

SILVA, Rute da. **A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E SEUS EFEITOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**: Um estudo em municípios catarinenses. Florianópolis/SC, 2009. Dissertação de mestrado PPGE/UFSC.

RESENHA elaborada por Justina Inês Sponchiado – NUPEIN. Doutoranda PPGE/CED/UFSC.

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos como política governamental promove, como principal mudança imediata, a inserção na escola de crianças de seis, e mesmo de cinco anos. Entre profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, familiares e também outros segmentos sociais, dúvidas, receios, contradições: (mais) uma mudança chegando de modo verticalizado, sem o necessário processo de transição para a construção de condições, e, nesse caso, sem que se compreenda as efetivas razões, uma vez que não há concordância quanto a justificativas educacionais para algo tão delicado como a inserção das crianças pequenas na escola. Justificativas relativas ao financiamento educacional parecem estar na origem de tal política.

Afinal, que política é essa e como vem sendo implementada? Esta é a pergunta que mobilizou a realização da dissertação de que trata esta resenha. Dados sobre a maneira como vem sendo praticada, no nosso estado, foram gerados pela pesquisa de mestrado, realizada no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, por Rute da Silva, com orientação da professora doutora Roselane Campos. Seu objetivo foi *investigar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos em Santa Catarina, em seus 'contextos de influência, produção de texto, prática e efeitos', também na Educação Infantil*; apoiou-se no referencial analítico do *ciclo de políticas* proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, e seu universo compôs-se de nove municípios do estado.

Mesmo não nomeado no título, é digno de realce na dissertação, o levantamento e a rigorosa análise que realiza da política educacional à qual se volta, expressa em documentos: leis, projetos de lei, regulamentação executiva emitida pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério de Educação, pareceres, documentos orientadores. É de se exaltar também, a busca em relatórios publicados por agências multilaterais – que induzem políticas para países ditos periféricos -, para identificar diagnósticos, propostas e estratégias neles contidos no que diz respeito ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, e articulações entre suas orientações e desdobramentos nos países que compõem o Mercosul e no Brasil. Também o levantamento e análise da normatização produzida no estado e nos municípios. Segundo a autora, a análise desses documentos possibilitou confrontar a “produção da política”, ou o conteúdo dos documentos, com a “política efetivada” verificada por meio das respostas das secretarias de educação dos municípios pesquisados.

A investigação se compôs de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O *levantamento bibliográfico e documental incluiu documentos produzidos pelo MEC e pelo CNE, além de outros documentos de lei; realizou estudo piloto para definição e refinamento dos procedimentos para coleta de dados, e pesquisa de campo abrangendo nove municípios que já haviam ampliado o EF para nove anos, selecionados a partir dos critérios populacional - grande, médio e pequeno porte - , número de matrículas na EI¹ e no EF e índice de desenvolvimento da educação*. Utilizou questionários, alguns dos quais foram complementados por entrevistas com técnicos das Secretarias Municipais de Educação.

¹ Utilizo EI para Educação Infantil, EF para Ensino Fundamental e EB para Educação Básica.

No campo de pesquisa, a autora identificou *uma diversidade de estratégias administrativas e pedagógicas adotadas para a implantação do EF de 9 anos, ampliação pouco significativa das vagas na Educação Infantil, escolarização precoce das crianças com 5 anos de idade, incipiente articulação entre a EI e o EF e ausência de garantias do caráter de não retenção às crianças matriculadas nas classes de primeiro ano do EF.*

A dissertação é composta por introdução e três capítulos, além de quadros, tabelas, considerações finais, referências bibliográficas, e anexa o questionário utilizado.

