



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSANGELA APARECIDA DOS REIS MACHADO

**A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

SÃO PAULO

2016

ROSANGELA APARECIDA DOS REIS MACHADO

**A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

2016

Machado, Rosangela Aparecida dos Reis.

A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo. / Rosangela Aparecida dos Reis Machado. 2016. 164 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador : Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. Política educacional. 2. Educação básica. 3. Ensino fundamental de nove anos. 4. Rede municipal de ensino de São Paulo. 5. Ciclo de políticas públicas.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de.

II. Título.

CDU 37

A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Tese apresentada à Universidade Nove de Julho,
junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em
Educação, para obtenção do título de Doutor em
Educação pela banca examinadora formada por,

Orientador: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho – UNINOVE

Avaliador I: Profa. Dra. Rosemary Roggero – UNINOVE

Avaliador II: Profa. Dra. Patricia Aparecida Bioto- Cavalcanti - UNINOVE

Avaliador III: Prof. Dr. Julio Gomes Almeida – UNICID

Avaliador IV: Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi - UNICAMP

Doutoranda: _____

Aprovado(a) em ____/____/____

Aos meus filhos Davi e Alícia

AGRADECIMENTOS

A trajetória foi tortuosa mas gratificante e só foi possível com a colaboração de muitos:

Ao Celso, orientador sem igual, que me apresentou um novo olhar sobre as políticas educacionais; pelo aprendizado que tive em sua companhia; pela forma de conduzir a orientação, sempre com incentivo e liberdade.

À Banca Examinadora pela disponibilidade, atenção e colaboração para a conclusão desse trabalho.

À Profa Ester Buffa que me aceitou como orientanda no processo de seleção e que por questões diversas não acompanhou o resultado do trabalho;

Ao Prof. Romão, diretor do Programa, por sua acolhida nos momentos de maior tensão.

Às escolas da rede municipal de ensino de São Paulo por onde passei, que contribuíram ativamente com as inquietações e o resultado do trabalho. Sem a vivência nesses lugares, no seu sentido mais amplo, essa tese não estaria completa.

Aos meus pais, meus maiores incentivadores, pela presença constante e apoio incondicional na conquista dos meus sonhos.

Ao Nério, companheiro sem igual, pela solidariedade em seu amor.

Ao querido Davi e à pequena Alicia, que surgiu na minha vida em meio às pesquisas e papéis. Eles me ensinam todos os dias a organizar e aproveitar melhor o tempo e Viver...

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender os processos de implementação do Ensino Fundamental de Nove anos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Para tanto, foi necessário compreender as mediações possíveis entre uma política afirmativa delineada por organismos internacionais, a formulação de uma política nacional de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental e a implementação dessa política em nível micro. Definimos o local da pesquisa na rede municipal de ensino de São Paulo por ela ser modelo educacional para os demais municípios do Estado de São Paulo e por sua ampla capacidade de atendimento. A análise feita teve como referência a abordagem do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball. As fontes primárias utilizadas foram os documentos produzidos por diversas instituições que participaram desse debate, um conjunto de entrevistas semiestruturadas e o grupo focal, realizado com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores da rede municipal. A pesquisa, em sua primeira parte, mapeou os contextos e documentos internacionais que justificaram discursivamente a necessidade de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos, as principais ações realizadas pelo governo brasileiro orientadas pelos acordos internacionais do quais foi signatário e analisou os documentos oficiais que foram produzidos no Brasil, especificamente pelo MEC, com o intuito de justificar as políticas de implementação do ensino fundamental de nove anos. Na segunda parte, descreveu brevemente a trajetória histórica da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, analisou a legislação e os documentos produzidos pelo município de São Paulo sobre o Ensino Fundamental de Nove anos e o percurso de implementação do ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo, a partir do contexto da abordagem do ciclo de políticas. Os dados coletados na pesquisa corroboram com a afirmativa de Ball de que o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo pois envolve interpretações dos sujeitos envolvidos e nessa perspectiva, a implementação do Ensino Fundamental de Nove anos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo apresenta inúmeros desafios, entre eles, consolidar seu modelo de pedagogia da infância, construir um novo currículo, concretizar seu programa nas unidades educacionais com formação docente e realizar a adequação de espaços e tempos.

Palavras-chave: politica educacional, educação básica, ensino fundamental de nove anos, rede municipal de ensino de São Paulo, ciclo de politicas publicas.

ABSTRACT

The present work aims at understanding the processes behind the adoption of the nine-year cycle for the Fundamental Education in the City of Sao Paulo. It takes into consideration the several possible mediations between an affirmative kind of politics (such as those proposed by international organisms), the creation of national politics on longer periods of mandatory Fundamental Education and the effectiveness of such politics on a micro level. In order to do so the theoretical basis to which we refer to is that on the cycle of politics as posed by Stephen Ball. Our object is Sao Paulo's Public Education System, the role model for other Schools throughout the State of Sao Paulo due to the large area it serves. Documental and bibliographical analysis, as well as semi structured interviews and focal groups studies were selected as methodological procedures. Focal groups were made up by First and Second Grade teachers as well as School managers. The results were presented in four different chapters. The first chapter contemplates the context and the international documents that theoretically justify the need to extend mandatory education from eight to nine years. It also deals with the main actions taken by the Brazilian government as established by different accords signed by our country. The second chapter evolves around official Brazilian documents produced in order to legalize the nine-year fundamental education system. The third chapter briefly describes the History of the Secretary of Education of Sao Paulo. It also presents the legislation and other documents produced by the City about the nine-year cycle. The fourth chapter analyses the path towards the nine-year cycle in the City of Sao Paulo, taking into consideration the cycle of politics. The data collected during the research support Ball's theory that the process of translating practices from politics is extremely complex as it involves interpreting several different subjects. Thus, the completion of the nine-year cycle in the Fundamental Educational level in the City of Sao Paulo still presents several challenges, such as consolidating a model for infancy pedagogy, building a new curriculum, solidifying its program in the educational unities that deal with the formation of teachers as well as the adequacy of spaces and time slots.

Key words: educational politics, basic education, nine-year fundamental education, Public Schools of Sao Paulo, educational politics, public politics cycle.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender los procesos de implementación de la formación básica de nueve años en la Red de Educación Municipal de São Paulo. Para ello, fue necesario entender las posibles mediaciones entre una política afirmativa esbozada por las organizaciones internacionales, la formulación de una política de expansión nacional de la enseñanza primaria obligatoria y la implementación de esta política en el nivel micro. Definimos el lugar de la investigación en la educación municipal de Sao Paulo por ser un modelo educativo para los demás municipios del Estado de São Paulo y la amplia capacidad de servicio. El análisis se basa en el enfoque de ciclo de la política, propuesto por Stephen Ball. Las fuentes primarias utilizadas fueron los documentos producidos por diversas instituciones en este debate, una serie de entrevistas semiestructuradas y el grupo de enfoque llevó a cabo con los maestros en los primeros años de la escuela primaria y los gestores municipales. La encuesta, en su primera parte, asigna contextos y documentos internacionales que discursivamente justificaron la necesidad de ampliar la escuela primaria obligatoria de nueve años, las principales acciones llevadas a cabo por el gobierno brasileño guiada por los acuerdos internacionales en los que es signatario y analizados los documentos oficiales fueron producidos en Brasil, específicamente el Ministerio de educación (MEC), con el fin de justificar la aplicación de las políticas de nueve años de educación primaria. En la segunda parte, se describe la trayectoria histórica de la Secretaria de Educación de São Paulo, analizado la legislación y los documentos producidos por la ciudad de São Paulo sobre la escuela primaria de nueve años y el curso de la implementación de la educación primaria de São Paulo, fundamentada en el contexto enfoque de abordaje de ciclo de políticas. Los datos recogidos en la encuesta corroboran con la afirmación de Ball de que el proceso de traducir políticas en prácticas es extremadamente complejo, ya que implica la interpretación de los sujetos involucrados y en esta perspectiva, la implementación de educación básica de los nueve años en las escuelas públicas de enseñanza de Sao Paulo presenta numerosos desafíos, entre ellos para consolidar su modelo de la pedagogía de la niñez, construir un nuevo plan de estudios, materializar su programa en las unidades educativas con la formación del profesorado y la adaptación de espacios y tiempos.

Palabras clave: política educativa, educación básica, educación primaria de nueve años, sistema municipal de educación de Sao Paulo, ciclo de las políticas públicas.

Lista de Siglas e Abreviações

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEB — Câmara de Educação Básica

CEE — Conselho Estadual de Educação

CNE — Conselho Nacional de Educação

CEU – Centro Educacional Unificado

CME — Conselho Municipal de Educação

CONAE — Coordenadoria Geral dos Núcleos de Ação Educativa

CRECE- Conselho Regional de Conselho de Escola

DRE — Diretoria Regional de Educação

DOT — Diretoria de Orientação Técnica

DOT-P — Diretoria de Orientação Técnica e Pedagógica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEF — Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FMI — Fundo Monetário Internacional

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

FUNDEF — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC — Ministério da Educação

MOVA- Movimento de Alfabetização de Adultos

NAAPA- Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem

NAE – Núcleo de Ação Educativa

PEA – Plano Especial de Ação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PMSP — Prefeitura Municipal de São Paulo

PNE — Plano Nacional de Educação

PNUD — Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POIE – Professor Orientador da Sala de Informática

POSL - Professor Orientador da Sala de leitura

PROFA — Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SME — Secretaria Municipal de Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB — Secretaria de Educação Básica

SEE — Secretaria Estadual de Educação

SGP Sistema de Gestão Pedagógica

SME — Secretaria Municipal de Educação

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	19
 CAPÍTULO I – DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
1.1 – O direito à Educação	34
1.2 – A qualidade da Educação: qual qualidade?	52
 CAPÍTULO II - O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO BRASIL	
2.1 – O Ensino Fundamental de Nove anos: legislação e documentos	58
2.2 – O Ensino Fundamental de Nove anos e a prática pedagógica nos primeiros anos ..	68
2.3 – Ensino Fundamental de Nove anos e ampliação de direitos?	78
 CAPÍTULO III – O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	
3.1 – Breve histórico da Secretaria Municipal de Educação	82
3.2 – O Ensino Fundamental de Nove anos no Município de São Paulo	95
3.2.1 – O Conselho Municipal de Educação de São Paulo	96
3.2.2 – Portarias	99
3.2.3 – Programa Mais Educação	102
 CAPÍTULO IV - O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO NA PERSPECTIVA DO CICLO DE POLITICAS PUBLICAS	
4.1 – O Ciclo de Políticas Públicas e o Ensino Fundamental de Nove anos no contexto brasileiro	111
4.2 – O Ensino Fundamental de Nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo: aproximações a partir da pesquisa de campo	117
4.2.1 – O Ensino Fundamental de Nove anos e um novo currículo?	119
4.2.2 – Cadê o lúdico no Ensino Fundamental de Nove anos?	126
4.2.3 – Formação dos Professores do Ciclo de Alfabetização	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Colocar a escola enquanto problema de pesquisa é uma tarefa desafiadora pois como bem coloca Enguita (1989, p.134),

a imensa maioria dos pesquisadores da escola são produto exclusivo da mesma; nela permanecemos ao alcançar a vida adulta por haver apreciado altamente suas funções de transmissão, aprendizagem e intercambio de ideias à margem das práticas que a revestem.

Tal desafio ainda é mais intenso quando a) nos tornamos professores e somos mergulhados nesse universo tão próprio e tão idealizado – positivo ou negativamente - socialmente e b) nos propomos a analisar exatamente a prática educativa, o nosso ofício do trabalho. Mas tal é o propósito desse texto: apontar os desafios à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no município de São Paulo a partir do confronto entre os documentos legais e a prática educativa cotidiana das Escolas Municipais.

Como bem apontam Buffa & Nosella (2009), o objeto de pesquisa nunca é dado; na verdade é um conjunto de possibilidades que o pesquisador percebe e desenvolve construindo, assim, aos poucos, seu objeto. Nesse sentido, a construção desse objeto vem carregado de historicidade, de encontros e desencontros e, no meu caso, não poderia ser diferente.

Em setembro de 2003 ingressei na carreira do Magistério Municipal na cidade de São Paulo. Minhas turmas sempre foram de alfabetização pois, como eu era uma das últimas a escolher, era o que restava. Eu fui me envolvendo com a temática da alfabetização primeiro por necessidade mas depois tornou-se uma paixão.

Como professora de alfabetização sempre ficava intrigada em todo início de ano quando minhas crianças, recém saídas da Educação Infantil, vinham me perguntar em que momento iríamos ao parque brincar e eu sempre afirmava que na EMEF não tinha parque. O rostinho de decepção das crianças era desolador. A rotina escolar já era dura desde o início: recreio com crianças maiores, numa escola grande, carteiras umas atrás das outras e lição na lousa.

Em 2009 houve a possibilidade do professor de Ensino Fundamental ir para a Educação Infantil e não pensei muito, fui para a EMEI. Passei a entender porque as crianças sofriam tanto nessa transição da EMEI para a EMEF: são escolas que trabalham com a percepção de criança e aprendizagem completamente distantes e organizam seus tempos e espaços de forma muito diferenciada; daí a quebra nesse processo, a criança que é a mesma de um ano para o outro fica perdida nesse mar de confusões.

Tal constatação tornou-se uma preocupação para mim com a introdução do Ensino Fundamental de nove anos nas EMEFs pois elas ainda apresentam uma organização de tempos, espaços e aprendizagens distantes das necessidades e inquietações das crianças de seis anos. Nesse sentido, o que intriga é tentar captar como tal condição histórica impactará nas práticas educativas escolares, já que, como aponta Alves (2007, p. 257),

cada época histórica produz a relação educativa que lhe é peculiar. Isto é, produz uma forma histórica de educador e uma forma histórica de estudante; produz igualmente, os recursos didáticos e os espaços físicos que lhe particularizam, vistos como condições necessárias à sua realização.

Especificamente, a própria infância enquanto objeto de pesquisa já é uma construção histórica, ou seja, as crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições da sociedade em que vivem; a escola, como local designado para ministrar a educação institucionalizada, também não foge a essa premissa. Assim, a escola ao mesmo tempo produz e reproduz a cultura na sociedade em que ela se situa, o que é traduzida em forma de currículo.

Na escola predomina um modelo de organização que a cada ano/série os alunos são submetidos ao mesmo tempo a um conteúdo. Ao propor isso, organizam-se um tempo padrão, currículos universais e avaliações padronizadas. Esses padrões de organização conformam o espaço e o tempo escolar, criam hábitos, valores e formas de comunicação que podem afirmar ou negar linguagens, saberes e culturas.

Ora, quando entramos em uma escola estamos em um lugar bem conhecido. Um local que frequentamos por longos anos e do qual temos muitas recordações. Ali as coisas têm mudado muito pouco. Nós conhecemos bem a organização deste espaço físico, o tipo dos móveis, as diferentes disposições do ambiente e a forma de sua edificação e não nos causam surpresas seus padrões de relacionamento e convivência social, suas expectativas de comportamento, seus ritos, sua disciplina, seus horários de trabalho e lazer e seus procedimentos pedagógico-didáticos. Mas o que esse momento histórico - a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – nos impõe de mudanças e desafios?

Entender como tal processo tem se dado na rede municipal de educação de São Paulo é o objetivo desse trabalho.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade da educação para um período determinado na infância tem sido um dos instrumentos utilizados por diversos países para viabilizar o exercício do direito à educação a todos os segmentos da sociedade. A educação enquanto direito é assegurada desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e reafirmado posteriormente em vários pactos internacionais, como aponta Almeida (2011, p.163):

Em diversos momentos a comunidade internacional reuniu-se para definir políticas globais, sobretudo tendo como foco os países considerados em desenvolvimento. A partir destes encontros foram firmados consensos, entre eles aquele que estabelece a educação como direito de todos e a obrigatoriedade de definição, por cada nação, de uma escolaridade mínima obrigatória, devendo esta ser pautada por critérios, também emanados deste consenso, de modo que possam ser avaliados por indicadores por ele definido.

O Ensino Fundamental de Nove anos no Brasil faz parte dessa sistematização. A Lei nº. 9.394/1996 já sinaliza a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório, a iniciar-se aos seis anos de idade; o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), indica como meta "ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade". Posteriormente, a Lei nº. 11.114/2005 destaca o oferecimento do "ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos". Finalmente, a Lei nº. 11.274/2006, modificando alguns artigos da LDB (Lei no. 9.394/1996), estabelece o "ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade"

Segundo o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001), implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: "oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que,

ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”. Contudo, apesar de justificativas apoiadas em fundamentos democráticos, não há como negar que há uma pressão dos organismos internacionais para a ampliação da escolarização no Brasil. Como destaca Silva (2009), em consonância com o projeto neoliberal vigente, os organismos multilaterais explicitaram claramente o papel da educação no tocante à geração de capital social para o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que a educação poderia contribuir para a minimização da exclusão.

Convém apontar que o Ensino Fundamental com duração maior que oito anos já era uma prática em diversos países. Batista (2006) evidencia que

Países como Venezuela, o Uruguai e a Argentina preveem uma escolarização compulsória de dez anos. Além disso, o Brasil era o único país da América Latina, cuja educação obrigatória iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latino-americanos (assim como da América do Norte e da Europa), ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem ao cinco.

Além disso, Pinto & Alves (2010) mostram que mesmo após a ampliação do ensino obrigatório para nove anos de duração, o Brasil ainda estava abaixo da média de todas as regiões do mundo, exceto o Sul e o Oeste Asiático (Afeganistão, Irã etc) e era um dos últimos em relação aos vizinhos da América Latina. Nesse contexto, foi aprovada em novembro de 2009 a Emenda Constitucional nº59, que alterou a Constituição Federal de modo a tornar obrigatório o ensino para população de 4 a 17 anos, ampliando a duração da obrigatoriedade escolar para 14 anos de estudo.

Compartilhamos com Oliveira (2007) que há uma importância significativa à universalização do acesso ao ensino fundamental e que tal política, como tantas outras, são realizadas dentro das possibilidades e da lógica geral do *status quo*. Por outro lado, como continua o autor, ainda que as reformas empreendidas ao longo dos anos de 1990, adentrando aos dias atuais, pautem-se por uma agenda mundializada, em cada país sua concretização se dá com diferenças decorrentes de história e trajetória específicas.

É no contexto desse cenário que o presente trabalho analisa o processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove anos no Município de São Paulo.

Quando pensamos numa política educacional, do processo de formulação das políticas em nível nacional até sua concretização em níveis locais, entendemos que há um amplo caminho marcado por discursos e que, portanto, não há sentido a compreensão verticalizada das políticas, porque o processo que envolve a produção de textos legais resulta de uma complexidade de elementos, difíceis de ser captado se considerarmos apenas um contexto, sejam aqueles mais amplos ou os específicos.

Nessa perspectiva, procuramos compreender os processos de implementação do Ensino Fundamental de Nove anos no Município de São Paulo considerando as mediações possíveis entre uma Política afirmativa delineada por organismos internacionais, a formulação de uma política Nacional de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental e a implementação dessa política em nível micro. Para tal análise tomamos como referência a abordagem do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball.

Cabe aqui ressaltar que o uso do termo implementação e não implantação é uma escolha fundamentada pela referência teórica porque compreendemos que o Ensino de Nove anos no município de São Paulo resulta de um longo processo histórico, de influências internacionais e políticas nacionais e, conjuntamente, sem desconsiderar as especificidades dessa municipalidade, procuramos captar como vem ocorrendo tal política de ampliação em nível micro.

A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

O referencial teórico que subsidia a presente pesquisa parte do conceito de ciclo político contínuo, como formulado pelo teórico inglês Stephen Ball. Essa formulação, destacando a natureza complexa e controversa da política educacional, propõe a existência de um ciclo político contínuo composto de cinco

contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política.

O contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação; é o local onde os conceitos ganham legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006).

O contexto da produção de texto está normalmente articulado com a linguagem do interesse público mais geral. Estes representam a política, e essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, pronunciamentos oficiais, etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BARRETO, 2008)

O contexto da prática é onde a política está sujeita a interpretação e recriação, e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Esse argumento assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

O contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos de seu impacto e das interações com desigualdades existentes (MAINARDES, 2006)

O contexto da estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

A abordagem do ciclo de políticas trabalha com a complexidade dos contextos políticos, interligando as instâncias globais e locais, isto é, relacionando o que acontece no macrocontexto com o microcontexto e vice-versa, estudando as influências mútuas e as mudanças que um implementa sobre o outro, com ênfase para a potencialidade dos microcontextos. Tal abordagem

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2007, p. 27).

Assim, a importância do ciclo político contínuo no exame de políticas educacionais é a substituição de modelos lineares de interpretação das políticas, pela complexidade desse processo entendido como multifacetado e no qual perspectivas macro e micro são articuladas (MAINARDES, 2006).

Segundo Mainardes (2007, p.32) “a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”. A abordagem do ciclo de políticas pode ser considerada uma teoria de perspectiva inovadora, visto que trabalha com a complexidade das políticas e suas diversas arenas, de forma favorável à sua compreensão, ampliando as possibilidades de entendimento (BORBOREMA, 2008).

Ball (1998) utiliza o conceito de recontextualização para analisar as políticas educacionais. Segundo o autor, as políticas são resultantes de uma mistura de lógicas globais e locais, podendo ser traduzidas como uma rede de influências de complexa inter-relação.

Como mostra Borborema (2008, p. 77),

A recontextualização ocorre sempre que um discurso é transposto do local onde foi produzido para outro local, no qual passa a ser recriado na relação com outros discursos [...] Assim, o movimento de recontextualização pressupõe dois princípios: o da deslocação, que

indica a existência de uma apropriação seletiva do discurso de acordo com os interesses que estejam sendo privilegiados localmente; e o da relocação, isto é, o discurso é submetido a transformações ideológicas por causa dos conflitos que se estabelecem entre os diferentes interesses. Quando o ciclo de políticas aponta para a necessidade de recontextualização de marcos globais e locais, ele reconhece a existência de um espaço de negociação entre as diferentes ideologias, valores e interesses.

Tendo como referência as considerações de Borborema (2008), entendemos que o ciclo de políticas foi uma escolha adequada de referencial teórico para esta pesquisa, em virtude de ser uma teoria que abarca as diversas fases de uma política educacional, não as entendendo como etapas distintas, mas como fases interligadas e que se articulam. Além disso, o ciclo de políticas trabalha com os macros e microcontextos, o que permite a compreensão da complexidade da política em questão.

Vale esclarecer que nessa pesquisa nos limitaremos à análise dos três primeiros contextos do ciclo de políticas, mas ressaltamos que seria muito interessante a ampliação deste estudo em pesquisas futuras.

O OBJETO DE PESQUISA

Escolhemos a implementação do ensino fundamental de nove anos na rede de ensino do Município de São Paulo como objeto de estudo devido a importância que o tema tem no debate educacional, as implicações que possuem para a formação dos alunos, pelas demandas que impõe em termos de reorganização dos espaços escolares e também pela discussão que propicia sobre aprendizagem. Definimos o local da pesquisa na rede municipal de ensino de São Paulo por ser essa rede modelo educacional para os demais municípios do Estado de São Paulo e por sua ampla capacidade de atendimento. Atualmente conta com aproximadamente 423.764 alunos no Ensino Fundamental, 550 EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental, incluindo as que estão dentro dos CEUs –

Centro Educacional Unificado)¹, distribuídos entre as 13 Diretorias Regionais de Educação, como mostra o mapa abaixo:



Fonte: NEVES, Daniela da Costa, 2011

Por sua magnitude em tamanho, atendimento, estrutura e recursos, pressupõe-se que “suas políticas podem refletir e impactar as políticas educacionais do país” (KLEIN, 2011, p. 25). Além disso, esse trabalho se justifica

¹ Dados retirados de <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000> . Acesso em 25/04/2016

pela quase ausência de pesquisas que tratam especificamente do Ensino Fundamental de Nove anos no Município de São Paulo, apesar de sua importância.

No processo de desenvolvimento inicial da pesquisa realizamos um levantamento da produção de teses e dissertações sobre o ensino fundamental de nove anos que apresentaram como lugar de pesquisa a rede municipal de ensino de São Paulo. Na base de dados da Capes encontramos duas dissertações de Mestrado, são elas, *Repercussões da implementação do ensino fundamental de nove anos sobre as práticas de professores do 1º ano da rede municipal de ensino de São Paulo*, de Valéria Aparecida da Silva Passos Meirelles, defendida em 2013 na Universidade Nove de Julho e *Ensino Fundamental de Nove anos no Município de São Paulo: um estudo de caso*, de Sylvie Bonifácio Klein, defendida em 2011, na Universidade de São Paulo.

A pesquisa de Meirelles (2013), teve o objetivo de detectar e analisar a repercussão da implementação dessa política educacional sobre as práticas de professores do 1º ano de escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Para tal, contextualizou a trajetória do Ensino Fundamental de Nove anos até sua implementação na referida rede, em 2010. A pesquisa, de modalidade qualitativa, envolveu como procedimentos de análise a pesquisa documental, bibliográfica e o uso de entrevistas. Conclui que houve mudanças provocadas pelo ingresso da criança de seis anos nas escolas investigadas, mesmo que em pequenos aspectos, como a instalação de parquinhos e brinquedotecas. Foram também detectadas alterações nas práticas dos professores entrevistados, que passaram a reavaliar a condução das aprendizagens da alfabetização e investir nas atividades lúdicas e brincadeiras; destaca também que as mudanças se mostraram incipientes e em diversas intensidades.

A pesquisa de Klein (2011) teve como objetivo analisar a implementação do Ensino Fundamental de Nove anos no Município de Ensino de São Paulo tendo como referência uma turma de 1ºano. Buscou compreender o processo e as normatizações da política nacional e sua realização no cotidiano da escola. A

autora também se utilizou da pesquisa qualitativa, com os procedimentos de análise documental, bibliográfica e de entrevista. Destaca que não houve uma reestruturação do ensino fundamental a partir da política do Ensino Fundamental de nove anos, mas sim a antecipação de práticas de alfabetização para as crianças com seis anos de idade. Afirmar também que não houve espaço para a participação das crianças e adultos envolvidos na definição da política e sua implementação.

Os dois trabalhos são riquíssimos na descrição documental e na análise das entrevistas. Focalizaram em suas pesquisas o local, entrevistaram treze professores (MEIRELLES, 2013) ou uma determinada turma de alunos (KLEIN, 2011); porém, em razão da pouca existência de trabalhos sobre o objeto, pesquisas que tratam especificamente do Ensino Fundamental de Nove anos no Município de São Paulo, entendemos que nossa pesquisa pode propiciar novos conhecimentos e abrir novas possibilidades de estudo.

Nosso trabalho pretende ampliar a compreensão sobre o processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo. Primeiro por meio da contextualização dos marcos regulatórios que deu origem a esse processo, procurando nesse percurso trazer para o contexto amplo/macro que o produziu. Segundo, por utilizar a abordagem do ciclo de políticas como referencial teórico. Trata-se uma perspectiva que entendemos propiciar a compreensão desse processo de forma mais ampla, incorporando novos discursos e novas falas nos processos de definição da política em si.

Tendo em vista as questões acima mencionadas nosso problema de pesquisa pode ser assim formulado: Como a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo incorporou como política pública, o ensino fundamental de nove anos?

Dessa forma, a presente pesquisa tem, como objetivo geral, analisar o processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos como uma política pública em suas dimensões legais e aplicadas a uma realidade específica.

São objetivos específicos desta pesquisa:

- Caracterizar o contexto internacional e a participação dos agentes políticos que atuaram no sentido da disseminação de um discurso, que legitimou a necessidade de ampliação do Ensino Fundamental para Nove anos e a sua constituição como Política Pública Nacional;
- Discutir os processos normativos e documentais presentes no processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove anos como política educacional no Brasil;
- Descrever o processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove anos na rede Municipal de Ensino de São Paulo, no que diz respeito aos aspectos da reorganização de sua rede.
- Analisar a implementação do Ensino Fundamental de Nove anos no Município de São Paulo a partir da abordagem do ciclo de políticas.

A METODOLOGIA DE PESQUISA

Para realizar essa pesquisa foram utilizadas fontes primárias por meio de análises documentais: acordos internacionais, legislação federal, estadual e municipal e orientações elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) , pelos Conselhos Nacional (CNE), Estadual (CEE) e Municipal de Educação (CME) e pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo; e como fonte secundária pesquisa bibliográfica em teses e dissertações, em periódicos, em textos publicados em eventos científicos e em livros.

As análises documentais foram consideradas como fonte rica de informações na medida em que, como “textos políticos não são guias absolutos da prática, mas produtos culturais produzidos num processo permanente de negociação de posições, num misto ambivalente de controle e resistência” (BARRETO, 2008, p. 28), permitem identificar “os discursos negociados” que fizeram emergir os acordos políticos possíveis.

A pesquisa de campo foi qualitativa, especificamente entrevistas semiestruturadas, ora individuais, ora grupais. Os sujeitos são os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores da rede municipal de ensino.

Com a autorização da gestão escolar participamos do horário de formação dos professores com o maior número de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando seis profissionais, que voluntariamente, com base no roteiro semiestruturado, debateram suas análises sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

De forma geral, o roteiro contemplou as seguintes temáticas:

- a formação docente para trabalhar com as crianças de seis anos;
- a questão da brincadeira no Ensino Fundamental;
- o currículo para o Ensino Fundamental de Nove anos;
- as adequações de infra estrutura para receber as crianças de seis anos;
- a nova política de ciclos de aprendizagem na rede municipal e o processo de alfabetização no primeiro ciclo;
- avaliação geral da política educacional do Ensino Fundamental de Nove anos.

Como apontam Gomes, Telles & Roballo (2009, p. 857), a técnica de entrevista em grupo,

[...] constitui-se em importante técnica para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trata de uma dada questão por pessoas que partilham traços comuns e relevantes para o estudo do problema em foco.

