

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE PINDAÍ/BAHIA: Sentidos atribuídos por pais de estudantes

Gracilene Mendes de Souza Nogueira¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo compartilhar os sentidos atribuídos pelos pais à política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos considerando o seu contexto político e as relações escolares no processo de implantação. O estudo é subsidiado pela Epistemologia Qualitativa de GonzálezRey (2003; 2012) e se presta a compreender as demandas nacionais e internacionais que fundamentam o surgimento da proposta do ensino fundamental de nove anos como política pública educacional assim como os procedimentos legais de implantação no sistema estadual da Bahia e no município de Pindaí/BA, na perspectiva dos pais. O contexto histórico fomenta a discussão sobre os conflitos sobre os quais se afirma a política de ampliação do ensino fundamental de nove anos, enquanto que as expressões dos sujeitos demonstram como esta nova forma de organizar o ensino tem afetado suas vidas: a preocupação com o futuro dos filhos, o fortalecimento das relações autoritárias no sistema de ensino, a falta de informação e as inquietações com a curta duração da infância são núcleos de sentido produzidos a partir das reflexões sucessivas sobre as expressões dos pais, na perspectiva da construção de zonas de inteligibilidade. Os conhecimentos produzidos não correspondem linearmente à realidade objetiva, mas à interpretações sucessivas oriundas do movimento da pesquisa de base epistemológica qualitativa. As intencionalidades das políticas públicas e seu desenrolar nos contextos escolares é uma discussão a ser fortalecida a partir desta pesquisa cuja leitura é indicada para estudantes dos cursos de formação de professores e para educadores da educação básica.

Palavras-chave: Educação. Política pública. Política pública.

Introdução

Este artigo dedica-se a compartilhar os resultados da pesquisa sobre os sentidos atribuídos pelos pais à política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, realizada no município de Pindaí/Bahia durante o mestrado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Vitória da Conquista, sob a orientação do prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes.

A produção do conhecimento a que se propôs este estudo considera as expressões dos pais como portadoras de sentidos subjetivos, que acessados por meio dos pressupostos epistemológicos da Epistemologia Qualitativa de Rey (2003; 2012), são capazes de evidenciar

¹ Professora do Centro Educacional de Pindaí, mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: galzezinho@yahoo.com.br.

dificuldades no contexto escolar para o desenvolvimento de uma educação articulada com a visão de mundo e de sociedade de seus atores. Não houve uma preocupação em manter linearidade entre as expressões e as condições objetivas nas quais se efetiva o ensino, mas de construir espaços de inteligibilidade suficientemente sólidos para problematizar a educação escolar no âmbito do ensino fundamental de nove anos.

O contexto político que subsidiou a implantação da política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos permitiu compreender as demandas nacionais e internacionais, nascidas na década de 1970, que condicionaram a elaboração desta proposta política educacional bem como sua implantação no sistema escolar brasileiro. Os pais, personagens negados neste contexto, são afetados pelas alterações no curso estudantil de seus filhos e produzem sentidos que denunciam a desesperança na capacidade de a escola pública fazer fruir a cultura socialmente produzida.

Os sentidos atribuídos pelos pais à política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos constituem fonte fornecedora de elementos para a intensificação do debate sobre as intencionalidades das políticas públicas e seu desenrolar nos contextos escolares.

Metodologia

A pesquisa sobre os sentidos que os pais atribuem ao ensino fundamental de nove anos é subsidiada pelos pressupostos metodológicos da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2003;2012) que permite acessar as configurações de sentido dos sujeitos – os pais - por meio da subjetividade e construir zonas de sentido que promovam a geração de modelos de inteligibilidade sobre o ensino fundamental de nove anos.

Assim, a produção de sentido, entendido na perspectiva de Rey (2003) como a unidade que sintetiza a multiplicidade dos aspectos presentes nas atividades da vida humana em seus diversos campos, se dá a por meio de formações psicológicas complexas caracterizadoras das formas estáveis de organização individual, cuja constituição oriunda das experiências histórico-culturais individuais e coletivas dos sujeitos. Ou seja, o caráter relacional e constitucional do ser humano influencia a formação de configurações subjetivas, elementos constituídos e constituidores de sentido, que se manifestam por meio da subjetividade. O pesquisador, ao acessar estas configurações, as organiza em espaços de inteligibilidade, constituídos permanentemente a cada tensão, chamadas zonas de sentido. As zonas de

sentindo, portanto, produzem o núcleo da teoria, modelo de inteligibilidade, que sintetiza o processo de integração das ideias em um tecido dinâmico articulado pela reflexão do pesquisador, onde diferentes aspectos da informação aparecem articulados em uma construção teórica, mas que se constitui de significações não evidentes nos fatos, podendo ser fonte de outros modelos de inteligibilidade (REY, 2012).