No primeiro capítulo (p. 27 a 60), a autora analisa as origens da escolarização obrigatória de nove anos no Brasil. Trata da *reforma da Educação Básica nos anos 1990; do Financiamento da Educação Básica – FUNDEF - como indutor das matrículas das crianças de seis anos no Ensino Fundamental; do Plano Decenal de Educação para todos – da focalização do Ensino Fundamental à Educação Infantil como oportunidade; do Plano Nacional de Educação e nele, dentre muitas metas, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; da influência dos organismos internacionais para a ampliação da escolarização obrigatória; das influências internacionais e a homogeneidade dos tempos escolares para o Ensino Fundamental no âmbito dos países que compõem o Mercosul.*

No segundo capítulo (páginas 61 a 104), analisa a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no Brasil, desdobrando o tema nos seguintes sub-capítulos: *considerações iniciais; a ampliação da escolarização obrigatória no Brasil; antecedentes da escolarização obrigatória no Brasil; antecedentes da inclusão dos seis anos na escolarização obrigatória; a política nacional de Educação Infantil – continuidade ou rupturas com a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental; focalização do Ensino Fundamental e o “encolhimento” da Educação Infantil; posicionamentos do Conselho Nacional de Educação sobre o Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos; os debates sobre o Ensino fundamental de nove anos – Leis 11.114/05 e 11.274/06; documentos do MEC que orientam a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos; considerações acerca do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil.*

No terceiro capítulo (p. 105 a 177), analisa a implementação do Ensino Fundamental de nove anos em Santa Catarina e seus efeitos para a Educação Infantil, abordando: a evolução dos dados em Santa Catarina; *a implementação nos municípios pesquisados; a normatização do Ensino Fundamental de nove anos; dados sobre as matrículas; organização curricular; projeto político-pedagógico e o desenvolvimento de uma proposta curricular para nove anos; formação de professores e acompanhamento pedagógico para a implantação; dificuldades e mudanças emergentes; efeitos da ampliação do ensino fundamental para nove anos na Educação Infantil – a promessa não cumprida da ampliação das vagas; a escolarização precoce de crianças de cinco anos; a desejada articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; a avaliação no primeiro ano: tem caráter de retenção? Algumas reflexões sobre os efeitos da implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Educação Infantil.*

Nesta resenha, optou-se por destacar, sobretudo, os aspectos da implementação desta política educacional no estado de Santa Catarina.

A autora analisa que “...a produção dessa nova política, no âmbito do Congresso Nacional, pouco considerou os avanços alcançados para a área da EI, bem como as especificidades afetivas, etárias e sociais constitutivas das crianças de seis anos. As vozes dos professores e demais

profissionais da educação que atuam nas escolas e nas instituições de EI parecem não ter sido devidamente consideradas..” (p. 104). Verifica que mesmo tendo sido proclamada como uma medida de justiça social, visando proporcionar a todas as crianças melhores oportunidades educacionais, se restringe às crianças a partir dos seis anos - a pequena infância ainda terá que esperar, portanto. Refere-se aos muitos “...determinantes econômicos, sociais, históricos e políticos que culminaram na ampliação da escolarização obrigatória, com a inclusão de crianças de 6 anos”; cujas intenções demonstra estarem cercadas por contradições, que se expressam em relações de continuidade e de rupturas com as diretrizes e governos anteriores.

Revela que em 2007 Santa Catarina liderava, no sul do país, as estatísticas de crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino fundamental com 329 crianças matriculadas, e que há priorização das crianças mais velhas (4 a 6) para as mais novas (0 a 3) no atendimento educacional infantil. Demonstra como o parecer da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina abriu precedentes para que também as redes públicas municipais matriculassem crianças de 5 anos do EF, no estado e fora dele. Sobre a tendência à antecipação, transcreve alertas de pesquisadoras do campo, cita CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS (2006, p. 94-95):

... permitida pela legislação, e aliás pela maioria dos países, esse ingresso antes dos sete anos pode ser prejudicial às crianças nos sistemas locais que ainda apresentam altos índices de repetência nas primeiras séries, o que leva a uma antecipação dessa experiência negativa para muitas crianças. Em 2001, 25,4% das crianças de seis anos e 4,8% das crianças de cinco anos, respectivamente 725 mil e 103 mil, já se encontravam matriculadas no EF no país.... (citado em Silva, 2009, p.162).

Chama atenção para a necessidade de se retornar a discussão do que é o fracasso escolar da escola brasileira em sua complexidade, nesse momento da reorganização da EB, e para a precariedade das condições de escolas brasileiras que receberão crianças pequenas: “Algumas das escolas brasileiras estão em ruínas, algumas delas não dispõem de água, os professores tem medo dos alunos (...), o professor está à deriva, lotado de cursos de formação de professores, comuns a um mesmo tipo de estrutura. E é nesse cenário que a criança de 5 e 6 ano será incorporada”. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 323 apud Silva 2009, p 162).

