Estados costumam aceitar o direito em suas legislações antes de prever as condições necessárias para exercê-lo; b) possibilidade de assistir regularmente às aulas e permanecer na escola durante a etapa considerada como obrigatória, sem obstáculos provenientes das condições de vida externas ou das práticas escolares internas que possam levar à exclusão ou à evasão escolar.

As palavras de Sacristan (2001) complementam o sentido que o legislador impõe à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, responsabilizando o Poder Público, para que este crie também as condições estruturais e pedagógicas, evitando que ocorra a evasão e a conseqüente repetência, fato que exige o redimensionamento de questões legais e pedagógicas.

Definidas as questões básicas a respeito das novas redações de alguns artigos da LDBEN nº 9.394/96, referentes a implicações diretas com a ampliação do tema em questão, surgem outras dúvidas acompanhadas, também, da necessidade de se reafirmar aspectos já tratados em documentos anteriores. Com o intuito de atender a essas demandas foram expedidos, ainda, no ano de 2006, os Pareceres 39 e 41. O primeiro responde à consulta feita pelo Movimento Interfórum da Educação Infantil do Brasil – MIEIB, “preocupações decorrentes da matrícula da criança de seis anos no Ensino Fundamental”. A referida consulta originou-se do entendimento desse grupo a respeito da permanência da criança de 6 (seis) anos completos na educação infantil.

O Parecer 41 decorre de uma consulta feita pelo presidente da seção do Rio Grande do Sul à UNDIME, sobre a interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96, pelas recentes Leis nº 11.114/05 e nº 11.274/06. A primeira Lei altera o Art. 6º da LDBEN, e a segunda, que modifica o Art. 32, a Lei de nº 11.114/05, discorre sobre a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em efetuar matrícula das crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, a Lei nº 11.274/06 determina que: o Ensino Fundamental obrigatório terá a duração de 9 (nove) anos, sendo gratuito nas escolas públicas.

Ainda nesse cenário de dúvidas sobre o ingresso no Ensino Fundamental registra-se o Parecer 05/07 e o 07/07. O primeiro lança interpretação ao Art. 24, da LDB nº 9.394/96 e, também, a convivência dos planos curriculares para o Ensino Fundamental de oito e de nove anos. O segundo Parecer reexamina o contido no Parecer 5/07 e reafirma as considerações, já explicitadas pelo mesmo, no que diz respeito às matrículas e à importância de um novo currículo para atender as crianças de 6 (seis) anos.

Ressaltamos que os Pareceres que tratam de questões sobre a matrícula registram as incoerências desse processo de implantação, pois o próprio CNE, no relatório do Parecer 18/05, afirma que houve precipitações políticas sobre essa matéria no Congresso Nacional que sancionou a Lei nº 11.114/05. Essa é uma das razões para não considerarmos o que afirmam os relatores desses documentos, os quais explicitam que o processo conturbado da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos deve-se à falta de interpretação dos dispositivos legais apontados nos referidos Pareceres. Entendemos que os questionamentos sobre o ingresso das crianças nessa etapa de ensino decorrem, também, dos vetos sofridos por esses documentos, os quais amenizam interesses políticos e financeiros implícitos a esse processo de implantação.

No 3º quadro os Pareceres contêm discussões a respeito de interpretações dos artigos da LDBEN nº 9.394/96, que remetem às situações que incidem sobre a organização estrutural



e pedagógica do Ensino Fundamental de Nove Anos. A saber, os Arts. 23 e 24, da atual LDBEN, foram os mais questionados, seguido de perguntas referentes às formas de trabalhar nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

#### Quadro nº4

<b>Parecer</b>	<b>Assunto</b>	<b>Interessados</b>
Nº 24/05	Consulta referente o disposto nos Arts. 3º, III e IX, e 23 da LDB sobre o agrupamento de alunos da Educação Infantil, de 0 (zero) a 3 (três) anos e de 3 (três) a 6 (seis) anos e EF.	Organização Montessori do Brasil.
Nº 45/06	Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do EF para 9 (nove) anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do EF.	Conselho Municipal de Educação de Jataí.
Nº 15/07	Orientações nos termos do Art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.	Associação de Pais e professores do Colégio de Aplicação da UFSC.
Nº 21/07	Solícita esclarecimentos sobre o inciso VI do Art. 24, referente à frequência escolar, e inciso I do Art. 87, referente às matrícula de crianças de 6 (seis) anos no EF, ambos da LDB.	Secretaria Municipal de Educação de Costa Rica.
Nº 22/07	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2005, que respondeu consulta referente ao disposto nos artigos 3, III e IX, e 23 da LDB, sobre o agrupamento de alunos da EI, de 0 (zero) a 3 (três) anos e de 3 (três) a 6 (seis) anos e EF.	Organização Montessori do Brasil.
Nº 04/08	Orientação sobre os 3 (três) anos iniciais do Ensino Fundamental.	

Organização: Delvana Lúcia Oliveira (2009).

Na continuidade destacamos os Pareceres 24/05 e 22/07, que examinam os Arts. 3º e 23 da LDBEN nº 9.394/96, buscando atender às dúvidas sobre a organização das crianças na educação infantil, a frequência ao Ensino Fundamental dar-se-á para aquelas crianças que completarem 6 (seis) anos até o início do ano letivo, as demais permanecerão na educação infantil.

O Parecer 45 retoma a discussão em torno da formação do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, questionamento originado de uma situação em que se tem a atuação de professor licenciado em Educação Física. Após análise e considerações sobre o fato, o legislador explicita que o profissional o qual atua nos anos iniciais deve dar aos

conteúdos um tratamento interdisciplinar, não havendo, portanto, necessidade de atuação de professores licenciados. No entanto, apesar dessas considerações admite o trabalho do professor de educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde que observados as necessidades de aprendizagens das crianças nessa faixa-etária.

Tendo em vista as muitas situações ocorridas a partir da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos registra-se, também, o Parecer 21, o qual trata de assuntos referentes à transferência e frequência de alunos de 6 (seis) anos, salientando que a frequência deve ser considerada em torno dos setenta e cinco por cento anuais, conforme o disposto no artigo 24 da LDBEN nº 9.394/96.

As questões sobre esses Pareceres não se encerram, pois as mesmas exigem constantes olhares em medidas que podem possibilitar a confirmação do que já está posto, ou, também, modificar aquilo que os referidos documentos apresentam como verdades.

Pelo exposto até aqui, podemos notar que a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos trouxe muitas dúvidas e discordâncias entre representantes da sociedade civil e Estado, conforme expresso nos Pareceres do CNE. Diante de tais fatos constatamos que o processo de implementação de uma política educacional expressa as características de seu contexto de dominação, o que se confirma em Azevedo (2001, p.67):

[...] o processo pelo qual se implementa uma política não se descarta do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso, articulando-se, também, às características do seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais nesse contexto.

Quando se anuncia uma política educacional, muitas são as vozes contrárias expressando suas críticas em relação ao que está sendo proposto, alertando a sociedade para as possíveis consequências. O fato é que, na maioria dos casos, são militantes da educação que acabam por não ultrapassar o simples ato de discordar, sem discutir com mais legitimidade as características de dominação de um sistema que, ainda está aprendendo a conviver com uma política originária de um Estado de direito.

### **2.3 Aspectos legais e históricos da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná**

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, como um órgão representativo do sistema estadual de ensino, tem o compromisso de orientar a discussão a respeito da ampliação do Ensino Fundamental, visando cumprir as orientações do MEC e do Conselho Nacional de Educação - CNE que, desde 2004, propunham aos Estados discussões sobre essa ampliação. Com esse propósito, desencadeou em 2005 um conjunto de ações<sup>15</sup> com vistas à democratização do debate, envolvendo as diferentes redes de ensino comprometidas com implantação da política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração.

A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos tornou o Estado do Paraná um grande palco de discussões e interpretações de documentos expedidos pelo Conselho Estadual de Educação CEE/PR, a respeito dessa implantação, mais precisamente no que diz respeito ao corte etário para a matrícula de ingresso das crianças nesse 1º ano. Assim, a participação da sociedade civil, representada pelos pais de alunos de escolas particulares, membros do CEE/PR, técnicos da SEED/PR, SINEPE, UNDIME e UNCME entre outras instituições, travaram debate sobre a questão.

Por essas razões, o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná exigiu do órgão Pareceres de normatização e, em momentos diferentes, a expedição de documentos que viessem a responder às situações conflitantes em torno dessa ampliação. Eis a razão de apresentarmos cinco Deliberações, com normas e orientações aos municípios que compõem o sistema de ensino paranaense.

#### Quadro nº 5

<b>Deliberação</b>	<b>Assunto</b>	<b>Interessado</b>
Nº 03/06	Normas para a implantação do EF nove anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.	Sistema Estadual de Ensino do Paraná.
Nº 05/06	Orientações para implantação do EF de nove anos.	Sistema Estadual de Ensino do Paraná.
Nº 02/07	Alteração do artigo 12 da Deliberação nº 03/06.	Sistema Estadual de Ensino do Paraná.
Nº 03/07	Normas complementares para a implementação do EF de nove anos.	Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

<sup>15</sup> Em maio de 2004 aconteceu o I Simpósio Estadual dos Anos Iniciais pela SEED, com o objetivo de subsidiar as discussões sobre a ampliação e escolaridade obrigatória. Para tanto foram apresentadas e discutidas experiências municipais já implementadas com o atendimento das crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental, além de temáticas sobre a Diversidade Cultural, Alfabetização e Letramento. Em julho de 2008 aconteceu o Seminário Paranaense do Ensino Fundamental de Nove Anos, dando continuidade ao debate sobre a implantação de um ano a mais na educação obrigatória no Sistema Estadual de Ensino, pois o Conselho Estadual de Educação havia expedido a Deliberação nº 03/06, que normatizava a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná.

Nº 02/08	Norma para matrícula no 1º ano do EF de nove anos, a partir do ano letivo de 2009.	Sistema Estadual de Ensino do Paraná.
CEE	CEE	CEE

Organização: Delvana Lúcia Oliveira (2009)

Neste sentido, explicitamos que o primeiro documento legal expedido pelo CEE foi a Deliberação n.º 03/06, que estabeleceu normas para essa ampliação a todo o sistema estadual de ensino, de modo a causar discordâncias entre os gestores municipais a respeito de questões referentes à matrícula de ingresso e aos prazos para essa implantação. Sendo assim, as situações problematizadoras deram-se em torno dos Arts:

Para matrícula de ingresso no 1º ano do ensino fundamental de nove anos de duração o educando deverá ter seis anos completos ou a completar até 1º de março do ano letivo em curso. §1º O aluno que estiver cursando a educação infantil e completar seis anos de idade no decorrer do ano letivo não poderá ingressar no ensino fundamental nesse mesmo ano. § São vedadas avaliações seletivas que impeçam o ingresso no ensino fundamental. (PARANÁ, Deliberação nº3/2006, Artigo 12, Parágrafos 1º e 2º, CEE) O ensino fundamental de nove anos de duração terá sua implantação obrigatória no ano de 2007, respeitadas as normas gerais da educação nacional e as do sistema de ensino ao qual a escola pertence. (PARANÁ, Deliberação, nº3/2006, Artigo 24, CEE).

A data de ingresso das crianças nesse primeiro ano tornou-se alvo de contradições entre as pessoas envolvidas, porque o estabelecimento daquele corte etário significava, principalmente, para as instituições privadas, a permanência de um número de crianças na educação infantil, enquanto aquelas que completassem 6 (seis) anos até 1º de março seriam matriculadas no 1º ano do ano Ensino Fundamental.

No que diz respeito às redes municipais, a questão mais problemática deu-se em torno do prazo para essa implantação, pois a matrícula dessas crianças, no Ensino Fundamental implicava adequação e construção de espaços para o trabalho pedagógico destinados a elas, além de formação de professores, discussão e construção de uma proposta curricular coerente com as necessidades educacionais das crianças dessa faixa etária.

Com o intuito de reorientar o processo de implantação e dar mais prazo aos dirigentes, o CEE/PR emite a Deliberação nº 05/06, que orientava para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. O referido documento passou a considerar o ano de 2007 como sendo um ano de transição, significando aceitação da matrícula no Ensino Fundamental de oito anos das crianças que em 2006 frequentaram a última etapa da educação infantil. Além disso, estabeleceu um “Projeto de Implantação” para que as mantenedoras pudessem

apresentar, até o último dia letivo de 2006, um roteiro de implantação, possibilitando em casos específicos a implantação para 2008.

No início de 2007, as discussões sobre o processo de ampliação do Ensino Fundamental tomaram grandes proporções, pois os pais e mesmo diretores de escolas particulares posicionaram-se contrários à data da matrícula de ingresso nesse Ensino Fundamental. A partir disso, os pais representados pelo SINEPE recorreram ao tribunal de justiça e obtiveram o direito de matricular as crianças, pertencentes àquelas escolas, que completariam 06 (seis) anos até o final do ano.

Com esse resultado, o ministério público ajuizou ação coletiva em favor de todas as escolas pertencentes ao sistema estadual de ensino, fato que obrigou o CEE/PR a modificar a redação do Art. 12 da Deliberação nº 03/06, uma vez que no Estado do Paraná já existia a Deliberação nº 09/01 do CEE, a qual permitia a entrada facultativa das crianças com 6 (seis) anos no Ensino Fundamental, que então era de 8 anos.

Assim, o referido conselho apresentou a Deliberação nº 02/07, a qual resulta da grande tensão<sup>16</sup> existente entre os representantes da sociedade civil e o órgão legislador que dispôs sobre a alteração do artigo nº12 da Deliberação nº 03/06, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1º Fica alterado o artigo 12 e seus parágrafos, da Deliberação de nº03/06-CEE, que passa a ter a seguinte redação: Art. 12 Para a matrícula de ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos de duração, o educando terá 6 (seis) anos completos ou a completar no início do ano letivo.

Importante salientar que em 19 de dezembro de 2006 tem-se a Emenda Constitucional nº 53, a qual modifica a redação dos Arts.7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988. Sendo assim, a Educação Infantil passa a atender as crianças até os 5 (cinco) anos de idade, ou seja, de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. Apesar desse documento, a discussão a respeito da idade para a matrícula de ingresso continua, pois o entendimento do CEE/PR é de que a criança completa 5 anos e continua na 1ª etapa da Educação Básica.

---

<sup>16</sup> “[...] uma ação Civil Pública de nº 402/2007, proposta pelo Ministério Público do Estado do Paraná, obteve medida de antecipação de tutela, expedida pelo juízo da 1ª Varja da Fazenda Pública, Falências e Concordatas de Curitiba, nos autos nº 2972/06, de Mandato de Segurança nº402/07, de Ação Civil Pública, determinando ao Conselho Estadual de Educação a suspensão da aplicação do artigo 12 da deliberação nº 03/06 do Conselho Estadual de Educação e edição de uma “regra de transição para o ano letivo de 2008 [...] Com o intuito de atender a essa determinação, o Conselho Estadual de Educação vem apresentar alteração da proposta, sem deixar, no entanto, de considerar que: O Conselho Estadual de Educação do Paraná sempre encaminhou suas ações em conformidade com a legislação vigente, reforçando o entendimento sobre o ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental aos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. O princípio defendido pelo Conselho Estadual do Paraná foi o de respeitar o direito da criança à Educação Infantil, sobretudo quando o texto constitucional, artigo 208, inciso IV, estabelece o direito à Educação Infantil às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade [...]” (PARANÁ, Indicação nº 01/07 CEE).

Em junho de 2007, o CEE/PR considerou necessária a emissão da Deliberação nº 03/07, que trata de normas complementares para a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, a qual em seu Art. 1º explicita que o Ensino Fundamental de oito e de nove anos serão ofertados simultaneamente.

Devido às mudanças ocorridas, surgem por parte dos núcleos regionais de educação e das secretarias municipais de educação, dúvidas relativas a transferências, a matrícula de ingresso, a convalidação do Pré III para o 1º ano do Ensino Fundamental, cumprimento de dias letivos por ocasião da passagem em 2007 do pré III para o 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, entre outras. Assim sendo, o CEE/PR responde às questões em forma de Pareceres, os quais, incisivamente, apontam os dispositivos dos documentos do CNE.