Além disso, como mostra Gatti (2005), no grupo, as pessoas estão mais abertas e acolhem novas ideias, a interação provoca sensações diferentes, como emoção, humor, gerando uma espontaneidade.

Com a equipe gestora optou-se por entrevistas semiestruturadas individuais, visto que conciliar os horários era difícil devido a dinâmica agitada de uma escola. Foram entrevistadas duas gestoras, uma coordenadora e uma diretora. O roteiro, em linhas gerais, abordou os mesmos pontos dos professores

mas com a intenção de apontar um olhar, ao mesmo tempo mais amplo, por conhecer a realidade escolar de todo o ensino fundamental e mais distanciado do cotidiano da sala de aula. Além disso, nosso objetivo ao entrevistar professores e gestores foi tentar captar possíveis impasses, embates, cumplicidades na visão desses sujeitos sobre a política educacional aqui estudada.

Sabemos que as análises desse número reduzido de profissionais, lotados numa escola específica possa ser insuficiente para entendermos como o Ensino Fundamental de Nove anos tem sido vivenciado nas unidades educacionais da rede municipal de São Paulo; contudo, utilizamos de André (1984, p. 52) para justificar e validar tal percurso e pesquisa:

[...] estudos de caso procuram representar os diferentes e, as vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social [...] enfatizam a interpretação em contexto, [...] a apreensão mais completa do objeto só é possível se for levado em conta o contexto no qual se insere. [...] o estudo de caso supõe que o leitor vá usar esse conhecimento tácito para fazer generalizações e para desenvolver novas ideias, novos significados e novas compreensões.

Os resultados da pesquisa estão organizados em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, denominado de Documentos Internacionais e ampliação do Ensino Fundamental, apresentamos os contextos e documentos internacionais que justificaram discursivamente a necessidade de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos. Mostramos também as principais ações realizadas pelo governo brasileiro a partir dos acordos internacionais dos quais foi signatário.

O segundo capítulo apresenta e tece considerações sobre os documentos oficiais que foram produzidos no Brasil com o intuito de legitimar as políticas de implementação do ensino fundamental de nove anos. Mostramos também como o ensino fundamental de nove anos é compreendido pela área de educação e o debate em torno do tema.

No terceiro capítulo descrevemos brevemente a trajetória histórica da Secretaria de Educação do Município de São Paulo e apresentamos a legislação e os documentos produzidos por essa municipalidade sobre o Ensino Fundamental de Nove anos.

Finalmente, no quarto capítulo, analisamos o percurso de implementação do ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo a partir do contexto da abordagem do ciclo de políticas, procurando estabelecer as relações entre o processo de construção discursiva iniciado no âmbito das agências e fóruns internacionais até sua expressão no âmbito da política educacional do município de São Paulo.

CAPÍTULO I

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

1 DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1 O direito à Educação

A educação é um direito assegurado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e reafirmado posteriormente em vários pactos internacionais. Como bem salienta Iosif (2007, p. 39-40)

O direito à educação é algo recente no cenário mundial, fruto das lutas populares em um período de expansão da sociedade capitalista. [...] A luta por uma educação gratuita universal encontrou muitos inimigos, eram muitos os poderosos do século XVIII e XIX que questionavam sobre os riscos de um povo educado [...] Porém, apesar de toda resistência inicial do Estado em oferecer uma educação pública para as classes mais populares, mais tarde, diante da necessidade de mão-de-obra qualificada para trabalhar nas indústrias, esse mesmo Estado acaba sendo convencido pela burguesia e pelos ideais liberais de que a escola para as massas era algo urgentemente necessário. [...] Seria função da escola popular apenas ensinar os conhecimentos básicos para que o homem comum pudesse trabalhar nas indústrias com maior produtividade.

Não há como negar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) representou um avanço considerável para que o direito de todos à educação e outros direitos sociais se tornassem obrigatórios em todo cenário mundial; o que contribuiu para que muitos países passassem a expandir cada vez mais o acesso à educação para sua população. Após a declaração dos Direitos Humanos, o direito à educação foi reafirmado no Pacto internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) (IOSIF, 2007).

A intensificação do debate educacional nas últimas décadas, assumindo a educação papel central no discurso de várias agências e governos, decorre de vários processos, entre eles as transformações nos processos produtivos e seu impacto na formação dos trabalhadores, o aumento do fluxo migratório, o aumento do desemprego estrutural, o aumento da violência social, em síntese, um conjunto de transformações com efeitos drásticos nos processos sociais e com grande capacidade de desestruturação social e política.

Nas décadas de 1980 e 1990, grande parte da América Latina enfrentou um profundo processo de reforma do Estado, no contexto de avanço do conservadorismo e de sua expressão ideológica, o chamado neoliberalismo. A ampliação da crise econômica mundial e da instabilidade política que provocou nos países latino-americanos, levou as organizações multilaterais a agirem no sentido de proporem medidas de adaptação aos novos tempos. A realização de reuniões e oficinas técnicas por organismos internacionais, principalmente pela UNESCO e o BIRD, foram anunciadas com o propósito de discutir e propor encaminhamentos diante do crescente impacto da crise econômica nas populações mais carentes. De modo geral, diversas políticas sociais foram anunciadas, particularmente na área da educação.

É nesse contexto que o Congresso Internacional Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación foi realizado pela UNESCO, no México, em 1990. O congresso tinha como objetivo geral efetuar um balanço da evolução da planificação e gestão da educação, desde a Conferência Internacional sobre Planejamento da Educação, realizada em Paris, em 1968. Tinha por objetivo específico rever as atividades de planejamento e gestão, na medida em que o entendimento da UNESCO é de que essas não respondiam à crise dos sistemas educacionais latino-americanos.

Fernandes (2006, p. 6-7) aponta que:

A realização do congresso do México ocorreu em um contexto marcado por dois fatos importantes na história dos países latino-americanos: a redemocratização e a crise econômica da década de 1980. Diante desse cenário, o continente latino-americano enfrentou uma conjuntura complexa, caracterizada pelos efeitos combinados da crise e das exigências da transição para sistemas políticos democráticos. Sem contar que, a própria a configuração dos regimes democráticos, nos países latino-americanos, nesse período, foi um fato igualmente complexo, uma vez que esteve vinculada com o esgotamento da estratégia desenvolvimentista.

Schneider & Durli, (2009b, p.3) evidenciam a importância desse Congresso Internacional:

Naquela ocasião, ministros de educação e do planejamento econômico de 37 países, dentre eles o do Brasil, reunidos na cidade do México, lançaram as bases de um projeto que se tornou referência na agenda educativa de praticamente todos os países da região, o Projeto Principal de Educação (PPE), cuja finalidade era construir, em conjunto, uma política educacional que tivesse continuidade no tempo e impacto nas políticas de desenvolvimento econômico planejadas na região. Durante os anos de sua vigência, esse Projeto delineou e orientou as reformas do campo educacional nestes países.

Concebida a educação como chave para a solução dos problemas sociais, o compromisso dos países signatários em oferecer, até o ano 2000, um mínimo de oito a dez anos de escolarização básica, tinha como propósito a expansão da educação básica pela cobertura da educação formal e regular. Esse intento estava ancorado na necessidade de superar os déficits da época em relação às expectativas de crescimento econômico sustentável na região.

Em 1990, o Brasil participou da "Conferência Mundial sobre Educação Para Todos", que se realizou em Jomtien, na Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial.

Como mostra Casassus (2001 p. 10-11),

O proposito fundamental da reunião foi o de gerar um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica [...] O instrumento principal para levar isso adiante implicava uma reorientação de créditos internacionais, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizado.

Em resposta aos compromissos ali firmados, o Brasil implantou o Programa Educação para Todos, por meio do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993). Esse Plano foi elaborado pelo MEC, com o propósito de contemplar num prazo de dez anos (1993 a 2003) as recomendações de Jomtien. Dentre as resoluções que dele constavam:

1- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a plena

participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho. [...] 3- Ampliar os meios e o alcance da educação básica. [...] 6- Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação [...] (BRASIL, 1993, p. 37-40).

O Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993) acabou conquistando um consenso nacional, na medida em que recebeu o apoio de entidades que até então faziam oposição ao projeto neoliberal de sociedade e educação. Nesse mesmo período, em 1994, o MEC conduziu o Acordo Nacional de Educação para Todos, que se constituiu num marco estratégico de consolidação das reformas educacionais neoliberais no país (MELO 2004).

Casassus (2001) afirma que além da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos de 1990, outros marcos orientaram a política de reformas educacionais na América Latina. Entre elas temos a Promedlac IV (Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para America Latina e Caribe 1980-2000), ocorrida em Quito, em 1991, com a presença dos ministros da Educação, convocados pela Unesco para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe; a 24ª Reunião da Cepal, ocorrida em Santiago do Chile, em 1992, que reuniu ministros da Economia e Finanças para discutir e propor caminhos para alavancar a educação e o conhecimento como cernes das estratégias de desenvolvimento; a Promedlac V, realizada em Santiago em 1993, com o propósito de criar, identificar e esboçar ações que permitissem melhorar os níveis de qualidade das aprendizagens e o Seminário Internacional organizado pela Unesco sobre descentralização do currículo, que ocorreu em Santiago 1993.

A declaração final da 24ª Reunião da Cepal evidenciava uma proposta de transformação na política de gestão educacional. Afirmava o documento que:

[...] as estratégias tradicionais sobre as quais se apoiaram os sistemas educativos da região esgotaram suas possibilidades de conciliar quantidade e qualidade. É por isso que afirmamos a necessidade de empreender uma nova etapa de desenvolvimento da educação que responda aos desafios da transformação das atividades de produção, da

equidade social e da democratização política [...] para fazer face a estas exigências é necessário suscitar uma profunda transformação da gestão tradicional. (CASASSUS, 2001, p.11)

Conforme documento final da Promedlac IV,

[...] o fundamento que sustentava sua realização era o de que as exigências de crescimento econômico da década de 90 demandavam mais investimentos na Educação [...] A educação emergia como a única política pública capaz de responder às necessidades de desenvolvimento expresso no crescimento econômico e na integração social. Portanto, dessa reunião emergiu o conceito de que o investimento nacional em educação seria o mecanismo para o desenvolvimento (CASASSUS, 2001, p. 12),

Nesse período, e incorporando os princípios gerais das reformas anunciadas pelas agências multilaterais, o governo brasileiro desencadeia um processo de Reforma do Estado. Fernando Henrique Cardoso é eleito presidente em 1994, após o relativo sucesso do plano de estabilização da economia, o Plano Real, implementado no período em ocupou o Ministério da Fazenda no governo de Itamar Franco.

Em 1994, um dos nomes que seriam peça chave no primeiro mandato de FHC, Luis Carlos Bresser Pereira, viaja para o Reino Unido para estudar as *novas propostas* para a administração pública, que vinham sendo disseminadas por diversos meios e governos, e que ganhavam ares de legitimidade acadêmica em razão da presença no debate de Anthony Giddens, consultor de Tony Blair, primeiro ministro inglês. Em sua estadia londrina, Bresser Pereira investiga tanto as experiências europeias quanto o movimento *reinventando o governo*². Ao

² Esse movimento é caracterizado por fazer crítica às organizações burocráticas e por disseminar a cultura do management. Passa a ter maior relevância intelectual e prática com a publicação do livro dos norte-americanos Osborne & Gaebler, *Reinventing the government – how the entrepreneurial spirit is transforming the public sector* - (1992). Nesse trabalho os autores examinam algumas experiências de “reinvenção de governo” nos Estados Unidos que consideram inovadoras e identificam como características: a promoção da competição entre os que prestam serviços públicos, a transferência do controle das atividades Públicas para a comunidade, a orientação para objetivos e a focalização nos resultados; ou seja, evidenciam como o gerencialismo do setor privado pode se deslocar ao setor público e os seus benefícios para a gestão do Estado. A partir daí elaboram “dez princípios” que levariam a uma “reinvenção do governo”, através de um “espírito empreendedor” (PAES DE PAULA, 2003).

retornar, integra esses estudos às suas análises³ sobre a crise do Estado brasileiro para planejar suas ações.

Em 1995, no governo de FHC, as condições políticas para a Reforma do aparelho do Estado estão dadas. Em janeiro de 1995, Bresser Pereira é nomeado para o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) e inicia a implementação da nova administração pública no Brasil com a apresentação do Plano Diretor de Reforma do Estado, que sintetizava as suas propostas.

A Reforma administrativa implementada no Brasil incorpora as orientações da administração pública gerencial, também conhecida internacionalmente como *new public management*. Em linhas gerais, esse modelo de administração gerencial é assim denominada por considerar o provimento de serviços públicos como um negócio e por aderir à lógica empresarial no setor público. Tal abordagem se opõe ao estilo burocrático de gestão e faz propostas de descentralização, afirmando-se como portadora de um novo modelo de gestão pública.

O MARE, ao basear-se nesse modelo de gestão, afirmava estar buscando a ampliação da democracia por meio de uma maior inserção e participação da sociedade na administração pública (Plano Diretor de Reforma do Estado, 1995). Em diversos textos do período, Bresser Pereira (1996, 1997, 1998, 2000), evidencia sua convicção em relação ao caráter democrático da reforma e da administração pública gerencial. De acordo com Paes de Paula (2003), os argumentos utilizados pelo então ministro enfatizavam a tese de que a diversificação de controles sociais ajudaria a preservar o interesse público, pois manteria os burocratas em contato com a sociedade, favorecendo o equilíbrio entre técnica e política, que o modelo pós-burocrático de organização flexibilizaria

³ Bresser Pereira tem uma ampla produção acadêmica sobre a situação do estado brasileiro: entre o final da década de 60 e início da década de 80 publicou livros abordando a crise nacional-desenvolvimentista e a tecnoburocracia brasileira; durante a década de 80, o autor focaliza questões sobre a economia brasileira como a crise fiscal, a dívida externa e a inflação, além de dedicar alguma atenção ao processo de redemocratização. As análises realizadas nesses períodos se sedimentam nos textos elaborados a partir da década de 90, os quais estabelecem os patamares da Reforma do Estado (PAES DE PAULA, 2003).

o aparelho do Estado, tornando-o mais eficiente na prestação de serviços e que a esfera pública não-estatal viabilizaria a participação representativa e direta dos cidadãos nas decisões públicas.

Entre as ações prioritárias no campo educacional destacava-se a proposta de descentralização administrativa, pela qual seriam transferidas funções da burocracia central para os estados e municípios e para as denominadas organizações sociais, que se configurariam como entidades de direito privado públicas não-estatais. Foi feita também a proposta de uma avaliação classificatória de desempenho, anunciada como fundamental ao Estado descentralizado, como forma de permitir a sua regulação. Portanto, descentralizar e avaliar tornaram-se eixos estruturantes na educação (SILVA, 2009).

Na proposta de governo apresentada por Fernando Henrique Cardoso durante o processo eleitoral de 1994, denominado *Mãos à obra Brasil*, as questões educacionais eram mencionadas mais no sentido da ampliação de direitos. Afirmava-se que a prioridade da política educacional consistiria na busca pela ampliação do acesso e permanência das crianças na escola. No ensino fundamental, o objetivo era “garantir que as crianças tenham efetivamente a oportunidade de, pelo menos, completar as oito séries do ensino obrigatório”. No caso do ensino médio o objetivo anunciado era de “auxiliar e estimular os estados no sentido de ampliar o número de escolas”. Anunciavam-se as palavras que se tornaram presentes em todos os documentos da década: “qualidade do ensino e formação profissional” (CARDOSO, 2008 p.49-50)

O processo de reforma desencadeados no governo de FHC produziu ações das mais diversas, afetando o debate curricular, a organização das escolas, a definição do material didático-pedagógico e o financiamento da educação, com profundas consequências na estrutura da educação básica e na relação entre União, Estados e Municípios.

É nessa perspectiva que podemos analisar a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério) em 1996, que induziu de forma ampla o processo de municipalização, como bem evidencia Pinto (2007, p. 876):

[...] se no período de 1991 a 1996 as matrículas municipais respondiam por cerca de 37% do total da rede pública, com a entrada em vigor, a partir de 1997, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), nota-se um progressivo aumento da participação da rede municipal, que chega em 2006 atendendo 52% das matrículas públicas.

Pinto (2007) destaca que essa mudança no padrão de divisão de responsabilidades, desencadeada pelo FUNDEF, pouco contribuiu para aumentar a eficiência de gestão do sistema e a qualidade do ensino:

[...] os critérios de decisão foram essencialmente monetários: de um lado, os estados querendo reduzir seus alunos, de outro os municípios querendo ampliar suas receitas. A preocupação com a qualidade do ensino esteve, em geral, ausente em boa parte dos convênios de municipalização (PINTO, 2007, p.880).

Como mostra Meirelles (2013, p.28),

Com o advento do FUNDEF, houve a expansão das matrículas e do acesso ao Ensino Fundamental, que se consolidou no final dos anos de 1990. Ocorreu um significativo aumento da oferta desse nível de ensino pelos municípios pequenos e médios, inclusive os pobres, sendo que alguns deles municipalizaram em até 80% esse atendimento, mesmo não tendo garantias de que teriam recursos financeiros suficientes e condições pedagógico-educacionais de oferecer a todos uma escola pública de qualidade. O valor irrisório estipulado por aluno/ano não contemplou o Ensino Fundamental em suas reais necessidades, e ao mesmo tempo inviabilizou em diversos municípios, por exemplo, a manutenção dos padrões de qualidade e quantidade de programas de Educação Infantil. Dentre as sequelas do FUNDEF, ainda se pode agregar a inclusão apressada de alunos menores de sete anos no Ensino Fundamental, medida que se disseminou nos municípios ávidos por mais recursos financeiros, advindos do valor monetário que cada aluno matriculado representava.

Silva (2009) aponta que, em consonância com o projeto neoliberal vigente, os organismos multilaterais trataram, inicialmente, de promover novas formas de controle da produção do trabalho escolar, por meio de mecanismos de avaliação, de currículo, de formação, de financiamento e de gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Além disso, explicitaram claramente o papel da educação no tocante

à geração de capital social para o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que a educação poderia contribuir para a minimização da exclusão. Como mostra o próprio Banco Mundial (1996, p. 17-18):

Los programas del Banco alentarán a los gobiernos a dar más prioridad a la educación y a la reforma de la educación, en particular a medida que la reforma económica se establece como un proceso permanente. En los proyectos se tendrán más en cuenta los resultados y su relación con los insumos, utilizando explícitamente los análisis de costo-beneficio, los métodos participatorios, las evaluaciones del aprendizaje y la vigilancia y la evaluación mejoradas. [...] Se fomentará la gestión flexible de los recursos educacionales, junto con una evaluación nacional y sistemas de exámenes nacionales para proporcionar incentivos. [...] La educación básica seguirá siendo la prioridad en los préstamos del Banco para educación en los países que aún no han logrado la alfabetización universal y el acceso, la equidad y la calidad en ese nivel.

Acrescenta Silva (2009, p.221)

Articulados com a noção de administração racional, o Banco Mundial e parte dos técnicos da equipe brasileira imprimem uma visão também mercadológica, econômica, na estrutura dos sistemas de educação, com o objetivo de legitimar critérios de qualidade e produtividade, bem como a forma de medi-los sob a frágil aparência de eficácia. Desse modo, programas como: Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais (1995); Qualidade do Ensino Público no Paraná (1995); FUNDESCOLA (1998) e Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (1998) expressam uma modalidade de qualidade a ser implementada na estrutura do sistema de educação com impactos na gestão, no currículo e na avaliação em todo o país.

É importante destacar nessa discussão a questão da Avaliação; já no início da década de 1990 a avaliação ganha relevância como política do Estado em todo o mundo, principalmente a partir da conferência de Jomtien (1990). No caso brasileiro, com a finalidade declarada de fornecer aos gestores dos sistemas de ensino diagnósticos, que subsidiem o processo de tomada de decisões, e elementos que monitorem as políticas públicas de educação no País, surge, em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴.

⁴ Na década de 1990, em quase todos os países da América Latina, são criados sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem, como aponta Nascimento (2010).

A questão da avaliação ficou ainda mais acentuada a partir dos resultados dos países latino-americanos na edição do PISA, *Programme for International Student Assessment*, do ano 2000: “dentre os 41 países que participaram do exame nenhum país latino-americano ficou entre os 30 primeiros colocados; mais agravante foi que 10 a 54% destes estudantes demonstraram habilidade pífia em Leitura, inferior ao Nível 1 de proficiência” (UNESCO, 2004 *apud* LIMA, 2014, p.11). Neste contexto, destaca Lima (2014), a discussão sobre os usos dos resultados das avaliações como mecanismo para induzir melhoria do desempenho da aprendizagem foi intensificada nos países da América Latina.

No Brasil, percebe-se na Lei nº 93.94/96 e na Lei nº 10.172/01 a grande ênfase que passa a ter a coleta de informações e a avaliação como instrumentos de gestão da educação nacional. Cabe destacar que, pela primeira vez, a legislação refere-se à coleta de informações e à avaliação com o objetivo de atuar sobre a qualidade do ensino. Em seu 9º Artigo, inciso VI, a Lei 9394/1996 determina que a União, em colaboração com os 25 sistemas de ensino, assegure um processo nacional de avaliação do rendimento escolar, objetivando definir prioridades para a melhoria da sua qualidade. Já a Lei nº 10.172/01, que estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE determina, entre suas prioridades, reafirmando o Artigo 9º da LDB,

Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001, p. 35).

Hoje é muito forte o discurso oficial sobre a autonomia e a descentralização da educação, porém a prática nem sempre o corrobora. Santomé (1998) defende que a criação de sistemas de avaliação promovidos pelo MEC reforça a centralização, especialmente quando este elabora indicadores para julgar o cumprimento do currículo oficial: “Não podemos esquecer que qualquer sistema de indicadores é fruto de uma determinada ideologia; traduz os resultados que

cabe esperar das instituições escolares a partir de uma concepção de valores específicos” (SANTOMÉ, 1998, p. 22).

Decorridos dez anos da Conferência de Jomtien, reúnem-se em Dacar, no Senegal, governos de 164 países com a intenção de promover uma análise sobre os progressos alcançados ao longo de uma década. O denominado *Fórum de Educação para Todos* ocorrido no ano 2000 estabelece metas a serem cumpridas até 2015, pois até então, a análise crítica do andamento das metas estabelecidas na Tailândia demonstravam que muitos países haviam negligenciado o acordo estabelecido quando daquela conferência. Firma-se então o Compromisso de Dacar, onde os países comprometeram-se com a efetiva expansão de oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos. Seis metas abrangentes constituem o compromisso, sendo elas: 1) Expansão da educação e cuidados com a primeira infância; 2) Universalização da educação elementar, obrigatória e gratuita; 3) Aprendizagens de jovens e adultos; 4) Redução das taxas de analfabetismo; 5) Igualdades entre homens e mulheres em relação às oportunidades educacionais e 6) Qualidade da educação em todos os seus aspectos.

Aproximando-se do prazo para alcance das metas, a UNESCO solicitou aos países que produzissem um relatório nacional apresentando o que se alcançou no período (resultados) e como se alcançou (estratégias), bem como os desafios apresentados para o período pós-2015 (OLIVEIRA, PEREIRA & ZIENTARSKI, 2009; SCHENEIDER & DURLI, 2009b). Os relatórios entregues foram compilados no *Relatório Conciso de Monitoramento Global de Educação para Todos*, organizado pela Unesco em 2014, o qual apresentaremos posteriormente.

Em 2001 a Unesco produz o documento *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, o qual faz uma análise dos 20 anos do Projeto Principal de Educação na América latina e no Caribe (UNESCO, 2001), durante o período compreendido entre 1980 a 2000 em relação ao objetivo de oferta de uma educação básica de 8 a 10 anos. Como mostra o documento, na década de 80, a educação mínima exigida das crianças e

jovens no Caribe era de nove anos, enquanto na América Latina era de sete anos. Com a intensificação de reformas educativas, nos anos de 1990 essa situação muda. A média de escolaridade para o conjunto da região ascende de oito para 9,7 anos. Enquanto nos países do Caribe a média sobe de nove para dez anos, nos países da América Latina ela passa de sete para 9,6 anos. Dentre os 19 países que compõem a região latinoamericana, 15 obtiveram aumento no número de anos de escolaridade ainda na primeira década de vigência do PPE; apenas em quatro deles o tempo de duração se manteve estável nos vinte anos do Projeto, sendo três com uma educação de oito anos (Bolívia, Brasil e Chile) e um com uma educação de nove anos (Cuba). Como mostram Scheneider & Durli (2009b), esses dados impuseram ao Brasil a necessidade de acompanhar o movimento que vinha ocorrendo na América Latina e no Caribe.

Campos (2007, p.21) argumenta que,

[...] esses dados reforçam o argumento de que, do ponto de vista de uma política educacional inclusiva, a decisão de estender para nove anos a duração do ensino fundamental e, portanto, também ampliar para nove anos o ensino definido legalmente como obrigatório, deve ser considerada como um avanço, no contexto da realidade latino-americana.

Outro importante documento é *Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe*, produção conjunta da CEPAL e UNESCO, lançado por ocasião do 30º período de sessões da CEPAL, realizado em Porto Rico, em 2004 mas disponibilizado, na versão final, em janeiro de 2005. Trata-se de um documento de diagnóstico ao avaliar as reformas educacionais implementadas na América Latina nos anos de 1990, e de prescrição, pois retoma e aprofunda orientações anteriores, porém agora visando cumprir as metas estabelecidas para 2015. Nesse sentido, o documento apresenta a agenda educacional para os próximos dez anos, colocando, em seu centro, a questão da gestão educacional:

É certo, por outro lado, que as reformas não tem dado os frutos esperados. Prova disso são as já mencionadas provas estandardizadas de medição de aprendizagem que mostram até a data um relativo

estancamento, apesar das inovações na gestão e no aumento dos investimentos educativos tanto públicos como privados. Enfrentamos um momento de inflexão decisiva em que se faz necessário avaliar o caminho percorrido pelas reformas, conhecer seus êxitos e fracassos, e desde aí, retificar os paradigmas para otimizar o impacto dos recursos adicionais em termos de resultados, qualidade, equidade e pertinência (CEPAL/UNESCO, 2005, p. 21).

De acordo com Campos (2005, p. 4), “os resultados da aprendizagem tornam-se o centro da problemática educacional e a questão do financiamento é reduzida a um problema de esforço próprio de cada sistema educacional e, de forma particular, do gestor de cada escola”. As taxas de repetência são apontadas como grande desafio dos sistemas educacionais:

a eficiência na educação se mede pela otimização do uso dos recursos para elevar o nível educacional e a aprendizagem efetiva da população. A respeito do primeiro, um sinal claro de ineficiência é a alta taxa de repetição, de atraso e de deserção escolar [...]. Para o sistema de educação a repetição tem um custo considerável [...]. Portanto, o desafio é eliminar a cultura da repetição pondo em prática uma pedagogia do êxito na comunidade escolar. (CEPAL/UNESCO, 2005, p. 14).

Complementa Campos (2005), que a partir do documento *Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe*, reconhece-se que as reformas, para terem os resultados que almejam seus planejadores, requerem a adesão do “local”, dos múltiplos atores da comunidade escolar para sua efetiva implementação, o que converte as escolas em comunidades de aprendizagem e de participação. (CEPAL/UNESCO, 2005, p. 85):

Uma gestão de escola – seja pública ou privada – centrada nas aprendizagens e com participação da comunidade é chave para se conseguir melhores resultados. É preciso, portanto, fortalecer, de uma parte, a liderança escolar e as competências em gestão educativa, de outra parte, o desenho de estratégias e mecanismos de certificação e incentivos da qualidade educativa das instituições escolares (CEPAL/UNESCO, 2005, p. 86).

Para alcançar os resultados propostos, os docentes também são apontados como fundamentais para as mudanças educativas:

[...] os docentes são uma das causas mais importantes do problema, mas também podem ser o início das estratégias mais efetivas para transformar a educação [...] somente bons docentes, dedicados à tarefa de educar, comprometidos com seu trabalho e satisfeitos com suas conquistas profissionais e pessoais podem garantir que os esforços de financiamentos sociais e financeiros tenham êxito (CEPAL/UNESCO, 2005, p. 90).

Na análise sobre a situação dos professores na região, o documento reconhece que as condições salariais e de formação são problemáticas e aponta a necessidade de um sistema que incentive os docentes, que premie os melhores e que obrigue a prestar contas quem não cumpre com sua responsabilidade; na verdade, destaca o documento, “faz falta criar uma cultura de avaliação e de prestação social de contas em todos os níveis que articule desempenho com salários e estímulos de todos os tipos, como um dos passos para o reconhecimento social da profissão” (CEPAL/UNESCO, 2005, p. 94). Como bem sinaliza Campos (2005, p. 9),

O conceito de *accountability* (responsabilidade pelos resultados) é tratado também em outros documentos produzidos pela CEPAL, sendo considerado central para o cumprimento das metas propostas pelas reformas. Vale lembrar que a responsabilização pelos resultados encontra-se estreitamente “enlaçada” a centralidade dos estabelecimentos nas políticas de gestão, posto que os resultados dos desempenhos escolares são considerados, de forma linear, como consequência, sobretudo, do bom desempenho docente.