E enfatiza, apoiada em Mello (2007) que:

[...] Em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar. A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças. (MELLO, 2007, p. 91, in Silva, 2009, p.162):

Da Silva mostra que o não é nova, no percurso histórico da pré-escola, a idéia da antecipação da escolarização como uma estratégia preventiva ao fracasso escolar, e entende que é equivocada a antecipação da entrada das crianças na escola; antes disso, defende sobretudo neste momento de reorganização e busca de qualidade da EB, que se invista numa política de fortalecimento da EI que já atendia a essa faixa etária. “...Colocar as crianças de camadas

populares na escola de EF aos 6 anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso escolar” (Barbosa, 2003, não paginado, citado por Silva, 2009, p. 163-164).

Sobre a articulação (desejada) entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

Indagadas a respeito, quatro das nove redes pesquisadas - Joinville, Florianópolis, Blumenau e Palhoça - responderam que buscaram de forma mais efetiva uma *articulação* entre EI e EF. Apoiada em dados gerados pela pesquisa das autoras abaixo, aponta

...a segmentação e a heterogeneidade das redes escolares municipais, que interpretam ao seu modo a legislação e não recebem orientação nem apoio dos órgãos estaduais. Assim por exemplo, a incorporação das crianças de 6 anos ao EF parece ocorrer ao acaso das decisões isoladas de cada prefeitura, fazendo com que sistemas de ensino de municípios vizinhos apresentem maneiras muito diferentes de organizar as séries do EF e sua articulação (ou falta de articulação) com a EI. (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 102, citadas por Silva, 2009, p. 166).

E com Lima (2006) defende o conhecimento acumulado para a educação de crianças pequenas:

Com certeza, a experiência acumulada pela EI em décadas de trabalho com a criança desta idade deve agora ser aproveitada pelo EF. Desta forma, a educação escolar das crianças de 6 anos envolve o conhecimento pedagógico tanto dos professores de EI quanto dos professores dos primeiros anos do EF. Modelos novos de formação continuada de professor também são necessários para criar uma pedagogia adequada à infância. Este é o momento propício para se pensar a educação como uma prática humana voltada para a infância, incorporando os conhecimentos produzidos sobre a criança nas últimas décadas. (LIMA, 2006, p 15). [p. 165].

Sobre integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, traz os argumentos das autoras:

A integração com as séries do EF ainda é incipiente, apesar da crescente incorporação de 6 anos a esta segunda etapa da escola básica. Alguns sistemas de ensino tem adotado o regime de ciclos (...) sendo que existem exemplos de ciclos que incorporam o último ano da pré-escola.[...] Há que se considerar o fato de a lei conferir responsabilidade pela EI e pelo EF prioritariamente aos municípios o que, em tese, facilitaria essa integração (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 120). [Silva, 2009, p. 166].

Divide-se o que tem unidade, denuncia com Kramer, tanto na prática como na discussão acadêmica e, no entanto, *do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Do ponto de vista do adulto (e das instituições) é que as duas esferas se tornam dicotômicas, porque fica fora do eixo que seria capaz de articulá-las, a saber, a experiência com a cultura (KRAMER, 2003, p 61, citada por Silva, 2009, p. 167).* Com Goulart, reflete que a “...*experiência de escola mostra-nos que a criança de 6 anos encontra-se no espaço de intersecção da EI com o EF. Desta forma, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços*” (GOULART, 2006, p. 87, citada por Silva, 2009, p.167).