As dúvidas originadas a partir da implantação decorrem de várias situações dentre as quais citamos a mudança do prazo previsto na Deliberação 03/06, a qual sofre alteração com a indicação da Deliberação 05/06, o que possibilitou estender até o final de 2007, a data da entrega dos documentos exigidos, desde que apresentassem justificativa ao CEE/PR. Tal fato tendeu a dificultar o acompanhamento da SEED/PR nesse processo de ampliação, pois eram muitas as situações a serem analisadas pelo órgão normatizador.

#### Quadro nº 6

<b>Parecer</b>	<b>Assunto</b>	<b>Interessado</b>
Nº 616	Consulta (Província Brasileira da Congregação das Irmãs Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo) sobre matrícula no EF de nove anos de duração, conforme a Deliberação nº 02/07- CEE/PR.	
Nº 721	Consulta sobre matrícula e transferência no EF.	SEED Superintendência de Gestão e Infraestrutura Coordenação da Documentação Escolar.
Nº 722	Consulta sobre matrícula por transferência de alunos do EF de nove anos.	Secretaria Municipal de Educação/Município de Araucária.
Nº 723	Consulta sobre matrícula no EF.	Prefeitura Municipal de Campo Largo.
Nº 763	Consulta sobre matrícula por Transferência do Ensino Fundamental de nove anos e pedido de análise da consulta contida no Parecer n.º 393/07-CEE/PR.	
Nº 53	Consulta sobre matrícula por transferência do E F de nove anos e pedido de análise da consulta contida no Parecer n.º 393/07-CEE/PR.	

Nº 189/08	Consulta sobre matrícula de alunos no Ensino Fundamental de nove anos, para 2008.	
Nº 680/08	Consulta sobre matrícula no E F de nove anos de aluno reprovado na 1ª série.	
Nº 361/08	Consulta sobre implantação e matrícula no Ensino Fundamental de nove anos.	Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu.

Organização: Delvana Lúcia Oliveira (2009).

Nas questões referentes à matrícula, os questionamentos se fizeram em torno de situações de transferência, porque o entendimento em relação ao que o CNE estabeleceu como início do ano letivo possibilitou diferentes interpretações entre os conselhos estaduais de educação de todo território nacional. No Estado do Paraná, essa questão foi pressionada e modificada por liminares defendidas pelo ministério público estadual, através da Promotoria de Proteção à Educação, conforme já explicitado nesse capítulo.

#### Quadro nº 7

<b>Parecer</b>	<b>Assunto</b>	<b>Interessado</b>
Nº 605/08	Indeferimento ao pedido (PM de Mercedes) de convalidação dos estudos do Pré III para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos de duração. V.S 3	
Nº 606/08	Indeferimento ao pedido (SME de Entre rios do Oeste) de convalidação dos estudos do Pré-Escolar III para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos de duração.	
Nº 362/08	Pedido de aproveitamento de conteúdos e frequência para alunos que frequentaram a última etapa da Educação Infantil até 04/05/2007.	Prefeitura do Município de Sarandi.

Organização: Delvana Lúcia Oliveira (2009).

As situações de indeferimento aos pedidos de aproveitamento de conteúdo da última etapa da educação infantil para o 1º ano da educação obrigatória revelam os conceitos de educação e de infância imprimidos pelo legislador, nos documentos que orientam o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Justificam tal posicionamento pelo fato de que o processo de escolarização deve acontecer no Ensino Fundamental e, por essas razões, não aceitariam a convalidação de estudos realizados na pré-escola.

As discussões ocorridas no Estado do Paraná, em torno dessa ampliação, revelam a importância de se priorizar e organizar, antecipadamente, a implantação de uma política pública com a participação efetiva de representantes da sociedade civil, analisando e propondo encaminhamentos que atendam às demandas sociais. Diante disso, compreender a

razão da expedição de tantos Pareceres para responder às questões de mesmo teor, parece-nos que exige uma leitura e uma análise das vozes dos sujeitos envolvidos nesse processo, o que apresentaremos no 3º capítulo.

## **2.4 Ampliação do Ensino Fundamental: Documentos Orientadores**

As ações em torno da ampliação do Ensino Fundamental aproximaram-nos de uma realidade existente em alguns estados e municípios do país, os quais já haviam realizado tal ampliação e, por certo, poderiam partilhar experiências com os demais. Nesse sentido, o MEC por meio da SEB, desenvolveu ações que objetivaram subsidiar o trabalho do CNE na elaboração de documentos que viabilizassem a implantação legal do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Uma consulta feita pela SEB/MEC em 2003 mostrou que, apesar do interesse de muitas secretarias em ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, elas aguardavam definições sobre recursos financeiros e outros aspectos para tomar esta decisão. Apesar das dificuldades, cinco estados e 284 municípios optaram por implantar imediatamente. (BRASIL, MEC, 2004)

De posse a essas informações, em fevereiro de 2004, o MEC inicia encontros regionais em sete estados do país, objetivando promover o intercâmbio de experiências bem sucedidas na ampliação do Ensino Fundamental, aproximar os técnicos do MEC, dos Estados e dos Municípios nas questões centrais, além de apresentar e aperfeiçoar propostas de avaliação e acompanhamento dessa política pública.

O MEC afirma, em relatório, que tais encontros contribuíram para estreitar suas relações com as secretarias estaduais e municipais de educação, pois a metodologia utilizada permitiu a participação de todos na formulação de documentos orientadores na implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Além disso, permitiu à Secretaria de Educação Básica - SEB identificar as reais necessidades dos sistemas de educação, encaminhando-as ao CNE, o qual também se valeu dessas demandas na elaboração dos textos legais.

Outra contribuição dos encontros regionais refere-se ao envio, à Câmara do Ensino Básico do CNE, do documento preliminar “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais”, que em sua versão final apresenta-se como um instrumento que tende a facilitar o



papel do MEC como indutor de políticas educacionais, utilizando-se de práticas que possibilitaram a participação de todos os sujeitos sociais envolvidos nessas discussões.

Assim, o referido documento trouxe para pauta questões referente à Educação com qualidade social, ressaltando os movimentos de renovação pedagógica e alguns aspectos significativos da construção de uma escola que almeje melhor atender seus alunos. Outra questão abordada são os indicativos legais contidos no PNE de 2001 e na Lei nº. 9.394/96, que já sinalizavam essa ampliação, destacando alguns pontos das Diretrizes Curriculares Nacionais, considerados importantes na construção da proposta pedagógica para o Ensino Fundamental que passará a receber crianças de 06 (seis) anos.

Ainda, nessas orientações, há uma discussão sobre o porquê do Ensino Fundamental aos seis anos. Para a resposta a essa questão buscaram-se os dados do censo demográfico de 2000, o qual mostra que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, 38% na educação infantil, 13,6% nas classes de alfabetização e 29,6% no Ensino Fundamental, dado que acaba por reforçar a necessidade da ampliação do acesso de um número maior de crianças ao sistema educacional. (IBGE, Censo Demográfico de 2000). Salientamos também, que tal medida beneficia as crianças de classes populares, tendo em vista que aquelas pertencentes às classes médias e altas já estão na escola.

O documento em questão segue com muitas indagações a respeito de quem seria essa criança nos aspectos sociais, afetivos e cognitivos, abrindo espaço para a discussão a respeito do trabalho pedagógico a ser realizado e enfatiza a importância do trabalho coletivo, bem como chama atenção à formação do professor que atenderá o aluno de 06 (seis) anos do Ensino Fundamental. Quanto a isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, Art. 61, explicita que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A própria LDBEN tem sinalizado para a importância de se discutir, no âmbito da formação dos professores, as características do desenvolvimento das crianças, a fim de que se possa melhor atendê-la em suas necessidades de aprendizagem. Além disso, destaca a importância da formação continuada, desde que se constituam num momento em que o professor possa rever sua prática, modificando-a sempre que os resultados assim exigirem.

Com a promulgação da Lei nº 11.274/06, que dispõe sobre a duração de Nove Anos para o Ensino Fundamental, o MEC, através da SEB, lança o 3º relatório do programa, buscando, dentre outros objetivos, assegurar o cumprimento da referida lei no contexto educacional. As questões contidas nesse relatório originam-se de debates e discussões dos encontros regionais promovidos pelo MEC em parceria com as secretarias de educação, em conjunto com a UNDIME, o CONSED, durante o ano de 2005, em dez estados do território brasileiro. (BRASIL, 2004).

Um destaque desses encontros foi a identificação de diferentes possibilidades de apresentação do Ensino Fundamental de Nove Anos, por organizações que não dispensam estudos e reflexões dos sistemas de ensino, pois conforme afirmam essas instituições são apenas algumas formas de se trabalhar sem que haja fragmentação entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Na sequência dessas discussões, retomavam-se pontos evidenciados nos relatórios anteriores, no que tange aos aspectos legais, administrativos e financeiros, apresentando ao final uma síntese de todas as ações até então desencadeadas pelo MEC e pela SEB no que se refere à realização de seminários, encontros elaboração, publicação e distribuição de documentos.

O ingresso da criança de 06 (seis) anos no Ensino Fundamental provoca muitas dúvidas e questionamentos no que diz respeito ao atendimento das principais questões, ou seja, das questões pedagógicas. Em todos os espaços em que se deu tal ampliação sempre existiram as mesmas dúvidas: Quem é essa criança? Por que o ingresso aos 06 (seis) anos? Como organizar o currículo que atenderá a essas crianças? Em que medida a experiência da educação infantil pode nos auxiliar nesse 1º ano do Ensino Fundamental?

Na tentativa de responder a essas e outras perguntas, o MEC e a SEB iniciam uma discussão lançando um caderno que se intitulou “Ensino Fundamental de Nove Anos/Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, que trata de questões do trabalho pedagógico na escola dos anos iniciais, tendo como autores renomados pesquisadores da área da educação.

O ingresso da criança na escola obrigatória tem exigido que pensemos na infância, a qual foi ignorada nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, as práticas são desenvolvidas como se esses alunos não necessitassem mais do lúdico, da música, do movimento, enfim, das brincadeiras que lhes permitem sonhar ao mesmo tempo em que aprendem as coisas do mundo, sem perder o encanto do momento de sua infância.

Outra questão importante quando se discute infância, é perceber que num país como o Brasil, onde há diversas culturas, há também diversas infâncias, pois nossas crianças são

oriundas de diferentes realidades, contextos sociais que as constituem de diferentes maneiras, tornando-as singulares em suas maneiras de pensar, sentir e agir.

Nesse sentido, o primeiro texto da pesquisadora Sônia Kramer, “Infância e sua Singularidade” (2006), a autora apresenta como eixos dessa discussão as dimensões do desenvolvimento humano, a cultura e o conhecimento. No desenvolvimento do texto é possível perceber que a infância é o eixo principal para a construção de uma proposta pedagógica que evidencie grandes mudanças nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Na continuidade, são colocadas em pauta questões a respeito do brincar como uma das diversas expressões do desenvolvimento na escola. Segundo Borba (2006, p.39), [...] “processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação do conhecimento”. A autora chama à atenção a importância do resgate de espaços livres nas escolas de Ensino Fundamental, onde as crianças poderão criar, dançar, ouvir, aprendendo conteúdos que farão sentido em suas vidas.

Que conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação das crianças? Segundo Corsino (apud MEC, 2006, p. 57):

Antes de discutir essas questões, trazemos o texto de Walter Beijamim<sup>17</sup>, filósofo e crítico da modernidade, como um convite para iniciar as reflexões. No fragmento o autor compara a apropriação do conhecimento como um tapete tecido artesanalmente que, por ser único, carrega nos desvios e imperfeições do tecido autenticidade que o distingue de qualquer outro. É na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sócio-cultural e natural, vai tecendo seus conhecimentos.

A autora afirma que há que se organizar os conhecimentos na escola sem fragmentá-los e admite, ainda, que isso se constitui em uma das tarefas mais difíceis da docência, O que requer atitudes investigativas sobre as práticas pedagógicas. Por isso, salienta a importância de se ter clareza a respeito dessas áreas do conhecimento, a fim de que se possa trabalhar os conteúdos naturalmente, tecendo-os como se estivesse a tecer um tapete.

Goulart (2006), estudiosa das questões sobre a linguagem, contribui com o texto “Organização do trabalho Pedagógico Alfabetização e Letramento”, como eixos orientadores, dando continuidade à discussão sobre o ensinar a ler e escrever, que ainda se faz presente nos encontros de formações de professores, porém, com poucos resultados positivos na prática. A referida autora apresenta essa temática atrelada à construção do Projeto Político Pedagógico,

---

<sup>17</sup> Para Walter Beijamim, todo conhecimento “[...] deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal.” Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. (BEIJAMIM apud BRASIL, 2006, p. 57).

o qual necessita de um repensar dos espaços e tempos, pois o pretendido se efetivará numa proposta de ensino que respeite a criança e seus modos de aprender.

Sabemos da importância dessas discussões pedagógicas, quando o que se tem a atingir constitui-se na proteção do direito a uma educação de qualidade. Há ainda muitas outras questões e situações que precisam ser colocadas em pauta pelas escolas e seus respectivos sistemas de ensino, quando da ampliação do Ensino Fundamental o qual se dá num país com realidades e culturas diversas.

Assim, registramos as orientações do MEC, por meio da SEB, o qual se preocupou com o processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, reunindo pessoas que produziram textos com elementos que nos fazem pensar sobre a infância, abordando questões curriculares que possibilitam às crianças aprender ao mesmo tempo em que vivem suas infâncias.

Isso posto, descrevemos o cenário nacional no qual vem se dando a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com preocupações no que diz respeito às questões pedagógicas e, também, com desencontros no que concerne aos aspectos legais, conforme já apontamos neste capítulo. A seguir apresentaremos o 3º terceiro e último capítulo, no qual explicitaremos os fatos que se sucederam no Estado do Paraná, por ocasião dessa ampliação, quando aconteceram diferentes interpretações em torno do corte etário estabelecido pelo CEE/PR.

## CAPÍTULO III

### **ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO ESTADO DO PARANÁ: AS VOZES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO**

A pesquisa analisou o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná. O eixo da discussão girou em torno das polêmicas ocorridas por ocasião da implementação da Deliberação nº 03/06. Dessas polêmicas emergiram dois posicionamentos em torno do corte etário – uns defendiam a entrada das crianças no 1º ano, em 1º de março e, outros, consideravam o ano de nascimento da criança e não o mês. Tal situação exigiu que fizéssemos uma leitura analítica das leis emitidas pelo Conselho Estadual do Paraná - CEE/PR, bem como naqueles emanados pelo Conselho Nacional de Educação – CEE, para compreendermos os conteúdos presentes nesses documentos. Além disso, para o procedimento de análise, realizamos entrevistas semi-estruturadas com conselheiros, técnicos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR, representantes da sociedade civil e secretários de educação, que participaram de modo direto nas decisões legais que orientavam o processo de ampliação.

Observamos, nos Pareceres, nas Resoluções, nas Deliberações, nas Leis sancionadas pelo Congresso Nacional e nos depoimentos das pessoas envolvidas com a implementação desta política, diferentes interpretações sobre a idade de ingresso da criança no Ensino Fundamental de Nove Anos.

A partir dessas constatações optamos por organizar os documentos, no capítulo anterior, por assuntos, os quais evidenciaram as questões que não se resolviam tanto a nível nacional quanto estadual e, por isso, se repetiam insistentemente nas várias orientações dos conselheiros relatores.

#### **3.1 Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa**

No procedimento de análise dos dados procuramos respeitar o propósito maior desta pesquisa – analisar como se deu o processo de ampliação do Ensino Fundamental de Nove

Anos, no Estado do Paraná. Assim, objetivamos compreender o apregoadado nos documentos legais e buscamos encontrar subsídios para promover um movimento dialético entre os conteúdos desses documentos com os depoimentos dos sujeitos entrevistados. Para tanto, destacamos as questões que pudessem responder as indagações sobre os motivos que causaram tantas divergências em torno do estabelecimento do corte etário em 1º de março.