No caso brasileiro, como continua a autora, as proposições apontadas nesse documento,

são ratificadas pela Declaração de Brasília, documento elaborado na conclusão dos trabalhos da Quarta Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos⁵. Outras iniciativas recentes do governo brasileiro, tais como a Portaria 1403/2003 que institui a certificação docente, o Programa Escola de Gestores da Educação Básica, o Sistema Nacional de Avaliação do Rendimento Escolar – ANRESC, cujo objetivo “será, principalmente, oferecer aos governos estaduais e prefeituras municipais uma avaliação das escolas de suas redes para que, conscientes das falhas e das virtudes de cada uma delas, políticas públicas possam ser

⁵ Reunião realizada em Brasília de 08 a 10 de 2004.

planejadas e efetuadas com mais precisão”⁶, são dados que parecem nos indicar a presença de dispositivos reguladores voltados, de forma especial, para uma das metas mais preconizadas no documento por nós analisados: a responsabilização pelos resultados como meio privilegiado para controle e gestão da performance dos sistemas e unidades educacionais, incluindo-se aqui a gestão eficaz dos escassos recursos financeiros (CAMPOS, 2005, p. 12-13)

Em 2008 o Brasil, em consonância com o solicitado pelo Unesco, publica o *Relatório de Monitoramento de Educação para Todos 2008: educação para todos em 2015- alcançaremos a meta?*, o qual realiza uma análise detalhada de cada um dos objetivos propostos na Conferência de Dacar e os avanços ou retrocessos do Brasil em relação a cada um deles, evidenciando a necessidade de serem constantemente monitorados e revistos para que sejam de fato atingidos.

Em linhas gerais, para o objetivo desse trabalho, apresentamos as considerações do Relatório em relação aos objetivos 1, 2 e 6 das seis metas de “Educação para todos”:

1) Expansão da educação e cuidados com a primeira infância: refere-se à ampliação e ao aperfeiçoamento dos cuidados e da educação para esta etapa do desenvolvimento infantil, tratando de contemplar prioritariamente as crianças mais vulneráveis em situação de maior carência. Nesse sentido, o Relatório aponta que o atendimento de necessidades educacionais, alimentares, de saúde e os diversos programas de cuidado e educação infantil têm por finalidade reduzir desvantagens verificadas neste objetivo. O relatório observa o expressivo progresso nos serviços de saúde e imunização que possibilitam o aumento do bem-estar e reduzem significativamente a mortalidade infantil (UNESCO, 2008, p. 12). Na área da educação, o relatório não trata diretamente do atendimento educacional de crianças de zero a três anos, porém os dados de 2005 ainda mostravam maior carência neste período. Na educação pré-escolar o relatório analisa a realidade mundial até 2005, considerando que houve um crescimento no número de matrículas de 33% para 40%.

⁶ INEP/NOTÍCIAS em 23/03/2005.

2) Universalização da educação elementar, obrigatória e gratuita: no que se refere ao acesso à educação primária, o Brasil encontra-se em uma situação mais privilegiada que muitos dos demais países, sendo que 95% das crianças de sete a dez anos encontram-se na escola; “como nos outros países, vem diminuindo o número de crianças brasileiras desta faixa que se encontravam fora da escola: elas somavam mais de 1.032 milhão em 1999 e em 2005 totalizaram 482 mil” (UNESCO, 2008, p.14).

6) Qualidade da educação: preconiza melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida. Porém, em relação aos resultados de aprendizagem ainda precisamos caminhar muito, como afirma o próprio relatório do PISA 2012: entre os 65 países comparados, o Brasil ficou em 55º em leitura, 59º em ciências e 58º lugar em matemática, embora tenha sido o país que mais cresceu na média de matemática (OECD, 2014)

Vale destacar a análise de Oliveira, Pereira & Zientarski (2009, p.7-8):

O que se verifica, no entanto, ao longo da educação primária é que o acesso não se traduz em permanência ou qualidade de ensino. Assim, é possível verificar nos dados do INEP relativos a 2005 que apenas 80,8% dos alunos atingiram a 5ª série do ensino fundamental. Associado a isto, ainda há o grave problema brasileiro das disparidades regionais, fruto de condicionantes geográficos, culturais e socioeconômicos [...] A universalização que se empenha a meta 02 do Compromisso de Dacar ainda é uma realidade a ser perseguida no Brasil e, por todos os condicionantes e verificações realizadas até o momento é uma situação que exigirá maior atenção das políticas para a educação, visando não apenas oportunizar o acesso do aluno ao ensino na idade adequada, mas de oportunizar também sua conclusão atendendo aos requisitos essenciais para uma educação realmente qualificada e carregada de sentidos.

Pinto & Alves (2011) observaram, a partir do documento *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: access to primary education* (Unesco, 2010), que mesmo após a ampliação do ensino obrigatório para nove anos de duração, o Brasil estava abaixo da média de todas as regiões do mundo,

exceto o Sul e o Oeste Asiático (Afeganistão, Irã etc). Além disso, em 2010 o Brasil ainda era um dos últimos em relação aos vizinhos da América Latina.

Nesse contexto, foi aprovada em novembro de 2009 a Emenda Constitucional nº59, que alterou a Constituição Federal de modo a tornar obrigatório o ensino para população de 4 a 17 anos, ampliando a duração da obrigatoriedade escolar para 14 anos de estudo, sendo esse ano (2016) o prazo final para adaptação dos sistemas de ensino a essas alterações.

Segundo Rosemberg (2009), “no contexto da EC 59/2009, a expansão da obrigatoriedade de matrícula é então usada como estratégia para legitimar a posição do país no continente, conforme pressão dos organismos internacionais”. A autora afirma ainda, em análise dos textos oficiais que tratam da ampliação da obrigatoriedade do ensino para a faixa etária de 4 a 17 anos, não foi encontrada qualquer menção a estratégias, mesmo as mais gerais, que previssessem como implementar a obrigatoriedade nos 5.651 municípios no país.

No município de São Paulo, por exemplo, nas regiões mais periféricas foram realizados no final de 2015 vários estudos de demandas nas Diretorias Regionais de Educação na tentativa de diminuir drasticamente as filas dos setores de atendimento. Como estratégia, foram necessários acomodar crianças da pré-escola nos Centros de Educação Infantil, diminuindo o atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos. Nos meses de janeiro e fevereiro daquele ano, foram intensas as realizações de matrículas e solicitações de transferências nas EMEIs, visto que para acomodação da demanda, o sistema da prefeitura já não respeitava o setor de cadastro mas onde haviam vagas, gerando descontentamento da clientela; também, foi bloqueada a opção de desistência da vaga na escola para as crianças de 4 e 5 anos como forma de pressionar os pais a matricularem seus filhos, independente da distância entre a escola e a residência. Além disso, prédios foram alugados para acomodação de novas EMEIs, que foram inauguradas entre os meses de março e abril, sem recursos pedagógicos suficientes e corpo docente completo.

Em 2014 a Unesco divulga o *Relatório Conciso de Monitoramento Global de Educação para Todos* e já inicia a partir da questão colocada no relatório de 2008: “alcançaremos as metas?”. Restando menos de dois anos até 2015, este Relatório deixa claro que não. Destacamos, para o objetivo desse trabalho, as avaliações do Relatório em relação aos objetivos 1, 2 e 6 das seis metas de “Educação para todos” (Unesco, 2014, p.5):

- Objetivo 1: Apesar de ter havido melhoras, um número muito grande de crianças não tem acesso à educação e a cuidados básicos na primeira infância. Em 2012, 25% das crianças menores de 5 anos apresentaram nanismo. Em 2011, por volta de metade das crianças pequenas tiveram acesso à educação pré-primária, sendo que, na África Subsaariana, essa proporção foi de apenas 18%.
- Objetivo 2: É provável que não se alcance a educação primária universal, por uma grande margem. O número de crianças fora da escola, em 2011, foi de 57 milhões, metade das quais viviam em países afetados por conflitos. Na África Subsaariana, apenas 23% das meninas pobres das áreas rurais completaram a educação primária até o final da década. Se persistirem as tendências recentes da região, os meninos mais ricos alcançarão a educação primária universal completa em 2021, enquanto as meninas mais pobres somente o conseguirão em 2086.
- Objetivo 6: A baixa qualidade da educação significa que milhões de crianças não estão aprendendo sequer o básico. Cerca de 250 milhões de crianças não estão aprendendo as habilidades básicas, embora metade delas tenha frequentado a escola por pelo menos quatro anos. O custo anual desse problema é de aproximadamente US\$ 129 bilhões. Investir nos professores é fundamental: em cerca de um terço dos países, menos de 75% dos professores da educação primária são capacitados segundo padrões nacionais. Em um terço dos países, o desafio de capacitar os professores já existentes é maior do que contratar e capacitar novos professores.

Já na Apresentação, o relatório aponta os desafios da Educação pós-2015 (UNESCO, 2014, p.3):

Precisamos aprender com as evidências, enquanto moldamos uma nova Agenda Global de Desenvolvimento Sustentável Pós-2015. Como mostra este Relatório, a equidade no acesso e na aprendizagem deve estar no cerne dos objetivos futuros da educação. Devemos garantir que todas as crianças e jovens aprendam o básico, e que tenham oportunidade de adquirir as habilidades transferíveis de que necessitam para se tornarem cidadãos globais. Devemos, também, determinar objetivos claros e mensuráveis, que permitam a avaliação e o monitoramento, essenciais tanto para governos quanto para investidores, bem como preencher as lacunas que restam. Este 11º *Relatório de Monitoramento Global de EPT* nos traz uma atualização oportuna sobre o progresso que os países estão realizando rumo aos objetivos globais de educação acordados em 2000. Apresenta, também, fortes argumentos para que a educação seja colocada no cerne da Agenda de Desenvolvimento Global Pós-2015.

1.2 A qualidade da Educação: qual qualidade?

A obrigatoriedade da educação para um período determinado na infância tem sido um dos instrumentos utilizados por diversos países para viabilizar o exercício do direito à educação a todos os segmentos da sociedade. O Brasil, por exemplo, tem se utilizado da definição da obrigatoriedade para uma etapa de ensino ou faixa etária, desde 1934. Em 1961 foram estabelecidos quatro anos do ensino primário como obrigatórios e a lei de 1967 determina ensino gratuito e obrigatório para a faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade, o que ficou inalterado até a Lei nº11.274/2006 que estabelece 9 anos a duração do ensino Fundamental e posteriormente a EC 59/2009, que determina a obrigatoriedade do ensino para a faixa etária de 4 a 17 anos (PINTO & ALVES, 2010; FERRARESI, 2015).

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009 (BRASIL, 2009d), o País passa a vislumbrar a garantia de 14 anos de estudo formal, o que é um importante passo para a ampliação do direito à educação. Com tal medida, como destacam Pinto & Alves (2010, p. 212),

O que se espera é que a alteração constitucional represente um avanço do acesso, sobretudo para a população oriunda dos estratos menos favorecidos socioeconomicamente [...]. Há a expectativa de que a ampliação do acesso seja acompanhada da garantia da qualidade do ensino. Espera-se, portanto, que aqueles que foram excluídos pelo acesso não o sejam novamente, em decorrência da falta de condições de

ensino que, da mesma forma, lhes retiraria o direito aos benefícios gerados pela educação.

Os autores ainda mostram que, nos últimos anos, houve uma grande expansão das oportunidades de acesso à escola pública, promovendo o atendimento a quase todas as crianças no ensino fundamental, porém essa ampliação quantitativa não veio acompanhada de medidas e de ações essenciais que garantissem a melhoria qualitativa do ensino. Apesar disso, é preciso pensar a qualidade de ensino em termos quantitativos, isto é, a melhoria qualitativa ocorreu pelo fato de a escola se abrir a uma quantidade maior de alunos das classes baixas. É necessário aceitar, com todas as suas consequências, a legitimidade da maciça presença de crianças e jovens das classes populares na escola (PINTO & ALVES, 2010).

Tal tensão entre um sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, e uma agenda política e econômica conservadora e, principalmente a partir de 1980, sob a hegemonia neoliberal, gera um conflito sem precedentes em nossa história educacional (OLIVEIRA, 2007).

Na América Latina, o discurso sobre qualidade em educação começou a se expandir em 1980: ao mesmo tempo que passava-se por um processo de democratização e a educação era uma das bandeiras dessa nova sociedade, a influência do avanço das políticas neoliberais, cooperaram com a construção de um conceito de qualidade sintonizado com a lógica da competitividade econômica, que se acirrava no campo educacional, “[...] imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas [...]” (GENTILI, 1995, p. 115). Como bem analisam Tedesco & Rebelatto (2015, p.179):

No Brasil, durante a década de 1980, também emergiram forças mobilizadoras da sociedade em prol da democratização. Além disso, houve consolidação de bandeiras de luta do movimento de educadores por meio das Conferências Brasileiras de Educação e do Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública. Eles reivindicavam mudanças no sistema educacional, inclusive a melhoria da qualidade da educação, ou seja, dois cenários se apresentavam a partir desse período e que eclodiriam na década seguinte: de um lado, a qualidade voltada para atender aos

interesses mercadológicos; e de outro, a qualidade social, defendida pelos movimentos de educadores.

Nos anos de 1990 intensificou-se a inserção do país no mercado globalizado e competitivo e a implementação de políticas neoliberais, ancoradas na reforma do Estado, sob um discurso da necessidade de controle e diminuição dos gastos públicos (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005). A perspectiva da qualidade passa a ser fundamentada na eficiência, mensuração, resultados; “prioriza a questão técnica desprovida da questão política” (SILVA, 2009; TEDESCO & REBELATTO, 2015).

Azevedo (2011) atenta para a imposição dos métodos gerenciais, praticados nas empresas, à educação, o que, a seu ver, significa submeter a formação humana aos ditames do mercado, ao cálculo de custos. Explica que o objeto da produção empresarial difere completamente do objeto da escola. “[...] O objeto da empresa produz coisas físicas, enquanto o objeto da educação é sujeito, um conjunto de pessoas que tem história, que sente dor, prazer, que chora, que tem alegria, cultura, subjetividade, razão e emoção.” (AZEVEDO, 2011,p. 14).

Como destaca Losif (2007, p. 22),

A qualidade da educação pode ser um termômetro definidor do tipo de cidadania que a nação está formando ou pretende formar; um povo que pouco aprende, pouco participa, pouco sabe sobre o mundo, sobre seus direitos e até mesmo sobre seus deveres. Uma nação que não investe na qualidade de sua educação acaba comprometendo a qualidade de sua cidadania e de seu desenvolvimento social, econômico e democrático.

Nesse sentido, a escola, em sua mediação, compromete-se com o ser humano na sua formação integral, a partir da dimensão individual e social:

A dimensão individual refere-se à própria formação da personalidade do educando pela apropriação da cultura, de modo a propiciar-lhe a realização do seu bem-estar pelo usufruto dos bens sociais e culturais que são proporcionados aos cidadãos de uma sociedade democrática. A dimensão social, por sua vez, deriva da condição de pluralidade do homem como ser histórico. [...] se educa para que o indivíduo possa contribuir para o bem viver de todos. (PARO, 2007,p. 110).

Assim, a educação, além de sua garantia como direito (acesso e permanência), deve ser uma experiência voltada ao social “[...] uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social.” (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005, p. 17).

Como defende Freitas *et al* (2009, p. 79), a qualidade precisa “[...] incluir os processos que conduzem à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, a qualidade depende, também, da qualidade social que se consegue criar no entorno da escola.”

Nessa perspectiva, como complementa a análise de Silva (2009, p. 225),

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

A qualidade social da educação tem sido um dos compromissos da Política Educacional em andamento na Cidade de São Paulo, como é assinalado num dos documento mais recente enviado às Unidades Educacionais no início desse ano letivo (SÃO PAULO, 2015, p.3):

Assim, considerando as características da sociedade contemporânea – tensões, conflitos, conquistas e possibilidades – e a escola como parte constitutiva e constituinte dessa sociedade, torna-se necessário problematizar a função social da escola e o compromisso com uma educação que assegure direitos sociais, políticos e culturais, garantindo a inclusão de todas e todos.

Tal análise da qualidade social da educação e sua inclusão como compromisso de Política de Governo numa municipalidade tão extensa e de imensos desafios como São Paulo evidencia que o discurso da qualidade enquanto insumo mensurável não foi totalmente incorporado ao discurso educacional brasileiro.

Concluimos que é inegável que há uma concepção homogênea da política educacional a ser desenvolvida na América Latina, bem como uniformidade de princípios a serem observados principalmente a partir dos anos de 1990 mas também é certo que condições objetivas para a aplicação das políticas, o modo como são acatadas as recomendações e a cooperação técnica dos organismos multilaterais são distintas em face das diferentes condições sociais, políticas e econômicas dos países que buscam crédito. Nessa perspectiva que analisaremos a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos no Brasil no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO BRASIL

2 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO BRASIL

2.1 O Ensino Fundamental de Nove anos: legislação e documentos

A ampliação do ensino fundamental para nove anos ocorreu seguindo marcos de ordenamento legal. O Brasil tem se utilizado da definição da obrigatoriedade para uma etapa de ensino ou faixa etária desde a Constituição Federal de 1934: “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos” (Art. 149); e instituiu, pela primeira vez, o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, com duração de quatro anos (PINTO & ALVES, 2010).

Como aponta Ferraresi (2015), o ensino primário obrigatório foi mantido pelas Constituições de 1937 e 1946; no entanto, se a primeira estabelecia a gratuidade do ensino somente para aqueles que comprovassem a insuficiência de recursos, a segunda afirma que “o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos[...]” (BRASIL, 1946).

A Lei n. 4.024/61 ratifica quatro anos como escolarização básica obrigatória mas já em 1962 o governo brasileiro assume o compromisso de ampliar para, no mínimo, seis anos a duração do ensino obrigatório no Acordo em Punta Del Este e Santiago, realizado em 1962. “Em 11 de agosto de 1971 é promulgada a Lei n. 5.692, em, que estendeu a escolarização básica para oito anos e, por fim, a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual sinalizou para um novo aumento da duração do ensino obrigatório no país”. (SCHNEIDER & DURLI, 2009a, p. 191)

Para Saviani (2001) e Ghiraldelli Júnior (2008), a Lei n. 4.024/ 61 é a primeira LDB do Brasil pois estabelece uma escolarização mínima para a população – quatro anos de ensino primário, a partir dos sete anos de idade. Já a Lei n. 5.692, implantada em 11 de agosto de 1971, fixou as diretrizes e

bases do ensino de primeiro e segundo grau. O primeiro grau, entendido como ensino primário, compreendia de 1ª a 8ª série, vigorando, a partir de então, com matrícula obrigatória a partir dos sete anos de idade. Já o segundo grau, compreendido como ensino médio, correspondia à etapa complementar ao ensino primário, com três anos de duração.

Como apontam Schneider & Durli (2009a, p. 192),

A Lei 5.692/71 determinou oito anos de duração para o ensino de 1º grau, resultante da fusão do ensino primário com o ginásial, abrangendo as oito primeiras séries. No artigo 19 da Lei 5.692/71, estava determinado que “[...] para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.” No parágrafo primeiro, atribuía-se a cada sistema a competência de elaborar normas que dispusessem “[...] sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.” (BRASIL, 1971). Assim, cabia aos sistemas de ensino regular sobre a idade de entrada das crianças no ensino regular.

A ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos pôs em evidência reclames de organismos internacionais que pressionavam os países menos desenvolvidos a aumentar o tempo de duração da oferta da educação fundamental, tendo em vista lograr maior desenvolvimento econômico:

O discurso do Brasil-potência, fortemente veiculado na época, e o acordo entre MEC e United States Agency International for Development (USAID) apontavam como indesejáveis ao progresso econômico não só o analfabetismo, mas também a baixa média de permanência do aluno na escola, o que era entendido como sinônimo de baixa escolaridade. Igualmente, os altos índices de reprovação eram apontados como fatores desencadeadores de desistência dos alunos da escola e, portanto, responsáveis pelos baixos índices de escolarização dos brasileiros (SCHNEIDER & DURLI, 2009a, p. 193)

A partir de 1985, com o fim da Ditadura Militar, inicia-se no Brasil um novo período de transição política. A reabertura política do país permitiu a construção do texto Constitucional de 1988 com a participação de diferentes segmentos sociais e valida-se a ideia do direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação brasileira.

Por determinação da própria Constituição de 1988, em 20 de dezembro de 1996, é aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394. Cabe destacar aqui o art. 32 que estabelece o Ensino Fundamental com “[...] duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública”. A LDB de 1996 é a primeira lei geral de educação, promulgada depois de 1961, que procura estabelecer princípios, fins, direitos e deveres, bem como organizar a educação nacional e os diferentes níveis e modalidades de ensino, explicitando a origem dos recursos financeiros e a necessária formação dos profissionais.

Atendendo ao disposto do Art. 214 da Constituição Federal de 1988, em 2001 é instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei n. 10.172/01, de duração plurianual, visando a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público.

No que se refere ao nosso objeto de pesquisa, o PNE de 2001 (BRASIL, meta 2 do Ensino Fundamental) propõe: “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”. (BRASIL, 2001, p.24).

Cabe ressaltar que tal meta de ampliação do Ensino Fundamental já havia sido colocada anteriormente no Parecer n. 20 de 1998 expedido pelo Conselho Nacional de Educação, em resposta às questões colocadas por alguns Estados que já tinham feito ampliação e outros que desejavam implantá-la e necessitavam de orientações para isso. Assim, em 02 de dezembro de 1998, o CNE/CEB, emite o Parecer n. 20, nos seguintes termos:

Consulta relativa ao Ensino Fundamental de 9 anos.

- a) Que nas redes públicas, Estados e Municípios, em regime de colaboração, poderão adotar o Ensino Fundamental com nove anos de duração e matrícula antecipada para as crianças de seis anos de idade, por iniciativa do respectivo sistema de ensino, desde que:
- b) Que não resulte da incorporação das crianças de seis anos de idade uma disponibilidade média de recursos por aluno da educação básica na respectiva rede abaixo da atualmente praticada, de modo a preservar ou mesmo a aumentar a qualidade do ensino;

- c) Que nas redes municipais a oferta e a qualidade da Educação Infantil não sejam sacrificadas, preservando-se sua identidade pedagógica;
- d) Que os sistemas e as escolas compatibilizem a nova situação de oferta e duração do ensino fundamental a uma proposta pedagógica da rede e das escolas, coerentes com a LDB. [...] (PARECER n. 20, 1998, p. 18)

Ao lado do Parecer favorável à ampliação do Ensino Fundamental, a Câmara de Educação Básica expede o parecer CEB n. 22/1998, que propõe a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e ressalta a necessidade de não antecipar atividades específicas do Ensino Fundamental caracterizando-as como inadequadas à Educação Infantil:

[...] ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para Educação Infantil, é muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, a partir da 1ª série, mas que não seriam aceitáveis para crianças mais novas (PARECER CEB n. 22, 1998b, p.6).

Tal discussão também é retomada pelo PNE (BRASIL, 2001) que aponta para a importância de ampliar a oferta da Educação Infantil tanto, para no caso das crianças de zero a três anos, como das de quatro a cinco e que o fato das crianças de seis anos serem incorporadas ao Ensino Fundamental, não significa que o espaço reservado para as turmas de crianças de seis anos na Educação Infantil seja substituído pelo primeiro ano do Ensino Fundamental pois isso caracterizaria um movimento contrário à ampliação e universalização do ensino previsto na legislação.

Como aponta o Parecer n.24 de 2004 do CNE, no ano de 2003 já havia 11.510 escolas de educação básica que ofertavam o Ensino Fundamental de nove anos e apenas seis unidades da Federação – Acre, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe – não apresentavam nenhum tipo de ampliação do ensino fundamental até 2003 (BRASIL, 2004b).

Esse parecer também apresenta estudos visando o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e indica que:

[..] as experiências que se afiguram como políticas afirmativas – melhoria da qualidade da educação e da oferta de igualdade de oportunidades educacionais – merecem ser estimuladas e acompanhadas por procedimentos avaliativos apropriados. (PARECER n. 24, 2004, p.9)

Desde a emissão desse Parecer, e que se repete em outros documentos⁷, a questão do Ensino Fundamental de nove anos é tratada como uma política afirmativa. Alguns aspectos são reiteradamente destacados, como por exemplo: (1) a implantação deve considerar o regime de colaboração e ser regulamentada pelos sistemas de ensino; (2) deve estar assegurada a universalização no Ensino Fundamental da matrícula na faixa etária dos 7 aos 14 anos; (3) não deve ser prejudicada a oferta e a qualidade da educação infantil, preservando-se sua identidade pedagógica; (4) os sistemas de ensino e as escolas devem compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos seis anos, especialmente em termos de organização do tempo e do espaço escolar, considerando igualmente mobiliário, equipamentos e recursos humanos adequados:

Não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos de um Ensino Fundamental de Nove anos, considerando o perfil de seus alunos. O objetivo de um maior número de alunos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a

⁷ Parecer CNE/CEB nº 24/2004 estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração; Parecer CNE/CEB nº 6/2005, que visa ao estabelecimento de normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração; Resolução CNE/CEB nº 3/2005, que define normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos; Parecer CNE/CEB nº 18/2005, que oferece orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental Obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os Arts 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.930/1996; Parecer CNE/CEB nº 39/2006, consulta sobre as situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental; Parecer CNE/CEB nº 41/2006,, consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006; Parecer CNE/CEB nº 45/2006, consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental; Parecer CNE/CEB nº 5/2007, consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental; Parecer CNE/CEB nº 7/2007, 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 seis anos no Ensino Fundamental; Parecer CNE/CEB nº 4/2008, orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos; Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil; Parecer CNE/CEB nº 22/2009, Diretrizes Operacionais para implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Parecer CNE/CEB nº 11/2010, Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

associação de ambos deve contribuir significativa para que os educandos aprendam mais. Seu ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos implica o conhecimento e atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado (BRASIL, 2004b, p.17).

Em 16 de maio de 2005 é sancionada Lei n. 11.114/05, modificando a redação dos artigos: 6º, 30, 32 e 87 da LDB n. 9394/96. Cabe destacar o artigo 6º: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”, mantendo a duração mínima de oito anos para esse segmento. Em 6 de fevereiro de 2006, é então aprovada a Lei n. 11.274, a qual instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão de crianças de seis anos de idade.

De acordo com Arelaro (2005, p.1047), a Lei n. 11.114/05 “[...] não pretendia a instalação de um ensino fundamental de nove anos [...] simplesmente, o início desse ensino aos 6 anos de idade - e não mais aos sete”. Conclui que “[...] é de se supor que o autor dessa lei só tenha pretendido ampliar a possibilidade dos usos do recurso do FUNDEF com crianças menores”

Como aponta Silva (2012, p. 59),

Ao que tudo indicava, a lei veio para regulamentar um processo que vinha ocorrendo em vários Estados brasileiros, em alguns sistemas de ensino, principalmente municipais, de matricular a criança aos seis anos de idade no EF, passando a utilizar, assim, os recursos do FUNDEF.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado pela Lei 9424/1996 o qual ao atrelou uma parcela dos recursos vinculados à educação à matrícula no ensino fundamental regular. A aprovação do FUNDEF evidenciou a “centralidade ocupada pelo Ensino Fundamental nas políticas públicas, pois o fundo se destinava exclusivamente a esse nível de ensino, desconsiderando a educação infantil” (CORREA, 2011, p.107). Ele era composto com parte dos recursos vinculados à educação dos Estados e Municípios, com pequeno complemento da União para os entes federados cujo valor por aluno não atingisse um patamar

mínimo, estabelecendo assim um mecanismo de “redistribuição financeira” (KLEIN, 2011).

De acordo com Meirelles (2013, p.28):

Com o advento do FUNDEF houve a expansão das matrículas e do acesso ao Ensino Fundamental, que se consolidou no final dos anos de 1990. Ocorreu um significativo aumento da oferta desse nível de ensino pelos municípios pequenos e médios, inclusive os pobres, sendo que alguns deles municipalizaram em até 80% esse atendimento, mesmo não tendo garantias de que teriam recursos financeiros suficientes e condições pedagógico-educacionais de oferecer a todos uma escola pública de qualidade. O valor irrisório estipulado por aluno/ano não contemplou o Ensino Fundamental em suas reais necessidades, e ao mesmo tempo inviabilizou em diversos municípios, por exemplo, a manutenção dos padrões de qualidade e quantidade de programas de Educação Infantil, que vinham apresentando resultados satisfatórios. Dentre as sequelas do FUNDEF, ainda se pode agregar a inclusão apressada de alunos menores de sete anos no Ensino Fundamental, medida que se disseminou nos municípios ávidos por mais recursos financeiros, advindos do valor monetário que cada aluno matriculado representava.

Para Pinto (2000, p. 112),

O motivo desta indução à municipalização feita pelo Fundef é claro: espremidos por falta de recursos, os prefeitos ficam altamente sugestionáveis aos argumentos utilizados pelos governos estaduais e defendidos pelo governo federal de que a melhor forma de receber de volta os recursos retidos pelo Fundo é aceitar os alunos da rede estadual, podendo até obter ‘lucro’ neste processo, recebendo do Fundef mais recursos do que nele depositaram.

Além da questão da municipalização, o Fundef ao valorizar e incentivar as matrículas no ensino fundamental acentuou a cisão entre o ensino fundamental e educação infantil: primeiro porque não era mais interessante aos municípios investirem na educação infantil já que não tinham repasses específicos para tal; segundo fortaleceu a crença de que quanto mais cedo a criança ingressar no ensino fundamental mais bem sucedida ela será na continuidade da escolarização e terceiro, era interessante aos municípios terem mais crianças no ensino fundamental para usufruírem dos recursos do Fundef (ARELARO, JACOMINI & KLEIN, 2011; PANSINI & MARIN, 2011).

O ingresso no ensino fundamental aos seis anos de idade encontrava o amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). O parágrafo 3º do artigo 87 afirmava:

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:
I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a antecipação da matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental “representava uma dupla vantagem para as redes municipais, pois, além de aumentar o número de matrículas para recebimento dos recursos oriundos do Fundef, eximiam-se da responsabilidade de ampliar a oferta de Educação Infantil para essa clientela” (PANSINI & MARIN, 2011, p. 89).