Evidenciando que esta é uma preocupação apontada há bastante tempo, Rute da Silva cita parecer da ANPED sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: *O documento Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborado para as 4 primeiras séries do EF, foi bastante criticado por não dar suficiente atenção à integração entre a EI e o EF e seria importante evitar que o Referencial Curricular Nacional para a EI incorresse no mesmo erro (ANPED, 1998, p. 92, citado por Silva, 2009, p. 167)*. Afirma, com Rocha (1991), que é

...na luta que os professores da escola e da pré-escola realizam no seu cotidiano escolar, buscando construir a UNIDADE entre espaços educacionais. (...) Esta trajetória exigirá uma reapropriação do conhecimento do professor sobre seu próprio saber/fazer, no sentido de consolidar cada vez mais uma prática pedagógica que não só seja articulada à realidade concreta, mas que, sobretudo, situe seus sujeitos como construtores de sua própria história (ROCHA, 1991, p 141, citada por Silva, 2009, p.168-169).

Face às perguntas formuladas pela pesquisa, alguns municípios responderam que organizaram a articulação entre a pré-escola e o 1º ano do EF para uma melhor adaptação da criança na passagem de uma etapa da educação para outra com um *‘período de adaptação e diagnóstico de aprendizagem das crianças’* (Florianópolis); por meio de *‘capacitação continuada nos anos de 2005, 2006 e 2007’* (Santo Amaro da Imperatriz); por meio de *‘carga horária diferenciada, diferentes atividades e recreio ampliado’* (Rio Fortuna); e sem explicar como (Blumenau) (p. 169).

Silva defende que uma articulação necessária, no atual contexto de implantação do EF de nove anos, permitirá

...olhar a infância, do ponto de vista da formação por etapas da consciência e da personalidade humana madura, olhar o processo de humanização como processo de educação e olhar a escola da infância como o espaço do encontro de muitas crianças – de mesma e de diferentes idades -, e como o lugar da organização intencional por parte dos professores e professoras para a apropriação máxima, por cada criança, das máximas qualidade humanas formadas histórica e socialmente, nos comprometem com a oposição segura a todas as formas de aceleração artificial do desenvolvimento psíquico e com a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico que amplie e enriqueça esse desenvolvimento (MELLO, 2007, p 99, citada por Silva, 2009, p.170).

A autora da dissertação entende que a categoria *‘infância’* constitui o elemento comum entre EI e EF, e que seu conhecimento profundo evitaria dicotomias entre uma etapa e outra, proporcionando um estreitamento dos vínculos entre EI e EF, e um maior acolhimento das crianças que passam a freqüentar agora mais cedo o EF. Entretanto, afirma, *“...se a devida articulação foi infimamente organizada por poucas redes municipais catarinenses pesquisadas, questionamos como as crianças de seis anos foram sendo inseridas nas classes do primeiro ano do EF. As propostas pedagógicas para essas classes tem buscado o desenvolvimento das crianças, de modo a amplificar as suas experiências e práticas socioculturais?”* (Silva, 2009, p.171). E cita o alerta das estudiosas do campo:

...sem as condições efetivas de debate e de gestão democrática dos sistemas de ensino e das unidades escolares, a inclusão da classe de seis anos pode representar uma medida administrativa de deslocamento de uma classe de idade entre níveis educacionais. Nesse

caso, corre-se o risco de, em termos educativos, termos uma simples adaptação da classe de seis anos à lógica das primeiras séries, ou, serem estas um tipo híbrido, em que são conservados elementos das práticas pedagógicas da EI associadas a forma escolar de socialização (CAMPOS; CAMPOS; ROCHA, 2007, p 10, citadas em Silva, 2009, p.171).

Avaliação no primeiro ano do EF de nove anos: tem caráter de retenção?

Esta é uma das preocupações de pesquisadores e educadores da área com relação à inclusão das crianças de seis anos relaciona-se com a exclusão/fracasso escolar precoce, aponta Silva (2009, p.171). E conta-nos que os quatro municípios que normatizaram essa categoria apontam para uma avaliação diagnóstica, contínua e formativa.²

Pontua que *“as normatizações dos municípios que trataram da avaliação tem se adequado à orientação do MEC, sobretudo por considerarem-na processual, diagnóstica e contínua. Contudo, ainda se apresenta de forma vaga como essa avaliação será realizada. As normativas indicam para metodologia, de um modo bastante amplo, correndo-se o risco de as práticas de avaliação desenvolvidas na escola irem se constituindo em práticas de exclusão”*. E argumenta o quando já se tem mostrado que a avaliação não é neutra, (Silva, 2009, p. 172).