A partir das intensivas leituras do conteúdo das entrevistas, elencamos, para análise do material escrito, núcleos temáticos que se constituíram em blocos de análise, que envolviam questões de cunho administrativo, político/legal e cultural/ideológico. Entendemos como questão de pesquisa, a interpretação e, as posições dos sujeitos envolvidos, frente às polêmicas que estavam ocorrendo em torno desta política.

Optamos por estudar esse fenômeno em uma abordagem qualitativa. Consideramos que a abordagem qualitativa possibilitou-nos, como pesquisadora, o desvelamento do objeto de estudo – as polêmicas em torno da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, no Estado do Paraná – no contexto histórico em que surgiram essas polêmicas. Esse procedimento tornou-se possível porque de acordo com Oliveira (2007), as estratégias adotadas na investigação permitem o recolhimento de dados que podem auxiliar na leitura e na compreensão dos fatos que estão sendo estudados. Essa mesma linha de pensamento é ratificada por Bogdan (1991, p. 48), quando afirma que:

A abordagem qualitativa da investigação exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudos. [...] Ao recolher dados descritivos os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa.

Vale ressaltar que a compreensão da realidade exigiu, da nossa parte, análises mais profundas sobre as situações que iam aparecendo e, que, iam sendo colocadas, por alguns dos entrevistados, como verdades e, que, não havia necessidade alguma de serem contestadas. Nesse caso, a pesquisa qualitativa permitiu o esclarecimento dessas questões.

Nesta pesquisa a inter-relação quantidade/qualidade, numa perspectiva dialética, permitiu a ampliação da leitura do fenômeno estudado. Fazenda (1989) salienta a importância do uso da pesquisa qualitativa para entender as contradições percebidas nas falas dos sujeitos entrevistados e, dessa forma, compreender a realidade, pois a mesma nem sempre se apresenta como de fato é. Por essas razões, ainda, queremos enfatizar a importância da pesquisa quantitativa, pois, conforme a autora já citada, quantitativa e qualitativa podem em

determinados momentos contribuir para o alcance dos objetivos estabelecidos em pesquisas empreendidas por estudiosos nas diversas áreas do conhecimento.

Esta pesquisa se justifica, devido às polêmicas criadas em torno da implantação de uma política afirmativa que tem como pressuposto atender o que está prescrito na Constituição Federal de 1988, em que define o Ensino Fundamental como direito público subjetivo. Ter um direito público subjetivo assegurado significa que a sua satisfação não é direito apenas do indivíduo, mas, sobretudo, da coletividade. Ele está associado à questão de que o cidadão sozinho ou, junto com outras pessoas, tem poderes legais para obrigar o Poder Público a assegurar, ou melhor, garantir o seu direito. Entendemos que a atual Carta Magna reconhece a educação como um direito social, serviço público que exige do Estado o cumprimento de suas obrigações.

Daí a importância de se considerar, nesta pesquisa, pressupostos teóricos que privilegiem a leitura dos fatos, no momento em que os mesmos aconteceram, ou estão acontecendo. Portanto, permitindo às pessoas envolvidas a emissão de seus pareceres a respeito do fenômeno a ser estudado. A metodologia utilizada apresenta-se associada à concepção que se tem da realidade investigada, de maneira a possibilitar a compreensão da relação dos envolvidos com o contexto ao qual pertencem. Conforme seus posicionamentos ou ações estes podem constituir-se em espaços de dominação e violência. Nesse sentido, o sociólogo Bourdieu (1996, p. 50) contribui dizendo que:

O social é constituído por campos, microcosmos ou espaços de relações objetivas, que possuem uma lógica própria, não reproduzida e irreduzível à lógica que rege outros campos. O campo é tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas” em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura.

Segundo esse autor a prática de conservação desses contextos dá-se por intermédio do *habitus*, o qual se caracteriza por ações individuais e coletivas necessárias a reprodução dos produtos da história. Tal conceito ainda pode ser entendido como um sistema de disposições, modos de perceber, de pensar, de sentir, de fazer, que levam as pessoas a agir em determinada circunstância de forma diferente.

O processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos mexeu com as estruturas de poder e, em função disso, emergiu um discurso conservador alegando que as crianças não apresentavam maturidade psicológica para frequentar o Ensino Fundamental. No

entanto, não houve por parte desses agentes políticos/administrativos qualquer movimento para ampliar as classes de pré-escola na rede pública. Conforme afirma Saveli (2008, p. 68):

[...] há um discurso de cunho ideológico de dirigentes educacionais, ligados as redes municipais de ensino, de que a entrada precoce da criança no ensino fundamental poderá trazer prejuízos significativos para essas crianças, pois elas são muito novinhas. No entanto, não há um movimento na mesma direção para ampliar a oferta de classes de pré-escola para atender as crianças de cinco anos.

Para essa pesquisadora, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos tem por objetivo assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar e, traz em seu bojo, o princípio da inclusão, onde os maiores beneficiados são as crianças oriundas das classes populares.

Diante do exposto, é possível afirmar que, em muitos casos, os indivíduos acabam aceitando como natural a idéia ou a representação daqueles que dominam. A esse ponto, vale ressaltar que os posicionamentos dos entrevistados estavam carregados de conteúdos administrativos, político/legal e cultural/ideológico, os quais, numa perspectiva sociológica, podem desvelar os fatos que impulsionaram as polêmicas em torno da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná.

Os conteúdos que emergiram dos depoimentos, tiveram como referenciais para análise, os teóricos já citados na introdução deste trabalho, dentre os quais uns contribuem com estudos sobre a legislação educacional e, outros, com elementos críticos que apresentam sobre a implantação de políticas no sistema educacional.

Dentre esses autores, destacamos, o já citado, Bourdieu (1989, 2005), que em seu construto teórico contribuiu com os debates a respeito das Ciências Sociais, mais especificamente, com a sociologia da educação, permitindo aos demais um novo olhar sobre a relação entre a estrutura social e os sistemas de ensino. Tal pensamento tende a romper com a ideologia do “dom” com a crença de que o sucesso na escola se justificava por um mérito pessoal, legitimando as diferenças naturais entre os indivíduos. Assim sendo, Bourdieu (2005, p. 295) explicita que:

A sociologia da educação configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes.



Os estudos do citado teórico trouxeram contribuições interessantes à área das ciências humanas e sociais, uma vez que, os abordou do ponto de vista da sociologia da educação. Por essas razões, seus conceitos de campo e violência simbólica são muito utilizados em pesquisa na área educacional, pois esses estudos assumiram uma perspectiva sociológica, fato esse que não exige a utilização de conceitos e categorias apresentadas por outros pesquisadores desde que justificado seu uso para o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, Trivinõs (1987, p. 46) alerta que:

[...] para a necessidade de que mesmo que o pesquisador se defina com toda a clareza do ponto de vista epistemológico, não deve fechar jamais os olhos para o que dizem outras teorias, porque algumas dessas teorias podem ser utilizadas em sua investigação dentro do quadro teórico básico que orienta sua pesquisa.

A retomada que se faz, a respeito da abordagem epistemológica, dá-se pelo fato de que a mesma tem se reduzido à simples consultas de manuais que, segundo Gamboa (2007, p.47- 48), “contêm métodos e técnicas sobre as especificidades do trabalho científico sobre as diversas tendências da pesquisa sem os fundamentos epistemológicos e filosóficos da prática científica”.

Destacamos que a pesquisa exige uma atitude de constante reflexão sobre o seu objeto de estudo, de modo a perceber uma inter-relação entre as questões metodológicas, teóricas e epistemológicas da investigação que realiza. Logo, a questão de pesquisa, a pergunta que se tem não se dará em torno da escolha do método, das estratégias, mas sim a partir da relação do sujeito pesquisador com o objeto que pretende desvelar. Segundo Gamboa (2007), há necessidade de se articular os processos de investigação científica com os pressupostos filosóficos que embasam o trabalho científico. A esse respeito o referido autor (p. 27) afirma que:

A epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, nem é um estudo dos métodos científicos que seria objeto da metodologia, mas é parte da filosofia que se ocupa do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo; nesse sentido é um estudo fundamentalmente a posteriori.

Enfatizamos a discussão a respeito da epistemologia, por entendermos que a mesma exerce uma função mediadora entre o método que se pretende utilizar e as questões teóricas que circundam esse objeto de pesquisa. Nesse sentido, buscamos refletir a todo instante sobre as polêmicas, devido ao recorte para o ingresso da criança no primeiro ano de escolaridade

obrigatória, originárias dos documentos legais os quais legitimaram a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná.

O caminho percorrido incidiu sobre a metodologia de análise de conteúdo, proposta na pesquisa qualitativa. No dizer de Bardin (1977, p. 42), a pesquisa qualitativa é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos, relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O emprego da análise de conteúdo, na pesquisa qualitativa, permite ao investigador tratar os dados para além da simples descrição do conteúdo e, ainda, remeter aos saberes que os mesmos suscitarão após exaustiva análise de questões que podem emergir da sociologia, da economia, da educação, da psicologia, entre outras. Bardin (1977, p. 38) enfatiza que “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

A inferência sobre determinado conteúdo pressupõe ir além do que é visível aos nossos olhos, o que exige do pesquisador uma atitude de constante rigorosidade e desconfiança dos fatos que objetiva desvelar. Segundo Bardin (1977, p. 28), os métodos de análise de conteúdos correspondem aos seguintes objetivos:

[...] a ultrapassagem da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras, era a minha leitura válida e generalizável – o enriquecimento da leitura: Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam e (infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão.

Para que isso de fato aconteça, torna-se imprescindível compreender o texto na sua totalidade, a fim de que se possa perceber, no mesmo, a presença ou a ausência de aspectos que colaborem com os objetivos da pesquisa. A garantia, do entendimento desse todo, está em descrevê-lo, num primeiro momento, e depois interpretá-lo, ou seja, dar significado àquilo que se tem como material de pesquisa. Salientamos que o equilíbrio desses dois procedimentos se faz através da inferência a qual pode acontecer entre a descrição e interpretação, o que tende a possibilitar ao pesquisador a apreensão do todo.

Para Bardin (1977, p. 39), o aspecto inferencial da análise de conteúdos pode atender a dois tipos de problemas:

[...] o que é que conduziu a um determinado tipo de enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem; - quais as conseqüências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos possíveis efeitos das mensagens.

Explicitamos que, a pesquisa em questão utilizou como procedimentos o aspecto inferencial da análise de conteúdos, com o intuito de aprofundar a leitura dos depoimentos dos entrevistados, objetivando, assim, compreender seus significados político, cultural e ideológico, no contexto. No entanto, salientamos que a análise dos dados não foram realizadas em toda a sua amplitude, tal qual propõe Bardin (1977), dado ao tempo considerado para a realização deste trabalho, bem como pela dificuldade de se obter os dados da pesquisa, tendo em vista que, a mesma se desenvolvia no mesmo tempo em que o fato, ou seja, as polêmicas em torno do corte etário estabelecido pela Deliberação 03/06 aconteciam.

Nesta pesquisa, ao proceder à análise dos dados, realizamos a leitura dos documentos legais que incidem sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, tanto do CNE quanto os do CEE/PR, bem como aqueles que antecederam a essa implantação, tais como: as Deliberações, as Resoluções e os Pareceres que foram organizados por assuntos e apresentados em quadros, no 2º capítulo.

No que diz respeito aos depoimentos, realizamos leitura de todo material, conforme propõe Bardin (1977), o que possibilitou uma imersão sobre o conteúdo das falas dos sujeitos diretamente envolvidos na ampliação do Ensino Fundamental. Explicitamos que a temática em questão exigiu a realização de entrevistas com os agentes políticos administrativos em seus diferentes contextos, conforme apontamentos anteriores.

Dada a apresentação dos pressupostos teóricos que embasaram as ações da referida pesquisa, passaremos a elencar os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados, os quais se deram em torno dos envolvidos no momento do processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná sob a influência dos fatos ocorridos no contexto nacional.

### 3.2 Procedimentos da pesquisa e análise das vozes dos sujeitos envolvidos

Foram sujeitos desta pesquisa os técnicos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná que, a partir desse tópico, serão identificados com as letras A e B, os conselheiros do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que terão as letras C e D, o presidente da UNDIME, que terá a letra E, a coordenadora regional do SINEPE, que terá a letra F, o presidente da Comissão de Educação da Assembléia Legislativa com a letra G e o promotor de proteção à educação, representado pela letra H.

No que diz respeito à coleta de dados utilizamos a entrevista, que no dizer de Szymanski (2004, p. 10) é um “instrumento empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por um instrumento fechado num formato padronizado”.

As questões utilizadas para o roteiro da entrevista semi-estruturada foram elaboradas, antecipadamente, deixando que o entrevistado acrescentasse ao roteiro situações não contempladas pelo mesmo, contribuindo com a temática investigada. Outro fator, é que a participação ativa do entrevistado, além de dinamizar o momento de coleta de dados, aproximou o entrevistador e entrevistado em torno de um mesmo objetivo, ou seja, a elucidação de fatos, até então não revelados.

Além das entrevistas<sup>18</sup> recorreremos também à análise de documentos sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná, os quais contêm as normatizações da implantação dessa política pública. Enfatizamos que, além da entrevista utilizamos, concomitantemente, a análise documental, o que possibilitou a ampliação da leitura sobre esta questão.

Salientamos que, da leitura dos depoimentos e das entrevistas, emergiram conteúdos que possibilitaram a organização das falas em núcleos temáticos constituindo-se em blocos de análise, sendo esses, os recortes dos conteúdos das entrevistas desta pesquisa. Estabelecemos como sendo “administrativas” as falas nas quais constatamos preocupações com os aspectos estruturais, a formação continuada dos professores, ou seja, as condições quase sempre explicitadas pelos gestores, de modo a demonstrar que esse processo de implantação acontecia apressadamente e os recursos financeiros não se faziam presentes.

---

<sup>18</sup> Em relação à coleta de dados realizamos 02 entrevistas com os conselheiros relatores do Conselho Estadual de Educação do Paraná; 02 entrevistas com técnicos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná; 01 entrevista com presidente da UNDIME; 01 entrevista com a Coordenação Regional SINEPE de Ponta Grossa; 01 Entrevista com Presidente da Comissão de Educação na Assembléia Legislativa; 01 entrevista com o promotor da Justiça de proteção à infância.

No núcleo temático “político/legal”, buscamos trechos que explicitam o posicionamento político do entrevistado em relação ao processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, bem como sua interpretação de aspectos dessa legislação que orientavam a respeito da data de ingresso da criança nesse 1º ano, tanto os documentos emitidos pelo CNE, quanto os do CEE/PR.

No que diz respeito ao estabelecido como núcleo temático “cultural/ ideológico”, encontramos posições assumidas sobre a idade de ingresso da criança nessa etapa de ensino. Essas posições desencadearam maiores polêmicas e, foi, a partir dessas situações, que o referido projeto se iniciou e se delineou, pois as justificativas relativas ao corte etário tendiam sempre para defesas contraditórias, o que se observava na discussão empreendida pelo MEC a respeito do conceito de infância.

Nesse sentido, explicitamos que a análise dos trechos das entrevistas classificadas como núcleos temáticos denominados: administrativos, político/legal e cultural/ideológico, não desconsidera a permanente relação que há entre os posicionamentos dos sujeitos, de modo que as falas analisadas podem conter elementos de mais de um dos núcleos temáticos apresentados.

A seguir, destacaremos elementos os quais consideramos como parte do núcleo temático administrativo, pois sabemos que a política de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos trouxe em seu bojo aspectos políticos, pedagógicos e administrativos, os quais necessitavam de ações que fossem discutidas e planejadas antecipadamente. Devido à importância dessa política para a reorganização dos sistemas de ensino, no sentido de garantir esse direito educacional a todas as crianças brasileiras, pois como já citamos, a mesma foi estabelecida como uma das metas do Plano Nacional de Educação, por meio da Lei n.º 10.172/01, o qual em sua meta 2 “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental, obrigatório, com início aos seis anos de idade, á medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”.