Portanto, como mostra Klein (2011, p.69):

pode-se afirmar que a matrícula das crianças de seis anos no EF e o ensino fundamental de nove anos foram gestados nos marcos do FUNDEF, onde os interesses econômicos sobrepujaram-se aos pedagógicos.

Cabe lembrar, como citado acima, que já em 1998 o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) emitiu o Parecer nº20/98 (BRASIL, 1998) que tratava da ampliação do ensino fundamental para nove anos e inclusão das crianças com seis anos de idade, posicionando criticamente, mesmo sendo favorável:

[..] O Conselho Nacional de Educação é guardião, inclusive, de valores historicamente construídos na oferta da educação infantil por Estados e Municípios, assim como de conquistas e avanços pedagógicos na organização do Ensino Fundamental que não podem ser destruídos pela tentação de disputa ou competição de redes estaduais ou municipais por matrículas que neste momento se transformam em verbas do FUNDEF para este ou aquele ente federativo (BRASIL, 1998).

A influencia do Fundef na antecipação da matricula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental é citado no Parecer n.24 de 2004 do CNE

(BRASIL, 2004b) e seu reexame pelo Parecer n.6 de 2005 (BRASIL, 2005b, p. 7):

A antecipação da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de seis anos, com reconhecidas exceções em muitos sistemas municipais, não visou necessariamente à melhoria da qualidade, mas de fato, aos recursos do FUNDEF, uma vez que o aluno passou a ser considerado como unidade monetária haja vista as situações em que o Ensino Fundamental foi mantido com oito anos de duração.

Diante de tais questões em relação ao FUNDEF, pela Emenda Constitucional nº53/2006 (BRASIL,2006c) e regulamentado pela Lei nº 11.494 de 2007 (BRASIL,2007f) o FUNDEF é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que “[...] assemelha-se ao FUNDEF, a diferença entre eles reside basicamente no tocante ao volume de recursos movimentados e aos níveis e modalidades de ensino determinantes da função redistributiva [...]” (CALLEGARI, 2009, p. 65). O Fundeb inclui todas as etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Porém, ainda que o Fundeb tenha incluído a educação infantil, o repasse para essa modalidade de ensino é inferior ao ensino fundamental, o que continua a incentivar as matrículas das crianças de seis anos no ensino fundamental e outra questão aparece – a data corte para definir se a criança será matriculada na educação infantil ou ensino fundamental.

A própria legislação sobre o ensino fundamental de nove anos criou uma certa confusão no que se refere a idade: a Lei 11.274/2006 determina a ampliação do ensino fundamental para nove anos com ingresso aos seis anos de idade mas continua definindo o atendimento da educação infantil para crianças de zero a seis anos de idade. Como explica Ferraresi (2015, p.54)

[...] Em dezembro de 2006 foi aprovada a Emenda Constitucional nº53 (Brasil, 2006), que alterou o Art. 208 de forma a prever o atendimento da educação infantil às crianças até cinco anos. No entanto, o Art. 4º e Art. 30 da LDB permaneciam inalterados. Essa contradição foi corrigida apenas recentemente, com a Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013

(BRASIL, 2013), que entre disposições, altera o Art. 4º e Art. 30 da LDB determinando o atendimento da educação infantil às crianças até cinco anos de idade, e da pré-escola às crianças de 4 a 5 anos.

Abbiati & Oliveira (2013) afirmam que a idade de matrícula no ensino fundamental foi um dos assuntos mais abordados nos pareceres e resoluções emitidos pelo CNE/CEB sobre o ensino fundamental de nove anos, juntamente com questões sobre currículo e normas para ampliação.

O Parecer CNE/CEB nº 6/2005 (BRASIL, 2005b, p.10) já definia que “os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham 6 (seis anos) completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo”; mesmo assim, muitos questionamentos ainda eram enviados ao CNE/CEB como é afirmado no Parecer 7/2007 (BRASIL, 2007e, p.5) pelo relator Murílio de Avellar Hingel:

Com efeito, tem chegado à Câmara de Educação Básica muitas questões sobre o corte de idade, matéria já superada e esclarecida em outros pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica. De fato, não deve restar dúvida sobre a idade cronológica para o ingresso no Ensino Fundamental com a duração de nove anos: a criança necessita ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Pode 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 o início do ano letivo? Será que a tolerância até o início do ano letivo pode ter dupla interpretação?.

Apesar de diversos pareceres do CNE/CEB sobre o fator ter seis anos no início do ano letivo, não foi claro o suficiente para regular a questão. Assim, cada estado/município estabeleceu regras diferentes para questão do corte etário, ficando a criança sujeita a essas alterações. Na cidade de São Paulo, por exemplo, enquanto na rede estadual a data-limite para matrícula era 30 de junho (SÃO PAULO, 2008), na rede municipal, início do ano letivo (PORTARIA nº 4.801/2009)

Para resolver a questão do desalinhamento entre estados e municípios, é aprovada em janeiro de 2010 a Resolução CNE/CEB nº1, que definiu a data de 31

de março como data-limite para a criança completar seis anos e ser matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental e, finalmente, é aprovada a Resolução nº7 de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010c), que fixou as diretrizes curriculares para a implementação do Ensino Fundamental de Nove anos. Como afirma Ferraresi (2015, p.56),

Esse documento reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação para orientar a elaboração, implementação e avaliação das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Mas, uma vez matriculada, o que fazer com a criança de seis anos no ensino fundamental?

2.2 O ensino Fundamental de Nove anos e a prática pedagógica nos primeiros anos

O documento *Ensino Fundamental de Nove anos: orientações gerais* (BRASIL, 2004c) foi a primeira publicação do MEC com o objetivo de prover orientações sobre a política do ensino fundamental nove anos. O ensino fundamental de nove anos deveria envolver uma reestruturação do currículo e uma readequação das escolas, para que fossem estruturalmente capazes de receber os novos alunos, e pedagogicamente capazes de educá-los de forma mais democrática, justa e igualitária. Para isso, seria necessário reorganizar toda a escola, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos e o planejamento para que atendam às necessidades e direitos das crianças de seis anos (BRASIL, 2004c). Como destaca Ferraresi (2015, p.58):

O documento apresentava a fundamentação legal e discutia temas como organização do tempo e espaço escolar, formação do professor para atuar com crianças de seis anos, tornando-se um referencial para questões pedagógicas e administrativas para a ampliação do ensino fundamental .

Em maio de 2006, o MEC, por meio de sua Secretaria de Educação Básica, publica o terceiro relatório com orientações para a organização do Ensino Fundamental de nove anos assim intitulado *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa* (BRASIL, 2006c). Do conteúdo desse documento destacamos a elaboração de orientações específicas visando a dirimir dúvidas e a auxiliar os sistemas a se estruturarem de modo a atenderem a lei. Com relação às implicações pedagógicas, o documento afirma a necessidade de que haja

[...] a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que se assegure às crianças de 6 anos de idade seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo. (BRASIL, 2006, p.6c).

Quanto ao item destinado ao currículo, o documento enfatiza que

o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização [...] É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diferentes áreas. (BRASIL, 2006c, p.9).

Em 2007 foi publicado o documento *Ensino fundamental de Nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos* (BRASIL, 2007). Esse documento visava orientar o trabalho do professor em sala de aula; para tal, era composto de vários artigos de diferentes estudiosos da área, que traziam orientações pedagógicas e apontavam possibilidades de trabalho a partir da inclusão de crianças com seis anos no Ensino Fundamental. Nesse sentido, a importância do lúdico, sugestão de projetos, leituras e atividades a serem desenvolvidos com o primeiro ano são explicitados.

Assim, segundo os documentos do Ministério da Educação, com Ensino Fundamental de Nove anos buscava-se estruturar um novo ensino fundamental e para tal eram apontadas como medidas imprescindíveis para implementação dessa política: (a) readequação do espaço físico, (b) formação de professores; (c) formação de um novo currículo e proposta pedagógica; (d) maior inserção do

lúdico no cotidiano escolar (BRASIL, 2004c; 2007; 2009b; 2009c). Conforme afirma o documento (BRASIL, 2007, p. 11):

Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito e dez anos de idade que constituem os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, como os anos finais dessa etapa de ensino.

Fica evidente nos documentos que a opção pela inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental não se traduz em transferir para estas crianças os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas sim conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos, considerando o perfil de seus alunos; tampouco não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem destas crianças implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, deverão estar atentas a essas características para que elas sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado, como é evidenciado no texto a seguir:

O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não devem ser priorizadas essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas (BRASIL, 2006b, p. 9).

O MEC orientou que os conteúdos da alfabetização e letramento fossem trabalhados ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental para que houvesse maior tempo para a aprendizagem; assim, “uma nova perspectiva se abre, portanto, para um tratamento didático mais consistente e sistemático tanto dos objetos de ensino-aprendizagem próprios desse ciclo, quanto daqueles que estão associados às diferentes disciplinas curriculares” (BRASIL, 2009b, p.8)

Além disso, há a preocupação com a ludicidade no Ensino Fundamental de Nove anos. Os documentos (BRASIL, 2009b; 2009c; BRASIL, 2004c; 2004d; BRASIL 2007) apontam que a principal atividade da criança até os seis anos é o brinquedo e é por meio dele que ela vai se constituindo; assim, além de garantir o acesso das crianças a diversos tipos de brincadeiras, jogos e brinquedos; há também a orientação para que os professores organizem suas práticas pedagógicas com jogos e brincadeiras de forma a garantir a ludicidade na sala de aula, como é afirmado abaixo:

[...] este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos [...] (BRASIL, 2007, p. 10).

Enfim, ao se referirem mais especificamente à entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010c) manifestam sua preocupação com a aprendizagem e desenvolvimento pleno daquelas crianças, propondo que o Ensino Fundamental deva recuperar da Educação Infantil o caráter lúdico, proporcionando a esses alunos aulas mais prazerosas e desafiadoras, além de recomendar que:

A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de raciocinar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares (BRASIL, 2010c, p. 21).

Ora, se por um lado os documentos do MEC assumem a necessidade de elaboração de um novo currículo; por outro, incumbem a cada sistema de ensino a definição dos conteúdos, como mostra Ferraresi (2015, p. 69)

De acordo com o Ministério da Educação, a definição de conteúdo é competência dos sistemas de ensino (BRASIL, 2007d, p. 8). Desse modo, organizar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é tarefa individual e coletiva de professores, coordenadores, orientadores, supervisores, equipes de apoio e diretores (BRASIL, 2007c, p. 11)

Nesse ponto, Arelaro, Jacomini & Klein (2011, p. 43) apontam que os documentos do MEC resumem em orientações ao sistema de ensino e complementam:

Evidentemente que essa iniciativa é importante na preparação das redes de ensino para a realização do ensino fundamental de nove anos. No entanto, é preciso saber em que medida os sistemas de ensino se apropriaram das orientações do MEC[...].

E tendo tal questão como fundamental é que vários trabalhos de pesquisa apontam os descompassos entre os documentos legais e a implementação do Ensino de Nove anos nas redes de ensino (FERRARESI, 2015; KLEIN, 2011; SAMWAYS, 2012; SILVA, 2009; RANIRO, 2009; TENREIRO, 2011; SILVA, 2012; CORREA, 2011; BEZERRA, 2011).

Por exemplo, a questão dos aspectos de infraestrutura. Todos os profissionais da educação, particularmente, os professores, reconhecem a influência do espaço físico nas múltiplas dimensões cognitivas a serem desenvolvidas pelas crianças no espaço escolar. Sobre essa questão, afirma Zabalza (1998, p. 236) "[...] o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas".

Segundo o MEC, para atender as crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental seria necessária a reorganização dos espaços físicos, distribuição de materiais adequados, e reorganização de propostas e projetos

pedagógicos (BRASIL, 2004c). Dessa forma, seriam necessárias novas salas de aula, carteiras escolares, livros didáticos e diferentes recursos lúdicos pois para que o professor trabalhe as diferentes áreas do conhecimento de forma significativa para as crianças dessa faixa etária, “as condições de espaço, organização, recursos, diversidade de ambientes e ao ar livre, limpeza, segurança são fundamentais” (BRASIL 2007, p.67)

No entanto, as pesquisas empíricas apontam que embora algumas poucas modificações tenham sido feitas, essas não foram suficientes e o ambiente escolar continua sendo inadequado (KLEIN, 2011, CORREA 2011; COSTA, 2009; BEZERRA, 2011; SOUZA, 2012; NOGUEIRA, 2011).

Correa (2011) em seu estudo, por exemplo, afirma que nas escolas investigadas começam a chegar os mobiliários adaptados bem como brinquedos e jogos somente após aproximadamente dois anos após a matrícula das crianças no 1ºano. Costa (2009, p. 109) descreve tal situação na fala do diretor de uma escola da rede municipal de Goiânia: “ as carteiras são altas para esses alunos, eu não tenho vaso sanitário para a altura deles, não é adequado ainda”. Além da inadequação do mobiliários, a ausência de espaços lúdicos como brinquedoteca e parques é outro ponto, como sinaliza Souza (2012, p. 90) em sua pesquisa:

Continuamos com o mesmo espaço físico que a gente estava recebendo as crianças antes da ampliação do Ensino Fundamental. Já fizemos dois projetos que foram entregues para as autoridades locais reivindicando investimentos no espaço infantil, pedimos banheiro, salas adequadas e também um parque infantil mas até agora nada (PROFESSORAI)

Arelaro, Jacomini & Klein (2011, p.47) também relatam essa inadequação do espaço físico para receber as crianças de seis anos:

Questionada sobre se a escola de ensino fundamental estava preparada para receber as crianças de 6 anos, uma professora afirmou: [...] não, começando pela mobília, todos ficaram com os pés suspensos. É totalmente inadequado, alguns dependurados na carteira. A escola regular hoje está preparada para alunos maiores, ela não tem a característica de continuidade da infância. (Professora da rede estadual paulista).

Cabe citar aqui uma contrapartida: o estudo de Almeida (2011), realizado a partir de questionários com três gestores escolares e três supervisores da rede municipal de ensino de São Paulo, constata a realização de mudanças físicas nas escolas estudadas, como a construção de parques e adequação do mobiliário com o recebimento de carteiras e cadeiras menores, repassados pela Secretaria Municipal de Educação. Quanto a construção do parque infantil convém destacar que tal iniciativa ocorre pelo coletivo da escola, a partir da priorização da utilização das verbas e que, portanto, depende das concepções do brincar de cada escola e seu coletivo, como é evidenciado na descrição de Almeida (2011, p.171): “alguns preferiram a construção de um parque em local acessível a todos, com estrutura para suportar a utilização de qualquer aluno da escola; outros preferiram a construção de parques em locais restritos e para uso específico das crianças pequenas”.

Nogueira (2011) em sua pesquisa em Pelotas (RS) também retrata a adequação do espaço físico para receber as crianças com seis anos de idade: houve recebimento de mobiliários novos, kits de literatura infantil, jogos pedagógicos e instrumentos musicais. Entretanto, foi percebido que alguns materiais não foram utilizados como é o caso dos instrumentos musicais. A autora discorre que a partir das observações realizadas é possível afirmar que, “independente do mobiliário e materiais recebidos, foram as professoras que estabeleceram na prática cotidiana os diferentes modos de utilização dos materiais” (NOGUEIRA, 2011 p. 265).

Utilizando da afirmativa de Arelaro, Jacomini & Klein (2011) a partir dos resultados de suas pesquisas, o ingresso da criança com seis anos no Ensino Fundamental é um grande desafio:

As entrevistas e questionários indicam que o currículo do primeiro ano do ensino fundamental reflete somente uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas para garantir momentos de brincadeiras, porém com limitações devido à ausência, nessas escolas, de espaços físicos que contemplem parques e brinquedotecas (ARELARO, JACOMINI & KLEIN, 2011, p.47).

E complementando, a partir da afirmação de Nogueira (2011, p. 265), é imprescindível a formação dos professores que trabalham com as primeiras séries do Ensino Fundamental de Nove anos para o sucesso de sua implementação. Conforme sinaliza o próprio MEC (BRASIL, 2004c, p.25-26):

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação [...]. Promover a formação continuada e coletiva é uma atitude gerencial indispensável para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo que efetivamente promova a aprendizagem dos alunos.

Apesar dessas preocupações do MEC em qualificar o professor, grande parte dos estudos apontam a precária formação dos professores. Correa (2011) ao estudar uma rede municipal do Estado de São Paulo afirma que, no momento da implantação, os professores foram pegos de surpresa; apenas após o início das aulas é que houve uma formação para os professores oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Semelhante é o relatado por Tenreiro (2011) ao realizar a pesquisa em Ponta Grossa (PR) constatou que uma das dificuldades encontradas foi a metodologia empregada – o curso de formação foi oferecido aos diretores para repassarem às escolas, como **apontou** uma entrevista:

Isso é um desafio, eu enfrento muito isso aqui, enquanto escola percebemos que o professor pede. O município não tem oportunizado. Acontece assim, eles repassam para a gente, nós temos a formação de pedagogo e diretores e a gente é que repassa para os professores. Específico para os professores não tem. Às vezes um projeto ou outro, uma palestra (Pedagoga 1) (TENREIRO, 2011, p.197)

Somado a isso, a autora afirma que as professoras relataram estarem perdidas quanto às mudanças:

Eu não recebi nenhuma orientação de como deve ser o trabalho. A Secretaria não fez nada. Foi mais pela experiência que eu já tinha na Educação Infantil [...] A única coisa que ficou bem claro foi que deve ser trabalhado o lúdico, respeitar as necessidades deles, não chocar as crianças, como por exemplo: aqui você não pode chupeta! Aqui não tem mamadeira! Aqui não vai dormir! Foram orientações mais básicas (TENREIRO, 2011, p.134)

Lencione (2012) com o estudo sobre a formação docente no contexto do ensino fundamental de nove anos no município de Limeira descreve a fala de uma coordenadora:

Em meio à desinformação, desorganização e despreparo para o trabalho com o 1º ano, as professoras não queriam assumir as turmas de crianças com seis anos porque ninguém sabe o que é. Porque o novo assusta né? O novo assusta, você precisa se desacomodar (LENCIONE, 2012, p. 93).

Se a formação de professores para o Ensino Fundamental de Nove anos não acontece, uma nova proposta pedagógica também fica comprometida, como retrata a pesquisa de Capuchinho (2007) sobre a formação oferecida aos professores numa rede municipal da grande São Paulo. Segundo a autora, a formação oferecida pouco mudou as práticas docentes: “Eu não mudei. O mesmo planejamento que eu tinha eu usei, só que eu puxei mais para a brincadeira para não deixar a criança no caderno o tempo todo, fazendo atividades na linha do caderno” (CAPUCHINHO, 2007, p.100).

Em contrapartida, cabe destacar a experiência de formação de professores da rede municipal de São Paulo retratada por Klein (2011). A autora descreve o curso intitulado “A criança de seis anos no Ensino Fundamental: Subsídios Teóricos e Práticos para a ação docente”, direcionado, primeiramente, aos professores dos primeiros e segundos anos do Ciclo I do Ensino Fundamental de nove anos; organizado em vinte módulos, ministrado quase que exclusivamente no formato *online*, através do uso da plataforma da Fundação Santillana⁸, e com o acompanhamento de tutores e se estendeu ao longo do ano letivo de 2010. Segundo a autora, o curso foi oferecido em 20 módulos de 4 horas cada com temas como organização do espaço e do tempo, leitura e escrita, o brincar e a educação matemática:

⁸ A Fundação Santillana é vinculada ao grupo espanhol Santillana. No Brasil desde 2001, é ligada a algumas editoras brasileiras. Esse curso foi desenvolvido pela Fundação Santillana em parceria com a UNDIME e a Editora Moderna.

Cada módulo seguia a mesma estrutura contendo uma videoaula, slides para downloads, leituras de textos obrigatórios. Os participantes do curso contavam com uma tutora, que via internet poderia auxiliar em eventuais dúvidas e um fórum de discussão on line para que os participantes do curso trocassem experiências. Em seguida, cada módulo apresentava um item intitulado 'construção da prática pedagógica' onde era solicitado o envio pelas professoras de alguma atividade (KLEIN, 2011, p.154).

Como descreve Meirelles (2013) em sua pesquisa que teve o objetivo de analisar a repercussão da implementação dessa política educacional sobre as práticas de professores do 1º ano de escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, os depoentes que participaram dessa formação avaliaram que ela levou à reflexão sobre a necessidade de mudanças em suas práticas e sugeriu atividades que foram sendo aplicadas, atingindo bons resultados com suas turmas. E assim concluiu um dos seus entrevistados:

[...] O curso tinha muitas atividades semanalmente; tinham tarefas a serem realizadas que deveriam ser dado *feedback*. Foi muito bom, aprendemos a ter uma visão mais aprofundada de todas as áreas, canalizando para alfabetização através de jogos, brincadeiras; um novo jeito de ensinar. Por exemplo, em Ciências, a questão da observação, das descobertas. A Educação Física, alguns jogos, atividades, uma outra visão. Em Língua Portuguesa, trabalhar a questão da oralidade, dos cantinhos diversificados... Muitas coisas interessantes, esse curso foi muito bom (Prof. I, MEIRELLES, 2013, p.71).

Enfim, a formação dos professores apresenta-se como imprescindível para a concretização das melhorias idealizadas pela lei, como expressa a afirmativa de Andre (2004, p.115)

Se queremos formar um professor que seja consciente, crítico atuante e tecnicamente competente é preciso dar condições, na sua formação, para que ele vivencie situações que o levem a incorporar essas habilidades e comportamentos ... experiências e vivências que os levem a alterar suas práticas de ensino.

2.3 Ensino Fundamental de Nove anos e ampliação de direitos?

A promulgação das Leis 11.114/2005 e 11.274/2006 proporcionou intensos debates nos sistemas de ensino em relação a muitos pontos: alfabetização, lúdico, relação Educação Infantil e Ensino Fundamental, práticas pedagógicas destinadas ao 1º ano, além da reestruturação do espaço físico, infraestrutura e equipamentos que devem ser adequados à nova etapa de ensino, como bem aponta o documento do MEC:

A organização do novo Ensino Fundamental com nove anos de duração e, conseqüentemente da proposta pedagógica, implica na necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre essa proposta, sobre a formação de professores, sobre as condições de infraestrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, o sucesso escolar” (BRASIL, 2009b, p. 11).

Goulart (2007, p. 14) salienta:

Além da necessidade de revisar ou reelaborar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Proposta Pedagógica e o Currículo devem estar em sintonia com a mudança política, sendo o pano de fundo de toda esta questão a concepção de infância e de educação básica que orientarão a mudança.

De forma geral, como analisam Marcelo & Bujes (2011, p.62), “os motes da mudança na estrutura do ensino fundamental, estão definidos nestes dois conceitos utilizados no campo das discussões políticas educacionais :inclusão e qualidade”. Ora, investir para a educação da cidadania não é algo novo na área educacional. Uma das interpretações sobre a política educacional de ampliação do ensino fundamental é a de que quando se inclui as crianças de seis anos nessa etapa da educação básica, o Estado demonstra investimento na infância; ainda mais quando há discursos difundidos e defendidos por órgãos internacionais como a Unicef, Unesco e Banco Mundial de que é inaceitável que crianças de seis anos fiquem fora da escola (SAMWYAS, 2012).

Saveli (2008) em seu trabalho argumenta que o direito à escola deve ser sinônimo de igualdade de oportunidades e o Ensino Fundamental deve ser

assegurado de modo a ter certeza do acesso ao ensino. Esse direito só se concretiza na coletividade e não somente no interesse individual, exigindo do poder público maiores recursos financeiros para as condições de igualdade pedagógica e social, que assegurem às crianças das classes populares a mesma oportunidade que tem as crianças das classes sociais economicamente mais privilegiadas:

Dizendo de outro modo, a inserção das crianças de classes populares mais cedo na escola obrigatória permite à mesma uma familiarização mais precoce com um universo cultural mais amplo, o que possibilita melhores condições para o seu aprendizado, especialmente de leitura e escrita (SAVELI 2008, p. 68)

Convém destacar que o Ensino Fundamental com duração maior que oito anos já é uma prática em diversos países. Como já apontamos na introdução,

Países como Venezuela, o Uruguai e a Argentina preveem uma escolarização compulsória de dez anos. Além disso, o Brasil era o único país da América Latina, cuja educação obrigatória iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latino-americanos (assim como da América do Norte e da Europa), ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem aos cinco (BATISTA, 2006).

Arelaro (2005, p.1049) complementa:

É verdade que um número significativo dos países europeus, especialmente os mais avançados do ponto de vista socioeconômico, adota, de forma razoavelmente generalizada, o ingresso das crianças, na escola formal entre os cinco e seis anos de idade. É verdade também que a maioria destes países não defende uma Lei Nacional de Diretrizes e Bases em que esteja proposto, como primeira etapa educacional, educação infantil de 0 a 6 anos de idade.

Neste contexto, se observava uma tendência mundial de aumento do tempo mínimo de escolaridade da população, em função dos movimentos e conquistas por mais direitos sociais aos cidadãos (MORO, 2009). Segundo Craidy & Barbosa (2012), a ampliação da obrigatoriedade da educação pública e gratuita é principalmente uma exigência política de cidadania dos tempos atuais e tem sido objeto de vigorosa pressão dos organismos multilaterais que possibilitam o financiamento da educação nos países periféricos.

Muitos ainda são os questionamentos e produções acadêmicas sobre a ampliação de um ano no Ensino Fundamental: a) Aumentar um ano na escolarização das crianças é garantia de conclusão do ensino fundamental? b) As escolas estão preparadas para receber a mudança, articulando um novo currículo e uma nova proposta de ensino, nos anos iniciais e finais do EF? c) Como tem sido a preparação dos professores nas redes de ensino, para adaptar-se às modificações propostas na lei? Questões essas apontadas acima.

As políticas educacionais são concretizadas no contexto das instituições de ensino, viabilizadas através das ações dos sujeitos que estão direta ou indiretamente envolvidos nesses espaços escolares. Assim, as decisões formalizadas nos textos legais são efetivadas, ou não, nas ações administrativas e pedagógicas no dia-a-dia de uma escola.

Nesse sentido, Gorni (2007, p. 69) avalia o Ensino Fundamental de nove anos em duas perspectivas: uma, no sentido de “[...] tendência positiva de existência de um movimento de busca de aprimoramento do processo de desenvolvimento”, das reformas de educação iniciadas nos anos 1990 e, outra, que encara essa mudança com “[...] vistas a introduzir uma simples mudança estrutural que pouco ou nada vai interferir na qualidade da educação”.

Para completar essa discussão, utilizo a colocação de Oliveira (2007, p.661):

Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemo-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional.

CAPÍTULO III

O Ensino Fundamental de Nove anos no Município de São Paulo

3 O Ensino Fundamental de Nove anos no Município de São Paulo

3.1 Breve Histórico da Secretaria Municipal de Educação⁹

Vale lembrar que definimos o local da presente pesquisa a rede municipal de ensino de São Paulo por ser essa rede modelo educacional para os demais municípios do Estado de São Paulo e por sua ampla capacidade de atendimento. Mas como tudo começou?

A origem do Ensino Municipal de São Paulo está ligada ao Decreto-lei nº333 de 27 de dezembro de 1945, o qual ao dispor sobre a nova estrutura administrativa da Prefeitura, criou a Secretaria de Cultura e Higiene. No ano seguinte pelo Decreto-lei nº360, que dispõe sobre o campo de atuação dessa Secretaria, é criada a Divisão de Educação, Assistência e Recreio como “órgão incumbido de colaborar na obra de preservação e de previsão social, contribuindo para educar, assistir e recrear as crianças e adolescentes” (SÃO PAULO, 1946).

No ano de 1947 pelo Decreto-Lei nº430 de 8 de julho a Secretaria de Cultura e Higiene é desdobrada em Secretaria de Higiene e Secretaria de Educação e Cultura. A segunda passa a ser constituída dos seguintes órgãos: a) Gabinete do Secretário; b) Departamento de Cultura e c) Departamento de Educação, Assistência e Recreio. Nesse Decreto há a primeira menção à instituição do ensino primário no Município:

Art. 22 -“Compete Secretaria da Educação e Cultura:

- a) Superintender e orientar a educação de crianças e adolescentes até 21 anos;
- b) Difundir o ensino primário, vocacional e profissional;
- c) Estimular a educação física;
- d) Desenvolver o cultivo das artes em geral;
- e) Instituir e manter bibliotecas. ”

⁹ Para elaboração desse capítulo agradecemos o apoio do Departamento de Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que prontamente localizou e disponibilizou os documentos.

Em fevereiro de 1956, o então prefeito Juvenal Lino de Mattos, assina o Decreto nº 3.070 dispondo sobre a criação de Unidades de Ensino Primário no Município de São Paulo:

Art. 1.º — Fica a Secretaria de Educação e Cultura autorizada a instalar, em prédios de propriedade da Prefeitura, unidades de ensino primário —

grupos escolares — atendidas as exigências legais aplicáveis à espécie, em qualquer zona do Município, de modo a, supletivamente ao Estado, proporcionar atendimento completo às necessidades da população no que se refere à alfabetização da criança.

Art. 2.º — As unidades escolares a que se refere o artigo anterior, terão o encargo de proporcionar educação primária e gratuita à infância em geral, bem como assistência médico-educacional aos educandos.

Essas escolas só vieram a funcionar em setembro do mesmo ano, depois do Decreto nº 3.185 de 02 de agosto de 1956, quando já era prefeito Wladimir de Toledo Piza. O Decreto nº 3.185 estabelece :

Art. 1.º — A difusão do ensino primário e vocacional, de que trata o artigo 22, item “b”, do Decreto-lei n.º 430, de 8 de julho de 1947, se fará através do sistema escolar municipal, que se organizará com base nas disposições deste Decreto.