Analisando documentos, afirma que em 2008 o MEC, por meio do Parecer CNE/CED n. 04/2008, manifestou considerações e preocupações diante da situação, reafirmando alguns princípios e normas referentes à inadequação de alguns procedimentos metodológicos para a faixa etária de 6 a 8 anos.³

² *“A avaliação do processo educativo deve ser contínua, diagnóstica, formativa e baseada em objetivos educacionais definidos, de forma a orientar a organização da prática educativa em função das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes (CME FPOLIS, Res. 01, 2006, art. 8º.; citado por Silva, 2009, p.172).*

“A avaliação das classes de 1º ano será realizada a partir da observação diária e registros periódicos dos avanços, descobertas, hipóteses em construção pelas crianças. [...] Ao final de cada bimestre, levando em consideração a potencialidade de cada criança, serão atribuídas notas em cada disciplina (SME de Joinville, Portaria 062, 2008, grifos da autora da dissertação)”. (Silva, 2009, p.172).

“A avaliação ficará baseada nos critérios já estabelecidos na LDB, art. 24, Inciso V. Quanto aos registros burocráticos, adotar-se-á o parecer descritivo elaborado e entregue aos pais ao final de cada bimestre ao longo do ano letivo (CME Indaial, Parecer 006, 2006).” [p172]. A orientação aplica-se ao EF, conforme Silva (2009, p.172).

³ *“A avaliação, tanto no primeiro ano do EF, com as crianças de 6 anos de idade, quanto no segundo e no terceiro ano, com as crianças de 7 e 8 anos de idade, tem de observar alguns princípios essenciais:*
9.1 – A avaliação tem de assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica;
9.2 – A avaliação nesses 3 anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas e conceitos;
9.3 – A avaliação, nesse bloco ou ciclo, não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório;
9.4 – É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
9.5 – A avaliação, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização (MEC/CNE/CEB, 2008, p 2, grifos no original).” (Silva, 2009, p. 173).

A pesquisa evidenciou que, exceto Florianópolis - que estabeleceu por meio de Portaria (n.121/2008) não haver retenção das crianças e adolescentes que freqüentam regularmente o 1º ano do BIA e a 3ª série do EF no ano de 2008 -, os municípios que fizeram parte da pesquisa não explicitaram em suas normativas a não retenção no primeiro ano do EF de nove anos. Solicitados a manifestarem-se sobre esse assunto, as redes de Tubarão, Bom Retiro e Rio Fortuna informaram que a avaliação nas turmas de 1º ano *tem* caráter de retenção.⁴

Reflexões sobre os efeitos da implementação do EF de nove anos na EI

Considerando os municípios investigados, Silva afirma que, “...inicialmente, a ampliação do EF para 9 anos não vem aumentando as vagas para as crianças de 4 a 5 anos; (...) a promessa não está sendo cumprida. Em alguns casos, ao contrário (...), optou-se por antecipar a inserção de crianças com menos de 6 anos no EF, as quais (...) têm seu direito de atendimento amparado por lei na EI.” (p.176).

A autora conta também que “...as declarações das redes de ensino confirmam poucas ações que propiciem uma devida articulação entre as duas etapas, a EI não participou das propostas pedagógicas, salvo raras exceções, sinalizando que se precisa aprofundar o debate e o diálogo entre EI e EF, hoje unidos mais do que nunca pela categoria ‘infância’”. (p. 177)

Defende ainda a maior necessidade de formação continuada para professoras das 1^o anos; afirmando que não são classes de EI e nem tampouco de EF, mas se apresentam como ‘híbridas’ e parecem assumir um caráter de “adaptação” (p. 177). Concorda com Kramer (2003) que “em condições precárias não se educa nem se cuida. Dotação orçamentária e condições concretas de ação pedagógica e de trabalho constituem-se fundamental para assegurar a democratização da EI e do EF de qualidade para todas as crianças e adolescentes para os quais se destina essa nova política”. (Silva, 2009, p.177).