Apesar de, esse fato estar evidenciado como meta desde o ano de 2001, constata-se que a mesma não se tornou pauta de discussões dos gestores e agentes políticos, que nesses anos estiveram à frente dos órgãos responsáveis em planejar ações e angariar recursos para suprir as necessidades geradas a partir desse processo de ampliação do Ensino Fundamental.

Para tanto, buscamos no trecho abaixo a confirmação dessa situação:

*Você pode ter, num determinado bairro, duas, três ou quatro crianças em idade de ingresso no EF de Nove Anos e, no outro bairro, também, três, quatro crianças. Quer dizer, você vai abrir uma sala nesse bairro com quatro alunos e, no outro,*

*também. Se reuníssemos todos eles no município, poderia abrir uma, duas turminhas... e estava resolvido, mas essa situação espalhada abrirá múltiplas turmas. Assim, colocar transporte escolar para reunir esses aluninhos, todos numa escola... Nesse caso, terá problema de custo com transporte escolar, com a segurança, porque essas crianças são muito pequenas para ficar andando, atravessando a cidade de ônibus... risco de acidente... esses problemas todos torturaram os secretários municipais. (sujeito – C).*

Essa fala revela que, em tempo hábil, não se fez a observância do que já estava estabelecido na meta 2, do PNE, sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Fato esse que colaborou com os descompassos da ampliação do Ensino Fundamental no Estado do Paraná. Pois dada a emergência das ações que aconteciam em direção à implantação, os gestores começaram a alegar que não possuíam recursos para atender a essa demanda. Outra questão, que colocamos em pauta para discussão, refere-se ao corte etário, que o CEE/PR estabeleceu em 1º de março, pois compreendemos que esse fato também influenciou o número pequeno de matrículas existente em cada bairro e, a nosso ver, essa situação poderia ser amenizada com o estabelecimento do corte etário no ano em que a criança ingressasse nesse primeiro ano.

O fato é que, as considerações dos gestores, em relação à falta de recursos financeiros, assumiram grandes proporções no cenário político, o que influenciou naquele momento as decisões da SEED/PR e do CEE/PR, na emissão da Deliberação n.º 05/06, que alargou os prazos dessa implantação de 2007 para 2008, com a seguinte redação:

Art. 2º As mantenedoras municipais, particulares e estaduais deverão apresentar à Secretaria de Estado da Educação projetos de implantação do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos até o último dia letivo de 2006, nos quais constem o cronograma da implantação, bem como as condições para a sua efetivação, que terão como prazo definitivo até 31 de dezembro de 2007.

Como podemos observar, o próprio texto da Deliberação, acima citada, vem comprovar o desconhecimento do que estava posto no PNE, desde 2001, modificando a data de implantação, apesar da Deliberação n.º 03/06, já ter explicitado normas para essa implantação, como pode ser observado em seu artigo Art. 24, quando apregoa que “O ensino fundamental de nove anos de duração terá sua implantação obrigatória no ano de 2007, respeitadas as normas gerais da educação nacional e as do sistema do ensino ao qual a escola o pertence”.

O descumprimento do que estava posto, nessa primeira Deliberação, deve-se ao fato de os gestores alegarem, naquele momento, que não possuíam as condições físicas, humanas e financeiras necessárias para avançar nesse processo de implantação. Compreendemos, a partir

das leituras das entrevistas, que também existia muita falta de compreensão do que de fato estava escrito nos textos legais a respeito do Ensino Fundamental de Nove Anos. Tal situação pode ser observada no trecho abaixo, quando os entrevistados lançam comentários sobre questões que influenciaram a decisão da escolha da data de ingresso:

*Então, foi muito cômodo para a rede pública definir o corte etário em 1º de março, porque as crianças pobres, nascidas entre janeiro e fevereiro, ficaram com direito à escola e, as nascidas entre 1º de março até dezembro tiveram que esperar mais um ano para poderem obter o direito de matrícula na escola. No meu modo de ver, foi um artifício... Não era esse o princípio da política educacional, nem da legislação, mas na prática foi isso que aconteceu, uma distorção foi puxando a outra. (sujeito - H).*

O segundo depoimento revela os acontecimentos anteriores à aprovação da Deliberação de nº 03/06 donde se pode constatar que houve impasse entre o CEE/PR e os gestores municipais:

*Existia uma preocupação com número de crianças que entrariam... E, segundo os secretários, não teria sala disponível para atender. Então, o 1º de março foi para respeitar o que estava no Conselho Nacional. Em relação ao ano de implantação, eles queriam para 2008 e, nós, queríamos em 2007. Isso porque 2008 seria um ano político se nós deixássemos para 2008[...]. (sujeito - A).*

Esses depoimentos confirmam que o estabelecimento do corte etário no Estado do Paraná teve como um de seus pressupostos a diminuição do número de crianças que ingressariam nesse 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Fato que levaria, conforme o exposto no depoimento, à redução dos recursos financeiros necessários a essa situação. Daí, as razões para existir polêmicas sobre o ano em que essa ampliação aconteceria. O entrevistado demonstra certo desconhecimento da legislação. Isso, o levou à compreensão de que se poderia esperar mais alguns anos para que essa mudança acontecesse. A fala de um dos entrevistados revela que houve precipitação do Conselho ao exarar a Deliberação de n.º 03/06:

*Se o conselho não tivesse se precipitado, não aconteceria nada disso, todos estariam se preparando e podendo implantar até 2010. Se tivesse agido diferente do que aquela primeira deliberação as cidades teriam mais prazos e estariam implantando em 2008 e 2009. (sujeito - E).*

Ressaltamos que, no trecho acima, há na verdade uma interpretação equivocada a respeito das ações que a Lei indica para que aconteça em 2010. A implantação a qual faz referência o entrevistado para 2010, na verdade deve ser compreendida como implementação.

Essa, sim, o legislador orienta para que aconteça até a data já mencionada, quando os responsáveis já teriam provido os recursos para construir ou reformar as salas de aulas, comprar ou adequar todo o mobiliário, possibilitar aos professores uma formação continuada que lhes propicie refletir sobre os conceitos de infância, escrever uma nova proposta pedagógica e outras ações que sejam necessárias a esse Ensino Fundamental de Nove Anos. Tal fato pode ser comprovado no próprio texto da Lei n.º 11.274/06, que dispõe em seu Art. 5º, que “Os Municípios os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental, disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º, dessa Lei”.

Nesse contexto, compreendemos que o processo de implementação constitui-se de ações que acontecem num espaço maior de tempo, o qual tende a ser diferente em cada município e em cada estado, tendo em vista que, nesse momento, objetiva-se atender ao que a implantação destacou como sendo prioritário à efetivação desse novo ordenamento.

O artigo 5º, faz referências aos artigos 2º e 3º da mencionada lei, haja visto que, o artigo 3º da Lei n.º 11.274/06 tem como conteúdo as modificações efetivadas no artigo 32 da atual LDBEN. O artigo 2º aparece vetado pelo fato de que o mesmo faria referências à educação infantil, a qual até esse momento não havia sofrido modificações relativas à idade em que a criança permaneceria nessa etapa da educação básica.

Na sequência, apresentamos alguns trechos das entrevistas, as quais classificamos como pertencentes ao núcleo temático – cultural/ideológico – e, ainda, destacamos os depoimentos com argumentos que tendem a evidenciar a maneira como os entrevistados se colocam face ao acontecido, em torno da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Percebemos nas falas dos entrevistados, aspectos que tendiam a colaborar com ações que na verdade provocariam poucas mudanças, no concernente ao acesso à educação obrigatória. Nesse sentido, no depoimento a seguir, evidenciamos os apontamentos do entrevistado referente ao que está posto na Emenda Constitucional nº 53, no que tange à idade da criança no último ano da educação infantil:

*Dizem que na Constituição é cinco anos, eles já levam esses cinco anos lá pro final do ano. Com cinco anos ela tem que fazer a última fase da Educação Infantil. Depois, com seis anos, está pronta para o Ensino Fundamental, que é a partir de seis anos. Se não organizamos isso direitinho é quatro e cinco anos, mas são cinco anos completos pela organização. Eu acho que teria que ser assim. (sujeito - B).*

*O corte etário é arbitrário, não no sentido de que é ilegal, mas no sentido de que foi arbitrado por causa da Emenda Constitucional nº 53. (sujeito - C).*



Extraímos dos depoimentos B e C, defesas em torno do corte etário estabelecido em 1º de março. Os entrevistados se justificam ideologicamente. O primeiro se pauta no texto da Emenda Constitucional, nº 53. O segundo apresenta uma defesa à ação do CEE/PR.

No depoimento do entrevistado B, constatamos um entendimento da Lei, de modo linear, sem a consideração dos fatos e dos aspectos históricos que já se faziam presentes no Paraná, dada à existência da Deliberação 09/01, que, mesmo facultativamente, já permitia o ingresso das crianças de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental. Além disso, há uma afirmação de que após frequentar a última etapa da educação infantil, a criança estaria pronta para ingressar no 1º ano aos seis anos. Isso provoca um grande distanciamento entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essas etapas da Educação Básica necessitam, a todo o momento, discutir e propor ações que objetivem a aproximação de suas identidades.

Os comentários dos sujeitos (B e C) mostram que, naquele momento, os agentes administrativos políticos, diretamente envolvidos nessa questão, de fato compreendiam que a criança completava cinco anos e continuava na educação infantil, mas, a nosso ver, tal afirmação contradiz o disposto na Emenda Constitucional de n.º 53.

Nesse sentido, destacamos o texto apresentado pela Emenda n.º 53, datada de 19 de dezembro de 2006, a qual modifica a Constituição de 1988, nos seguintes aspectos:

Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 das Disposições Constitucionais Transitórias. Art. 298. IV educação infantil, em creches e pré-escola, às crianças até (cinco) anos de idade.

Assim, constatamos que, apesar do contido na referida Emenda sobre a permanência da criança na educação infantil até 5 anos, continuava-se a afirmar que a criança só ingressaria no 1º ano do Ensino Fundamental com 6 (seis) anos completos. Explicitamos, anteriormente, que no Estado do Paraná, já existia um número significativo de crianças matriculadas aos 6 (seis) anos no Ensino Fundamental, amparadas pela Deliberação 09/01, embora sua duração fosse ainda de oito anos. Muitas foram as situações que provocaram as discussões contrárias ao que estava sendo estabelecido pelo CEE/PR, dentre as quais destacamos o acontecido em torno das escolas particulares, pois suas crianças já estavam garantidas. O depoimento abaixo confirma o exposto:

*O que precisamos entender é que, essa Lei veio para colocar as crianças que não estavam na escola, num ciclo que seja obrigatório. Isso é fundamental para o nosso país. Porém, quero dizer que são crianças de contextos diferentes. (sujeito - F).*

No depoimento acima observamos que a entrevistada refere-se à questão social e econômica dos alunos, pois em sua opinião a lei está para proteger aquelas que não tinham acesso à escola, ou seja, crianças pertencentes às classes populares. Extraímos dessa fala, a questão das diferenças sociais que está posta na sociedade e os educadores acabam por naturalizar tal situação.

*A defesa que a classe média faz, em relação à entrada da criança na escola pública antes dos seis anos, é contraditório. Pois, seus filhos já entram na escola desde a mais tenra idade e não são excluídos. Apesar de tudo isso, eles têm defendido que a criança entre mais cedo no Ensino Fundamental. No entanto, os setores que vão discutir a educação pública ficam dizendo o seguinte: a criança pobre pode entrar mais tarde e, é errado colocá-la, se for novinha, no Ensino Fundamental. Isso mostra que fica mais criança pobre fora da educação. (sujeito - G).*

De fato, as crianças da classe média já ocupavam os bancos escolares, como podemos observar nos trechos acima. No entanto, é curioso, como afirma o sujeito G, que essa mesma classe tenha assumido a posição que beneficiou as crianças das classes populares, pois foi contra o corte etário em 1º de março. Entendemos que isso ocorreu porque o corte em 1º de março para a entrada no Ensino Fundamental atingiu em cheio a vida escolar de seus filhos, que estavam matriculados nas escolas particulares. Fato que, pode, ainda, ser observado no depoimento abaixo:

*Nesse sentido, eu fiz sustentação oral, no CEE/PR para que o corte etário fosse definido no dia 31 de dezembro a 1º de janeiro. Isto não é de um mês para o outro, mas de um ano letivo para o outro. Agora, do dia 1º de março a 2 de março como convencer um pai? Não convence. E, também, não foi considerada essa sugestão do Ministério Público, o qual tinha como precedente o Conselho Estadual de ensino de São Paulo, que fixou o corte etário no dia 31 de dezembro. (sujeito - H).*

Compreendemos como legítimo, nesta pesquisa, o fato de reconhecemos a Lei que amplia o Ensino Fundamental para Nove Anos, como uma política pública afirmativa, que junto às ações de efetiva implementação, possibilitará a todas as crianças o ingresso mais cedo ao ensino obrigatório, o qual necessita de condições adequadas para ter qualidade.

Na continuidade, citamos o outro fato que teve influência no crescimento dessas discussões, o qual iniciou pontualmente com o estabelecimento do corte etário em 1º de março. O que fez com que as crianças que, já estavam no infantil 5, fossem divididas, umas iriam permanecer na educação infantil e, outras prosseguiriam. Já as crianças das classes populares que estavam fora da escola nem entrariam, pois o corte etário estabelecido reduzia o ingresso das mesmas. Assim, o estabelecido pela Deliberação n.º 03/06 previa mudanças nem

sempre positivas para as crianças das classes populares. A fala a seguir possui elementos que confirmam essa situação:

*Quando olhamos o final do itinerário deles, alguns casos poderiam perder mesmo, porque nós tínhamos uma cultura, eu estudei isso e, vi que de fato, toda norma ou regra tem um processo de transição. Porque se ela não mexer na vida de ninguém, então, ela não é nova. Tudo que é novo leva você a reformular sua vida, por causa da novidade. Ou, então, aquilo era uma falsa novidade. Se não tiver que reformular essa novidade, a lógica é que eu estou raciocinando com o que estava pensando o legislador, sobretudo, com a 11.274. (sujeito - C).*

A respeito do corte etário estabelecido pela Deliberação nº 03/06, a qual atendeu as orientações contidas nos documentos do CNE, temos a considerar que, nesse caso, o atendimento à questão legal implicava em tirar das crianças as quais completariam 6 (seis) anos ao longo do ano, o direito de entrarem mais cedo na escola. Sobre essa questão destacamos a fala do sujeito G:

*Essa deliberação do Conselho que estabeleceu o corte etário em 1º de março, eu tenho opinião contrária pela própria experiência [...] acho que a criança que fizer seis anos até dezembro, deve entrar no 1º ano do EF de Nove Anos. Essa é a minha opinião, baseada em várias questões dos limites financeiros do Estado, a própria busca da universalização da Educação Infantil, se fizer um ponto de vista aritmético, um ponto de vista financeiro, se a criança entrar com seis anos, fazendo em dezembro no Ensino Fundamental diminui um ano da Educação Infantil. (sujeito - G).*

As polêmicas ocorridas por conta do corte etário tiveram por objetivo proteger o direito das crianças de estarem na escola. Tendo em vista, que a aplicação do que estava sendo reconhecido por legal, reduzia o número de crianças que teriam matrícula nesse 1º ano.

Na situação, em que se discute a data de ingresso da criança na educação obrigatória, julgamos necessária a explicitação do conceito sobre equidade, pois entendemos que nesse caso a aplicação dos termos da Lei torna-se injusta perante a situação posta no Paraná, na qual um número significativo de crianças com seis anos já frequentavam o Ensino Fundamental. Assim, essa situação pode ser observada na fala de um dos sujeitos entrevistados:

*Além do conceito que os neoliberais utilizam, há também equidade no sentido de que um juiz deve, ao julgar um processo, esquecer a Lei, pois ao julgar com equidade ele julgará não a partir do que a lei estabelece, mas sim o que um contexto e a realidade exigem. Significa, que quando o juiz age a partir do conceito da equidade ele pode dizer que a lei estabelece isso, mas o bom senso a prudência. (sujeito - C).*

A respeito disso, Cury (2005, p. 46) salienta:

A equidade é um conceito que toma a norma igualitária e, ao ser aplicado em um caso concreto, elimina a discriminação e introduz uma relação mais justa entre os sujeitos. A equidade é a síntese entre o dever de manter um horizonte de uma norma igual para todos, a fim de construir um espaço homogêneo de princípios comuns juridicamente válidos para todos, e a situação específica.