Segundo Rey (2012), os sentidos integram diferentes formas de registro (social, biológico, ecológico...) que articulados às emoções, aos processos simbólicos e aos vários significados são suscetíveis de aparecerem em cada momento com uma forma de organização dominante.

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

Os instrumentos utilizados na produção das informações analisadas neste estudo foram a conversa interativo-provocativa (NUNES, 2011) e o completamento de frases (REY, 2012). Ambos serviram para captar a natureza interativa das conversas ocorridas naturalmente e foram orientados por pontos previamente elaborados cuja apresentação foi feita sob a condição de conversação tendo a ideia da interação e da provocação sido compartilhada pelos sujeitos. O grupo de pesquisa, composto por cinco participantes voluntários, todos responsáveis por estudantes matriculados no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, deu-se por entender que a investigação das características singulares nas expressões dos sujeitos conduzem a conclusões para além do singular, incompreensíveis se alheio às particularidades que o constituem.

Os diferentes momentos da pesquisa se caracterizaram pela sua evolução teórica marcada pelas constantes tensões entre o momento teórico do pesquisador e as informações produzidas empiricamente.

O contexto político do ensino fundamental de nove anos

A ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos vem sendo gestada desde a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que apesar de declarar a matrícula da criança com idade mínima de sete anos na primeira série do 1º grau, em seu artigo 19, delega aos sistemas de ensino o poder de decidir sobre a entrada de crianças menores de sete anos no ensino obrigatório.

A flexibilidade da Lei 5692 (BRASIL, 1971) quanto à entrada da criança no ensino fundamental, para Schneider e Durlí (2010), atende aos interesses do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e *United States Agency International for Development* (USAID), publicado em 1966, sinalizando a política de ampliação da escolaridade após ter identificado a baixa média de permanência do aluno na escola brasileira ao lado do índice de analfabetismo como pontos indesejáveis ao progresso econômico do país.

O Brasil incorporou o discurso do desenvolvimento pautado no crescimento econômico com vistas ao fortalecimento das condições nacionais de competição junto ao mercado internacional. Entretanto, o modelo econômico entrou em crise no mundo dadas as críticas à sua ineficiência administrativa no gerenciamento das instituições e das políticas sob a justificativa de que sua organização tradicional e burocrática impedia a competitividade no mercado das confederações, como afirma Oliveira (2011). Nasce, assim, a consciência de que o desenvolvimento econômico não dá conta dos problemas sociais, sendo necessárias não apenas políticas econômicas, mas, sobretudo, políticas redistributivas. Neste estudo, política é concebida como o reino do poder e da força (WEBER, 2006).

A proposta de reestruturação econômica e administrativa do Estado – Estado para Weber (2006) é uma forma moderna de agrupamento político, caracterizado pelo fato de deter o monopólio da violência e do constrangimento físico legítimo sobre um determinado território - defendeu o controle fiscal e a descentralização como ferramentas para diminuir os gastos públicos e a burocracia, vilões do crescimento econômico, como aponta Vieira (2011). Conseqüentemente, a interferência estatal na prestação de serviços à população começou a ser diminuída e a lógica de mercado passou a ser incorporada pelas instituições públicas. A privatização e a terceirização de serviços passaram a compor o cenário mundial.

Ofoco das ações do Estado passou a ser o resultado. O discurso da produtividade passou a fazer parte das políticas públicas aqui entendidas como aquelas que “guiam o nosso

olhar para o locus onde os embates em torno de interesses, preferências e idéias se desenvolvem, isto é, os governos” (SOUZA, 2006, p. 25).

No Brasil, no final da década de 1980, a queda do regime militar favoreceu a discussão e implementação do novo modelo de gestão que se deslançou na década de 1990. Na educação, as mudanças foram sentidas na elaboração e aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 (BRASIL, 1996), em 20 de dezembro de 1996. Novamente, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos foi sinalizada, em seu artigo 32, ao mencionar a duração mínima de oito anos para o ensino fundamental.