Considerações finais

Nas suas considerações finais, a autora aponta:

- Mesmo implementada em 2006, a ampliação do EF é tributária da reforma educacional brasileira de 1990. Identificou o contexto de influências da política que amplia o EF para nove anos, com indução por meio de acordos firmados pelos governos brasileiros com organismos multilaterais e a política de financiamento adotada – FUNDEF -, reforçando a importância estratégica atribuída ao EF.
- A inserção de crianças de 6 anos na primeira série vem sendo realizada desde 2006, induzida pelo condicionamento dos *recursos ao número de matrículas*, mesmo sem garantir-lhe mais um ano de escolaridade. E que essa otimização e a racionalidade no modelo de

⁴ “... a retenção ocorrerá nos casos em que a criança não tenha o mínimo de aproveitamento para a aprovação, conforme orientação da nossa GERED” (SME BOM RETIRO) (...) “Parcialmente, os casos de retenção/reprovação são parecidos aos que já aconteciam na pré-escola, se avalia as condições e as possibilidades de sucesso nas séries seguintes, sendo uma decisão do conselho de classe com a avaliação dos pais (SME RIO FORTUNA)”. Blumenau, Palhoça e Santo Amaro da Imperatriz informaram que a avaliação da aprendizagem das crianças de 1º e 2º ano não terá objetivo de retenção; Tubarão mencionou que em alguns casos específicos ainda há reprovação (Silva, 2009, p. 175).

financiamento do EF fizeram com quem as demais etapas da EB fossem relegadas a iniciativas tópicas.

- Os estudos e debates já realizados sobre a municipalização do EF e da EI indicaram que *nem sempre esses processos de ‘descentralização’ das responsabilidades quanto ao atendimento das políticas sociais têm considerado os limites e as possibilidades de os municípios assumirem determinados serviços, sinalizando uma urgente reforma tributária.*”
- As análises desenvolvidas pela pesquisa favorecem a compreensão que esta política resulta de *uma agenda globalmente estruturada para a educação, o que também já foi sugerido por estudo de sistemas de outros países que compõem o Mercosul.*
- O panorama das mudanças quando da implantação da escolarização obrigatória na década de 70 - também influenciada por acordos internacionais - lamentavelmente desconsiderou aspectos importantes para afiançar a qualidade do ensino e privilegiou um enfoque qualitativo. Junto com tal recorte, a autora faz um *alerta para que a atual ampliação do EF não seja meramente administrativa, e que os aspectos quantitativos não sejam irracionalizadamente priorizados.*
- Em se mantendo o panorama desta política, e o fortalecimento de parcerias com órgãos governamentais e não governamentais, está em curso um *“encolhimento” da EI pública e de qualidade” e uma dicotomização entre creches e pré-escolas com priorização do atendimento das crianças maiores em relação as menores.*
- Frente às análises realizadas, enfatiza que *professores, pais, estudantes e sociedade precisam sair da condição de meros consumidores para tornarem-se propositores de políticas, procurando colocar em prática ações que darão vida à democracia.*
- *Em 2008, 48,17% das matrículas no Brasil estavam no EF de 8 anos (e em Santa Catarina esse percentual era de 35,91), o que expõe os inúmeros desafios a serem superados e o risco de ainda maior aligeiramento na implantação para atendimento da “meta assumida” (100% da matrícula no EF de nove anos em 2010).*
- Há incongruências legislativas a serem corrigidas - como a entre LDB a Constituição, a qual define a EI às crianças de até 5 anos - , e a ausência de novas diretrizes nacionais específicas para o EF de 9 anos e para a EI, que pode ter contribuído para o desencadeamento do processo apresentado.
- O porte dos municípios e o tempo de implantação influenciaram no número de matrículas efetivadas.
- O confronto entre a ‘produção da política’ (o conteúdo dos documentos) e a ‘política efetivada’ (os dados respondidos nos questionários), permitiu verificar uma diversidade na natureza dos documentos normativos disponibilizados pelas redes no campo da pesquisa; esta diversidade se expressa desde a ‘instância produtora’ das normativas (nem todos foram normatizados por Conselhos Municipais de Educação) até a reorganização curricular do EF. - A diversidade é a unicidade da política, conclui a autora. *“Ainda que no seu interior esses documentos explicitassem normas para a implementação, o que observamos nos títulos foram indicações/orientações para aspectos específicos, e não para a reorganização curricular dessa etapa da EB, do 1º. ao 9º. ano.” (p.181.)*
- Os municípios procuraram organizar essa etapa da EB conforme a Res. CNE/CEB n. 3/05, com exceção a um município, que apresentou encaminhamento contrário à orientação dessa normatização nacional.