Compreendemos que a Lei ou as condições estabelecidas para a sua implantação apresentavam deficiências, isto é, espaços vazios que alimentaram as opiniões contrárias em torno da questão. A Lei n.º 11.274/06 previa que a implementação acontecesse até 2010, não impedindo, portanto, que criassem as condições necessárias para tal, incluindo aí questões administrativas, políticas e pedagógicas, de modo a fazer com que sociedade participasse ativamente desse processo.

No núcleo temático denominado de político/legal trataremos das análises das falas dos entrevistados, bem como faremos destaques aos documentos legais por eles apontados, com o intuito de melhor extrair elementos que colaborem com esta pesquisa. Desse modo, buscaremos evidenciar acontecimentos tanto do contexto nacional quanto, também, daqueles que forem peculiares ao Estado do Paraná, sem ignorar a relação que há entre os sistemas de ensino nacional, estadual e municipal.

Primeiramente, nos remetemos à importância do período de transição, foco dessa polêmica – os pais não compreendiam porque seus filhos tinham que permanecer na última etapa da educação infantil e não prosseguiram para o 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Outro fato, que se relaciona a essa questão, diz respeito à situação em que se encontrava o Paraná, ou seja, a Deliberação n.º 09/01, que já permitia a entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental, mesmo que facultativamente.

Salientamos que a Deliberação n.º 03/06, através do estabelecimento do corte etário, colaborou para que a sociedade compreendesse que essas medidas eram equivocadas, uma vez que não houve período de transição. O relato abaixo explicita:

*A regra de transição foi contrária à própria proposta de ampliação da escolaridade, pois à medida que uma geração ficaria 10 anos na escola, a outra 8. Sendo que o E.F. é de 9 anos. Então, que pai compreenderia esse tratamento desigual. Foi por conta disso, dessas desigualdades surgidas pela forma “sodada” da Deliberação, pelo tempo de vigência da Deliberação, ou seja, imediato quando deveria ter um ano de vacância legislativa. Isso fez com que a rede privada ficasse de um lado e a rede pública de outro, cada uma com suas peculiaridades. A rede particular ingressa com um mandato de segurança junto à 1ª Vara da Fazenda Pública do Foro Central da Comarca Pública da região metropolitana de Curitiba e consegue a liminar suspendendo o artigo 12. (sujeito - H).*

O depoimento acima menciona o período de transição, o qual deveria ter acontecido quando da aprovação da Deliberação nº03/06, dada a necessidade de acomodação das situações que se originaram a partir das mudanças. No nosso entendimento, depoimento abaixo não deixa transparecer a necessidade de tal período de transição, o que pode ser constatado:

*A intenção do legislador foi que, a partir de agora, pobres e ricos da escola pública e da escola particular, todo mundo entraria na mesma época, no mesmo momento. E entrarão com 6 (seis) anos. Isso está lá na lei, 6 (seis) anos completos, então era essa a idéia do legislador de unifica pra que crianças pobres e ricos entrassem aos seis. (sujeito - C).*

Essa fala remete , ainda, às leis que ampliam o Ensino Fundamental para Nove Anos. Portanto, a Lei n.º 11.114/05 responsabiliza os pais a matricularem seus filhos a partir dos seis anos e desresponsabiliza o Estado. A Lei nº 11.274/06 modifica a redação dos artigos da LDBEN n.º 9.394/96, de modo a explicitar que a duração dessa etapa obrigatória passa de oito para nove anos. Assim o primeiro destaque refere-se a Lei n.º 11.114/05, que no seu Art 1º

Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, como o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

Já o segundo explicita o Art. 3º da lei 11.274/06 que modifica a redação do Art. 32 da Lei nº 9.394/96:

Art. 32 O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação integral.

Destacamos, mais uma vez, a legislação acima para mostrar o cenário nacional onde se implantaram as referidas Leis. Esses se apresentavam com descompassos e incertezas. Pois, de certo modo, influenciaram os sistemas estaduais em seus processos de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Uma delas situa-se exatamente na publicação da Lei n.º 11.114/05 que, como já citamos, anuncia a alteração de artigos, inclusive do artigo 32 o qual, na apresentação da referida Lei, o mesmo acaba por ser vetado, permanecendo, portanto, com a redação que se refere ao Ensino Fundamental com duração de oito anos.

Além dessas questões, o Estado do Paraná marca seu processo de implantação com diferentes interpretações do texto legal, as quais podem ser observadas nos argumentos abaixo:

*O ingresso aos 6 (seis) anos era uma exceção, uma exceção que nós tínhamos a nível nacional. Mas, para o Paraná a grande minoria ingressava aos 6 (seis) anos na escola pública, enquanto que na escola privada todos ingressavam com 6 (seis) anos. Esse era o dado que nós tínhamos quando da aprovação da Deliberação 03/06, por isso, imaginávamos que não teríamos problema de corte. (sujeito - D).*

O trecho acima apresenta elementos que confirmam a lógica dada pelo legislador ao exarar a Deliberação nº 03/06, do CEE/PR. Já, no depoimento a seguir, constatamos contrários, pois através de um raciocínio lógico e matemático o depoimento aponta vantagens tanto do ponto de vista educacional quanto do administrativo:

*A deliberação do Conselho que estabeleceu o corte etário em 1º de março... Eu tenho opinião contrária pela própria experiência. Acho que a criança que fizer 6 (seis) anos até dezembro, deve entrar no 1º ano do EF de Nove Anos. Essa é a minha opinião baseada em várias questões dos limites financeiros do Estado. A própria busca da universalização da Educação Infantil, se fizer um ponto de vista aritmético, um ponto de vista financeiro se a criança entrar com seis anos fazendo em dezembro no Ensino Fundamental diminui um ano da Educação Infantil. (sujeito - G).*

Desse modo, os referidos depoimentos confirmam que as polêmicas em torno do corte etário, segundo Saveli (2008, p. 67) aconteciam em torno de dois posicionamentos:

Os que eram favoráveis à matrícula e à inclusão, no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, das crianças de seis anos completos ou a completar durante o ano letivo em curso e, aqueles que defendiam o corte etário no mês de março. Isto é, só podiam ser matriculadas, nesse primeiro ano, as crianças que completassem seis anos até início ou final de março.

O fato mencionado pela pesquisadora teve seu início no ano anterior à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná, o que podemos constatar no episódio abaixo:

*Houve um impasse no Conselho Estadual. Nas audiências públicas, no final de 2005, vieram os representantes dos municípios. O impasse foi porque os municípios queriam que nós deixássemos para 31 de março, pois fizeram as contas de quantas crianças entrariam na escola. E, entrariam muitas crianças com 6 (seis) anos no Ensino Fundamental. Então, primeiro fizemos a defesa para que fosse em fevereiro, mas os municípios queriam 30 de março. Como já existia uma*

*Deliberação anterior a 09/01, que dava essa idade até primeiro de março, então, nós discutimos e mantivemos isso. (sujeito - A).*

O referido comentário explicita uma situação que influenciou o CEE/PR, na sua decisão em relação ao estabelecimento do corte etário. Esse fato se constituiu como consequência da não observância do contido no PNE, referente à ampliação do Ensino Fundamental. A questão é que o fato demonstra o desconhecimento dos gestores a respeito de que essa ampliação objetiva atender ao direito público e subjetivo do aluno – matricular-se em uma escola – o que implica na responsabilidade dos gestores em buscar e oferecer condições adequadas para que esse direito seja atendido. Tendo em vista que, segundo Sacristan (2001, p. 35).

A escolaridade obrigatória faz parte da realidade social e se transformou em uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É considerada um indicador da realidade social, sua existência ou sua carência geram conseqüências para as pessoas e conferem uma dinâmica própria às relações sociais. Aquelas que têm educação em maior medida e de mais alta qualidade têm condições das quais não dispõem os que carecem dela.

Atualmente verificamos que um grande número de pessoas acredita que a educação de melhor qualidade, encontra-se nas escolas particulares. Em muitas dessas escolas a preocupação está no tempo e na quantidade de conteúdos que irão transmitir aos alunos, uma vez que, o objetivo maior concentra-se na preparação para o vestibular. Nesse sentido, entendemos que o caráter público e subjetivo dessa política tem como pressuposto atender aos que carecem dessa educação obrigatória, uma vez que o oferecimento da vaga não está subjugada à vontade do gestor.

Daí a razão da discussão, no Estado do Paraná, ter tomado a proporção que tomou, pois o estabelecimento do corte etário em 1º de março atendia aos interesses dos gestores em matricular, no ano da implantação, um número menor de crianças, fato que levou a Promotoria de Justiça de Proteção à Educação posicionar-se contra a decisão do CEE/PR, conforme observamos no trecho abaixo:

*O Ministério Público estava defendendo, apesar de ser contrário ao 1º de março e favorável a 31 de dezembro, por conta da nossa tradição dos nossos costumes administrativos. Eu acho que nem um pai seria contrário à Deliberação. Nesse sentido, fiz sustentação oral, no CEE, para que o corte etário fosse definido no dia 31 de dezembro a 1º de janeiro. Pois não era de um mês para o outro, mas, sim, de um ano letivo para o outro. Pois, do dia 1º de março a 2 de março como*

*convencer um pai? Não convence! Então, não foi considerada a sugestão do Ministério Público. (sujeito – H).*

Assim sendo, os posicionamentos contrários às decisões do CEE/PR é que desencadearam as mudanças que se traduziram em novas Deliberações, as quais objetivavam reorientar o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Nesse sentido, temos a Deliberação n.º 02/07, que modifica o Art.12 da Deliberação n.º 03/06:

Art. 1º Fica alterado o artigo 12 e seus parágrafos, da Deliberação de nº03/06-CEE, que passa a ter a seguinte redação: Art. 12 Para a matrícula de ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos de duração, o educando terá 6 (seis) anos completos ou a completar no início do ano letivo.

Como se pode observar, no texto acima, a referida Deliberação modifica a data do corte etário. No entanto, conserva o corte etário no início do ano letivo, o que pode ser conferido no trecho abaixo:

*Muitas pessoas compreenderam que a deliberação nº 02/07 acabou com o corte etário para sempre em definitivo... para esse ano... para o ano vem... Isto não é verdade, mantemos a coerência legal no que diz respeito ao corte etário, a coerência legal. (sujeito - C).*

A discussão, em relação ao estabelecimento do corte etário, nos remete a constatar que se tem necessidade de garantir a perpetuação de determinadas práticas, mesmo que essas tenham como consequência a desconsideração da participação da sociedade. Tais permanências podem ser entendidas como *habitus*, esse conjunto de ações, esses modos de fazer possuem características que contribuem para a instituição da violência simbólica.

Para Bourdieu (1996), violência simbólica constitui-se em submeter às pessoas a crenças e a expectativas socialmente construídas. No caso **em questão, constatamos que OS** documentos do Conselho Nacional e do Conselho Estadual tendem a repetir a mesma orientação em seus vários pareceres. Assim, os questionamentos feitos pela sociedade e as dúvidas causadas pelas situações, parecem causar um desequilíbrio em fatos considerados resolvidos pelo legislador. Daí, a razão de um parecer, emitido pelos conselheiros, sempre retomar ao anterior. Os Pareceres, abaixo, destacam:

Com efeito, têm chegado à Câmara de Educação Básica, muitas questões sobre o corte etário de idade, matéria já superada e esclarecida em outros Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica. De fato, não deve restar dúvidas sobre



a idade cronológica para o ingresso no Ensino Fundamental com duração de nove anos: a criança necessita ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Pode-se admitir outra interpretação diante de um texto tão claro? Será que alguém pode alimentar alguma dúvida sobre o que significam seis anos completos ou a completar até início de o ano letivo? Será que a tolerância até o início do ano pode ter dupla interpretação? (PARANÁ, Parecer nº 05/07- CNE).

Parte das questões formuladas já encontra resposta no Parecer CNE/CEB nº 6/2005, aprovado em 8/6/2005. (BRASIL... Parecer nº 41/06)

Embora, já superado pelo legislador, existiam muitas dúvidas, discordâncias que na realidade pautavam pela urgência de maiores discussões, dada a abrangência do sistema de ensino e da importância do movimento da sociedade. Desse modo, explicitamos que os documentos emitidos pelo CEE/PR possuem características daqueles emitidos pelo CNE. No que diz respeito ao que consideram já compreendidos, por todos, julgam desnecessária a existência de tantos questionamentos. Isso pode ser observado abaixo:

Cumpra dizer que este CEE tem autoridade de agir na ocasião em que houver o descumprimento das normas exaradas por este Colegiado, vez que tem a responsabilidade de normatizar para a educação neste Estado. Assim, este poder de supervisão deve ser entendido como instrumento que auxilia na persecução das políticas públicas, isto é, servirá para a garantia dos direitos fundamentais do cidadão. (BRASIL... Parecer nº 364/06 CEE).

Há necessidade, portanto, de respeitar o disposto nos Pareceres CNE/CEB nº 06/2005 e nº 18/2005, bem como a Resolução CNE/CEB nº 03/2005, que explicitam, dentre outras questões, o corte etário para acesso ao Ensino Fundamental, matéria já superada no Paraná pela homologação da Deliberação nº 02/07-CEE/PR, que alterou a Deliberação nº 03/06, e a também assunto esclarecido em outros Pareceres da Câmara de Educação Básica. (BRASIL... Parecer nº393/07 CEE)

Diante desses acontecimentos, averiguamos que a própria forma de organização do sistema de ensino constitui-se em campos de poder, pois no momento em que se objetiva levar a compreensão do que está posto nas Deliberações e nos Pareceres, retoma-se os documentos expedidos pelo CNE. Assim, a forma de comunicação instituída por esses órgãos, ou seja, nos campos em que atuam, há a presença de forças de poderes simbólicos nem sempre perceptíveis, pois numa primeira análise pode-se considerar tal fato como sendo o exercício da atribuição dada a essas instituições, as quais exercem a função de legislar sobre as questões que colaboram com a organização dos sistemas de ensino. Sobre essa discussão, Bourdieu (1989, p. 11) explicita:

É enquanto instrumentos estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço de sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados.

No que diz respeito à organização de sistema de ensino, temos a considerar que, nessa estrutura, os conselhos de educação têm a incumbência de defender os direitos das pessoas. Daí a razão de seus membros representarem vários segmentos da sociedade civil, os quais deveriam direcionar suas ações para o objetivo maior da Educação Básica, que se pauta em ações que contribuem com o desenvolvimento da cidadania. Por essas razões, essa forma de organização contempla a constituição dos Conselhos Estaduais de Educação, que regem todo o sistema estadual, buscando, dessa maneira, uma maior proximidade com as necessidades locais e as diferenças culturais.

Ainda, nesse contexto, destacamos a possibilidade dos municípios, respaldados pela LDBEN nº 9.394/96, criarem seus sistemas municipais de ensino tendo, portanto, seu Conselho Municipal que legislará sobre questões educacionais que estiverem sobre sua jurisdição, o que tende a propiciar autonomia em suas decisões, desde que não venha a contrariar a Constituição Federal. Ressaltamos que deve existir, em todo o sistema de ensino, um regime de colaboração que objetiva direcionar as ações educacionais para o atendimento de questões que auxiliem o direito que as pessoas possuem de desfrutar de uma vida cidadã com plenitude.