Art. 2.º — O sistema escolar de que trata o artigo anterior, subordinado à Secretaria de Educação e Cultura, compreenderá:

- a) — o ensino primário fundamental;
- b) — o ensino primário complementar vocacional;
- c) — o ensino primário supletivo-elementar.

O Decreto nº 3.185 de 02 de agosto aponta como justificava para sua criação: a) a necessidade de cumprir o artigo 169 da Constituição Federal de 1946 que determina a aplicação de parte da renda dos impostos dos municípios na manutenção e desenvolvimento do ensino; b) a afirmativa de que o município possui recursos suficientes para manter um ensino primário próprio e de que precisa cumprir o disposto pelo artigo 22, alínea “b” do Decreto-Lei nº 430 de 8 de julho de 1947 ; c) a impossibilidade do Governo do Estado atender toda a demanda do Ensino Primário na capital e, mesmo para os alunos já matriculados, destinar apenas três horas diárias de aula, “tempo que transforma a Escola num simulacro de escola, com que procuramos nos enganar e satisfazer a nossa vaidade estatística” (SÃO PAULO, 1956a)

Nesse Decreto também é criada a função do Professor Primário, selecionado por meio de prova, tendo como pré-requisito o diploma de professor primário. Ainda, no mesmo dia, pelo Decreto nº3.186 ficam instituídas 100 funções de professor primário para serem exercidas na Secretaria da Educação e Cultura e, em 24 de agosto, é publicada a Portaria admitindo os primeiros 100 professores que deveriam assumir as 100 turmas de alunos do Ensino Municipal. Por fim, em 30 de agosto é publicado o Decreto nº3.221 criando as 100 primeiras escolas municipais, atendendo cerca de 4.000 alunos. No mesmo dia é assinado o Decreto nº3.222 ampliando para 500 as funções do professor primário.

Daí por diante sucederam-se os decretos, quase que semanalmente, de ampliação de séries funcionais e de criação de escolas¹⁰. Assim

1956 é o ano de início da real atuação do Ensino Primário Municipal, o qual se vê acionado pelas prementes necessidades de 110.000 crianças em idade escolar e carentes de instrução primária [...] O quadro normal de professores formou-se mediante apresentação de um recenseamento feito pelos professores interessados em lecionar. Esse documento era entregue à Secretaria da Educação, posteriormente o local era visitado e constatada a realidade da situação apresentada, a Escola era criada (SÃO PAULO, 1977, p.5)

Em 1957 as Escolas Isoladas começaram a se unir e as que possuíam até sete classes passaram a chamar-se Escolas Reunidas; as que possuíam acima de 8 salas receberam o nome de Escolas Agrupadas. Surgem os primeiros galpões de madeira que posteriormente se transformaram em prédios definitivos. A partir dessa organização escolar são designados os diretores para as Unidades Escolares (SÃO PAULO, 1977).

Em 03 de junho de 1959 é decretada a Lei nº5.607, que determina a criação da Secretaria de Educação e Cultura o Departamento do Ensino Primário. Nessa lei foram criados 1.600 cargos de professor primário, 100 cargos de Diretor Escolar, 16 cargos de Inspetor Escolar, 8 de Orientador Educacional, uma Divisão

¹⁰ Como exemplos os Decretos nº3.228 de 03 de setembro, nº 3.238 de 17 de setembro, nº 3.263 de 25 de setembro, nº3.301 de 17 de outubro, nº3.307 de 19 de outubro, nº3.341 de 16 de novembro e nº3.407 de 21 de dezembro.

Administrativa, uma Pedagógica e o Conselho Técnico para o Departamento de Ensino Primário. Já eram atendidos nesse ano 52.065 alunos.

Em 13 de junho de 1967 foi promulgada a Lei nº7.037 que dispõe sobre a criação do departamento municipal de ensino e do departamento de assistência escolar aumentando para 3.200 o número de professores e 200 o de diretores. Foi criado também o Departamento de Assistência Escolar, destinado a dar Assistência Médica, odontológica e alimentar às crianças matriculadas no Ensino Municipal. Naquela época haviam 70.079 alunos matriculados (SÃO PAULO, 1977).

Em 06 de janeiro de 1972, depois da Lei Federal nº5.692 de 11 de agosto de 1971 a qual institui no seu artigo 20º que “o ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula”, foi promulgada a Lei Municipal nº7.693 adaptando o Departamento Municipal de ensino às novas condições da Lei:

Artigo 1.º — Compete à Secretaria de Educação e Cultura a organização, orientação, planejamento, pesquisas, supervisão geral, direção e controle do ensino municipal.

Parágrafo único — O ensino municipal abrangerá exclusivamente o ensino de 1.º grau a que se refere o Capítulo II da Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.

A nova lei aumentou para 7.600 o número de professores, criou cargos em comissão: 100 de secretário de escola, 100 de Orientador Educacional e 250 de Assistente Pedagógico. E em 1975 é promulgada a Lei 8.209 que institui a Carreira do Magistério Municipal elevando para 9.000 o número de cargos de professores.

Como descreve o documento de São Paulo (1977, p. 8):

"Em 1.976 a Rede Municipal de Ensino apresentou um índice de crescimento da ordem de 32% em relação ao ano de 1.975, alcançando a cifra de 352.437 alunos."

"Fatores que influíram de forma decisiva para essa expansão:

- a) implantação de classes de 5ª série, nas restantes escolas municipais que, até então, só funcionavam com as quatro primeiras séries;
- b) absorção de 53 (cinquenta e três) Ginásios Estaduais que vinham funcionando em prédios municipais;
- c) implantação de 10 (dez) novas unidades escolares."

"Com esse crescimento da Rede, houve também a ampliação do quadro de professores contratados para ministrar aulas nas classes de 5ª à 8ª série, da ordem de 144%, isto é, de 1.754 professores, em 1.975, para 4.250, em 1.976."

A partir daí o Ensino Municipal só expandiu ano após ano. Durante o triênio da gestão – 1986 a 1988 – do governo de Jânio Quadros segundo Camargo (1997 *apud* FRANCO, 2014), o foco da Secretaria de Educação era na hierarquia da administração central e na imposição dos diretores de escola, por meio de ações extremamente autoritárias. Nesse momento, a Secretaria Municipal de Educação já era formada por 703 escolas, muitas delas em condições bastante precárias, atendendo cerca de 720.000 alunos distribuídos, por partes iguais, entre educação infantil (4-6 anos) e educação fundamental (7-14 anos). No total, haviam 39.614 funcionários da educação municipal (professores, administradores e pessoal de apoio), o que representava 30% do total de servidores públicos da cidade de São Paulo (FREIRE, 2001, p. 14).

Em 1989, iniciou-se no município de São Paulo, a administração da Prefeita Luiza Erundina de Souza, cujo mandato foi exercido de janeiro de 1989 a dezembro de 1992. Assume a Secretaria Municipal de Educação o Professor Paulo Freire, no período de janeiro de 1989 a maio de 1991, quando, a pedido, foi substituído pelo Professor Mário Sérgio Cortella, que permaneceu à frente da Secretaria até o final da gestão dessa administração.

Nessa gestão foram traçados quatro eixos de trabalho, como mostra Franco (2014):

1. Democratização da gestão.
2. Acesso e permanência.
3. Qualidade da Educação – construir coletivamente um currículo interdisciplinar e investir na formação permanente do pessoal docente.
4. Educação de Jovens e Adultos.

Esses eixos de trabalho faziam parte de todo um movimento de Reorientação Curricular desenhado pela SME que objetivou implantar os ciclos de aprendizagem para romper com a lógica seriada. A proposta era de três ciclos: o ciclo 1, composto pelos primeiro, segundo e terceiro anos; o ciclo 2, composto pelos quarto, quinto e sexto anos; e o ciclo 3, composto pelos sétimo e oitavo anos (AGUIAR, 2011). Tal reorganização curricular está novamente em vigor nesse momento, como veremos adiante.

Como sinaliza o próprio Paulo Freire (2001, p. 97),

Mudar a escola na direção que esta administração deseja, implica um trabalho profundo e sério com os educadores que tem a ver com a questão ideológica, com o assumir compromisso, com a qualificação dos profissionais e este caminho é, no meu entender, a dificuldade maior a transpor. Não considero também que seja uma dificuldade intransponível.

Nesse sentido, foi organizado um trabalho de formação permanente dos educadores, denominados grupos de formação, com assessoria interna (com funcionários de DOT – Diretoria de Orientação Técnica e dos NAES – Núcleos de Ação Educativa) e com assessoria externa das Universidades (USP, PUC e UNICAMP), para juntamente com os profissionais das escolas desencadearem a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, com a intencionalidade de superá-la e reinventá-la. A cidade foi dividida em dez Núcleos de Ação Educativa (NAE), cada qual composto por um Coordenador de Educação e uma equipe que respondiam pelas escolas locais (AGUIAR, 2011; FRANCO, 2014).

Além disso, como aponta Aguiar (2011, p. 3),

A Secretaria Municipal de Educação realizou as seguintes ações: - reestruturação da carreira do magistério; - valorização salarial dos profissionais da educação; - fortalecimento do trabalho coletivo dos profissionais na escola; - formação permanente dos professores, destacando-se a modalidade de grupos de formação permanente, em horários coletivos remunerados e incorporados a jornada de trabalho, para reflexão entre os Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola; - participação e envolvimento de toda a comunidade escolar; - construção do programa curricular por cada escola de acordo com a realidade local, utilizando-se do estudo preliminar da realidade local resgatando o cotidiano da escola, da problematização das situações-limites para denuncia- lãs, anunciando sua superação a partir de uma educação crítico-emancipatória e da sistematização dos temas geradores a partir do levantamento de conteúdos significativos para os alunos.

A democratização da gestão foi concretizada com a retomada dos Conselhos de Escola (CE) deliberativos. Os Conselhos eram eleitos em composição paritária, com a participação de membro da escola e da comunidade. Além dos Conselhos de Escola, foram introduzidos os Conselhos Regionais de Conselhos de Escolas (CRECES), em que os representantes dos CES participavam de reuniões regionais para aprimorar sua formação, como também para discutir e decidir questões referentes às escolas. Houve, também, um foco na formação dos grêmios estudantis, inclusive com salas para esse segmento nas construções dos novos prédios. Segundo Camargo (1997), as reuniões e as ações do Conselho de Escola, assim como as do Grêmio Estudantil, propiciavam momentos de formação para todos os participantes, garantindo um acompanhamento do Projeto Político-pedagógico. Cabe aqui ressaltar que o CRECE foi reativado nesse ano de 2016, como apontaremos adiante.

O investimento na autonomia da escola expressou-se, também, por meio do repasse de recurso específico – Verba de Primeiro Escalão – para a manutenção dos prédios e dos equipamentos. Anteriormente, essa manutenção era realizada por uma oficina central, que atendia a todas as escolas da cidade, o que em termos de São Paulo era extremamente complicado, acarretando falta de materiais e pessoal. A partir da introdução desse recurso financeiro, essa oficina

central foi desativada e as escolas assumiram sua própria manutenção¹¹ (FRANCO, 2014).

Foi criado o Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA) que garantia aos estudantes, por meio das entidades organizadas conveniadas, a possibilidade de ter próximos às suas residências núcleos de alfabetização; também, investimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na forma de supletivo, nas escolas municipais.

Sobre a valorização do magistério, foi promulgado o Estatuto do Magistério (LEI MUNICIPAL nº11.229/92), garantindo concursos públicos para professores, diretores e coordenadores pedagógicos, formação das equipes das escolas e reorganização dos horários de formação permanente, jornadas de trabalho dos professores e plano de carreira para o funcionalismo da educação; conquistas que de forma geral prevalecem ainda hoje¹².

Já praticamente no final do mandato da prefeita Luiza Erundina, em 05/08/1992, é aprovado pelo parecer CEE 934/02 o documento final do Regimento Comum das Escolas Municipais; concretiza-se a proposta de organização da escola em ciclos, ou seja, o ensino fundamental passa a organizar-se em três ciclos: o ciclo inicial em três anos (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), o ciclo intermediário em três anos (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e o ciclo final em dois anos (antigas 7ª e 8ª séries).

Em 1993 Paulo Maluf assume a prefeitura de São Paulo, com mandato até 1996 e Sólon Borges dos Reis passa a ser o novo Secretário da Educação. A proposta educacional da administração, conforme documentos organizados na série *Enfrentar o desafio*, fundamenta-se nos princípios da qualidade total, modelo este importado do modelo gerencial utilizado nas empresas. Como aponta Aguiar

¹¹ Tal verba permanece até hoje disponível para as Unidades Educacionais mediante solicitação do gestor para obras emergenciais.

¹² Como destaca Franco (2014), o Estatuto do Magistério sofreu duas alterações por meio das leis 11.434/93 e 14.660/11, porém as jornadas do professor foram mantidas, assim como os concursos e o plano de carreira. As alterações foram focadas em reorganizações específicas dentro dos padrões gerais.

(2011), a Qualidade Total deveria ser colocada em prática, nas escolas, por meio de cinco eixos: - Valorização da Educação e do Educador; - Atendimento Escolar; - Escola voltada para o aluno; - Plena utilização de recursos; - Normatização Administrativa.

E destaca a autora:

Como estratégia para o alcance dos respectivos objetivos, propõe-se que cada unidade escolar elabore os Projetos Estratégicos de Ação – PEAs - pequenos projetos com o objetivo de encontrar soluções e encaminhamentos para as dificuldades observadas e que devem ser apresentadas no documento Referencial Analítico da Realidade Local a ser elaborado pelas escolas a cada ano para poder garantir medidas que facilitem os planos de ação (PEAs), superando as deficiências e atendendo às necessidades locais (AGUIAR, 2011, p. 5).

A proposta da qualidade total pouco durou pois causou muita divergência com a rede, os sindicatos e o Conselho Estadual de Educação (CEE); houve a demissão da Diretoria de DOT e trocou-se também, e repetidas vezes, o Secretário de Educação, por rupturas partidárias. Então, em 1995 a administração elabora outra série de documentos, intitulados Currículos e Programas – organizadores de áreas/ciclos, que objetivavam a sistematização por ano e por ciclos dos componentes curriculares.

Em 1997, assume o Prefeito Celso Pitta, em continuidade com a proposta da administração anterior. Nesse ano, a Secretaria Municipal de Educação decretou de forma impositiva a Portaria n ° 1971, em 02 de junho de 1998, que estabeleceu as normas comuns a serem seguidas por todas as escolas na elaboração dos seus Regimentos. Como mostra Aguiar (2011, p. 5),

Tal Portaria foi aprovada por conta das implicações da nova LDBEN de nº 9394/96, juntamente com a deliberação CME n ° 03/97 e a Indicação n ° 04/97, que estabelecem diretrizes para a elaboração do Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino vinculados ao Sistema do Município de São Paulo. Então, cada Unidade Escolar, sob a coordenação dos gestores mobilizou-se para a discussão e a elaboração do seu regimento interno, com o objetivo de dar o atendimento à solicitação documental e legal.

Vale destacar que por essa Portaria a organização da escola passa a ser estruturada em apenas dois ciclos de Progressão Continuada: Ciclo I (antigas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e Ciclo II (antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries).

Em 2001 assume a Prefeitura de São Paulo Marta Suplicy. Já no primeiro documento da Secretaria Municipal de Educação, EducAção Nº 01, é explícito as três metas que nortearam o trabalho daquela secretaria: democratização do conhecimento e qualidade social da educação, democratização da gestão, democratização do acesso e permanência do aluno na escola.

Na questão da democratização do conhecimento e da qualidade social da educação estabeleceu-se como premissa central que toda qualidade na educação será construída por meio da construção de conhecimentos e valores nas escolas. Para isso, a administração buscou desenvolver ao mesmo tempo um movimento de reorientação curricular, em todas as unidades educacionais, articulado à formação dos educadores (EducAção, 2001, p.7). Para o atendimento à democratização da gestão a administração propôs fortalecer a gestão por colegiados, procurando aperfeiçoar os Conselhos de Escola e o Conselho Municipal de Educação, reconstruírem os CRECES (Conselhos Regionais dos Conselhos de Escola) e incentivar a criação do Grêmio Estudantil.

No documento EducAção nº 04 – Cidade Educadora – Educação Inclusiva – Um sonho possível, SME apresentou outro projeto central, o CEU, – Centro Educacional Unificado – explicando sua estruturação, fundamentação, concepção, os propósitos e os objetivos desse projeto.

Em 2005, iniciou-se a administração de José Serra/Gilberto Kassab (2005 a 2008), e a de Gilberto Kassab (2009 a 2013). Assume inicialmente a Secretaria Municipal de Educação o médico Jose Aristodemo Pinotti, que posteriormente, foi substituído por Alexandre Alves Schneider. A SME implantou dois programas: *O Programa Ler e Escrever* – prioridade na Escola Municipal e o *Programa São Paulo é uma Escola*. O primeiro projeto *Programa Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal* foi instituído pela Portaria nº 6328/05 com o objetivo de desenvolver projetos para reverter o fracasso escolar ocasionado pelo

analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos da Rede Municipal. Em 2007, pela Portaria nº 5403/07, o Programa *Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal* foi reorganizado e passou a ser constituído pelos projetos: - *Projeto Toda Força ao 1º ano do Ciclo I – TOF*, - *Projeto Intensivo do Ciclo I – PIC – 3º ano*; - *Projeto Intensivo do Ciclo I – PIC -4º ano*; - *Projeto Ler e Escrever nos 2ºs, 3ºs e 4ºs anos do Ciclo I*; - *Projeto Ler e Escrever em todas as Áreas de Conhecimento do Ciclo II*. Foi desenvolvido material de formação aos professores, oferecido cursos de capacitação e uma pontuação diferenciada para fins de evolução funcional aos professores alfabetizadores que aderissem ao Programa; além disso, foi distribuído aos alunos do Ciclo I Cadernos de Apoio a serem trabalhadas pelos professores (MEIRELLES, 2013)

O Programa São Paulo é uma escola foi instituído pelo decreto nº 46.210, de 15 de agosto de 2005, com o objetivo de ampliar o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, inseridas em horários pré e pós-aula; integram o programa projetos como: Recreio nas Férias, Programa de Prevenção da Violência nas Escolas, EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio, Projeto Xadrez - Movimento Educativo, atividades de Sala de Leitura e de Informática Educativa, dentre outros. Os projetos puderam ser desenvolvidos por professores e/ou poricineiros, sendo estes conveniados a Organização Não Governamental (ONGs) e contratados pelas Diretorias Regionais de Educação (DREs).

Em 2007 foi instituído, pela portaria nº 4507/07, o Programa *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Como analisa Aguiar (2011, p.11),

As orientações curriculares definiram as expectativas de aprendizagem para cada ano de cada ciclo, ou seja, definiram um currículo com conteúdos unificados a serem ensinados em todas as escolas da rede municipal. Os documentos de orientações curriculares foram elaborados, ao longo do ano de 2007, com base nas experiências, consideradas bem sucedidas, de alguns professores da rede. Como estratégia foram organizados grupos referências de professores para a discussão curricular, que juntamente com a assessoria externa, contratada pela SME, de pesquisadores e colaboradores, elaboraram a proposta curricular para cada área do conhecimento para toda a rede municipal.

Para divulgação e apropriação das orientações curriculares, pelos professores da rede municipal, a SME organizou cursos de formação continuada; produziu vídeos de apoio para formação, elaborados em parceria com a TV Cultura; e distribuiu os documentos a todos os professores e profissionais da educação.

Para a aferição do rendimento e desempenho escolar foi instituído pela Lei nº 14.063 de 14/10/2005 o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino - *Prova São Paulo*.

Na avaliação de Aguiar (2011, p.11-12),

Os Programas implantados na rede municipal de ensino estruturaram-se, a partir do disposto na Lei Federal nº 9394/96 e na Resolução CNE/CEB nº 02/98, que fixam as diretrizes curriculares nacionais e fundamentaram-se na política educacional neoliberal, propostas pelos organismos internacionais, nas habilidades e competências mínimas estabelecidas mundialmente e aferidas pelo sistema de avaliação do rendimento escolar. Pode-se perceber que houve uma tentativa, pelos programas e projetos implantados, da Secretaria Municipal de Educação de melhorar o fluxo escolar, eliminando ou limitando a repetência e a distorção idade/série. Houve também uma tentativa de adequar a expectativa de aprendizagem a cada ano, para regularizar a distorção conhecimento/série. Procurou-se a melhoria da aprendizagem com o projeto intensivo do ciclo, com a mesma intencionalidade das classes de aceleração, com o projeto de recuperação paralela e com o controle e regulação da aprendizagem pela Prova São Paulo.

Neves (2011, p.127), ao analisar os Cadernos de Apoio distribuídos aos alunos destaca que

A necessidade de criação dos Cadernos de apoio e aprendizagem partiu dos resultados das avaliações externas. Essas avaliações são um importante instrumento para se ter um diagnóstico dos problemas da RME-SP e também para acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo dos anos com a implementação de novos programas e projetos[...]. No entanto [...] o currículo determina a avaliação e não o inverso. Portanto, há que se cuidar para que a organização do currículo não seja pensada e proposta para garantir bons resultados nas avaliações, mas sim que a avaliação possa auxiliar a planejar o que precisa ser feito para que o currículo seja desenvolvido com qualidade.

Em janeiro de 2013 assume a prefeitura de São Paulo Fernando Haddad com o secretário da Educação César Callegari e posteriormente substituído por Gabriel Chalita. No plano de Governo Haddad prefeito, *um novo tempo para São Paulo* (DONATO, 2012), no que se refere à Educação destacamos:

⇒ Programa Mais Educação - Programa Educação Integral: ampliar o tempo de permanência do estudante sob os cuidados da escola; Programa Educação Integral, que será inicialmente implantado nas escolas de regiões com maior vulnerabilidade social.

⇒ Alfabetização na Idade Certa: promover a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, implementar o programa de alfabetização e leitura, articulado com o MEC, considerando a integração entre os diversos recursos pedagógicos existentes: oralidade, escrita e multimídia.

⇒ Realizar reorientação curricular: articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social nos últimos anos do ensino fundamental, Cumprimento da lei 11.645, de 10 de março de 2008, que dispõe sobre a inclusão no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-Brasileira e indígena.

⇒ Gestão Democrática: elaboração de um novo regimento escolar para cada escola, que seja democrático e que fortaleça a autonomia, com a efetiva participação da comunidade escolar, fortalecimento do conselho de escola ou equivalentes como ferramentas de participação e exercício da cidadania, implementação do CRECE (Conselho regional dos Conselhos de escola).

Mas como foi a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos na rede municipal de São Paulo? Como as propostas de trabalho dos prefeitos eleitos se articularam à Política Nacional?

3.2 O Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de São Paulo

No Estado de São Paulo, o Ensino Fundamental de nove anos, foi regulamentado pela Deliberação CEE nº. 73/2008 (SÃO PAULO, 2008). O CEE, nessa Deliberação, explicita que o Município de São Paulo poderia elaborar uma normatização própria, por contar com um Conselho Municipal de Educação (CME) (MEIRELLES, 2013).

O Ensino Fundamental de nove anos na prefeitura de São Paulo foi regulamentado pela Deliberação CME nº. 03/2006, publicada pela Portaria SME nº2929/2008 (SÃO PAULO, 2008):

Art. 2º - O sistema municipal de ensino deverá implantar, em regime de colaboração com o sistema estadual de ensino, até o ano de 2010, o ensino fundamental 9 anos de duração, com matrícula e frequência obrigatória a partir dos 6 anos de idade completos ou a completar até o início do ano letivo, mediante a garantia de igualdade de acesso a um ensino de qualidade, de efetiva permanência dos estudantes na escola e de universalização dessa etapa de ensino.

Parágrafo único - O estudante com 7 anos completos ou mais, que tenha ou não frequentado a educação infantil, poderá ser matriculado na série adequada, consideradas suas experiências e seu desenvolvimento, mediante avaliação da escola.

O Projeto de implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração na Rede Municipal de Ensino de São Paulo foi apreciado pelo Parecer CME nº 143/2009 (SÃO PAULO, 2009a). O Projeto estabelecia as metas, os objetivos e as diversas estratégias para a implantação, com data limite de 2010.

A efetiva implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Cidade de São Paulo e os procedimentos que a orientaram foram dispostos na Portaria SME nº. 5.285/2009 (SÃO PAULO, 2009b). Esta Portaria determinava que a implantação seria de forma progressiva, ano a ano e especificava no seu Artigo 3º a forma de distribuição dos nove anos de escolaridade:

Art. 3º - O Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, destinado a crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, completos ou a completar até o início do ano letivo, será subdividido em dois Ciclos de aprendizagem e desenvolvimento na seguinte conformidade:

- Ciclo I – correspondendo aos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Ciclo II – correspondendo aos quatro anos finais do Ensino Fundamental.

A partir de 2010 a presença da criança de seis anos no 1º ano das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) de São Paulo, foi oficializada pela legislação e respaldada por diversos documentos, que orientam como os profissionais devem lidar com esse novo público, como por exemplo, os documentos elaborados pelo MEC/SEB (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2007; BRASIL, 2009b).

3.2.1 O Conselho Municipal de Educação de São Paulo

A partir da Lei nº. 11.274/2006 que altera alguns artigos da LDB estabelecendo o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, o Conselho Municipal de Educação da cidade de São Paulo inicia naquele mesmo ano suas manifestações através da Indicação CME nº07/2006 e da Deliberação CME nº03/2006.

A Indicação CME nº07/2006, como o próprio documento afirma, é o resultado de discussões, reflexões e debates sobre a implementação do Ensino Fundamental de Nove anos realizadas ao longo das reuniões pela Comissão Conjunta CEE/ CME (Conselho Estadual de Educação/ Conselho Municipal de Educação).

Na Introdução, a Indicação apresenta a Lei nº. 11.274/2006 e mostra-se favorável ao afirmar que esta “determinou concomitantemente um novo patamar, não só de ingresso escolar, como de duração do tempo de oportunidades de aprendizagem”. No ponto seguinte a Indicação aponta os principais desafios para a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos: (i) elaboração de um novo projeto pedagógico baseado nas características das crianças a serem atendidas, em especial as de seis anos; (ii) necessidade de pensar essa nova série/ ano do

ensino fundamental para que não se resuma nem à antiga primeira série nem ao ultimo ano da educação infantil de forma que a transição da crianças da educação infantil para o ensino fundamental aconteça sem grandes rupturas.

Como recomendações para o período de transição a Indicação destaca: reorganização pedagógica e readequação curricular do Ensino Fundamental; a garantia de infraestrutura (aspectos físicos, equipamentos e materiais didáticos, acervo bibliográfico e mobiliário compatíveis com os alunos de seis anos de idade), garantia de equipamentos para informática educativa, ampliação e formação continuada para os professores que irão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, redimensionamento progressivo da rede física publica para o funcionamento em dois turnos diurno e ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, adequação de normas regimentais , estimulação de equipes estáveis de professores.

E por fim, o CME considerou necessário que no período de transição o “órgão administrativo do sistema encaminhe a este Colegiado, anualmente, até 30 de novembro, Relatório das providências adotadas a fim de garantir a efetiva implantação do ensino de nove anos até o ano de 2010” (SÃO PAULO, 2006a).

A Deliberação nº03/06 reafirmou as considerações realizadas pela Indicação CME nº07/2006. Destaca-se o artigo 4º que regulamenta a obrigatoriedade da SME elaborar um projeto de transição:

Artigo 4º - No período de transição, de 2007 a 2009, a Secretaria Municipal de Educação deverá elaborar um Projeto Municipal de Implantação do ensino fundamental de 9 anos, após amplo processo de divulgação e discussão com a comunidade escolar, respeitando as recomendações contidas na Indicação CME nº 07/06, fixando as condições para a matrícula dos estudantes de seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. (SÃO PAULO, 2006b).

O Projeto Municipal Preliminar de Implantação do Ensino Fundamental de Nove anos” previsto na Deliberação nº03/06 constou no corpo do Parecer CME nº143/09. O Projeto, a partir do embasamento legal, indica duas metas: (a) Implantar em todas as Unidades de Ensino da rede municipal de Educação o

Ensino Fundamental de nove anos no início de 2010 e (b) assegurar o atendimento a demanda compartilhada com o Estado, em 100% das crianças com seis anos de idade, completos ou a completar até o início do ano letivo.

São cinco as ações previstas pelo projeto: 1) Reorientação curricular para o Ensino Fundamental e Educação Infantil; 2) Elaboração de textos legais necessários à implantação; 3) Demanda; 4) Redimensionamento da Rede física e 5) Infraestrutura. Para cada ação há um breve diagnostico em forma de tópicos seguido de um quadro com atividades e estratégias pensadas por SME, cronograma e previsão de custos (não preenchida).

Em relação ao primeiro ponto, Reorientação Curricular, foram elaborados documentos de Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental e Educação Infantil e de Indicadores de Aprendizagem para cada ciclo do Ensino Fundamental. Esses documentos foram distribuídos a todos os professores e realizadas formações continuadas tendo em vista a implementação dessas Orientações. Além da formação foram produzidos materiais com orientações didáticas para os professores e cadernos de apoio de aprendizagem para os alunos do Ensino Fundamental em formato de apostila/livro didático consumível divididos em dois volumes: Língua Portuguesa e Matemática.

Sobre Elaboração de Textos Legais verificou-se as orientações para matrículas de alunos transferidos, publicações de Portarias de Organização das Unidades Educacionais e de Matrículas.

Em relação à Demanda, o Projeto preocupou-se com a acomodação da demanda para o ensino fundamental através de um estudo articulado entre demanda, prédios e equipamentos para projeção das necessidades de espaços físicos para atender aproximadamente mais 10.000 alunos que iniciam o E.F; além disso, organização da demanda com vistas a promover a diminuição do número de alunos nas classes do 1º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental para 32 alunos.