Ao lado destas discussões, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), observou a existência de uma nova escola em construção no país: “Assim, ao lado da escola, com a estrutura curricular tal como foi considerada anteriormente, existe, também, uma nova escola já em construção em vários lugares do Brasil” (BRASIL, 2006, p. 11).

A nova escola é assumida pelo MEC que anuncia a pretensão de

[...] construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado. (BRASIL, 2006, p.11).

A proposta da construção de uma nova escola pautada em políticas públicas educacionais capazes de gerir o tempo e o espaço escolar confirma a intenção latente da implantação do ensino fundamental de nove anos já transformada em meta no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, através da Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), que também sinalizou para a antecipação da idade mínima de entrada no ensino fundamental.

Além disso, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/MEC mostraram que, das 159.861 escolas públicas brasileiras, 11.510 eram ofertantes do ensino fundamental de nove anos em 2003. Apesar do número reduzido de iniciativas, estas escolas estavam distribuídas entre grande parte dos Estados Brasileiros, com exceção apenas do Acre, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e Sergipe (BRASIL, 2004).

Em 19 de novembro de 2004 o MEC reuniu-se em Porto Alegre (RS) com os Ministros da Educação do Setor Educacional do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) onde foi definida uma tabela de equivalência para reconhecimento de título e estudos no nível da educação básica. O Brasil era o único país do MERCOSUL que mantinha o ensino obrigatório em oito anos e incorporou à Nova Tabela de Equivalência do Protocolo de

Reconhecimento de Títulos e Estudos no Nível da Educação Básica (ensino fundamental e médio) não Técnico, a ampliação do ensino fundamental tendo recebido recomendações dos ministros participantes do bloco para tomar as providências que levassem à efetivação do que ali fora tratado.

Assim, as leis 11.114/2005 (BRASIL, 2005) e 11.274/2006 (BRASIL, 2006) foram medidas nacionais de ratificação da Tabela de Equivalência no país. A primeira, aprovada em maio de 2005, alterou os artigos 6º, 30º, 32º e 87º da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao estabelecer a idade mínima de seis anos para matrícula no ensino fundamental delegando esta responsabilidade aos pais. Entretanto, a duração de oito anos para a escolaridade obrigatória fora mantida. Sua alteração aconteceu apenas em 06 de fevereiro de 2006 com o advento da segunda lei mencionada, nº 11.274, alterando os artigos 29º, 30º, 32º e 87º da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), cuja efetivação legal foi prevista até o ano de 2010.

Em atendimento à nova proposta educacional, os Estados brasileiros, através dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), começaram a disciplinar a implantação do ensino fundamental de nove anos. Entretanto, esta não foi uma ação imediata, de modo que a regulamentação da Lei nº 11274 (BRASIL, 2006) ocorreu em momentos diferentes nos diversos Estados do país, como apontam os estudos de Silva e Scaff (2009).

A Bahia foi um dos Estados mais retardatários neste sentido (SILVA; SCAFF, 2009). A mudança foi regulamentada somente em junho de 2007 através da Resolução nº 60 (BAHIA, 2007a), que estabelece normas complementares para implantação e funcionamento do Ensino Fundamental obrigatório de 09 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos e respectivo Parecer CEE 187/2007 (BAHIA, 2007b). Este parecer considera não apenas as Leis nº 11.114 (BRASIL, 2005) e nº 11.274 (BRASIL, 2006), mas também a Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006) para questionar a compulsoriedade da duração do Ensino Fundamental antes da emenda referida, deixando entender que a matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental, assim como a sua expansão para nove anos, antes dessa medida foi arbitrária.

O CEE da Bahia preocupando-se com a formação dos professores para a nova demanda escolar, aprovou a Resolução CEE nº 05, de 28 de janeiro de 2008 (BAHIA, 2008) dispondo sobre a adequação dos programas dos cursos de licenciatura plenas e similares oferecidos pelas Universidades Públicas Estaduais. A orientação é para que as universidades considerem a norma vigente na elaboração dos programas, buscando redimensionar os procedimentos metodológicos, teórico-práticos e didático-pedagógicos em pauta na formação do professor.