No entanto, explicitamos que embora seja essa a relação primeira da organização do sistema de ensino, reconhecemos que aí se encontra sua fragilidade, porque o regime de colaboração acaba por não se fazer presente, o que tende a enfraquecer os propósitos de sua constituição. A partir desses fatos explicitamos que, ao invés de uma relação de colaboração, o que se constata em muitos casos constitui-se em uma relação hierárquica, contribuindo com a permanência de poderes já existentes e, muitas vezes, pouco percebidos, o que colabora com a sua perpetuação. De modo a confirmar essa situação, Bourdieu (1989, p. 15) esclarece que:

O poder simbólico, poder subordinado é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada, e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de forças e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer violência que elas encerram objectivamente e

transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia.

Confirmando as palavras do referido autor, o que se tem nessas organizações são, também, formas disfarçadas de poder, que se utilizam dessa nova estrutura para mantê-lo sobre decisões que a princípio exigiriam uma participação da sociedade representada por seus vários segmentos. Na verdade, essa legitimação não encontra barreiras dado a não compreensão da função e importância da criação de um sistema municipal, o qual sustentará as ações do Conselho Municipal de Educação.

Daí, a razão de estendermos tal legitimação como sendo poder simbólico, uma vez que a atitude de aguardar, por decisões que acontecem numa instância maior, tornou-se ao longo da história tão comum que, mesmo vivendo num contexto, no qual seriam possíveis maiores ações em torno de decisões que, incidirão sobre direitos já conquistados, tendemos a nos imobilizar. Isso se torna frequente, dado à função que os conselhos possuem de organizar, discutir e, através de documentos escritos, tomarem decisões que se estendem a todo o sistema de ensino, no caso aos conselhos estaduais, às redes municipais, à rede estadual e às escolas particulares e privadas.

No atual contexto, percebemos que os Conselhos Estaduais de Educação possuem uma maior vivência no que diz respeito às suas atribuições. Já, os Conselhos Municipais estão começando a se organizar e acabam por receber muita influência das instituições, dentre as quais citamos as Secretarias Municipais de Educação. Nesses espaços constatam-se ainda muitos conflitos, no que diz respeito às funções que cada um desses órgãos deve prestar ao sistema de ensino, um enquanto órgão legislador e o outro enquanto órgão executor. Sobre essa questão, Oliveira (2008, p. 36) explicita:

A existência dos Conselhos municipais, Conselhos escolares e outras formas de participação da sociedade civil são essenciais para a construção de um sistema educacional democrático. O CME tem um papel fundamental para a efetivação desse sistema, principalmente quando assume uma função deliberativa, mobilizadora e propositiva, além de outras, de forma autônoma e comprometida com as necessidades dos usuários.

Nesse sentido, compreendemos que apesar do momento caracterizar-se como aprendizado para os Conselhos Municipais, que iniciam suas formações no atual contexto educacional e legal, a presença e ação dos mesmos nessa sociedade tende a colaborar com os movimentos sociais e democráticos que estão acontecendo. Haja vista que os Conselhos, além de validarem as políticas educacionais, guardam e, segundo Oliveira (2008) “defendem os

interesses coletivos, principalmente, aqueles relacionados à democratização do sistema educacional público”.

Nesta pesquisa, buscamos evidenciar a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos como uma política pública afirmativa que, como já dissemos, vem possibilitar às crianças, principalmente, àquelas pertencentes às classes populares um tempo maior em sua escolaridade. Por essas razões, compreendemos que os conselhos estão postos para salvaguardar o direito que as crianças possuem de estarem no ensino obrigatório, tendo em vista que seus membros são eleitos por vários segmentos da sociedade, a qual vem aprendendo a se organizar dessa maneira.

No entanto, o que constatamos, ao analisarmos os documentos e as falas dos sujeitos entrevistados, foi um grande descompasso entre o que a lei deveria representar e o que continha os documentos emitidos pelo CNE e pelo CEE/PR, o quais possuem como principal objetivo orientar o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Assim, a análise acima possui elementos os quais comprovam que, em muitos momentos, houve um grande distanciamento do conceito de direito público subjetivo, pois apesar das polêmicas criadas em torno da questão, muitos dos agentes administrativos políticos envolvidos diretamente nessa ampliação insistiam em ignorar tais acontecimentos.

Ao final, enfatizamos que optamos por analisar tais polêmicas porque consideramos legítimo o movimento da sociedade em direção às orientações legais, quais considerou arbitrária para o momento em que o sistema de ensino vem ampliar a educação obrigatória. Portanto, pontuar tais polêmicas não se constitui algo banal tal qual afirmou um dos entrevistados, mas, sim, perceber que nesse processo ocupamos lugares diferentes, o que nos permite ter diferentes pontos de vista sobre a questão, além do que o atual contexto educacional, legal e social, nos coloca em pleno processo de recomposição das relações entre Estado e sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos analisar as polêmicas geradas em torno do corte etário estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação, por ocasião de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, o qual redigiu a Deliberação de nº 03/06, que objetivava orientar as mudanças que se faziam necessárias para esse novo ordenamento legal. O fato é que esse documento provocou muitas discussões, principalmente, em torno do Art. 12, que estabelecia que a criança deveria completar 6 (seis) anos de idade até 1º de março para ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Como já citamos, anteriormente, um grupo formado por pais de alunos que, na ocasião frequentavam a última etapa da educação infantil, mostraram-se contrários a tal situação, pois, os mesmos não queriam aceitar que seus filhos permanecessem mais um ano nessa etapa, uma vez que, seus filhos completariam 6 (seis) anos após 1º de março. A esse movimento se fez presente o Ministério Público do Estado do Paraná, que no momento de elaboração da referida Deliberação já havia se posicionado contra essa data de corte. Além desse órgão, outras representações da sociedade civil passaram a defender o estabelecimento em 31 de dezembro para o ingresso da criança no 1º ano. Desse modo, o número de crianças beneficiadas por essa política seria maior.

As discussões em torno da questão tornaram-se intensas, dando origem a uma Ação Civil Pública de nº 402/07, proposta pelo Ministério Público do Estado do Paraná a qual impõe que o CEE/PR lance a suspensão do Art.12º da Deliberação de nº 03/06. Sendo que, tal medida tratava-se de uma determinação, o CEE/PR veio a cumpri-la. Na sequência, apresentou a Deliberação nº 02/07, que no seu Art. 1º, orienta que o ingresso no 1º ano será para aqueles alunos que completarem 6 (seis) anos no início do ano letivo, podendo entrar também aqueles que completarem 6 (seis) anos até 31 de dezembro, desde que haja vaga e que os pais autorizem e, ainda, que a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino esteja adequada às necessidades de aprendizagens dessas crianças.

Tais polêmicas deram-se, nesse contexto, em torno do estabelecimento do corte etário, as quais consideramos objeto de estudos neste trabalho. Defendemos o direito de ingresso da criança na educação obrigatória, tendo em vista que o Ensino Fundamental constitui-se única etapa obrigatória da Educação Básica. Assim, procuramos compreender porque tal situação se tornou problemática no Estado do Paraná. Podemos afirmar que essas polêmicas surgiram devido à tradição que já existia e se encontrava respaldada pela

Deliberação 09/01, pois em seu Art. 7º, permitia o ingresso facultativo da criança de 6 (seis) anos no 1º ano do Ensino Fundamental, que, até então, era de 8 anos. Dessa forma, aquilo que deveria ser compreendido como facultativo, na verdade, tornou-se regra. Logo, era do conhecimento da sociedade e, também, do CEE/PR, responsável em regularizar a vida escolar desses alunos, que um número significativo de crianças com 6 (seis) anos já ocupavam vagas no Ensino Fundamental.

Por essas razões, as opiniões a respeito do corte etário aconteceram de maneira divergente, causando o que já denominamos de polêmicas em torno do estabelecimento do corte etário. Salientamos que, a coleta de dados por meio das entrevistas com os agentes administrativos envolvidos no momento desse processo de implantação, bem como a leitura e compreensão dos documentos legais que normatizam a ampliação do Ensino Fundamental, revelaram importantes questões do universo político, legal, cultural e ideológico do contexto no qual se deu tal processo de implantação.

Explicitamos que, embora, tenhamos nos detido na situação ocorrida no Estado do Paraná, a leitura dos documentos legais que orientam tal implantação, bem como seus antecedentes, nos dão conta de que os descompassos em torno das interpretações, também, estiveram presentes nos documentos expedidos pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e pelo Congresso Nacional, ao sancionar e decretar as leis que deveriam orientar todo o processo do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Nesse sentido, destacamos a Lei nº 11.114 de 2005, que objetivou orientar as ações dessa ampliação, mas que em seu texto aponta apenas a responsabilidade dos pais em relação a matrícula das crianças de 6 (seis) anos, nesse primeiro ano de escolaridade obrigatória, deixando de citar o compromisso do poder público na oferta e garantia dessas vagas. Tal fato contraria o disposto na Constituição Federal de 1988, no Art. 205º, que aponta a educação como direito de todos, sendo, de responsabilidade da família e do Estado. Logo, esse direito à educação, que deve ser salvaguardado pelo poder público, fica sem garantia na Lei nº 11.114/05.

Isso provocou muitas inquietações nas redes de ensino que aguardavam por orientações, as quais eram respondidas com Pareceres que, no nosso entendimento comprovam que todo o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos exigia ações mais articuladas, ou seja, planejadas antecipadamente. Destacamos que, tanto na esfera nacional quanto na estadual, muitos foram os Pareceres emitidos originários de dúvidas, interpretações de pessoas e representantes das instituições que solicitavam esclarecimentos sobre as situações que não se resolviam. Assim, os referidos Pareceres, tanto nacionais quanto

estaduais, versavam sobre a normatização necessária a esse processo de implantação: matrícula inicial, frequência no Ensino Fundamental, transferência, interpretação dos artigos da LDBEN nº 9.394/96, modificados pelas Leis nº 11.114/05 e 11.274/06, dentre outras.

Sobre essa questão temos a considerar que as apreciações feitas pelos conselheiros a respeito das indagações emitidas por instituições de ensino, secretarias de educação estaduais ou municipais, sindicato de escolas particulares e órgãos representativos da sociedade, na maioria dos casos desconsideravam que as leituras feitas da legislação permitiam outras interpretações que não aquelas entendidas pelos legisladores. Tal fato pode ser observado nos próprios documentos, onde constatamos que, os conteúdos dos mesmos se repetem insistentemente. A partir desses acontecimentos, podemos afirmar que tais situações não estavam sendo compreendidas pelos entes federados e pela sociedade em geral.

Sendo assim, através da leitura e análise das respostas dadas pelos conselheiros, nos vários pareceres emitidos, o estudo considerou que, nos casos em que se evidenciaram tais situações, não se fez presente o Estado de direitos, como aquele que tem a função de abrir espaço para a participação da sociedade civil, que, organizada, pode estar exigindo do Estado ações que se caracterizem como proteção aos direitos já conquistados.

O apontamento dessa questão se faz necessária, uma vez que, compreendemos a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, como sendo uma política pública afirmativa, que possui o princípio da inclusão, sendo que os maiores beneficiados são as crianças pertencentes às classes populares. Por essas razões, entendemos que tal processo exige que os documentos legais, antes de serem aprovados sejam discutidos com instâncias representativas da sociedade, com o intuito de minimizar aspectos que comprometam a aprovação dos documentos que proclamam esse direito.

Além do que, compreendemos que a legislação, nessa situação, constitui-se, segundo Saveli (2008, p. 69), em “[...] suporte que invocará o Estado como provedor desse direito para garantir igualdade de oportunidade e intervir nas situações de desigualdade”. Diante desses fatos, explicitamos que as dúvidas lançadas pela sociedade em torno dos expressos no Pareceres possuíam sua legitimidade, dado que a garantia do acesso à escolaridade obrigatória, no nosso sistema de ensino, se faz através da emissão de documentos pelos Conselhos acompanhados pela sociedade civil.

No que diz respeito à análise das entrevistas, as organizamos em núcleos temáticos as denominamos como: administrativos, ideológico/cultural e político cultural. Em relação ao aspecto administrativo temos a considerar que, a partir dos depoimentos dos entrevistados, as questões de infra-estrutura foram vistas como impedimento ao processo de implantação do

Ensino Fundamental de Nove Anos. Assim, evidenciamos que tal situação atrelava-se a uma desconsideração do que estava posto nos documentos que antecedem a essa ampliação, como por exemplo, o PNE que, desde 2001, estabelece em sua meta 2 a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.

Desse modo, o aspecto administrativo ocasionou a mudança do Art. 24 da Deliberação nº 03/06. Isso influenciou o ano de implantação do Ensino Fundamental, que foi postergado para 2007, fato que dificultou a ação da SEED/PR, no tocante ao acompanhamento dos processos de implantação, pois se tornou difícil precisar quantos municípios já haviam implantado. A partir desses acontecimentos, torna-se evidente que não se considerou a discussão sobre a importância de tal política, no que diz respeito ao acesso e a garantia à escolaridade obrigatória. O que deveria ter sido observado, anteriormente, ou proposto durante o processo de implementação, foi apresentado como impeditivo à implantação dessa política.

O núcleo temático cultural/ideológico evidenciou questões sobre o corte etário estabelecido em 1º de março, que se tornou alvo de muitas polêmicas. Para tanto, as interpretações em torno dessa situação, tendiam a revelar as crenças ou os interesses daqueles que se posicionavam a favor ou contra o prescrito na Deliberação nº 03/06. Constatamos, nos depoimentos analisados sob o ponto de vista cultural/ideológico, a presença de uma concepção de educação que se prende a questão da maturidade. Assim, defendiam os 6 (seis) anos completos pois acreditavam que, nessa idade, a criança estaria melhor preparada para ser matriculada no Ensino Fundamental.

Sobre esse fato, procuramos o disposto na Emenda Constitucional nº 53, a qual estabelece que a idade e o término da educação infantil é dos 5 (cinco) anos para 6 (seis) anos de idade, quando essa criança tem o direito de ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Outro aspecto que consideramos importante ressaltar, nesta pesquisa, diz respeito à discussão empreendida pelo MEC, nos documentos orientadores, os quais apontam questões pedagógicas que incidem sobre organizações curriculares, nas quais vemos como possível a inserção dessas crianças na educação obrigatória, no ano em que as mesmas completam 6 (seis) anos de idade.

Extraímos do núcleo político/legal questões relativas ao corte etário, ao papel do conselho, às discussões que aconteceram anteriormente à publicação da Deliberação nº 03/06, às defesas que cada entrevistado entendeu ser necessária àquela situação, dada a posição que o mesmo ocupava no momento da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.



Nesse sentido, a pesquisa possibilitou a constatação de que a Constituição Federal de 1988 assegura o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, o que exige do Poder Público condições favoráveis para que esse direito seja atendido.

Apresentamos os núcleos temáticos utilizados para análise desta pesquisa e destacamos que algumas situações foram mais recorrentes, neste trabalho, dentre as quais citamos os processos de implantação e implementação, os quais tiveram diferentes interpretações. Assim, explicitamos que a Lei nº 11.274/06, diferencia o conceito de implantação e implementação. Sendo que, a implantação está posta para o momento em que se discute e organiza os documentos que objetivam orientar as ações e, a implementação são as práticas que demandam mais tempo e incidem sobre as responsabilidades dos gestores buscarem as condições de infraestrutura, recursos humanos, formação de professores, questões imprescindíveis à efetivação do processo.

Essa situação esteve presente entre os gestores, no caso, os secretários municipais que, ao afirmarem tal questão, demonstravam desconhecimento em relação à legislação educacional, quando deveriam estar atentos para as mudanças que ocorriam no sistema de ensino em torno da ampliação da educação obrigatória. A partir dessa situação inferimos que, além dos interesses políticos que os tornam secretários de educação há, também, entre esses gestores, falta de formação e preparo técnico que o cargo exige, pois, os mesmos, deveriam se incumbir da busca de recursos e proteção do direito à educação, garantida pela atual Constituição Federal.