- A adequação de mobiliário e a compra de brinquedos e de outros objetos para as classes de seis anos foram as principais ações adotadas para implementar e efetivar condições para o funcionamento do EF de 9 anos.
- A reorganização curricular das redes evidenciou forte tendência de ações focalizadas no 1º ano do novo regime, dando pouca ênfase para o EF em sua totalidade.
- Os investimentos em infraestrutura caminham a passos lentos, e que a quase totalidade dos municípios campo da pesquisa reorganizou espaços existentes, e apenas um declarou construir novas salas.
- Apenas duas redes responderam ter reelaborado os Projetos Políticos Pedagógicos em quase todas as escolas, incluindo o EF em sua totalidade e não apenas na classe de seis anos.
- As dificuldades mais apontadas durante o processo de implementação foram a infraestrutura, a proposta pedagógica e a formação de professores.
- Na compreensão da pesquisadora, a remuneração condigna aos profissionais, a formação, o acompanhamento do trabalho e a infraestrutura adequada são aspectos fundamentais para o sucesso das mudanças na EB.
- E quanto aos efeitos da política em tela na Educação Infantil, destaca:
 - ampliação pouco significativa das vagas tanto para as crianças de 4 a 5 anos como para as de 0 a 3 anos;
 - escolarização precoce das crianças, com sua inserção aos cinco anos de idade;
 - incipiente articulação entre EI e EF;
 - ausência de garantias do caráter de não retenção às crianças matriculadas nas classes de primeiro anos do EF;
 - reafirmação - da autora - de que o conhecimento aprofundado da “infância” poderia evitar dicotomias entre EI e EF, *“bem como um melhor acolhimento das crianças que agora mais cedo passam a frequentar as escolas.”* (p. 184);
 - apenas um dos municípios que compuseram o universo da pesquisa estabeleceu, por meio de portaria, não haver retenção de crianças e ou adolescentes que freqüentam regularmente o 1º ano do EF;
 - são preocupantes as experiências de retenção das crianças no 1º. Ano do EF, afirmada por três redes pesquisadas;
 - ausência de uma normatização específica de avaliação das classes de seis anos pode resultar em problemas e/ou dificuldades de ordem legal, em transferências entre escolas de redes ou municípios diferentes;
 - e por fim, é importante compreender os aspectos legais da política, sua influência e desdobramentos.

A influência dessa política, sua produção, prática e seus efeitos confirmam que infelizmente se mantém uma focalização no EF e que ainda convivemos com a promessa de “uma educação para todos”. As disputas e os embates envolvendo arenas, lugares e grupos de interesse ainda que não tem sido suficientes a ponto de universalizar por completo no Brasil a EB. Lamentavelmente, por mais que se constitua como uma medida de justiça social, assegurando às crianças um tempo mais longo no convívio escolar, o EF de nove anos é uma política focalizada que guarda potencialidades, mas também pode contemplar efeitos não desejáveis, especialmente às crianças que acessam, se encontram na lista de espera ou, de modo mais perverso, não acessam a primeira etapa da EB. (p. 185).

Finalizando a dissertação, a autora reitera a *necessidade de debates e estudos sobre a articulação entre EF e EF*, e formula novas questões de pesquisa: “Como tem sido implementada esta mudança pelos professores? Quais os problemas e dificuldades que emergem nesse âmbito? Quais os elementos novos que estão sendo desenvolvidos na prática pedagógica junto às crianças e os adolescentes nesse período de mudanças na EB?”. (p. 185-186).

A pesquisa se inscreve, com certeza, entre aquelas de rara pertinência no atual contexto educacional - do país, do estado e mesmo da América Latina -, uma vez que desvenda processos que não ocorrem apenas aqui. Suas contribuições para a compreensão do contexto de proposição e implementação da política sobre a qual se debruça são indiscutíveis. Recomendo fortemente sua leitura.