O atraso estadual incidu sobre os atrasos municipais, evidentemente. E Pindaí, um dos municípios do interior da Bahia, apesar de dispor de Sistema Municipal de Ensino criado através da Lei Municipal nº 77, de 14 de junho de 1999 (PINDAÍ,1999), não dispunha dos respectivos órgãos em funcionamento. Ou seja, os Conselhos Municipais não existiam efetivamente. Entretanto, o município de Pindaí não aguardou as orientações estaduais. Após a participação em encontro com os secretários municipais em Brasília, no segundo semestre do ano de 2006, adotou, imediatamente, atitudes em favor de sua implantação para o ano de 2007. Vale ressaltar que não foi possível acessar na Secretaria Municipal de Educação de Pindaí nenhuma documentação – portarias ou atas – que pudessem evidenciar, legalmente, o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos. Este fato provoca o levantamento de conjecturas a respeito da existência desta documentação e, principalmente, sobre, os procedimentos adotados e sua relação aos princípios da gestão democrática da educação.

Sentidos atribuídos pelos pais de estudantes à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos no município de Pindaí/Bahia

Sentido subjetivo e configuração subjetiva são categorias que se relacionam entre si e, com a subjetividade, constituem um sistema. Assim, a produção de sentidos dá-se por meio da representação simbólica emocional dos aspectos objetivos que afetam a vida das pessoas. Não se trata de um ciclo, mas, segundo Rey (2012) de um processo dinâmico de construção de hipóteses tensionada pelo objetivo da pesquisa e pelo referencial teórico que a sustenta. Deste modo, os núcleos de sentido não são necessariamente isolados entre si, pois os indicadores que os compõem foram produzidos a partir de elementos organizados pela complementaridade, pela diferença ou pela semelhança.

São núcleos de sentido produzidos por esta pesquisa:

a) Em relação à preocupação com a preparação das crianças para o ensino fundamental parece estar presente o medo de não estar preparado para a vida futura. Desde 2010 a data de corte para entrada no primeiro ano do ensino fundamental é 31 de março. Então, toda a educação infantil estava organizada em função do cumprimento da Resolução nº 01/2010 (BASIL, 2010) que dispõe sobre esta data de corte. Entretanto, esta data foi alterada pela Portaria Municipal nº 66 (PINDAÍ, 2014), em atendimento às orientações do CEE. A partir de 2014 todas as crianças com seis anos completos ou a completar até o dia 31 de

dezembro devem ser matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental e todas as crianças com quatro anos completos ou a completar neste mesmo período devem ser matriculadas no primeiro ano da pré-escola.

O atendimento a esta exigência legal fez com que muitas crianças pulassem etapas previstas na organização do ensino. Ou seja, conforme as orientações anteriores, as crianças que não tivessem seis anos completos até o dia 31 de março deveriam matricular-se no segundo ano da educação infantil, mas foram matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, ocasionando a mistura de alunos com diferentes níveis de escolaridade mencionada pelos participantes.

Os participantes demonstraram estar inseguros com relação ao preparo das crianças para prosseguirem nos estudos. Expressões como: “tem coisa pior que o aluno chegar no final do primário e não saber nada?”, “De uma certa forma isso sacrifica a criança. Antes ela entrava com sete, depois seis, agora cinco anos. Vai parar aonde?” mostraram que os sujeitos participantes da pesquisa sentem-se incapazes de prever o futuro e a falta de previsibilidade incomoda-os.

Evidencia-se o fato de que a escola, na forma como ela funciona, pode não dar conta de promover o sucesso – entendido como ingresso exitoso no mercado de trabalho - das crianças. É pertinente, então, pensar não somente sobre o tipo de escola que os pais e a comunidade querem, mas que tipo de escola é capaz de favorecer a ruptura do sistema ideológico para promover a fruição da cultura socialmente produzida. Segundo Saviani (1983) a classe dominante aciona, periodicamente, mecanismos de adaptação fazendo confundir seus interesses com os da classe dominada. Entretanto, esta consciência não é dada aos sujeitos que se sentem confusos e inseguros.

b) O segundo núcleo de sentidos refere-se à relação que os pais têm com a forma como a Secretaria Municipal de Educação (SME) disciplina e divulga seus atos. A forma como as determinações chegam à escola e como estas repassam as informações aos pais geram desconforto e desconfiança destes quanto ao tipo de educação escolar a que seus filhos serão submetidos. Estas observações foram possíveis a partir da revelação dos pais de que só tiveram conhecimento da mudança da lei no momento da matrícula do(a) filho(a). A fala a seguir exemplifica denuncia esta situação:

Aí cheguei lá me falaram que a minha menina não poderia estudar lá mais. Teria que mudar de escola porque ela já ia fazer o primeiro ano. Aí eu falei, não. Não vai não porque ela ainda vai fazer seis anos e só tem dois anos de pré, como ela vai fazer o primeiro ano? Aí ela foi e falou comigo que porque era uma lei e tinha que ir para o primeiro ano. E pronto e acabou.