No que se refere ao Redimensionamento da rede física o Projeto propõe ampliação do tempo de permanência do aluno na Escola de 4 horas diárias para 5

horas diárias nas EMEFs; para tal aponta como estratégias: organização das Escolas de Ensino Fundamental para dois turnos diurnos, inclusão do Professor Especialista de Educação Física e Artes a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, designação de Professor Orientador da Sala de leitura (POSL) e Professor Orientador de Sala de Informática (POIE) para todas as EMEFs e instalação de brinquedos/ parques nas Unidades Educacionais.

Sobre a Infraestrutura, último ponto de ação do Projeto, retoma a necessidade de estudar a projeção das necessidades de espaços físicos para atender aproximadamente mais 10.000 alunos que iniciam o E.F e sugere estudos para transferência do Ensino Médio para o Estado, ampliando o número de vagas no Ensino Fundamental; como demais estratégias aponta: instalação de brinquedos /parque nas Unidades educacionais, aquisição de materiais didáticos pelas Unidades Educacionais de acordo com o seu Projeto Pedagógico, aquisição de acervo inicial de brinquedos para 25% das EMEFs no período de 2010 a 2012, aquisição de mobiliário compatível com a necessidade de atendimento a diversidade da faixa etária dos 6 aos 14 anos, indicação por parte de SME/DOT de acervo bibliográfico próprio para a faixa etária de 06 anos para compor as Salas de Leitura.

A apreciação do Conselho Municipal de Educação sobre o Projeto de Implantação do Ensino Fundamental de Nove anos considerou que “as ações propostas revelam o cuidado e a preocupação da SME com todos os aspectos que envolvem essa implantação” e aponta a necessidade de pensar no redimensionamento teórico-prático da educação infantil para que seja inter-relacionado com o ensino fundamental de 9 anos.

3.2.2 Portarias

Como afirmamos anteriormente, a efetiva implantação do Ensino Fundamental de nove anos só ocorreu no sistema de ensino municipal de São

Paulo a partir de 2010, e os procedimentos que a orientaram foram dispostos em Portarias.

Um primeiro destaque se refere à idade de ingresso no Ensino Fundamental. A Portaria SME nº 4.801 de 23 de outubro de 2009 define que “para ingresso no Ensino Fundamental de 9 anos, as crianças deverão ter a idade mínima de 6 anos, completos ou a completar até 08/02/2010, data de início do ano letivo”.

Outra Portaria que merece atenção é a nº 4.722/09 que dispõe sobre a Organização das Unidades Educacionais para 2010. O art 19 dessa Portaria já evidencia a nova organização do Ensino Fundamental de 9 anos :

Art. 19. O ensino fundamental destinado a alunos com idade mínima de 6 anos completos ou a completar até o início do ano letivo, terá duração de 9 (nove) anos e será implantado na seguinte conformidade:

I- organização em dois ciclos, subdivididos em:
a) ciclo I - compreendendo do 1º ao 5º anos iniciais, do ensino fundamental;
b) ciclo II - compreendendo do 6º ao 9º anos finais, do ensino fundamental.

II - A implantação referida no caput deste artigo se dará a partir do ano de 2010, assegurando-se aos alunos que iniciaram esta etapa de ensino na organização anterior o término na mesma organização, com duração de 08 (oito) anos (em extinção).

E o art 20 define o número de alunos:

Art. 20. As classes do 1º ano do ciclo I do ensino fundamental regular serão formadas com até 32 (trinta e dois) alunos.

§ 1º Nos demais anos do ensino fundamental regular, as classes devem ser formadas com até 35 (trinta e cinco) alunos.

Em dezembro de 2009 foi publicada a Portaria 5.285 que dispõe sobre a implantação do ensino fundamental de 9 anos. Por essa Portaria ficou estabelecido a forma de distribuição dos 9 anos de escolaridade em dois ciclos e evidencia a coexistência a partir de 2010 do ensino fundamental com 8 (oito) anos de duração e o ensino fundamental com 9 (nove) anos, como já apontava a Portaria nº4.722/09. Além disso, a Portaria nº. 5.285/09 normatiza equivalência entre o ensino fundamental de 8 anos e o ensino fundamental de 9 anos para casos de transferências ou reprovações.

Vale destacar que a Portaria nº 5.285/09 evidencia os objetivos da ampliação do ensino fundamental de 9 anos de duração:

Art. 4º - São objetivos da ampliação do ensino fundamental de 9 (nove) anos de duração:
I – melhoria da qualidade e equidade da educação básica;
II – ampliação do nível de escolaridade dos alunos; e
III – maior tempo para assegurar as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

A legislação Municipal do ano de 2010 que tratou da organização da rede para o ano de 2011 manteve as mesmas características já anunciadas para o ano de 2010 e o Conselho Municipal de Educação não aprovou nenhum Parecer ou Deliberação que tratasse do Ensino Fundamental de 9 anos (KLEIN, 2011).

A única mudança trata-se da data limite para o ingresso no Ensino Fundamental de 9 anos. As Portarias nº5550 e 5555/10 definem que “para ingresso no ensino fundamental, as crianças deverão ter a idade mínima de 6 anos, completos ou a completar até 31/03/2011”.

Cabe destacar que em relação à Educação Infantil, manteve-se a organização das turmas por ano de nascimento (de 01/01 a 31/12) com exceção da última etapa pois os aniversariantes até 31/03 ingressariam no Ensino Fundamental. Com isso, algumas crianças não frequentaram todas as etapas previstas para a Educação Infantil pois as aniversariantes em janeiro, fevereiro e março foram matriculadas diretamente no Ensino Fundamental.

A Portaria 5.555/10 também altera a Portaria 4.722/09 no que se refere ao numero de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Art. 20 - As classes do 1º ano e 2º anos do ciclo I do ensino fundamental regular de 9 anos serão formadas com até 30 (trinta) alunos e 32 alunos (trinta e dois), respectivamente.
§ 1º Nos demais anos do ensino fundamental regular, as classes devem ser formadas com, até, 35 (trinta e cinco) alunos. (SÃO PAULO, 2010d)

No ano de 2011 uma importante mudança foi a introdução do Programa *Língua Inglesa no Ciclo I* através Portaria nº 5.361/11, ratificada pela Portaria nº 5.541/11 que em seu art 22 estabelece:

Art. 22 – No ciclo I, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, serão implantadas duas aulas de Língua Inglesa, a serem ministradas pelo professor especialista dentro dos turnos estabelecidos.

§ 1º - O professor regente da classe deverá acompanhar os alunos nas aulas de Língua Inglesa, visando à articulação com os conteúdos de Língua Portuguesa e Arte (SÃO PAULO, 2011f)

A legislação municipal em 2012 manteve as mesmas características já anunciadas para o ano de 2011.

3.2.3 Programa Mais Educação

Uma das primeiras estratégias do governo de Fernando Haddad no que se refere à educação, foi a sistematização do *Programa Mais Educação*¹³ do Governo Federal no âmbito do município de São Paulo.

O *Mais Educação* da rede municipal de São Paulo tem como objetivo a reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da rede municipal de Ensino. O programa foi apresentado à população em 15 de agosto de 2013 e passou por uma consulta pública por 30 dias e mais 25 dias de sistematização até a publicação do Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, regulamentado pela Portaria nº 5.930/13.

Segundo o Art 3 o Programa Mais Educação São Paulo tem por finalidades principais:

I – a ampliação do número de vagas para a educação infantil e universalização do atendimento para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade;

II – a integração curricular na educação infantil;

III – a promoção da melhoria da qualidade social na educação básica e, conseqüentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB;

¹³ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e constitui-se como estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

- IV – a ressignificação da avaliação, com ênfase no seu caráter formativo para alunos e professores;
- V – a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC;
- VI – a integração entre as diferentes etapas e modalidades da educação básica;
- VII – o incentivo à autonomia e valorização das ações previstas nos projetos político-pedagógicos das unidades educacionais;
- VIII – o fortalecimento da gestão democrática e participativa, com envolvimento das famílias.” (SÃO PAULO, 2013)

Para alcançar tais finalidades o Programa organiza suas ações em cinco eixos: (I) Infraestrutura, (II) Currículo, (III) Avaliação; (IV) Formação do educador; (V) Gestão. No que se refere ao Ensino Fundamental de 9 anos o eixo Infraestrutura aponta a eliminação do turno intermediário e ampliação da jornada diária dos educandos.

Sobre o eixo Currículo, o Ensino Fundamental de Nove Anos passa a ser organizado em 3 ciclos de aprendizagem: I - ciclo de alfabetização: do 1º ao 3º anos; II – ciclo interdisciplinar: do 4º ao 6º anos; III – ciclo autoral: do 7º ao 9º anos. Sobre a organização curricular merecem destaque:

Art. 6º - O Ciclo de Alfabetização será ministrado pelo Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, respeitada a sua jornada de trabalho, acrescido de aulas de Arte, Educação Física e Língua Inglesa que serão ministradas pelo Professor especialista de cada área, bem como aulas de Enriquecimento Curricular de Laboratório Informática Educativa e de Sala de Leitura, ministradas pelo Professor designado para cada função.

(...) Art. 8º: No Ciclo Interdisciplinar, os 6ºs anos do Ensino Fundamental serão ministrados pelo Professor de Ensino Fundamental II e Médio em docência compartilhada com o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I..

Cabe destacar aqui que o Ciclo de Alfabetização na rede municipal de São Paulo define que ao final do 1º ano as crianças devem ter se apropriado do sistema de escrita alfabética e conseguir ler e escrever palavras, frases e textos, ainda que apresentem dificuldades; no 2º ano, deve ser garantido o progresso dos conteúdos e das aprendizagens e, ao final do Ciclo, a alfabetização, de forma que sejam capazes de ler e produzir textos de diferentes gêneros com autonomia.

Para alcançar tais objetivos, a prefeitura de São Paulo aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que propicia a formação continuada, presencial, para todos os professores alfabetizadores (1º, 2º e 3º anos), incentivo aos professores participantes, distribuição de recursos materiais do MEC – Livros didáticos, acervos literários, biblioteca do professor e Jogos Pedagógicos. No PNAIC, quatro princípios centrais são considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico: (i) a exigência de um ensino sistemático e problematizador do Sistema de Escrita Alfabética; (ii) o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos durante todo o processo de escolarização, garantindo acesso a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; (iii) os conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; (iv) a ludicidade e o cuidado com as crianças como condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ainda, de acordo com o Programa Mais Educação, para favorecer as condições para a plena concretização do Ciclo de Alfabetização há que se pensar em mudanças estruturais no funcionamento da instituição escolar como: a organização das turmas de alfabetização em um mesmo turno de funcionamento da escola; atribuição de aulas no Ciclo de Alfabetização, prioritariamente, aos professores vinculados à formação do PNAIC; participação de todos os professores do Ciclo de Alfabetização em horário coletivo.

Em relação ao eixo Avaliação esta será contínua, aplicada no decorrer do processo e, obrigatoriamente, na periodicidade bimestral. Além disso, os conceitos/notas, síntese das avaliações dos educandos, e demais informações serão registradas em “Boletim” emitido pela Unidade Educacional, e divulgado aos pais e/ou responsáveis, na periodicidade bimestral, como forma de compreender e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Sobre Formação de Educadores, o Programa afirma que será implantado um Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino para a realização e êxito do Programa Mais Educação São Paulo, com base nas necessidades, objetivos e metas decorrentes das orientações curriculares, dos Projetos Politico-Pedagógicos e dos resultados das avaliações. Destaca-se aqui os cursos de pós-graduação oferecidos pela UAB (universidade Aberta do Brasil) aos professores da rede municipal em Polos nos CEUS.

Em relação ao eixo Gestão, destaca a organização de Projetos que incentivem a ampliação da permanência do educando na escola.

Como continuidade ao Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, em 15 de outubro de 2013 é publicada a Portaria nº 5.941 que impõe a reelaboração dos Regimentos Escolares de todas as Unidades Educacionais da rede municipal de Ensino, com um modelo pronto para toda a rede de forma a obedecer a nova organização curricular da rede municipal de educação.

Em novembro de 2013 é publicada a Portaria nº 6.340/13 que institui as matrizes curriculares para as escolas municipais. Sobre o currículo do Ensino Fundamental, retoma o proposto na Portaria nº 5.704/11 e ratifica a docência compartilhada nos 6ºs anos do Ensino Fundamental por meio da presença de um professor de educação infantil e ensino fundamental I que se mantem como referência para a turma.

Para a prática curricular nas Unidades Escolares, a SME criou os Cadernos Interfaces Curriculares que trazem apontamentos baseados na Prova Brasil e sinaliza relações entre ensino e avaliação. Também oferecem um banco de questões de leitura e matemática para o 4º, 5º e 9º anos. Nesse material os conceitos de leitura e resolução de problemas são tratados como eixos do currículo numa perspectiva de interfaces curriculares com as artes, história, ciências e movimento do corpo.

No início de 2014, pela Portaria nº 1.224 é instituído o *Sistema de Gestão Pedagógica* na rede municipal de educação como parte do Programa de Reorganização Curricular. Segundo o texto da Portaria, o SGP “visa contribuir com

a inserção da Unidade Educacional na cultura digital, disponibilizando por meio informatizado, as diferentes formas de registro, a organização sistematizada e a análise dos dados referentes ao planejamento, acompanhamento e avaliação do processo educativo”. Os pais passariam a ter acesso ao Boletim de Desempenho Escolar dos estudantes. No início houve muitos problemas técnicos como lentidão da internet nas escolas e dificuldade de inserir os dados no Sistema.

O SGP foi implantado de forma arbitrária sem formação aos educadores e sem a devida atualização da rede de informática, o que causou muito descontentamento e discussões dos educadores com a equipe de Secretário de Educação, na época Cesar Callegari.

Também em 2014 pelo Decreto nº 54.769 de 17 de janeiro é implantado o NAAPA- Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem, de assistência psicopedagógica em toda a rede municipal de ensino, com o objetivo de diagnosticar, intervir e prevenir problemas de aprendizagem do educando, decorrentes de suas condições individuais, familiares ou sociais que impliquem em prejuízo significativo no processo de ensino-aprendizagem. O Naapa surge como uma demanda das equipes escolares que sentiam-se “perdidas” com inúmeros casos de crianças com dificuldades de aprendizagem mas que não apresentavam nenhum tipo de deficiência.

Nessa perspectiva de Reorganização Curricular em 25 de novembro de 2014 é publicada a Portaria nº6.571, que institui as matrizes curriculares para as Emefs:

MATRIZ CURRICULAR											
LEIS FEDERAIS Nºs 9.394/96 E 11.274/06 e RESOLUÇÕES CNE Nº 04/10 e Nº 07/10											
BASE N A C I O N A L COMUM	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Horas-aula semanais								
			Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial		
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
	Linguagens	Língua Portuguesa	7	7	7	7	7	5	5	5	5
		Arte	1*	1*	1*	1*	1*	2	2	2	2
		Ed. Física	2*	2*	2*	2*	2*	3	3	3	3
	Matemática	Matemática	7	7	7	7	7	5	5	5	5
Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	3	4	4	4	4	
Ciências Humanas	Geografia	3	3	3	3	3	3	3	4	4	
	História	3	3	3	3	3	4	4	3	3	
Total da Base Nacional Comum			26	26	26	26	26	26	26	26	26
Parte Diversifi- cada	Língua Estrangeira Moderna	Língua Inglesa	2*	2*	2*	2*	2*	2	2	2	2
		#Língua Espanhola	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Total da Parte Diversificada			2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total da Carga Horária			28	28	28	28	28	28	28	28	28
Ensino Religioso			1	1	1	1	1	1	1	1	1
*Aulas com o Professor especialista, dentro do horário de funcionamento do turno											
#Língua Espanhola - oferta optativa a partir do 6º ano											

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR - LEI FEDERAL Nº 9.394 – Artigo 34										
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
Sala de Leitura	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Laboratório de Informática Educativa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
TOTAL	2	2	2	2	2	2	2	2	2	

DOCÊNCIA COMPARTILHADA – DECRETO Nº 54.452/13										
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
Projetos	-	-	-	1#	2#	4*	-	-	-	
Língua Inglesa	2	2	2	2	2	-	-	-	-	
TOTAL	2	2	2	3	4	4	-	-	-	
# Nº de aulas de orientação de projetos de acordo com o § 3º do art. 7º da Portaria nº 5.930/13										
*Nº de aulas estabelecidas de acordo com o inciso II do art. 8º da Portaria nº 5.930/13										

Nessa Portaria merece destaque o Art 3º que estabelece a música como Componente Curricular, a inclusão da temática dos Direitos da Criança e história e cultura Afro-Brasileira e Indígena:

Art. 3º- No currículo do Ensino Fundamental constituir-se-ão conteúdos obrigatórios, em cumprimento aos dispositivos legais estabelecidos nas Leis Federais nºs 11.525/07, 11.645/08, 11.769/08 e 12.472/11, as seguintes temáticas:

I – Música: integrando o Componente Curricular “Arte”, como uma de suas Linguagens;

II – Direitos da Criança e do Adolescente: permeando todos os Componentes Curriculares;

III – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: ministradas no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de arte e de literatura e história brasileiras;

IV – Princípios da Proteção e Defesa Civil e a Educação Ambiental: de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.

Parágrafo Único: Serão, ainda, incluídos como temas transversais do currículo:

I – o estudo sobre símbolos nacionais;

II – conteúdos relativos aos direitos humanos e à preservação de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente.

Em maio de 2015 é instituída a *Prova Mais Educação* pela Portaria nº3.611 como instrumento de avaliação bimestral nas Emefs e em dezembro de 2015 pela Portaria nº7.464 é criado o Programa *São Paulo Integral*, com o objetivo de expandir para, no mínimo, 07(sete) horas diárias os tempos de permanência dos educandos na escola e em seus territórios educativos. Nesse primeiro ano do Programa priorizou as turmas do Ciclo de Alfabetização com a finalidade de ampliar os tempos, espaços e oportunidades educativas.

Em relação à Gestão Democrática cabe destacar o revigoramento do CRECE- Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola, experiência iniciada no governo da Luiza Erundina, retomada com Marta Suplicy.

Com relação à formação de professores, no governo Haddad pelo Decreto nº 56.178 de 19 de junho de 2015 é instituída a Rede das Universidades nos Centros Educacionais Unificados - UniCEU, voltada à implementação e multiplicação dos Polos de Apoio Presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB no Município de São Paulo e a partir de uma demanda dos professores, em 2016 é criado o Programa de bolsa mestrado e doutorado, com a finalidade de propiciar aos docentes e gestores educacionais a continuidade de seus estudos em curso de pós-graduação "stricto sensu", objetivando o aprimoramento profissional.

Em junho de 2016 Gabriel Chalita deixa o cargo de Secretário da Educação para participar do processo eleitoral e a vice-prefeita Nadia Campeão assume a Secretaria da Educação. No momento o desafio tem sido consolidar a reorganização curricular em três ciclos com a finalização dos textos dos componentes curriculares dos ciclos interdisciplinar e autoral. No que se refere ao

Ciclo de Alfabetização, a adesão ao PNAIC é considerado suficiente para trabalhar as especificidades desse Ciclo pela Secretaria Municipal de Educação.

A proposta de reorganização curricular do governo atual afirma-se ter como fundamento a qualidade social da educação e compreende a aprendizagem como um direito das crianças, foco em torno do qual as ações pedagógicas devem se orientar; a própria garantia de direitos se relaciona à busca da qualidade social da educação: “Os direitos de aprendizagem são aliados dos direitos sociais (políticos, éticos, culturais, religiosos, entre outros) na afirmação do significado da educação no mundo contemporâneo e do papel da escola na sociedade” (CASALI apud SÃO PAULO, 2014b, p. 16).

O currículo, nesse perspectiva, é pensado como o conjunto das experiências que partem de aprendizagem e às quais os educandos estão expostos. Embora afirma-se que esse processo curricular extrapola os conteúdos selecionados para o ensino e as determinações previstas nestas ou naquelas orientações curriculares, sabe-se que não se pode prescindir delas. Segundo a Nota Técnica nº 3 do programa Mais Educação São Paulo, “[...] a organização em ciclos de aprendizagem permite a construção/apropriação do conhecimento em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva” (SÃO PAULO, 2014b, p. 74).

Fica claro que o governo Haddad procura elucidar discussões e apontar caminhos à gestão democrática e à qualidade social da educação mas constatamos nesse percurso de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na rede municipal de educação que esse ocorreu bem mais pelas vias de Legislação, dando um caráter mais impositivo, independente do governo do que uma discussão com a comunidade escolar.

CAPÍTULO IV

O Ensino Fundamental de Nove anos no Município de São Paulo na perspectiva do Ciclo de Políticas Públicas

4 O Ensino Fundamental de Nove anos no Município de São Paulo na perspectiva do Ciclo de Políticas Públicas

4.1 O Ciclo de Políticas Públicas e o Ensino Fundamental de Nove anos no contexto brasileiro

A abordagem do ciclo de políticas formulada por Ball evidencia a complexidade dos contextos políticos ao relacionar os macro e microcontextos, analisando as influências mútuas. Nessa perspectiva, não trabalha com dicotomias mas sim com dois contextos interligados, “potencializando, inclusive, as possibilidades de intervenção e mudança no contexto global a partir do contexto local” (BORBOREMA, 2008) e é nessa perspectiva que o Ensino Fundamental de Nove Anos, enquanto política educacional é analisada no presente trabalho¹⁴.

Como assinala Ball (2004, p.1108), “não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional”, isto é, cada vez mais políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas à competitividade econômica. Como exemplo, podemos perceber que a própria ampliação do ensino fundamental ocorreu num contexto de enfrentamento da crise econômica do final dos anos 80; o Projeto Principal de Educação (PPE), redigido durante o Congresso Internacional “Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación” tinha por finalidade construir, em conjunto, uma política educacional que tivesse continuidade no tempo e impacto nas políticas de desenvolvimento econômico planejadas na região. Durante os vinte anos de sua vigência, esse Projeto delineou e orientou as reformas do campo educacional nos países latino-americanos.

¹⁴ Cabe lembrar que Ball, destacando a natureza complexa e controversa da política educacional, propõe a existência de um ciclo político contínuo composto de cinco contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Nesse trabalho discutimos os três primeiros.

De acordo com Tommasi (2007), o tipo de reforma educacional que estava se impondo no país era centrado na educação básica, buscava maior produtividade, se fundava na descentralização, na autonomia da escola, nos insumos pedagógicos e em tecnologias educativas, na introdução dos valores do mercado e, além disso, instaurava formas de competição entre as escolas e entre os professores. A educação é claramente apontada como geração de capital social para o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que poderia contribuir para a minimização da exclusão, que é considerada fator impeditivo para o pleno desenvolvimento do capitalismo e podem gerar ameaças à estabilidade econômica.

Porém, como analisa Oliveira (2007, p. 665),

Se a agenda internacional fosse a única ou mesmo a principal explicação dos processos de reforma pelos quais passa a maioria dos países, as respostas nacionais seriam idênticas ou muito semelhantes. Entretanto, as peculiaridades de cada formação social e as condições em que se efetiva a luta de classes e as expressões de seus conflitos na esfera educacional são elementos determinantes para se compreender que aspectos dessa agenda se viabilizam e que elementos permanecem como “programa” – no sentido de “dever ser”. Muitas vezes, esse programa sequer é inteiramente absorvido pelos setores dominantes locais.

Não podemos deixar de considerar o contexto nacional de abertura política, o qual a luta de diversos segmentos sociais pela democratização encontra espaço para legitimação e como resultado disso, tem-se a aprovação do princípio da “Gestão Democrática do Ensino Público” na Constituição Federal de 1988.

Lima (2014, p.5) afirma que,

Apesar do caráter hegemônico na padronização de políticas derivadas dos ajustes econômicos e da globalização, diversos autores admitem que as condições de apropriação das reformas, bem como a sua aplicação foram distintas nos países periféricos (SOARES, 2007; CORAGGIO, 2007; COELHO, 2012). Isto ocorreu tanto pelos diferentes graus de autonomia e de correlação de forças em relação aos organismos internacionais e países centrais, quanto pela orientação das políticas domésticas, que poderiam estar, ou não, dependentes da cooperação técnica e financeira do GBM. Em síntese, se as condicionalidades impostas pelos organismos aos países tomadores de empréstimos do FMI tiveram importância fundamental na modelagem de políticas, é importante sublinhar a eficácia de agentes locais na construção de alternativas a este processo.

Dagnino (2004, p.97) aponta para o momento histórico atual, como um período perverso de confluência entre o projeto neoliberal e o projeto democrático:

A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências, aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. Nessa disputa onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo em falso nos leva ao campo do adversário. Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil.

Nesse cenário, a desejada Gestão Democrática do Ensino Público surge multifacetada. De um lado guardadora de um projeto democrático, com vistas à ampliação dos espaços de cidadania e construção de uma educação de qualidade e de outro, como estratégia de gerencialismo econômico global no fortalecimento do sistema capitalista da sociedade. Tal paradoxo estará presente nos textos oficiais das políticas educacionais brasileiras.

Como assinala Mainardes (2006), é nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação; é o local onde os conceitos ganham legitimidade e formam um discurso de base para a política. No caso brasileiro, como aponta Melo (2004), a elaboração do “Plano Decenal de Educação para todos” (BRASIL, 1993) acabou conquistando um consenso nacional, na medida em que recebeu o apoio de entidades que até então faziam oposição ao projeto neoliberal de sociedade e educação.

Ball (1994) também analisa a política como discurso, utilizando das ideias construídas por Foucault. De acordo com este autor, o discurso não pode ser reduzido à linguagem, o discurso é mais que isso; nós somos produzidos discursivamente, somos aquilo que dizemos e fazemos: “Nós somos subjetividade, as vozes, os conhecimentos, as relações de poder que constroem um discurso” (BALL, 1994 *apud* BORBOREMA, 2008, p. 21)

A questão do Ensino Fundamental de Nove Anos é tratada nos documentos oficiais como uma política afirmativa: tempo maior de convívio escolar como maiores oportunidades de aprender:

O objetivo de um maior número de alunos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativa para que os educandos aprendam mais. Seu ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos implica o conhecimento e atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado. (BRASIL, 2004c, p.17).

Porém, como afirma Nascimento (2011, p.153-154),

A propósito da ideia de universalização, em 2005, as crianças de seis anos de idade foram compulsoriamente transferidas da educação infantil para o ensino fundamental pela Lei 11.114/05, que instituiu o início da obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos. Na análise de Arelaro et al. (2011), esse procedimento provocou o aumento médio do número de alunos em cada turma, sem que houvesse, de fato, investimento na ampliação da quantidade de escolas ou de professores/as. E, do ponto de vista das crianças, é importante destacar que perdiam um ano de seu direito à educação, isto é, o último ano da educação infantil era o primeiro ano do ensino fundamental [...] Essa mudança estrutural que, a princípio, provocaria uma reorganização dos sistemas municipais de educação, no sentido do acolhimento das crianças menores (uma vez que havia um prazo dado para a implementação da Lei), acabou por tornar-se uma improvisação, sem que fosse dada atenção a essa mudança em grande parte dos municípios.

Além disso, Arelaro, Jacomini & Klein (2011) ressaltam o caráter apenas orientador dos documentos do Ministério da Educação¹⁵ e Bertini et al (2008, , p.66-67) afirmam que:

Tendo em vista a atual realidade, não houve, em âmbito nacional, reflexões e nem ações voltadas para as necessidades da reorganização de estruturas físicas, curriculares e teóricas que a ampliação do ensino fundamental necessita. O que notamos nos documentos do Ministério

¹⁵ Documentos apresentados no Capítulo 2.

da Educação são apenas orientações dirigidas para a viabilidade ou não da implantação do Ensino Fundamental de Nove anos no território Nacional.

Para Arelaro, Jacomini & Klein (2011, p.43) “essa iniciativa é importante na preparação das redes de ensino para a realização do Ensino Fundamental de Nove anos. No entanto, é preciso saber em que medida os sistemas de ensino se apropriaram das orientações”.

Bertini et al (2008, p.71) fazem crítica à definição tardia das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove anos e questionam:

Tais diretrizes não deveriam ter sido elaboradas e discutidas antes da implementação da política? Se assim não foi, não nos parece estranho que os professores e gestores apresentem dúvidas e ansiedades no que diz respeito currículo? Afinal já estão trabalhando num novo sistema de ensino, que ainda não possui uma diretriz pedagógica e curricular.

Na verdade, essa tardia definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove anos já nos aponta que o debate em torno da elaboração do texto político envolveu muitos interesses.

De acordo com Ball (1994), tanto o texto da política, quanto seus autores possuem histórias que interferem nas representações de tal política. Nessa perspectiva, é importante que os contextos de produção dos textos políticos sejam considerados e analisados e que os leitores não sejam vistos como meros receptores passivos, mas como sujeitos críticos que, de acordo com suas ideias e vivências, dão diferentes interpretações ao texto político.

Sendo assim, a maneira com que os profissionais enxergam as intenções do sistema escolar e as formas utilizadas pelo Estado de redimensionar e submeter regras, leis, conteúdos e currículos impostos interfere no trabalho docente.

Na opinião de Gorni (2007, p.3), “o processo de conscientização, envolvimento e comprometimento dos educadores que atuam nas diferentes

instâncias educacionais com a conscientização desta proposta deve ser de grande diferencial para que a mesma produza bons resultados”.

A autora entende que, diante das situações do sistema educacional brasileiro, um dos problemas que tradicionalmente temos de enfrentar é “a materialização das propostas no âmbito das escolas”, quando é preciso passar para o “nível da proposição ao da ação”, é que as propostas de leis ou projetos se fragmentam.

As políticas educacionais são concretizadas no contexto das instituições de ensino, viabilizadas através das ações dos sujeitos que estão direta ou indiretamente envolvidos nesses espaços escolares. Assim, as decisões formalizadas nos textos legais são efetivadas, ou não, nas ações administrativas e pedagógicas no dia-a-dia de uma escola.