Contudo, o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná assumiu percursos que se distanciou dos ocorridos em outros Estados, tendo em vista que, a prática de matrícula aos 6 (seis) anos, aqui, existente, foi além do facultativo e se tornou um dispositivo comum. O fato é que as polêmicas, geradas, a partir dessa situação, foram se delineando, isto é, uma história que se fez por caminhos diferenciados dos habituais, que pode ser contada, arquivada ou pesquisada sob diferentes ângulos, de modo a levantar elementos que permitam rever, ainda mais, o percurso dessa política pública em seu momento de implantação. Além disso, as possibilidades de estudos possíveis desse acontecimento darão conta de inscrevê-lo na história da educação brasileira, que vem se fazendo nas últimas décadas.

Explicitamos que a razão desta pesquisa se fez por acreditarmos em ações que venham garantir o direito de todos à educação com qualidade e tempo ampliado, como já existe em muitos dos países da América Latina. Sendo assim, admitimos a importância desse processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, num país em que pouco se

tem feito pelas crianças das classes populares. Todavia, acreditamos que é necessário haver mudanças curriculares que levem em consideração as singularidades do desenvolvimento infantil. Dessa forma, temos a consciência de que a escola necessita rever os seus procedimentos pedagógicos, os tempos e os espaços escolares se o que se deseja é uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICZ, A. Educação Infantil e escola fundamental de nove anos. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. jul – dez 2006.

ARELARO, L. R. G. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial out./2005.

ARRETECHE, A. M. Tendências no estudo sobre avaliação. In. RICO, E. M. (Org.). **Avaliação das políticas sociais uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 1998, p. 29-39.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 56. Campinas: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. da S. Políticas de educação concepções e programas. In: WITTMANN L. C.; GRACINDO. R. V.( Org.) **O Estado da arte de política e gestão no Brasil 1991 a 1997**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Nova Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

\_\_\_\_\_. **O conceito de sociedade civil**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**./Tradutores: Maria João Alvarez e Sara Bahia dos Santos. Portugal: 1994.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 33-56.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Coleção Estudos. Introdução organização e seleção Sérgio Miceli, 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 1989.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CARNOY, M. **Estado e Teoria Política**. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação Economia e Estado**: base e superestrutura relações e mediações. Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 13, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.

CARVALHO, M. M. C. de C. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.) **500 anos de Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2000.

CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAVALIERE, A. M. **Entre o pioneirismo e o impasse**: a reforma paulista de 1920. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo: v. 29, n.1, p. 27-44, jan/jun. 2003.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COMPARATO, F. K. O princípio da Igualdade e a escola. In: CARVALHO, J. S. **Educação cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 67-84.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e áreas do conhecimento. In: Brasil. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 57-83.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. A Educação Básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, p. 168-200, 2002.

DALLARI, D. de A. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 19ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

DAVIES, N. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

FARIA, R. M. Avaliação de programas sociais evoluções e tendências. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação das políticas sociais uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 1998, p. 41-49.

FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1980.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação Métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

SACRISTÁN, G. J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento com eixos orientadores. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 85-108.

HORTA, J. S. B. A constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 5-30.

HORTA, J. S. B.; CURY, R. J.; FÁVERO, O. A relação sociedade estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 5-30.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: Brasil. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 13-32.

KRAWZYK, N. **O cenário educacional latino americano no limiar do século XXI reformas em debates**. Campinas: Autores Associados, 2007.

LOBO, T. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação das políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 1998, p. 75-83.

MELO, A. M. As sete vidas da agenda brasileira. In. RICO, E. M. (Org.). **Avaliação das políticas sociais uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 1998, p. 11-27.

MULLER, P.; SUREL, Y. (Orgs.) **A análise das políticas públicas**. Traduzido por Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil**: temas políticos da gestão democrática. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, I. H. de. **Conselho Municipal de Educação de Ponta Grossa**: aspectos históricos funções e contribuições. 175 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). UEPG, Ponta Grossa, 2008.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. P. de. A; CARDOSO, G. de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 28, p. 5 – 23, jan / mar, 2005.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PESTANA, M. I. G. de S. P. Avaliação Educacional: o sistema nacional de avaliação da educação básica. In. RICO, E. M. (Org.). **Avaliação das políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 1998, p. 53-63.

RICO, E. M. (Org.). **Avaliação das políticas sociais uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 1998.

SANTOS, L. L. de C. P.; FRAGA, L. M. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, nº 6, Especial, out./2006, p. 775-796.

SARTURI R. C. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: em busca da legitimação de políticas públicas no cotidiano escolar. Disponível em: [www.iescure.com.br/anpae/391](http://www.iescure.com.br/anpae/391) Acesso em: 20 de abril de 2009.

SPOSITO, M. P. Educação gestão democrática e participação popular. In: Bastos, J. B. (org.) **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

SAVELI, E. de L. Ensino Fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 3, n.1, p.67-72 jan. / jun. 2008.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso do e Nacional na Legislação. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**: trajetória e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SZYMANSKI, H. (Org). ALMEIDA, L. R. de.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.

TRIVIÑUS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

### **Legislação Federal**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações gerais. 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União Brasília, 06 fevereiro de 2006.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52 p.: 30 cm.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. **Resolução nº 3/05.** Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, Diário Oficial da União, 3 de agosto de 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. **Parecer nº 20/98.** Consulta relativa ao Ensino Fundamental de 9 anos. Relator: João Antonio Cabral de Monlevade. CEB, Brasília, 02 de dezembro de 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. **Parecer nº 6/05.** Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Relatores: Murílio de A. Hingel, Maria B. Luci e Artur F. Filho. CEB, Brasília, DF, 08 de junho de 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. **Parecer nº 18/05.** Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Artigos. 6º, 32, e 87 da Lei nº. 9.394/1996. Relatores: Cesar Callegari, Adeum H. Sauer, Artur F. Filho, Francisca N. P. de Ângelo, Francisco A. Cordão, Kuno P. Rhoden, Maria B. Luce, e Murílio A. Hingel. CEB, Brasília, DF, 15 de setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. **Parecer nº 39/06.** Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Relator: Murílio A. Hingel. CEB, Brasília, DF, 08 de agosto de 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. **Parecer nº 41/06.** Consulta sobre interpretações correta das alterações promovidas na Lei nº. 9.394/96 pelas recentes Leis nº. 11.114/2005 e nº. 11.274/2006. Relator: Murílio A. Hingel. CEB, Brasília, DF, 09 de agosto de 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. **Parecer nº 05/07.** Consulta com bases nas leis 11.114/05 e nº 11.274/06, que tratam do Ensino Fundamental de



Nove Anos e da matrícula obrigatória das crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental. Relator: Murílio de Avellar Hingel, Brasília, DF, 1º de fevereiro de 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. **Parecer nº 07/07**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de Nove Anos e à matrícula obrigatória de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental. Relator: Murílio de Avellar Hingel, Brasília, DF, 19 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. **Parecer nº 24/05**. Consulta referente o disposto nos Arts. 3º, III e IX, e 23 da LDB sobre o agrupamento de alunos da Educação Infantil, de 0 (zero) a 3 (três) anos e de 3 (três) a 6 (seis) anos e EF. Relatores: Conselheiros da Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. **Parecer nº 45/06**, Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do EF para 9 (nove) anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do EF. Relatores: Conselheiros da Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. **Parecer nº 15/07**, Orientações nos termos do Art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Relator: Murílio de Avellar Hingel, Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. **Parecer nº 21/07**, Solicita esclarecimentos sobre o inciso VI do Art. 24, referente à frequência escolar, e inciso I do Art. 87, referente às matrícula de crianças de 6(seis) anos no EF, ambos da LDB. Relator: Murílio de Avellar Hingel Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação. **Parecer nº 22/07**, Reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2005, que respondeu consulta referente ao disposto nos artigos 3, III e IX, e 23 da LDB, sobre o agrupamento de alunos da EI, de 0 (zero) a 3 (três) anos e de 3 (três) a 6 (seis) anos e EF. Relator: Murílio de Avellar Hingel, Brasília, DF, 2007.

### **Legislação Estadual**

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 03/06**. Normas para implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Relatores: Archimedes P. Maranhão, Carmem L. Gabardo, Clemência M. F. Ribas, Darci P. Gilioli, Maria das G. F. Saad, Marília P. M. de Souza, Solange S. Manzochi e Tereza J. Luporini. CEF, Paraná, 09 de junho de 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 05/06**. Orientações para implantação do ensino fundamental de nove anos. Relatores: Arnaldo Vicente, Lílian Wachowicz, e Solange S. Manzochi. CEF, Paraná, 01 de setembro de 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 02/07**. Alteração do Artigo 12 da Deliberação nº. 03/06-CEE. Relatoras: Carmem L. Gabardo, Maria das G. F. Saad. CEF, Paraná, 13 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 03/07**. Normas complementares para implementação do ensino fundamental de nove anos. Relatores: Arnaldo Vicente, Domenico Costella, Maria H. S. Maciel, Oscar Alves e Romeu G. de Miranda. Câmara de Legislação e Normas, Paraná, 15 de junho de 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 02/08**. Normas para matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a partir do ano letivo de 2009. Relator: Archimedes Peres Maranhão. CEF, Paraná, 10 de outubro de 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Parecer nº 616/07**. Consulta sobre a normatização do Ensino Fundamental no sistema Estadual de Ensino. Relator: Arnaldo Vicente e Solange Yara Schmidt Manzochi. CEF, Paraná, 14 de setembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Parecer nº 721/07**. Consulta sobre matrícula e transferência no Ensino Fundamental. Relatora: Marília Pinheiro Machado de Souza. CFE, Paraná, 05 de dezembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Parecer nº 722/07**. Consulta sobre matrícula por transferência de alunos do EF de 9 (nove) anos. Relator: José Reinaldo Antunes. CEF, Paraná, 05 de dezembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Parecer nº 723/07**. Consulta sobre matrícula no EF. Relator: Darci Perugine Gilioli. CEF, Paraná, 05 de dezembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Parecer nº 763/07**. Consulta sobre matrícula por Transferência do Ensino Fundamental de Nove Anos e pedido de análise da consulta contida no Parecer n.º 393/07-CEE/PR. Relatora: Carmem Lúcia Gabardo. CEF, Paraná, 05 de dezembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Parecer nº 53/08**. Consulta sobre matrícula por transferência do E F de Nove Anos e pedido de análise da consulta contida no Parecer n.º 393/07-CEE/PR. Relator: Darci Perugine Gilioli. CEF, Paraná, 15 de fevereiro de 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Parecer nº 189/08**. Consulta sobre matrícula de alunos no Ensino Fundamental de Nove Anos, para 2008. Relator: Teresa Jussara Luporini. CEF, Paraná, 07 de março de 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Parecer nº 361/08**. Consulta sobre implantação e matrícula no Ensino Fundamental de Nove Anos. Relator: Darci Perugine Gilioli. CEF, Paraná, 09 de maio de 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Parecer nº 362/08**. Pedido de aproveitamento de conteúdos e frequência para os alunos que frequentaram a última etapa da Educação Infantil até 04/05/2007. Relatora: Solange Yara Schmidt Manzochi CEF, Paraná, 09 de maio de 2008.

**ANEXO I**  
**ROTEIRO ENTREVISTA**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- No Paraná, quantos municípios implantaram o Ensino Fundamental de Nove Anos?
- 2- Quantos municípios aderiram ao recorte em 1º de março?
- 3- Quais os problemas que os dirigentes municipais estão enfrentando?
- 4- O recorte em 1º de março atende os 25% da população de 6 (seis) anos do ano em curso ?
- 5- Depois da Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006, tem justificativa o impedimento de matrícula para as crianças, com menos de seis anos, no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos?
- 6- A Deliberação nº 09/01 já não possibilitava que as crianças de seis anos entrassem no Ensino Fundamental?
- 7- Em sua opinião, o que as políticas públicas devem priorizar na formação continuada dos professores que irão atender essa reorganização do ensino?

**ANEXO II****Lei nº 11.114, de 16 de Maio de 2005.**

Fonte: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) Acessado em 20 de julho de 2009

**LEI Nº 11.114, DE 16 DE MAIO DE 2005.**

Mensagem de veto

Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental." (NR)

"Art. 30. ....

.....

II – (VETADO)"

"Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

....." (NR)

"Art. 87. ....

.....

§ 3º .....

I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:

a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;

b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e

c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade;

....." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, com eficácia a partir do início do ano letivo subsequente.

Brasília, 16 de maio de 2005; 184<sup>o</sup> da Independência e 117<sup>o</sup> da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Tarso Genro*

*Álvaro Augusto Ribeiro Costa*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 17.5.2005.



**ANEXO III****LEI nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006.**

Fonte: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) Acessado em 20 de julho de 2009

**LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.**

Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º (VETADO)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 32. 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:

....." (NR)

Art. 4º O § 2º e o inciso I do § 3º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 87 .....

.....

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.

§ 3º .....

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (Revogado)

....." (NR)

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

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Márcio Thomaz Bastos*

*Fernando Haddad*

*Álvaro Augusto Ribeiro Costa*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 7.2.2006

**ANEXO IV****Deliberação n.º 09/2001**

Fonte: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) Acessado em 20 de julho de 2009

PROCESSO N.º 744/01

DELIBERAÇÃO N.º 09/01

APROVADA EM 01/10/01

CÂMARA DE LEGISLAÇÃO E NORMAS

INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO

ESTADO DO PARANÁ

ASSUNTO: Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades.

RELATORA: NAURA NINCI MUNIZ SANTOS

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO do Estado do Paraná, usando das atribuições que lhe são conferidas por Lei, e tendo em vista o que consta da Indicação n.º 05/01 da Câmara de Legislação e Normas,

DELIBERA:

## **TÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1.º - Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades no Sistema Estadual do Paraná, serão regidas pela presente Deliberação.

Art. 2.º - É de competência do estabelecimento de ensino disciplinar em seu Regimento: matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades em conformidade com as normas desta Deliberação.

## **TÍTULO II**

### **DA MATRÍCULA**

#### **Capítulo I**

##### **Princípios Gerais**

Art. 3.º - Matrícula é o ato formal que vincula o educando a um Estabelecimento de Ensino autorizado, conferindo-lhe a condição de aluno.

Art. 4.º - A matrícula será requerida pelo interessado ou por seus responsáveis, quando menor de 18 anos, e deferida pelo Diretor do Estabelecimento, em conformidade com os dispositivos regimentais, no prazo máximo de 60 dias.

§ 1.º - Em caso de impedimento do interessado ou de seus responsáveis, a matrícula poderá ser requerida por procurador.

§ 2.º - No ato da matrícula, obriga-se a Direção do Estabelecimento de Ensino a dar ciência ao aluno e/ou seu responsável, do respectivo Regimento Escolar.

Art. 5.º - O período de matrícula será estabelecido no calendário do Estabelecimento de Ensino.

Parágrafo Único – Fica assegurada ao aluno não vinculado a estabelecimento de ensino, a possibilidade de ingressar na escola a qualquer tempo, desde que se submeta a processo de classificação, aproveitamento e adaptação previstos no regimento escolar, sendo que o controle de frequência se fará a partir da data efetiva da matrícula.

Art. 6.º - O contido no artigo anterior é extensivo a todo estrangeiro independente de sua condição legal.

#### **Capítulo II**

##### **Matrícula de Ingresso**

Art. 7.º - Para matrícula de ingresso na 1.ª série do Ensino Fundamental o candidato deverá ter 07 (sete) anos de idade ou facultativamente, seis anos completos até o dia 01 de março do ano letivo em que cursará esta série.

Art. 8.º - O ingresso no Ensino Médio é permitido aos concluintes:

a) do Ensino Fundamental ou de seu correspondente legal ofertado por Estabelecimento de Ensino regularmente autorizado a funcionar;

b) de estudos equivalentes aos de Ensino Fundamental reconhecidos pelo CEE;

Art. 9.º - Os alunos com necessidades educacionais especiais serão preferencialmente matriculados na rede regular de ensino, respeitado o seu direito a atendimento adequado, também em estabelecimento de ensino especializados.

Art. 10 - Para matrícula de ingresso em cursos de Educação para Jovens e Adultos, o aluno deverá comprovar 14 (quatorze) anos completos para o Ensino Fundamental e 17 (dezessete) anos completos para o ensino médio.