Segundo Weber (1981), relações como estas são caracterizadas pela dominação assentada nos interesses econômicos cujo estabelecimento se dá por meio da autoridade.

Dominação para o autor é a oportunidade de encontrar pessoas prontas para obedecerem a ordens. Neste caso, trata-se de uma dominação legal legitimada pela noção de competência.

c) O terceiro núcleo de sentidos está relacionado ao desconhecimento do processo de implantação do ensino fundamental de nove anos no município. O fato de não ter sido encontrada na SME nenhuma Portaria que disciplinasse este ato e nem ter sido possível acessar as atas lavradas em função dos encontros que a Secretária afirma ter realizado, “devido a dificuldades de localização de livros utilizados em anos anteriores neste órgão”, confirma as razões para a desinformação dos sujeitos sobre a temática. Percebe-se nos pronunciamentos dos sujeitos que as falhas decorrentes da veiculação de informações no processo de implantação justificam o total desconhecimento dos pais sobre as mudanças na forma de organização do ensino iniciadas no município no ano de 2007, contrariando as orientações do Ministério de Educação e Cultura (MEC):

O documento legal estabelecendo o novo ensino fundamental de nove anos, bem como todas as normas e informações pertinentes, deverá ser publicado no Diário Oficial respectivo, página eletrônica das secretarias de educação e outros veículos de comunicação, além de serem instrumentos de mobilização das escolas e da comunidade escolar por meio de reuniões, seminários, distribuição de folders, etc. (BRASIL, 2009, p.10).

Soma-se à falta de informações denunciada pelos sujeitos da pesquisa, a não percepção de mudanças que deveriam ter ocorrido no contexto das escolas como formação de professores, reestruturação do Projeto Político Pedagógico, adequação do Regimento Escolar, adequação do espaço físico da escola e envolvimento da comunidade no processo de implantação, conforme as orientações do MEC (BRASIL, 2009).

d) O quarto núcleo de sentidos subjetivos concentra as preocupações dos participantes com a duração da infância. Os participantes deste estudo entendem que o ensino fundamental de nove anos é diferente da educação infantil e, portanto, haverá de se exigir muito mais da criança, o que gera um sentimento de perda. Expressões como: “Agora eu acho assim, as crianças hoje em dia larga a infância, não brinca mais”, “Eu imaginei que seria um ano a mais, mas lá no final. Eu não imaginei que fosse puxando os pequenininhos pra escola não”

O elemento que caracteriza as configurações subjetivas neste aspecto é a preocupação com a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. O fato de crianças de diferentes níveis de escolaridade estarem matriculadas no primeiro ano e, muitas vezes, estudando em uma mesma classe/sala provoca uma forte inquietação sobre como os professores poderão organizar metodologicamente seu trabalho de modo a “assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural

possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização” (BRASIL, 2006, p. 22).

Vale mencionar que o município aderiu, em 2013, ao Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), regulamentado pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), cujo objetivo é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental de nove anos. Entretanto, este estudo revela que a preocupação dos pais não se centra na alfabetização propriamente dita, mas no desenvolvimento das potencialidades individuais da criança, respeitadas as especificidades de suas características e necessidades. Ou seja, preocupa-se com a possibilidade dos filhos acompanharem o curso do desenvolvimento ditado pelas regras do capitalismo; preocupa com o futuro; se estas crianças estarão preparadas para atuarem no mundo do trabalho, da competitividade e da competência técnica.

e) O quinto núcleo de sentidos é constituído pelos sentimentos de luta existente na tensão entre as determinações da SME e a condição de participação negada aos sujeitos. Às vezes este sentimento aparece claro nas expressões, outras vezes ocultada pelos risos, silêncios, pausas e tensões na conversa. Percebe-se uma vontade de romper com estes conflitos internos e adentrar ao processo de decisão dos rumos da educação no município. Em alguns momentos estes sentimentos parecem dominar a conversa; em outros aparecem camuflados por risos e expressões irônicas.