Não é possível desconsiderarmos a maneira como esses professores encaram as mudanças. De que forma os gestores e professores das escolas articulam as recomendações normativas às especificações da sua própria rede de ensino? Estudos têm indicado que o professor não pode ser tomado como um mero “executor de prescrições” (NOGUEIRA, 2011).

Portanto,

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE ET AL., 1992, p. 22 *apud* MAINARDES, 2006, p.53).

Por um lado, os autores das políticas não têm como controlar todos os sentidos que lhes serão atribuídos e, por outro lado, a atribuição de diferentes sentidos é essencial para a manutenção de um movimento dialógico, cuja

objetivação se dará na implementação coerente com cada realidade escolar (BARRETO, 2008).

Nessa perspectiva, é relevante investigar como a proposta da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos vem sendo tratada nas demais instâncias do sistema educacional, bem como chegou nas escolas e tem sido apropriada¹⁶. Apontaremos as interpretações percebidas a partir da pesquisa de campo com educadores da rede municipal de São Paulo.

4.2 – O Ensino Fundamental de Nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo: aproximações a partir da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada numa Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) situada na região sul de São Paulo, que atende o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos, somando nesse ano letivo aproximadamente 850 alunos. A escola foi fundada em 2003, num bairro de periferia, que apresentou um crescimento populacional acelerado nos anos 1990. A gestão escolar (diretor e assistentes) já está na Unidade Educacional há oito anos e uma das coordenadoras pedagógica, quem participou da pesquisa, há 3 anos. A equipe docente, principalmente do primeiro ao quinto ano, não apresenta grande rotatividade; na verdade, há um grupo de professores que estão lotados nessa escola, no mínimo há uns cinco anos.

O prédio escolar tem três pavimentos: térreo onde estão a área administrativa (secretaria, direção, almoxarifado) , pátio/refeitório, duas salas de aula e banheiros para os alunos, 1º andar com oito salas de aula e 2º andar com a sala dos professores, laboratório de informática, sala de vídeo, sala de leitura e três salas de aula menores. A parte interna apresenta pinturas novas e revestimento nas paredes; é arejado e tem uma limpeza impecável; nas salas de aula há lousas de vidro e as carteiras estão em bom estado de conservação,

¹⁶ No capítulo 3 descrevemos como ocorreu em termos legais a implementação do Ensino Fundamental de Nove anos no Município de São Paulo, objeto de estudo nesse trabalho.

assim como demais mobiliários da escola. Na parte externa há uma quadra poliesportiva coberta e uma área pequena reservada para atividades diversas (rodas, brincadeiras dirigidas etc), geralmente utilizada pelas professoras do ensino fundamental I; nessa área foram instalados dois escorregadores e balanços após a implantação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino, para receber as crianças de seis anos de idade; além disso, um espaço anteriormente ocioso próximo à sala dos professores foi transformado em brinquedoteca.

Os alunos contam com uma aula semanal no laboratório de informática com o professor orientador de informática e outra aula na sala de leitura com o professor orientador da sala de leitura (POSL). A escola ainda participa do projeto xadrez e eventos esportivos promovidos pela SME.

Como descrevemos na Introdução desse trabalho, a pesquisa de campo constou da realização de entrevistas semiestruturadas. Em relação aos professores, com a autorização da gestão escolar, participamos do horário coletivo de formação dos professores com o maior número de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando seis profissionais, que voluntariamente debateram suas análises sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Optamos por realizar a entrevista com professores do Ensino Fundamental I, em especial professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) pois nosso foco foi entender como a escola tem se preparado para receber as crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental, desde em relação às adequações de espaço físico como de trabalho pedagógico em sala de aula, até a discussão de um currículo para a infância.

Os professores que participaram da entrevista são profissionais lotados na escola há, no mínimo, cinco anos e com mais de 10 anos de experiência de docência na rede pública municipal; todos os seis trabalharam com o primeiro, segundo ou terceiro ano nos últimos três anos, uma professora é a orientadora da sala de leitura do Ensino Fundamental I, duas estão com turmas de segundo ano

em 2016, uma com o primeiro ano, uma com o terceiro e outra com o quarto ano em 2016.

As entrevistas, tanto com as professoras quanto com as gestoras, foram gravadas com autorização prévia das participantes; posteriormente foi realizada a transcrição e leitura minuciosa do material. A partir das entrevistas e apoiado nas fontes primárias e secundárias da pesquisa elencamos três categorias de análise, que serão tratadas a seguir: (i) currículo, (ii) ludicidade e (iii) formação de professores.

4.2.1 O Ensino Fundamental de Nove anos e um novo currículo?

O MEC anunciou o Ensino Fundamental de Nove anos como indutor de novas práticas:

Isso porque a adoção de um ensino obrigatório de nove anos iniciando aos seis de idade pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar. No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de Nove anos, considerando o perfil de seus alunos (BRASIL, 2004c)

Klein (2011, p. 173) aponta que a ideia presente era de que, ao ampliar o ensino obrigatório, a escola do ensino fundamental como um todo seria repensada; teria que dar conta das mazelas e dificuldades da escola brasileira e continua: “acreditar que a ampliação levaria necessariamente e repensa-lo em seu conjunto era ignorar o fato de que poderia ocorrer das crianças serem colocadas na escola e nada mudar”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010b), no que se refere à entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, evidenciam sua preocupação com a aprendizagem dessas crianças e propõe que o Ensino Fundamental recupere da Educação Infantil o caráter lúdico, proporcionado a esses alunos aulas mais prazerosas e desafiadoras:

[...] A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de raciocinar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares [...]. (BRASIL, 2010b, p.21).

Quando questionadas sobre o currículo para o primeiro ano, uma das professoras afirmou:

Olha, até hoje o nosso planejamento é em cima dos currículos da orientações curriculares da educação fundamental, ele é feito em cima dessas orientações, não é em cima da educação infantil.(P.6)

Tal afirmativa está relacionada ao fato de que duas questões, o lúdico e a alfabetização, principalmente no primeiro ano, foram destacados nas orientações do MEC sobre a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental e estão presentes nas falas das professoras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2010c) determinou que os três primeiros anos deveriam ser considerados como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial. Mas o que fazer no primeiro ano? Será o documento Ensino Fundamental de Nove anos: orientações gerais (2004c) que apontará caminhos.

Klein (2011, p.183) aponta que

[...] pode-se perceber duas ênfases principais neste documento: a necessidade de se considerar a criança como sujeito ativo, produtos de cultura, que vive diferentes infâncias, contextualizadas no tempo e no espaço e que tem na brincadeira o seu modo de ser e de estar no mundo e, uma segunda, que é a centralidade que a alfabetização e o letramento assumem como eixos norteadores do trabalho pedagógico.

Como destaca o documento Ensino Fundamental de Nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004c, p.17):

No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos.

Mas a alfabetização está no centro das discussões:

[...] Do ponto de vista pedagógico, é fundamental que a alfabetização seja adequadamente trabalhada nessa faixa etária, considerando-se que esse processo não se inicia somente aos seis ou sete anos de idade, pois, em vários casos, inicia-se bem antes, fato bastante relacionado à presença e ao uso da língua escrita no ambiente da criança [...] Entretanto, possibilitar o acesso aos diversos usos da leitura e da escrita não é suficiente para que elas se alfabetizem. É necessário, além disso, um trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação. O fato de as crianças serem alfabetizadas formalmente a partir dos seis anos não constitui uma novidade no meio educacional brasileiro [...] (BRASIL, 2004c, p.20-21).

Por outro lado, as orientações do MEC enfatizam a necessidade de trabalhar outras linguagens – oral, gestual, plástica, corporal, musical e do faz de conta (BRASIL, 2004c), o que é ratificado no documento *Ampliação do ensino fundamental para nove anos - 3º Relatório do Programa*:

O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não devem ser priorizadas essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas. (BRASIL, 2006b,p. 9).

No documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, Cecília Goulart em seu texto ressalta que : "[...] Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos.[...]" (BRASIL, 2007,p.87).

Já Mônica Correia Baptista, no documento *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*, se colocou em defesa da aprendizagem da linguagem escrita para crianças menores de sete anos atrelado ao direito de ser criança:

Como esperamos ter demonstrado, tanto a linguagem escrita quanto sua aprendizagem possuem elementos que as tornam coerentes com o universo infantil, com sua forma de construir significados para o que se faz, para o que se vê e para aquilo que se experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos. (BRASIL, 2009c, p. 23)

No âmbito municipal, como aponta Meirelles (2013, p.90),

A SME, no documento Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem-Ciclo I, já considerando o E. F. de nove anos, não indicava que a alfabetização deveria ser concluída no 1º ano. Essa posição foi explicitada na expectativa de que os alunos ao final do 1º ano deveriam escrever controlando a produção pela hipótese silábica, com ou sem valor sonoro convencional.

A SME nos anos de 2006 e 2007 implantou no Ensino Fundamental o Programa *Ler e Escrever- Prioridade na Escola Municipal*, compreendendo, dentre outros, o Projeto “Toda Força ao 1º ano - TOF”, direcionado ao 1º ano. Em 2007 foi distribuído às escolas e aos professores o documento “Guia para o planejamento do professor alfabetizador: orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental - ciclo I- v. I” (SÃO PAULO, 2007b). Esse documento chegou antes da implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal, mas foi revalidado pela Portaria SME nº 5.905/2010 (SÃO PAULO, 2010b).

Como relata Meirelles (2013), o Guia foi publicado em três volumes, com o objetivo de nortear o planejamento das práticas de leitura e escrita, sistematizando as questões da alfabetização inicial, propondo o que, como e quando ensinar. As metas de aprendizagem para o 1º ano do Ciclo I foram reiteradas pela Portaria SME nº 5.905/2010 (SÃO PAULO, 2010b), para sua aplicação no Ensino Fundamental de nove anos, com a observação de que seu atendimento total seria previsto para o final do 2º ano, e são as seguintes (SÃO PAULO, 2007b, p.21):

Metas relacionadas às práticas de comunicação oral:

- ☐ Participem de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção e formulando perguntas sobre o tema tratado.
- ☐ Apreciem textos pertencentes a diferentes gêneros (orais ou escritos), lidos autonomamente ou lidos por um adulto, recontem histórias

conhecidas, recuperando algumas características do texto ouvido ou lido.
Metas relacionadas às práticas de leitura

□ Leiam, com ajuda do professor, diferentes gêneros (notícias, instruções, informativos, contos, entre outros), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita.

□ Leiam, com autonomia, placas de identificação, nome, parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, listas, manchetes de jornal, entre outros. Metas relacionadas às práticas de escrita

□ Escrevam alfabeticamente textos que conhecem de memória (parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, etc.), ainda que não segmentando o texto em palavras.

□ Escrevam textos de autoria (listas, bilhetes, cartas, entre outros) individual, em duplas ou ditando para o professor.

□ Reescrevam textos (lendas, contos, etc.) de próprio punho ou ditando-os para o professor ou colegas, considerando as ideias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita.

Como coloca Meirelles (2013, p.96), tais metas incidiram sobre o trabalho dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, considerando as especificidades do processo de alfabetização, para que culminem no atendimento do previsto no Artigo 5º da Portaria SME nº 5.905/2010 (SÃO PAULO, 2010b):

Art. 5º - [...] I – Alfabetizar 100% (cem por cento) dos alunos ao final de dois anos de escolaridade no Ensino Fundamental com duração de 8(oito) anos ou 9 (nove) anos; [...] Parágrafo Único – Para efeitos do previsto neste artigo, considerar-se - á “alfabetizado” o aluno que possuir o domínio do sistema alfabético de escrita e fizer uso da função social constituinte dos atos de ler e escrever, conforme previsto nos documentos integrantes do Programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” para o Ensino Fundamental.

Como discutido no capítulo 3, em 2013 com a publicação do Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013 e regulamentado pela Portaria nº 5.930/13 é instituído na rede municipal de Educação o *Programa Mais Educação* de Reorientação Curricular. O Currículo do Ensino Fundamental de Nove Anos passa a ser organizado em 3 ciclos de aprendizagem: I - ciclo de alfabetização: do 1º ao 3º anos; II – ciclo interdisciplinar: do 4º ao 6º anos; III – ciclo autoral: do 7º ao 9º anos. No que se refere ao primeiro ciclo:

Art. 6º - O Ciclo de Alfabetização será ministrado pelo Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, respeitada a sua jornada de trabalho, acrescido de aulas de Arte, Educação Física e Língua Inglesa que serão ministradas pelo Professor especialista de cada área, bem como aulas de Enriquecimento Curricular de Laboratório Informática Educativa e de Sala de Leitura, ministradas pelo Professor designado para cada função. (SÃO PAULO, 2013).

É a Portaria nº 3.008/2014, de 19/05/2014 que orientará o Ciclo de Alfabetização, que tem como uma de suas finalidades “a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade na perspectiva do letramento”, nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. (SÃO PAULO, 2014c).

Para o Ciclo de Alfabetização é definido que ao final do 1º ano as crianças devem ter se apropriado do sistema de escrita alfabética e conseguir ler e escrever palavras, frases e textos, ainda que apresentem dificuldades; no 2º ano, deve ser garantido o progresso dos conteúdos e das aprendizagens e, ao final do Ciclo, a alfabetização, de forma que sejam capazes de ler e produzir textos de diferentes gêneros com autonomia.

Destaca-se nessa Portaria a ludicidade e o cuidado com as crianças como condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem, o que vai ser mais desenvolvido no documento *Currículo integrador da infância paulistana*, em 2015 (SÃO PAULO, 2015).

Como o próprio documento afirma, o currículo paulistano tem como princípio de que a educação de bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se organize sem rupturas, num conjunto articulado, orgânico e sequencial que aproxima as concepções de criança/infância/educação/educação escolar/currículo e as práticas que as concretizam:

Portanto, a infância está presente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma viva, resistente, provocativa e precisa ser considerada em suas diversidades e potencialidades para a construção de um currículo que efetivamente se integre com a realidade desses atores sociais, respeite suas singularidades e formas de ser e estar no mundo, e promova processos de aprendizagem e desenvolvimento pleno

em bebês e crianças sem que estas vivam rupturas em seu cuidado e educação (SÃO PAULO, 2015, p.19).

E completa:

[...] Um currículo integrador supera também a cisão entre corpo e mente, ao compreender o que estudos e pesquisas recentes têm demonstrado: que os seres humanos aprendem com o corpo inteiro quando se envolvem nos processos de conhecimento, inclusive com a emoção (o desejo, a vontade, o interesse, a necessidade); aprendem como sujeitos ativos, em movimento, em busca, em ações que congregam corpo, mente e vontade [...] Essa nova compreensão do processo de aprendizagem rompe também com a disciplina rígida de crianças sentadas e crianças que se deslocam em fila e instiga a proposição de novas dinâmicas discutidas e firmadas com as crianças nas Unidades Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Um currículo integrador da infância supera também a cisão entre o brincar e o aprender, por entender que o brincar é uma linguagem, isto é, um modo de a criança se relacionar com o mundo e atribuir sentido ao que vive e aprende. Por isso, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, brincar não é perda de tempo, mas é fundamental para o aprendizado, pois desafia o pensamento, a memória, a solução de problemas, promove negociação entre crianças, o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras. Por isso, será fundamental manter nas Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental um tempo diário para a livre escolha de atividade pelas crianças, para que possam explorar (brincando ou de outras formas) materiais e objetos que chamam sua atenção. Finalmente, um Currículo Integrador supera a cisão entre razão e fantasia, ao entender que a imaginação está na base do pensamento abstrato [...]" (SÃO PAULO, 2015, p. 22-23)

Mas como a questão da alfabetização e do currículo para o Ensino Fundamental de Nove anos foram tratados nas escolas nesse percurso?

Bom eu que sempre trabalho com 1º ano, geralmente 1º ou 2º ano, me senti totalmente perdida, com medo, insegura pois não era a mesma clientela de 7 anos, não era igual aos 7 anos e não tivemos de imediato orientação; tivemos a orientação da coordenadora, mas foi uma coisa assim bem sucinta, lembro que foi uma coisa assim de 2 dias, lemos um texto que é da prefeitura, que fala o ensino de 9 anos. Num texto estudado falava-se que era para fazer o planejamento em cima das orientações curriculares da educação infantil, mas a gente não fez, no texto falava uma coisa e a gente fez outra. Porque mandou-se fazer outra" (P1)

E outros entrevistados complementam:

Ficou muita discussão disso do brincar, do lúdico, ficou muito assim batendo de frente. E o que fazer? Como fazer? Porque as orientações curriculares da educação infantil é uma e as orientações da educação

fundamental é outra. Falava-se que tinha que ter o lúdico, mas não estávamos nos apoiando nas orientações curriculares da educação infantil. Nossos planejamentos eram em cima das orientações curriculares do ensino fundamental, e cobrava-se da gente o lúdico. (P2)

Sobre a questão da formação que eu me lembro houve apenas uns informes gerais para que as professoras se aproximassem do que era trabalhado na educação infantil, por exemplo: vamos rever as questões da educação infantil para trabalhar aqui no ensino fundamental, mas não teve nenhuma formação direcionada, que eu me recorde não. (G1)

Unir o lúdico à alfabetização assume uma perspectiva nova para os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos e toda a equipe escolar; o que sem orientações mais concretas torna-se um desafio tanto pessoal quanto institucional.

A centralidade da alfabetização está presente nas práticas pedagógicas do 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos como estava anteriormente. Centralidade essa tanto porque os professores sempre trabalharam dessa forma e no primeiro momento não tiveram orientações claras quanto à mudança de foco; quanto pelas cobranças das instâncias superiores por resultados satisfatórios, que atendessem ao esperado.

E as professoras entrevistadas apontam: “o currículo do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove anos não é diferente do currículo que era de oito anos”. Nesse ponto, ao serem questionadas sobre o material didático para o Primeiro ano afirmam que não houve novas publicações da rede municipal para a série inicial; na verdade, a princípio utilizaram os mesmos cadernos de apoio de antes. Com a alteração da configuração dos Ciclos de Aprendizagem para três, o foco para o Ciclo I ficou nas formações do PNAIC, o que será discutido posteriormente.

4.2.2 Cadê o lúdico no Ensino Fundamental de Nove anos?

Os documentos elaborados pelo MEC/SEB procuram sensibilizar àqueles que trabalhariam diretamente com a criança de seis anos no 1ºano apontando a especificidades dessa idade:

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (BRASIL, 2004c, p.19).

[...] Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz de conta, ou seja, do brincar”. (BRASIL, 2004c, p.20).

Como mostra Meirelles (2013, p.98), o documento intitulado *Ensino Fundamental de nove anos - orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007), “foi o que mais se destacou por contemplar o lúdico e a brincadeira no trabalho com as crianças e a necessidade da escola incorporar as culturas infantis no trabalho pedagógico”.

Anelise Monteiro do Nascimento, autora de um dos textos que compõe o documento citado acima convida os profissionais do novo Ensino Fundamental a refletir sobre os desafios que precisam enfrentar:

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. A brincadeira é responsável por muitas aprendizagens”. (BRASIL, 2007, p. 30).

O documento *Currículo integrador da infância paulistana* também aponta a importância da brincadeira para as aprendizagens e vivências das crianças, como já exposto acima e complementa:

O fato de no Ensino Fundamental emergir o direito à aprendizagem da cultura escrita não significa a exigência de corpos imóveis, o silenciamento das múltiplas linguagens (incluindo o brincar) e ações focadas no treino da linguagem escrita [...] A apropriação da linguagem escrita é um direito inalienável da criança, mas ela depende de vivências da oralidade, da leitura, da brincadeira, das interações, do cuidado, da pesquisa, da reflexão sobre situações-problema, do movimento, da dança, do ouvir e produzir música, do fazer teatro, entre tantas

experiências que constituem repertório fundamental para a ampliação da experiência com a escrita das crianças, e que se tornam repertório para o registro escrito quando este se fizer necessário e funcional. (SÃO PAULO, 2015, p.41)

Porém, no cotidiano escolar ainda não tem se tornado uma rotina como destacam as professoras:

Tem o dia do brincar que eu tiro na sexta-feira, parques, sala de vídeo, brincar mesmo em sala de aula, jogos pedagógicos (português, leitura, matemática) mas cada professora faz do seu jeito, na sua sala. (P 2)
Então o brincar não está a rotina a criança? Não. Há orientações que você tire um dia pelo menos na semana ou dois, que leve eles na brinquedoteca, pede-se, mas não é nada exigido ou cobrado, que leve ao parque; orientam sim, que é para cantar musiquinhas, para fazer mais o lúdico, sair mais da sala de aula para brincar, brincadeiras dirigidas, que tenha objetivos, mas nada cobrado em planejamento. (P3).

Na entrevista, as professoras apontam que a frequência ao parque, por exemplo, não é diária e o tempo de permanência depende das atividades desenvolvidas em classe. Na verdade, nem há uma linha do tempo de utilização desse espaço para as professoras. E outra professora desabafa:

O lúdico não está sendo utilizado. Eu costumo falar que a gente tem que iniciar o ano com aquela plaquinha "o meu sonho acabou". Eles já chegam querendo saber a hora da brincadeira, a hora do parque, a hora da roda, a hora daquilo e não tem mais nada disso; quando chega aqui a verdade é essa, não que não deva existir, na verdade possa dar continuidade, não que chega aqui e deixe de existir mas o primeiro choque é o das carteiras, essas carteiras são para os maiores, não é adaptada para eles. (P 4)

Nessa discussão do brincar, a questão da criação de espaços e adequação de mobiliários e materiais para atender as crianças do Ciclo de Alfabetização é apontado nos documentos oficiais, como mostra o Parecer CNE/CEB nº18/2005:

A antecipação da escolaridade obrigatória, com a matrícula aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, implica em [...] 6- Providenciar o atendimento das necessidades de espaços, materiais didáticos, mobiliários e equipamentos- todos estes elementos contabilizados como despesas de manutenção no desenvolvimento do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005f, p.10)

O Conselho Municipal de Educação (Indicação CME nº7/2006) também

mostrou a necessidade de infraestrutura adequada às crianças de seis anos:

[...] A efetiva implementação do Ensino Fundamental de Nove anos pressupõe [...] garantia de infraestrutura que disponibilize espaços físicos, equipamentos e materiais didáticos, acervo bibliográfico e mobiliário compatível com as características dos alunos atendidos no ensino fundamental de 9 anos, inclusive adequados às crianças de seis anos. (SÃO PAULO, 2006a, p.4)

Cabe lembrar que o Projeto Municipal de Implantação do Ensino Fundamental de nove anos dedicou um item à questão da infraestrutura:

ASPECTOS	ESTRATÉGIAS	COMPETÊNCIAS	CRONOGRAMA	PREVISÃO CUSTOS
1- espaços físicos/ equipamentos	Estudo articulado entre demanda e prédios e equipamentos para a análise e planejamento e projeção das necessidades de espaços físicos para atendimento aos alunos do E.F. para atender aproximadamente mais 10 mil alunos que iniciam o E.F.	SME/ATP/ CONAE	No decorrer de 2009	
	- Estudos para transferência do Ensino Médio para o Estado, ampliando o nº de vagas no Ensino Fundamental;	SME/ATP/DOT	No decorrer de 2009	
2 – equipamentos	- Prioridade de 2º atendimento para as classes do 1º ano do Ciclo I nas Salas de Leitura ;	SME/DRE/UE	2009 e 2010	
	- Instalação de brinquedos /parque nas U.E / E.F	SME/DRE/UE	2009 e 2010	
3 – materiais didáticos/ escolares	- Aquisição de materiais didáticos pelas Unidades Educacionais de acordo com o seu Projeto Pedagógico, com utilização dos recursos do PTRF (utilização de vídeo elaborado pela equipe da SME/PTRF); - Aquisição de acervo inicial de brinquedos para 25% das EMEF no período de 2010 a 2012.	SME/DRE/UE	Parcerias específicas - 2010	
4 – acervo bibliográfico	- SME/DOT indicação de acervo próprio para a faixa etária de 06 anos na listagem oficial da SME para compor as Salas de Leitura;	SME/CONAE/DOT	No decorrer de 2009	
5 – mobiliário compatível	- Estudos entre DOT e CONAE para a aquisição de mobiliário compatível com o funcionamento das EMEF- atendendo a faixa dos 6 aos 14 anos. - Aquisição de mobiliário compatível com a necessidade de atendimento a diversidade da faixa etária .	SME/CONAE/DOT	No decorrer de 2009	
6- garantia de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais	- Planejamento de reformas para garantia da acessibilidade nas EMEF; EMEF novas garantidos todos os padrões de acessibilidade. - Aquisição de mobiliário e equipamentos de acordo com ata de preços	SME/CONAE/DOT		

Fonte: Parecer CME Nº143/2009

Embora houvesse orientações quanto a importância da adequação dos espaços físicos e materiais, a concretização dessas ações ocorreram por decisões das unidades escolares, com pouquíssima participação da Secretaria Municipal, como afirmam os entrevistados:

Eu vejo que aqui nós tivemos um ganho que foram criados espaços como a brinquedoteca e o parquinho com a intenção de atender esses alunos que vieram para o ensino de 9 anos, mas, por cobrança nossa, é lógico. (P5)

Mobiliário continuou o mesmo, agora com relação ao parque teve sim, essa preocupação com a adequação. Instalaram escorregadores, até a gente tinha um espaço bem privilegiados que dava para garantir, agora em outras escolas não, pois eram espaços muito pequeno [...]; hoje já percebo que tem um mobiliário melhor para essas crianças, mas são coisas recentes, desta nova gestão, não foi coisa que eles fizeram na época, as crianças ficavam mesmo com os pezinhos balançando lá. (G1)

Estas demandas para estes novos espaços veio de reunião interna dos professores mesmo, das reuniões de avaliações, que poderia ser melhorado neste aspecto, nas reuniões pedagógicas.

Na questões de verbas não teve nenhuma orientação? Por exemplo: Olha agora vocês tem que fazer tal coisa, ou tem que adaptar esses espaços físicos. Não, não, foi a escola que sentiu necessidades e fez; não veio orientação nenhuma do setor de verbas ou planejamento. Carteiras chegaram, carteiras para 1º ano que são menores, mas que eu lembre foi só. Não veio mais nada, tudo que a gente compra é com dinheiro de verba, tudo que é tirado da escola, discutido com a equipe e colocado no plano anual para gastos. (G2)

Mas as adaptações de espaços ainda não são suficientes para os professores do Ciclo de Alfabetização:

Um parquinho, um caracol, da amarelinha fazer com tintas para eles brincarem no próprio parque, não têm! Eu até já me cansei de falar isso, eu falei em três reuniões de começo de ano, de organização, "ah tá vamos fazer, não sei o que" ai entrava por um ouvido e saia pelo outro, então pronto, parei de falar. (P1)

A fala dessa professora aponta que a priorização de gastos com as verbas é um campo de disputa nas Unidades Escolares, o que tanto pode ser positivo para uma gestão democrática no sentido de discussão de projetos por toda comunidade escolar quanto pode significar uma centralização por parte do gestor.

De forma geral, o que constatamos é que as adequações dos espaços físicos e disponibilizações de materiais e recursos para a criança de seis anos no Ensino Fundamental depende muito mais das concepções e prioridades estabelecidas por cada gestor e comunidade escolar do que de um projeto sistematizado pela Secretaria Municipal de Educação.

4.2.3 Formação dos Professores do Ciclo de Alfabetização

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de Educação introduziu alunos de uma outra faixa etária na escola, o que representa desafios profissionais para os professores, principalmente do Ciclo de Alfabetização.

No documento elaborado pelo MEC/SEB Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais (BRASIL, 2004c), consta o perfil pretendido pelos idealizadores dessa política educacional para o professor do 1º ano, bem como a recomendação de oferta de programas de formação continuada a esses professores:

É essencial que esse professor esteja sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças, seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo. Nessa perspectiva, é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos. (BRASIL, 2004c, p. 24-25).

A Deliberação CME 03/2006 também apontava a necessidade de um Projeto Municipal de Implantação, onde a formação dos profissionais deveria estar presente:

Artigo 5º - O Projeto Municipal de Implantação a que se refere o artigo anterior, deverá prever, no mínimo: [...] III – a realização de adaptações necessárias em função dos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis, a fim de adequar sua estrutura organizacional ao novo regime, focalizando em especial: [...] e) a oferta da formação contínua dos profissionais em educação, observado o novo paradigma proposto

para o ensino fundamental de 9 anos de duração. (SÃO PAULO, 2006b, p.2-3).

A Secretaria Municipal de Educação em resposta incluiu no *Projeto de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos de duração na rede municipal de ensino* (SÃO PAULO, 2009a), dentre outras ações, o compromisso de promover a formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como aponta Meirelles (2013), um dos eixos da preparação dos profissionais da educação foi a elaboração e publicação de documentos de orientação. Para tanto, a partir de 2007, foram publicados e distribuídos documentos para os profissionais das escolas, como é o caso do documento *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagens para o Ensino Fundamental-Ciclo I — primeiro ao quinto ano*. (SÃO PAULO, 2007a), o qual já na Apresentação expressava o seu objetivo:

[...]a Secretaria Municipal de Educação no âmbito da Diretoria de Orientação Técnica - Ensino Fundamental e Médio - está implementando o *Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental*. O objetivo é contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área de conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, que precisam ser garantidos a todos os estudantes. (SÃO PAULO, 2007a, p. 10)

As Orientações Curriculares foram propostas em um caráter “não obrigatório”, como uma referência; mas os materiais produzidos desde então, as avaliações externas e as formações dos professores foram realizadas a partir do que está exposto no documento (NEVES, 2011).