Parágrafo Único - Fica vedada a conclusão de curso do Ensino Fundamental com idade inferior a 15 (quinze) anos completos e 18 (dezoito) anos completos em curso de Ensino Médio.

### **Capítulo III**

#### **Da Matrícula por Transferência**

Art. 11 - Matrícula por transferência é aquela pela qual o aluno, ao se desvincular de um estabelecimento de ensino, vincula-se ato contínuo, a outro congênere, para prosseguimento dos estudos em curso.

§ 1.º - A transferência feita para estabelecimento não autorizado estará automaticamente invalidada, permanecendo o vínculo do aluno com o estabelecimento de origem.

§ 2.º - Os registros referentes ao aproveitamento e a assiduidade do aluno, até a época da transferência, são atribuições exclusivas do estabelecimento de origem, devendo ser transpostos para a documentação escolar do aluno no estabelecimento de destino, sem modificações.

§ 3.º - Em caso de dúvida quanto à interpretação dos documentos, o estabelecimento de destino deverá solicitar ao de origem, antes de efetivar a matrícula, os elementos indispensáveis ao seu julgamento.

Art. 12 - Observadas as normas contidas nesta deliberação, cada estabelecimento deverá prever no seu regimento escolar:

- I – os documentos a serem apresentados para transferência;
- II – as medidas destinadas a adaptar e/ou classificar o aluno transferido;
- III – os setores internos competentes para realizar e julgar as adaptações e aproveitamento de estudos necessários ao ajustamento do aluno ao novo currículo;

Art. 13 – Respeitadas as disposições legais que regem a matéria e os limites estabelecidos pelo regimento, nenhum estabelecimento poderá recusar-se a conceder transferência, a qualquer tempo para outro estabelecimento de ensino.

Art. 14 – O aluno, ao se transferir, deverá receber do estabelecimento de origem o histórico escolar contendo:

I – identificação completa do estabelecimento de ensino;

II – identificação completa do aluno;

III – informação sobre:

a) todas as séries ou períodos, etapas, ciclos ou fases cursadas no estabelecimento ou em outros freqüentados anteriormente;

b) aproveitamento relativo ao ano, série, período letivo, ciclo ou fase;

c) declaração de aprovação ou reprovação

IV – síntese do sistema de avaliação do rendimento escolar adotado pelo estabelecimento;

V - assinatura do diretor e do secretário do estabelecimento, e também os nomes por extenso, à máquina, por carimbo, ou em letra de forma, bem como o número e o ano dos respectivos atos de designação ou indicação ressalvados os casos de escolas rurais.

Parágrafo Único - No caso de transferência em curso, o aluno deverá receber, além do histórico escolar, sua ficha individual de transferência, com a síntese do respectivo sistema de avaliação.

Art. 15 – O estabelecimento de origem tem o prazo de trinta (30) dias, a partir da data de recebimento do requerimento, para fornecer a transferência e respectivos documentos.

§ 1.º - Em caso de impossibilidade de cumprimento do prazo acima, o estabelecimento deverá fornecer declaração, na qual consta a série para qual o aluno está apto a se matricular, anexando cópia de matriz curricular e compromisso de expedição de documento definitivo com prazo prorrogado por mais trinta (30) dias.

§ 2.º – A direção do estabelecimento de ensino é responsável pela observância dos prazos estipulados, sob pena de representação junto à SEED, e quando for o caso, de outras comunicações legais;

Art. 16 – No caso de recolhimento de arquivos escolares pelo órgão local ou regional de ensino, a este caberá expedir a documentação de transferência, até que haja o credenciamento de um estabelecimento de ensino para tal.

## **Capítulo IV**

### **Da Matrícula em regime de progressão parcial**

Art. 17 - A matrícula com progressão parcial é aquela por meio da qual o aluno, não obtendo aprovação final em até três (3) disciplinas, em regime seriado, poderá cursá-las subseqüente e concomitantemente às séries seguintes.



§ 1º. A matrícula com progressão parcial deverá estar prevista no regimento escolar da instituição de ensino, preservada sempre a seqüência do currículo.

§ 2º. O regime de progressão parcial exige, para aprovação, a freqüência determinada em lei e o aproveitamento estabelecido no regimento escolar.

Art. 18 - O estabelecimento de ensino que adotar o regime de progressão parcial poderá, havendo incompatibilidade de horário, estabelecer plano especial de estudos para a disciplina em dependência, plano esse devidamente registrado em relatório que deverá integrar a pasta individual do aluno.

Parágrafo Único - É vedada a matrícula inicial no Ensino Médio ao aluno com dependência de disciplina no Ensino Fundamental.

Art. 19 - A expedição de certificado ou diploma de conclusão do curso só poderá ocorrer após atendida plenamente a matriz curricular e sua respectiva carga horária.

Parágrafo Único - Concluído o curso e restando disciplina em dependência, a expedição do certificado ou diploma só poderá ser feita após a eliminação da disciplina em dependência.

### **TÍTULO III**

#### **DO APROVEITAMENTO DE ESTUDOS**

##### **CAPÍTULO I**

###### **Princípios Gerais**

Art. 20 – Havendo aproveitamento de estudos, o estabelecimento de destino transcreverá no histórico escolar a carga efetivamente cumprida pelo aluno, nos estudos concluídos com aproveitamento na escola de origem, para fins de cálculo da carga horária total do curso.

##### **CAPÍTULO II**

###### **DA CLASSIFICAÇÃO E DA RECLASSIFICAÇÃO**

Art. 21 – Classificação é o procedimento que o Estabelecimento adota, segundo critérios próprios, para posicionar o aluno na etapa de estudos compatível com a idade, experiência e desempenho, adquiridos por meios formais ou informais.

Art. 22 – A classificação pode ser realizada:

a) por promoção, para alunos que cursaram com aproveitamento, a série, etapa, ciclo, período ou fase anterior na própria escola;

- b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas do país ou do exterior, considerando a classificação na escola de origem;
- c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série, ciclo, período, fase ou etapa adequada.

Parágrafo Único – Fica vedada a classificação para o ingresso na primeira série do Ensino Fundamental.

Art. 23 – A classificação tem caráter pedagógico centrado na aprendizagem, e exige as seguintes medidas administrativas para resguardar os direitos dos alunos, das escolas e dos profissionais:

- a) proceder avaliação diagnóstica documentada pelo professor ou equipe pedagógica;
- b) comunicar ao aluno ou responsável a respeito do processo a ser iniciado para obter deste o respectivo consentimento;
- c) organizar comissão formada por docentes, técnicos e direção da escola para efetivar o processo;
- d) arquivar atas, provas, trabalhos ou outros instrumentos utilizados;
- e) registrar os resultados no histórico escolar do aluno.

Art. 24 – Reclassificação é o processo pelo qual a escola avalia o grau de experiência do aluno matriculado, levando em conta as normas curriculares gerais, a fim de encaminhá-lo à etapa de estudos compatível com sua experiência e desempenho, independentemente do que registre o seu histórico escolar.

Art. 25 - O resultado do processo de reclassificação realizado pela escola, devidamente documentado, será encaminhado à SEED para registro.

Art. 26 - Caberá ao órgão competente da SEED, acompanhar durante dois anos, o aproveitamento escolar do aluno beneficiado por processo de reclassificação, nos casos que julgar necessários.

Art. 27 – Ficam vedadas a classificação ou reclassificação para etapa inferior à anteriormente cursada.

### **CAPÍTULO III**

#### **DAS ADAPTAÇÕES**

Art. 28 – Adaptação de estudos é o conjunto de atividades didáticopedagógicas desenvolvidas, sem prejuízo das atividades previstas na Proposta Pedagógica da escola em que o aluno se matricular, para que este possa seguir o novo currículo.

§ 1.º - A adaptação far-se-á, pela base nacional comum.

§ 2.º - A adaptação de estudos poderá ser realizada durante os períodos letivos ou entre eles, a critério da escola.

Art. 29 – Para efetivação do processo de adaptação, o setor responsável do estabelecimento de ensino deverá comparar o currículo, especificar as adaptações a que o aluno estará sujeito, elaborar um plano próprio, flexível e adequado a cada caso e, ao final do processo, elaborar a ata de resultados e registrá-los no Histórico Escolar do aluno e no Relatório Final encaminhado à SEED.

## **TÍTULO IV**

### **DA REVALIDAÇÃO E EQUIVALÊNCIA DE ESTUDOS FEITOS NO EXTERIOR**

Art. 30 – Para revalidação de certificados e diplomas ou reconhecimento de estudos completos realizados em estabelecimento situado no exterior, devem ser credenciados pelo CEE, estabelecimentos de ensino reconhecidos da rede pública.

Art. 31 – A equivalência de estudos incompletos do ensino Fundamental e Médio cursados em escolas de país estrangeiro, será realizada por estabelecimento de ensino reconhecido.

§ 1.º - Ao NRE compete acompanhar e supervisionar o processo executado pelo estabelecimento de ensino.

§ 2.º - O estabelecimento de ensino deverá observar:

I – as precauções indispensáveis ao exame da documentação do processo, cujas peças, quando produzidas no exterior, devem ser autenticadas pelo cônsul brasileiro da jurisdição do local onde foram realizados os estudos ou, na impossibilidade disso, pelo cônsul do país de origem no Brasil, exceto dos países pertencentes ao Mercosul.

II – existência de acordos e convênios internacionais;

III – todos os documentos escolares originais, à exceção dos de língua espanhola, deverão conter tradução para o português por tradutor juramentado;

IV – as normas para transferência e aproveitamento de estudos constantes desta Deliberação.

Art. 32 – Cabe ao Conselho Estadual de Educação decidir sobre a equivalência de estudos ou de curso que não tenha similar no Sistema de Ensino do Brasil.

Art. 33 – Ao estabelecimento de ensino onde tiver sido realizada a equivalência ou revalidação de estudos compete a emissão da respectiva documentação.

Art. 34 – Efetuada a revalidação ou declarada a equivalência, o ato pertinente será registrado no órgão competente e os resultados integrarão a documentação do aluno.

Art. 35 – O aluno oriundo de país estrangeiro que não apresentar documentação escolar e condições imediatas para classificação, deverá ser matriculado na série compatível com sua idade, em qualquer época do ano, ficando a escola obrigada a elaborar plano próprio para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o prosseguimento de seus estudos.

## **TÍTULO V**

### **DA REGULARIZAÇÃO DE VIDA ESCOLAR**

Art. 36 – No caso de denúncia ou suspeita de irregularidade na vida escolar do aluno, a Secretaria da Educação procederá à verificação mediante processo adequado.

§ 1.º - Uma vez assegurado o direito de ampla defesa aos implicados e confirmada a irregularidade, serão impostas aos responsáveis as sanções cabíveis.

§ 2.º - Caberá ao Conselho Estadual de Educação, determinar a forma de regularização da vida escolar, salvo nos casos expressamente delegados.

§ 3.º - Provada culpa ou dolo por parte da direção do estabelecimento, serão impostas aos responsáveis, de acordo com a natureza da infração, as sanções previstas na legislação.

Art. 37 – O encaminhamento dos processos de regularização da vida escolar é responsabilidade do estabelecimento que detiver a matrícula do aluno mesmo nos casos de transferência com irregularidade.

Art. 38 – Os estabelecimentos integrantes do Sistema Estadual de Ensino ficam autorizados a proceder à regularização de vida escolar dos alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio, conforme disposto em seu regimento escolar, atendida a presente deliberação.

Art. 39 – O processo de regularização de vida escolar será de responsabilidade do diretor do estabelecimento, sob a supervisão do Núcleo de Educação competente.

§ 1.º - O diretor do estabelecimento, constatada a irregularidade, dará imediatamente ciência ao Núcleo Regional de Educação.

§ 2.º - O Núcleo Regional de Educação acompanhará o processo pedagógico e administrativo, desde a comunicação do fato até a sua conclusão.

§ 3.º - Ao Núcleo Regional de Educação cabe a emissão do ato de regularização.

§ 4.º - Quando se tratar de transferência com irregularidade, caberá à direção da escola registrar os resultados do processo na documentação do aluno.

Art. 40 – No caso de irregularidade detectada após o encerramento do curso, o aluno deverá ser convocado para Exames Especiais a serem feitos na escola em que concluiu o mesmo, sob a supervisão do Núcleo Regional de Educação.

§ 1.º - No caso de não haver possibilidade de serem efetuados os Exames Especiais na escola em que o aluno concluiu o curso, deverá ser credenciado, pelo Núcleo Regional de Educação, estabelecimento de ensino devidamente reconhecido.

§ 2.º - Em nenhuma hipótese a regularização escolar deverá acarretar ônus financeiro para o aluno.

Art. 41 – No caso de insucesso nos Exames Especiais, o aluno poderá requerer nova oportunidade, decorridos, no mínimo 60 (sessenta) dias, a partir da publicação de resultados.

Art. 42 – É de competência exclusiva do Conselho Estadual de Educação, manifestar-se sobre a regularização de vida escolar no caso de:

I - documentos escolares com suspeita de falsificação;

II - aluno proveniente de estabelecimento não autorizado;

III - aluno que ingresse com idade inferior à permitida pela legislação.

Art. 43 – O ato de regularização e os resultados finais do processo deverão constar do histórico escolar do aluno e do relatório final do estabelecimento.

## **TÍTULO VI**

### **DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 44 – Comprovado em qualquer tempo o uso de meios fraudulentos para obtenção dos benefícios concedidos nesta Deliberação, ou existência de infringência às determinações da presente, todos os atos escolares praticados pelo favorecido serão nulos para qualquer fim de direito.

Art. 45– Para os fins previstos nesta Deliberação não será admitida a figura do aluno ouvinte.

Art. 46 – Os casos omissos serão decididos pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 47 - Recursos provenientes de instituições de ensino poderão ser interpostos diretamente junto ao Conselho Estadual de Educação.

Parágrafo Único – No caso de serem protocolados na SEED, deverão ser encaminhados ao CEE no prazo máximo de 30 (trinta) dias.

Art. 48 – A presente Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação ficando revogadas as Deliberações CEE/PR n.º 005/98 e n.º 06/01 e demais disposições em contrário.

Sala Pe. José de Anchieta, em 01 de outubro de 2001.

Indicação n.º 05/01

APROVADA EM 11/09/01

CÂMARA DE LEGISLAÇÃO E NORMAS

INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO

ESTADO DO PARANÁ

ASSUNTO: Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades.

RELATORA: NAURA NANJI MUNIZ SANTOS

A edição da Deliberação n.º 005/98 - CEE trouxe significativas alterações, decorrentes da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96. Novos conceitos e princípios democráticos deram maior liberdade e autonomia às Instituições de Ensino. Como ocorre com todas as inovações, por mais meritórias que sejam, somente a prática cotidiana é capaz de apontar as dificuldades na sua implementação. Foi o que ocorreu com a Deliberação supracitada. Inúmeras foram as solicitações para que este Colegiado procedesse adequações com a finalidade de clarear conceitos e aperfeiçoar procedimentos.

Em atendimento às solicitações, esta Conselheira apresenta ao Plenário do CEE a presente Deliberação.

É a Indicação.

Curitiba, 11 de setembro 2001

**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ**

**SUMÁRIO SISTEMÁTICO DA DELIBERAÇÃO N.º09/01 – CEE**

**TÍTULO I  
DISPOSIÇÕES GERAIS**

**TÍTULO II  
DA MATRÍCULA**

- Capítulo I - Princípios Gerais**
- Capítulo II - Da Matrícula de Ingresso**
- Capítulo III - Da Matrícula por Transferência**
- Capítulo IV - Da Matrícula em Regime de Progressão Parcial**

**TÍTULO III  
DO APROVEITAMENTO DE ESTUDOS**

- Capítulo I - Princípios Gerais**
- Capítulo II - Da classificação e da Reclassificação**
- Capítulo III - Das Adaptações**

**TÍTULO IV  
DA REVALIDAÇÃO E EQUIVALÊNCIA DE ESTUDOS FEITOS NO EXTERIOR**

**TÍTULO V  
DA REGULARIZAÇÃO DE VIDA ESCOLAR**

**TÍTULO VI  
DAS DISPOSIÇÕES FIN**

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**