Esta situação conflituosa informa um dos principais obstáculos à efetivação da gestão democrática, entendida “como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos...” (ANTUNES, 2002, p. 131). A omissão de espaços públicos de decisão no cenário educacional capazes de pressionar o controle social sobre o Estado em favor dos anseios e necessidades da população produz um sentimento de descaso e desrespeito nos sujeitos participantes. A superação dessa situação parece se dá pelo envolvimento da comunidade nas ações desenvolvidas no contexto escolar por favorecer a integração deste segmento nas discussões e a sua atuação cidadã num espaço democraticamente constituído.

A indignação dos participantes sobre a não vivência da democracia promove momentos tensos que, apesar de representarem intensamente a insatisfação destes, não dispõe de elementos suficientes para romper com o autoritarismo que tutela as relações no sistema escolar.

Considerações finais

Assim, os sentidos que os pais atribuem à política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos evidenciam a necessidade de refletir sobre as intencionalidades das políticas públicas e seu desenrolar nos contextos escolares. O contexto político no qual o ensino fundamental de nove anos foi gestado mostra a busca pelo atendimento das demandas nacionais e internacionais com vistas ao desenvolvimento econômico do país. A mudança no perfil administrativo do Estado tornou-o propositor de ações de cunho democrático cujos resultados são acompanhados e avaliados pela conjuntura estatal. Entretanto, os sentidos atribuídos pelos pais à política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos mostram que nem sempre as estratégias de implantação de suas propostas atendem ao propósito de construir uma nova escola pautada nas ideias da democracia.

Se por um lado os pais se angustiam com a falta de perspectiva sobre a educação a que seus filhos têm acesso, por outro, o sistema de ensino ratifica relações que distanciam os pais das decisões escolares afastando cada vez mais a possibilidade de realização de uma parceria entre ambos.

A apresentação dos resultados da pesquisa a que se propôs este artigo contemplou a exposição dos pressupostos metodológicos que a subsidiou, a contextualização política do ensino fundamental de nove anos e, por fim, os sentidos atribuídos pelos pais na perspectiva de fomentar a discussão sobre as intencionalidades das políticas públicas e seu desenrolar nos contextos escolares.

Referências

ANTUNES, A. (2002): **Aceita um conselho? – como organizar o Colegiado Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002. Guia da Escola Cidadã Instituto Paulo Freire, v. 8.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento do Ensino Fundamental obrigatório de 09 (nove) anos, iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Resolução CEE nº 60, de 5 de Junho de 2007. Salvador, BA: Diário Oficial, 2007a.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. Implantação e Funcionamento do Ensino Fundamental Obrigatório de 9 (nove) anos, iniciando aos 6 (seis) anos de idade. Parecer CEE nº 187/2007, de 11 de Setembro de 2007. Salvador, BA: Diário Oficial, 2007b.

BAHIA. Dispõe sobre a adequação dos programas dos cursos de licenciatura plena e similares, das Universidades Públicas Estaduais na forma que indica. Resolução CEE nº 05, de 28 de Janeiro de 2008.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Ministério da Educação. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências..

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências..

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre o ensino de 9 anos.

BRASIL. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: Relatório do Programa. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 3º Relatório do Programa. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução CNE/CEB nº 01, de 14 de janeiro de 2010.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. 2ª. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. PORTARIA Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. (Org). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 71-89. ISBN: 978-85-8054-012-3.

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

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

REY, Fernando González. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Thonson Pioneira, 2003.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SILVA, Antonia Almeida; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. O Ensino Fundamental de Nove Anos Como Política de Integração Social: análises a partir de dois estados brasileiros. In: **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação Nacional**, 32, 2009, Caxambu. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: 2010. GT 13-6943.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde. Ensino fundamental de nove anos: aspectos legais e didático-pedagógicos1. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 189-214, Jul./dez 2009.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: Uma revisão bibliográfica. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

VIEIRA, Sofia Lerche. Continuidades e rupturas na política educacional: indicadores do período 1995-2005. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação – ANPED**, 34, 2011, Natal. Anais eletrônicos da Anped. 2011.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

WEBER, M. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2006.