Em relação à implementação do Ensino Fundamental de Nove anos a única formação específica que os professores receberam foi um curso optativo realizado em 2010, quando as salas do 1º ano já eram formadas por crianças de seis anos. O curso, como já apontado no capítulo 2, denominava-se *A criança de seis anos no Ensino Fundamental: Subsídios Teóricos e Práticos para a ação*

docente, organizado em vinte módulos, ministrado quase que exclusivamente no formato *online*, através do uso da plataforma da Fundação Santillana e com o acompanhamento de tutores recrutados dentre os formadores dos DOT-P das DREs (KLEIN, 2011; MEIRELES, 2013).

O conteúdo desse curso foi distribuído em 7 módulos, totalizando 20 aulas, como mostra Klein (2011, p.155):

1. Legislação e Orientações do MEC;
2. Teorias da aprendizagem, processos cognitivos e características da criança de 6 anos;
3. Organização de cantos de atividades diversificadas – Como e por que organizar cantos de atividades diversificadas;
4. Implantação da atividade permanente “Cantos de atividades diversificadas”; Planejamento e encaminhamento; Organização de espaços e materiais.
5. Organização do cotidiano pedagógico; Planejamento; Organização da rotina; Atividades permanentes.
6. O jogo simbólico; Jogo e Cultura; Criação de ambientes lúdicos.
7. As brincadeiras; Jogos e brincadeiras tradicionais; os jogos e o movimento; os jogos e a vida em grupo.
8. Alfabetização e cidadania; Planejando uma rotina de trabalho; Diagnóstico; O trabalho com nome próprio.
9. Oralidade; Situações de conversa no cotidiano; Situações formais de comunicação.
10. Leitura pelo professor; Leitura pela criança; Práticas de leitura na sala de aula.
11. Escrita pela criança; Produção textual; Práticas de escrita na sala de aula.
12. O jogo como estratégia de ensino; encaminhamentos e intervenções do professor.
13. Construção do número pela criança; planejamento da rotina de trabalho.
14. Resolução de problemas.
15. Linguagem Visual, desenho, o desenho também se planeja.
16. Ver e fazer arte; Pintura; Leitura e Fruição.

17. Ciências Naturais; Planejar e desenvolver sequências envolvendo linguagem e ciências sociais.
18. Ciências sociais; Planejar e desenvolver sequências envolvendo Linguagem e Ciências Sociais.
19. Registro e construção de portfólios.
20. Parceria entre escola, família e sociedade.

Após esse curso, as formações aconteceram nas próprias unidades escolares, nos horários de estudo coletivos. Somente a partir de 2013, com a implantação do Programa Mais Educação e a reorganização curricular do Ensino Fundamental, a SME aderiu ao Plano Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Na verdade, a própria reorganizar curricular está fundamentada nas ações/orientações do PNAIC como bem mostra Antonio (SÃO PAULO, 2014c, p. 23):

O Ciclo de Alfabetização, que abrange os três primeiros anos do Ensino Fundamental, foi organizado a partir das premissas do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, tendo no Documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem sua referência curricular, como também o conjunto de orientações delineadas para este Ciclo.

O PNAIC constitui um programa do Governo Federal, instituído pela Portaria MEC 867/2012 que tem como compromisso assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

As ações previstas pelo PNAIC compreendem, conforme artigo 6º da Portaria MEC nº 867/2012, os seguintes eixos:

- I- formação continuada de professores alfabetizadores¹⁷;
- II- materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
- III- avaliação;

¹⁷ Nesse eixo, a formação continuada de professores alfabetizadores, abrange os professores que atuam nos primeiros três anos do Ensino Fundamental de Nove Anos.

IV- gestão, controle e mobilização social.

Mais especificamente, em relação ao primeiro eixo, a formação continuada dos alfabetizadores, foi estabelecida a partir de parcerias com as Universidades Públicas. que ofereceram formação aos Orientadores de Estudo- OEs, responsáveis pela formação dos Professores Alfabetizadores. Os Orientadores de Estudo selecionados para desencadear esse processo de formação nas redes de ensino precisavam ter o seguinte perfil: ser educador da rede municipal ou estadual, possuir formação em Pedagogia e experiência de trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses profissionais participaram de um processo de formação de dois anos: em 2013 o foco foi alfabetização em Língua Portuguesa e em 2014 Matemática. A SME participou dessa formação, sendo a UFSCAR a Universidade parceira em 2013 e a Unesp Marília em 2014. Os OEs nesses dois anos também formaram professores alfabetizadores:

Ainda em 2013, o Pacto reuniu em São Paulo nas ações de formação mais de 3.500 profissionais que atuavam nas classes do Ciclo de Alfabetização, chegando próximo de 75% a adesão na RMESP. [...] Reuniram-se, até o presente momento, 122 Orientadores de Estudo e 2.700 professores alfabetizadores inscritos e participando das ações de formação (ANTONIO, 2014c, p.21; 23).

As professoras alfabetizadoras entrevistadas avaliam, de forma geral, positivamente o curso e o material de apoio que recebem:

Esse curso tem a mesma abordagem do Profa¹⁸, o que mudou um pouco foi a questão da consciência fonológica¹⁹ e a matemática que até então a

¹⁸ O Profa – Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores- também foi programa do MEC de formação continuada oferecido entre 2001 e 2006 com o foco na alfabetização e letramento da língua portuguesa.

¹⁹ Consciência fonológica é a capacidade de segmentar de modo consciente as palavras em suas menores unidades, em sílabas e fonemas. Como bem explica Morais: “Além de usar a linguagem para atender nossos propósitos comunicativos, podemos tomá-la como objeto de reflexão e assumir diante dela uma atitude metalinguística. Entre várias dimensões metalinguísticas, uma, que é fundamental para que um aprendiz se alfabetize, é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos, isto é, a consciência fonológica. Tal

gente não trabalhava pois o foco era mais a alfabetização da língua portuguesa (P6)

O Profa, pelo menos para mim, o que eu aprendi muito, que me deu muito suporte, foi o conhecimento das fases da escrita pois não tive no magistério e nem na pedagogia; a diferença é que no Pnaic, já é mais os fonemas. No Profa ensinava você conhecer a fase de escrita da criança: pré-silaba, silábica mas não ensinava o que fazer; já o Pnaic ensina o que fazer, as intervenções com o fulaninho, pré-silábico para avançar, o que fazer, o silábico, com valor e sem valor para avançar com os trabalhos com lacunas, com que letra termina, as caixas de jogos. (P1)

E concluem que, a partir da formação continuada, os resultados estão aparecendo na alfabetização das crianças:

É o segundo ano que eu estou com o 2º ano e já percebo um processo diferente; essa turma que está vindo agora já está chegando alfabetizado para a gente, é um caso ou outro de crianças que precisam de intervenção (P1).

Olha melhorou muito. *Mas porque?* Porque as professoras estão se empenhando mais. (P3)

Eu tive a consciência das fases de escrita porque eu fiz o Profa. Mas o como intervir não. Eu fazia, aplicava aquelas atividades para todos iguais, hoje em dia eu já penso: eu estou com tantos alunos assim, eu vou fazer a atividade lacunas com vogais, as lacunas com consoantes, palavras que se iniciava, a letra que se inicia e que se termina. *Já no primeiro ano? Então o Pnaic está dando efeito?* Para alfabetizar, sim! (P1).

Apesar dos pesares, da dificuldade do lúdico no primeiro ano, acho que assim, que melhorou a aprendizagem; eu não sei se melhorou por causa do Pnaic ou não sei, só sei que melhorou: as crianças estão indo para o segundo ano sabendo mais do que era antes.

Nas entrevistas focamos o olhar dos professores e gestores sobre a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental mas outros pontos foram levantados, como a divisão do Ensino Fundamental em três ciclos:

Olha na minha opinião a divisão em três ciclos está sendo produtivo, porque se a criança ainda não está em nível de alfabetização e no

consciência é um conjunto de habilidades variadas. Variam quanto à operação mental que o aprendiz realiza: pronunciar um a um os segmentos que compõem a palavra, contar, identificar ou produzir “partes sonoras” parecidas, adicionar ou subtrair segmentos sonoros. Variam quanto ao tamanho do segmento sonoro, que pode ser uma rima (mato/gato), uma sílaba (cavalo, casaco) ou um fonema (sapo, c). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, final) em que aparecem nas palavras. (Glossário Ceale, disponível em

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica-na-alfabetizacao>, acesso em 15/10/2016)

terceiro ano é retida, fica ainda em uma sala de alfabetização e quando era outro tipo de ciclo não era assim e com isso não avançava muito mas agora não, ela continuará no processo de alfabetização [...] o ciclo autoral foi uma grande conquista qualitativa. O TCA (Trabalho do Ciclo Autoral) dá muito trabalho para os coordenadores pedagógicos porque eles tem que estar em cima dos alunos orientando, orientando os professores, porque é uma coisa que é totalmente nova, mas o resultado é muito bom. No ano passado nós tivemos apresentações de TCA maravilhosas! Uma qualidade de pesquisas, de produção final, muito boa (G1).

É uma nova organização, não que eu não acredite que a outra não funcionava, mas acredito que seja uma nova organização, pensando em uma estrutura federal também pois existe a alfabetização dos 3 anos, o Pnaic, então acredito que a prefeitura está se adequando em uma estrutura melhor mas para mim ainda é uma incógnita o ensino interdisciplinar pois ainda tenho dificuldade de entender, junto com os professores uma atividade para estar faixa etária, porque o objetivo é ser uma transição mais tranquila, mas eu acho que é um acúmulo desnecessário para o ciclo, que a gente não dá conta de atender, é solicitado que tenha trabalhos em parceria, e aí eu fico na dependência de uma demanda de professores que as vezes não tem, e aí não acaba acontecendo esse diálogo entre professores do fund.I e do fund.II (G2).

O Ensino Fundamental em três ciclos na rede municipal ainda está em construção. Para o Ciclo de Alfabetização há a formação do Pnaic, mas os ciclos interdisciplinar e autoral finalizaram recentemente os cadernos *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria*, o que ainda será muito discutido nas Unidades escolares.

De acordo com Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), “O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo e uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas”. Essa transformação da palavra em ação desafia os sujeitos da prática educativa no seu cotidiano pois envolve um complexo processo de interpretações. Tentar mostrar como tem sido essa “tradução” de um texto escrito em contexto de prática é o que procuramos realizar nesse capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender os processos de implementação do Ensino Fundamental de Nove anos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo tomando como referência a abordagem do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball. Segundo o autor, as políticas são resultantes de uma mistura de lógicas globais e locais, podendo ser traduzidas como uma rede de influências de complexa inter-relação.

A partir dessa perspectiva teórica, a análise aqui realizada procurou captar as mediações possíveis entre uma política afirmativa delineada por organismos internacionais, a formulação de uma política nacional de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental e a implantação dessa política em nível micro; isso significa trabalharmos com os contextos de influência, produção e prática do ciclo de políticas.

Na primeira parte desse trabalho mapeamos os contextos e documentos internacionais que justificaram discursivamente a necessidade de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos. Nesse caminho destacamos, que o tipo de reforma educacional que estava sendo desenhada pelos organismos internacionais, tinha como objetivo, contribuir para a melhoria da produtividade da economia na tentativa de diminuir o impacto da crise econômica dos anos 1980.

A partir dos anos de 1990 intensificou-se a inserção do Brasil no mercado globalizado e competitivo e a implementação de políticas neoliberais, ancoradas na reforma do Estado, sob um discurso da necessidade de controle e diminuição dos gastos públicos (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005). Há a introdução dos valores de mercado no campo educacional e a qualidade passa a ser fundamentada na eficiência, mensuração, resultados.

Porém, não podemos deixar de considerar o contexto nacional de abertura política, o qual a luta de diversos segmentos sociais pela democratização encontra

espaço para legitimação e como resultado disso, tem-se a aprovação do princípio da “Gestão Democrática do Ensino Público” na Constituição Federal de 1988. Assim, se por um lado o discurso neoliberal coopera com a construção de um conceito de qualidade fundamentada na lógica da competitividade. Por outro, há todo um movimento de luta por um projeto educacional democrático.

Têm-se aqui a primeira consideração desse trabalho: é inegável que há uma uniformidade de princípios para a política educacional a serem observados principalmente a partir dos anos de 1990, mas também é certo que o modo como são acatadas as recomendações dos organismos multilaterais são distintas em cada país decorrentes de trajetória específicas.

Quando analisamos os documentos oficiais que foram produzidos no Brasil, especificamente pelo MEC, com o intuito de justificar as políticas de ampliação do ensino fundamental para nove anos no segundo capítulo, constatamos que os textos políticos não são, de fato, internamente claros, o que corrobora com a análise de Ball de que esses textos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política.

É visível que o Ensino Fundamental de Nove anos é apontado nos documentos oficiais como uma política afirmativa. Em termos políticos significava maior credibilidade internacional do país, já que a ampliação da escolarização obrigatória era uma tendência mundial; pedagogicamente se sustentou no argumento de que um tempo maior de convívio escolar significaria maiores oportunidades de aprender e, principalmente, apoiado nos discursos de cunho democrático, a educação é um direito e sua ampliação, uma política para equidade social.

Como bem afirmam Marcelo & Bujes (2011), o discurso de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental está definido a partir de dois conceitos: inclusão e qualidade; e, como segunda consideração desse trabalho destacamos que, tais conceitos, ao longo da trajetória de consolidação do Ensino fundamental de nove anos no Brasil, vão assumindo definições diferentes de acordo com o

discurso político hegemônico.

Ao descrevermos o percurso de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de São Paulo no terceiro capítulo a partir da legislação e documentos oficiais tal consideração é percebida. A educação é sempre alvo de promessas de novos candidatos ao governo e cada gestão procurará justificar suas políticas em nome da qualidade e ampliação da cidadania, ora com discursos que apontam uma qualidade fundamentada em direitos sociais, políticos e culturais, ora projetos e programas justificados em competências e habilidades mínimas estabelecidas internacionalmente.

Independente do governo no poder, o Ensino Fundamental de Nove anos impôs uma série de desafios: deveria envolver uma reestruturação do currículo e uma readequação das escolas, para que fossem estruturalmente capazes de receber os novos alunos; para isso, seria necessário reorganizar toda a escola, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos e o planejamento para que atendam às necessidades e direitos das crianças de seis anos (BRASIL, 2004d)

No entanto, como desenvolvemos no segundo capítulo, vários trabalhos evidenciam os descompassos entre os documentos legais e a implementação do Ensino de Nove anos nas redes de ensino (FERRARESI, 2015; KLEIN, 2011; SAMWAYS, 2012; NOGUEIRA, 2011 entre outros). Em relação à readequação do espaço físico, as pesquisas empíricas apontam que embora algumas poucas modificações tenham sido feitas, essas não foram suficientes e o ambiente escolar continua sendo inadequado. No que se refere à formação de professores, os estudos que abordaram tal questão relatam que a formação aconteceu depois da inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental e/ou a metodologia empregada foi considerada insatisfatória pelos participantes.

No que concerne ao currículo e ao lúdico no cotidiano escolar, compartilhamos com Arelaro, Jacomini & Klein (2011), a afirmativa de que, de forma geral, o que se constatou foi uma adequação do antigo currículo do primeiro ano, com pequenas adequações para garantir momentos de brincadeiras.

Nesse sentido, retomamos a afirmativa de Gorni (2007), que avalia o Ensino Fundamental de Nove Anos positivamente na medida em que busca ampliar o direito à educação mas, por outro lado, pode significar apenas uma mudança estrutural sem nada interferir na qualidade social da educação.

É nessa perspectiva que analisar o contexto da prática no ciclo de políticas torna-se um diferencial. Como mostrou Nogueira (2011) em seu trabalho, independente de adequações nos espaços físicos, aquisição de mobiliário e materiais, são os professores que estabelecem na prática cotidiana a concretização do currículo.

O contexto da prática é onde a política está sujeita a interpretação e recriação, e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. As políticas educacionais são concretizadas no contexto das instituições de ensino; nessa perspectiva, as decisões formalizadas nos textos legais são efetivadas, ou não, nas ações administrativas e pedagógicas no dia-a-dia de uma escola e daí nossa terceira consideração: os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais.

A pesquisa de campo descrita no quarto capítulo procurou mostrar a concretização da política educacional de ampliação do Ensino Fundamental obrigatório de nove anos no âmbito do município de São Paulo a partir das interpretações dos sujeitos da prática educativa, especificamente professores e gestores.

Numa análise mais geral, as falas dos entrevistados confirmam alguns pontos levantados ao longo do texto: o Ensino fundamental de Nove anos foi implementado na rede municipal sem que houvesse ao menos um diálogo com as unidades escolares sobre o que se pretendia com esse “ano a mais”. Como consequência, não foram disponibilizados de imediato materiais, mobiliário, adaptações físicas e de espaços para receber as crianças de seis anos. O próprio

currículo ficou confuso; exigia-se o brincar, mas os planos de ensino eram apoiados no material do antigo primeiro ano.

Apesar da elaboração de um plano de transição por parte do Conselho Municipal de Educação, as ações da SME pautaram muito mais em elaborar portarias do que uma efetiva ação junto às Unidades Escolares. No que se refere à adequação física e organização dos tempos e espaços, por exemplo, as alterações realizadas ocorreram muito mais devido às prioridades estabelecidas por cada comunidade escolar do que de um projeto sistematizado pela Secretaria Municipal de Educação; o que mais uma vez confirma o papel ativo que os sujeitos da prática educativa têm para a implementação de uma política educacional.

As falas dos entrevistados expressam como cada um representa no seu fazer cotidiano a política de ampliação do Ensino Fundamental e, por tratar de sujeitos com trajetórias individuais vivenciadas num contexto social, tais representações não estão livres de inquietações e contradições.

Quando questionados sobre como avaliam a política de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental, por um lado afirmam que as crianças são muito novas para estarem numa EMEF mas por outro, são categóricas ao admitir que essas crianças, mesmo sendo menores, estão chegando no segundo ano muito mais avançadas no processo de alfabetização do que antes.

Merece destacar a importância que tem sido a formação do Pnaic para as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores do Ciclo de Alfabetização, o que já tem repercutido na aprendizagem das crianças; também a avaliação positiva da nova organização curricular em três ciclos pois, como bem destacou uma entrevistada, se uma criança é retida no final do terceiro ano, por exemplo, ela permanece numa turma de alfabetização, o que lhe possibilita muito mais avançar de fato no processo de alfabetização.

E por fim, a fala de outra entrevistada confirma esse momento de muitas inquietações, descobertas e desafios a qual a rede municipal de educação tem passado: “Apesar dos pesares, da dificuldade do lúdico no primeiro ano [...] só sei

que melhorou: as crianças estão indo para o segundo ano sabendo mais do que era antes”.

Outras pesquisas precisam ser realizadas para ampliar a análise do processo de implementação dessa política educacional na rede municipal de São Paulo, a partir de novas perspectivas e da interpretação de outros sujeitos envolvidos na prática educativa.

Como nota de conclusão desse trabalho, consideramos que os dados coletados na pesquisa corroboram com a afirmativa de Ball de que o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo, pois envolve interpretações dos sujeitos envolvidos e nessa perspectiva, a implementação do Ensino Fundamental de Nove anos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo apresenta inúmeros desafios, entre eles, consolidar seu modelo de pedagogia da infância, construir um novo currículo, concretizar seu programa nas unidades educacionais com formação docente e realizar a adequação de espaços e tempos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBIATI, Andréia Silva. A Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: Um Estudo sobre as manifestações do Conselho Nacional de Educação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba (SP), 2008.

ABBIATI, Andreia Silva; OLIVEIRA, Cleiton. Uma análise das manifestações do Conselho Nacional de Educação sobre a escola de nove anos **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 18(1):97-106, jan./abr., 2013

ABDIAN, Graziela Zambão; CIARDELLA, Thaís Monteiro. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: entre as normatizações da política educacional, o movimento teórico e as representações sociais dos profissionais da escola pública. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 177-191, jul.-dez. 2011

AGUIAR, Denise Regina da Costa. A estrutura curricular em ciclos de aprendizagem nos sistemas de ensino: contribuições de Paulo Freire. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011

ALMEIDA, Júlio Gomes. Ensino Fundamental de nove anos: ampliação da permanência e qualidade de ensino. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 25, p. 159-179, jan./jun. 2011

ALVES, Gilberto Luiz. Em busca da historicidade das práticas escolares; GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. Instituições Escolares: Práticas. Em: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura [et al.], (orgs.). **Instituições Escolares no Brasil. conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2007.

ANDRÉ, Marli E. D. Estudo de Caso: seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisa**. (49): 51-54. Rio de Janeiro: PUC, maio de 1984.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 11ª edição. Campinas: Papirus, 2004.

ANTONIO, Fatima Aparecida. Um compromisso do país com todas as crianças brasileiras em processo de alfabetização. **Revista Magistério**. Edição especial. SME: São Paulo, 2014c, p.17-24

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abril de 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022011000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05/06/2015

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, n. 3, p. 409-432, set./dez. 2011.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, Dec. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22/07/2015

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L.H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 121-137.

BALL, Stephan ; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-175.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación. Washington, DC: World Bank, 1996. Disponível em <http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>, acesso em 15/02/2016

BARRETO, Edna Abreu. Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclo na experiência da Escola Cabana (1997/2004). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008

BATISTA, A. A. G. Ensino fundamental de nove anos: um importante passo à frente. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1522, mar. 2006. Disponível em: <http://www.ufmg.br/boletim/bol1522/segunda.shtml>. Acesso em 20 jul. 2016.

BERTINI, Luciane. F; CARAM, Adriana; CERMINARO, Regina H.S; REALI, Aline M.M.R; TANCREDI, Regina M.S.P. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: entre a teoria incompleta e a prática intempestiva. **Educação em Revista**, Marília, v.9, n.2, p.65-78, jul.-dez. 2008

BEZERRA, D. R. S. Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. 2011. 162 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

BONAMIGO, C.C. A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental: narrativas de práticas curriculares não instituídas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010

BORBOREMA, Caroline D. L. Políticas de ciclo na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói, RJ. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Constituição de 1934, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 23/05/2016.

_____. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino primário. Diário Oficial da União, 4 jan. 1946. Seção 1, p.113. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/>>. Acesso em 23/05/2016

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 27 dez. 1961. Seção 1, p.11429. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 23/05/2016

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 ago. 1971. Seção 1, p.6377. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 23/05/2016

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado, 1988.

_____. MEC. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: 1993

_____. Presidência da República. Plano Diretor de Reforma do Estado. Brasília: Imprensa Oficial, 1995

_____. MEC. Parecer CNE/CEB: nº 20, de 9 de dezembro de 1998. Consulta relativa ao ensino fundamental de 9 anos. Brasília, 1998.

_____. MEC. Parecer CEB n. 22/1998 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998b.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova Plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, 2001

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Diário Oficial da União, 26 dez, 1996b

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Indicação CNE/CEB nº 1/2004a.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 24, de 15 de setembro de 2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. 2004b.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília, DF: 2004c

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – 1º relatório do Programa. Brasília, DF: 2004d.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os art. 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. Diário Oficial da União, 17 maio 2005a.

_____. MEC . Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 6, de 8 de junho de 2005. 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. Diário Oficial da União, 14 jul. 2005b.

_____. MEC . Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Diário Oficial da União, 8 ago. 2005c.

_____. MEC . Conselho Nacional de Educação. Indicação CNE/CEB nº 2/2005. 2005d.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – 2º relatório do Programa. Brasília, DF: 2005e

_____. MEC . Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 18, 15 de setembro de 2005. 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 Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, 7 out. 2005f.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 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. Diário Oficial da União, 7 fev. 2006a.

_____. MEC . Secretaria de Educação Básica. 3º Relatório do Programa. Brasília: MEC, 2006b.

_____. Emenda Constitucional nº53/2006. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), 2006c

_____. MEC. Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE, 2007

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 39, de 8 de agosto de 2006. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental. Diário Oficial da União, 25 jun. 2007a.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 41, de 9 de agosto de 2006. Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº

9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. Diário Oficial da União, 25 jun. 2007b.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 45, de 7 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do ensino fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental. Diário Oficial da União, 13 jul. 2007c.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 5, 1 de fevereiro de 2007. Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do ensino fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. 2007d.

_____. MEC . Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 7, de 19 de abril de 2007. 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 seis anos no ensino fundamental. Diário Oficial da União, 9 jul. 2007e.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais , 2007f.

_____. MEC . Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 21, de 8 de agosto de 2007. Solicita esclarecimentos sobre o inciso VI do art. 24, referente à frequência escolar, e inciso I do art. 87, referente à matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental, ambos da LDB. Diário Oficial da União, 11 jan. 2008a.

_____. MEC . Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 4, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Diário Oficial da União, 10 jun. 2008b.

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, 2008c

_____. Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 07 ago. 2009a.

_____. MEC . Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. Brasília, DF: 2009b.

_____. MEC . Secretaria de Educação Básica. A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: 2009c.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir o percentual

da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, 2009d

_____. MEC . Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 22, de 9 de dezembro de 2009. Diretrizes Operacionais para a implantação do ensino fundamental de 9 (nove) Anos. Diário Oficial da União, 11 jan. 2010a.

_____. MEC . Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, 9 dez. 2010b.

_____. MEC . Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB: nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, 15 dez. 2010c.

_____. Plano Nacional de Educação, 2010d

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.994, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, 05 de abril.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A sociedade estatal e a Tecnoburocracia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982

_____. Da administração pública burocrática à gerencial. Revista do Serviço Público, janeiro-abril, 1996

_____. Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: MARE, Cadernos MARE, N. 1, 1997

_____. Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. Brasília: ENAP/Editora 34, 1998

_____. Um novo Estado para a América Latina. Novos estudos Cebrap, n.50, março de 1998

_____. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. Revista do Serviço público, n.4, out-dez de 1999

_____. Sociedade civil: sua democratização para a Reforma do Estado In Bresser Pereira; WILHEIM, J. e SOLA, L. Sociedade e Estado em transformação. São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: ENAP, 1999

_____. A Reforma Gerencial do Estado de 1995. Revista de Administração Pública, v.34, n.4, 2000

_____. A reforma gerencial de 1995. In Burocracia e Reforma do Estado, São Paulo: Konrad- Adenauer-Stiftung. Cadernos Adenauer n.3, 2001

BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. **Instituições Escolares. Por que e como pesquisar.** Campinas, São Paulo: Alínea, 2009

CALLEGARI, César (org.). **FUNDEB: Financiamento da Educação Pública no Estado de São Paulo.** São Paulo, Ground, 2009.

CAMARGO, Rubens Barbosa. Gestão democrática e nova qualidade do ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992). 368f. Tese (Doutorado)-Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CAMPOS, Maria Malta. O Ensino Fundamental de Nove séries e as crianças de seis anos. **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 19-27, jan./dez. 2007

CAMPOS, Roselane Fátima. Fazer mais com menos- gestão educacional na perspectiva da Cepal e da Unesco. 28ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2005.

CARDOSO, FH. Mãos à obra, Brasil: proposta de governo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008.

_____. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 114, p. 7-28, nov. 2001.

CASALI, Alipio. Currículo e qualidade social da educação. In Programa Mais Educação: subsídios para implantação. SME: São Paulo, 2014, p.15-25

CEPAL/UNESCO. Invertir mejor para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 2005

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. Mônica Corullón. In: DE TOMMASI, L; WARDE, J; HADDA S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 75-124.

CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n 1, p. 105-120, 2011.

CORREA, R.C.P. Vamos brincar? Continuidades e rupturas nas praticas curriculares da educacao infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale de Itajai – UNIVALI, Itajai (SC) 2011

COSTA, S. Santana. Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança

de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

CRAIDY, C.M; BARBOSA, M. C.S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos seis anos: falsa solução para um falso problema. In BARBOSA, M. C.S & DELGADO, A.C. (ORG). **A infância no ensino fundamental de nove anos**. Penso. Porto Alegre: RS, 2012

CURY, C.R.J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.22, n.1, p.41-67, 2006.

CURY, C.R.J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: Ferreira. N.S.C.; Aguiar, M.A.S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.43-60.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In MATO, Daniel (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, pp. 95-110

DONATO, Antonio. Um novo tempo para São Paulo: Plano de Governo Haddad Prefeito., 2012. Disponível em http://estaticog1.globo.com/2015/09/10/Programa_de_Governo_Haddad.pdf. Acesso em 20/07/2015

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Fabiana. Planejamento Educacional: Conceitos, definições e mudanças. 29ª Reunião Anual da Anped. Caxambu: 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1850.pdf>. Acesso em 10/04/2015.

FERRARESI, Paula Daniele. Ensino Fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos? Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 103-121, set./dez. 2014

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf> Acesso em: 6 jun. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes. **Avaliação Educacional: caminhando na contramão**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília,DF: Liber Livros, 2005.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 111-177.

GHIRALDELLI, Júnior Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: 3 ed. Cortez, 2008.

GOMES, Vera Lúcia de Almeida; TELLES, Kátia da Silva; ROBALLO, Evelyn de Castro. Grupo Focal e Discurso do Sujeito Coletivo: Produção de Conhecimento em Saúde de Adolescentes. **Esc Anna Nery Rev Enferm**, 13(4): 856-62, out.-dez. 2009

GORNI, Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.15. n. 54, 2007.

GOULART, Cecília Goulart. Crianças de seis anos na escola de nove anos: cultura lúdica e cultura escrita sem antagonismos. Texto-base da palestra proferida na mesa-redonda do dia 12 de julho de 2007 do V Seminário Linguagens em Educação Infantil, COLE - Congresso de Leitura, Campinas, UNICAMP, 2007. Disponível em<http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog13_02a.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

GUIMARÃES, J. L.; PINTO, J. M. R. A Demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para seu financiamento. **Em aberto**, v. 18, n. 74, p. 12-105, jul. 2001.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil. Tese (Doutorado em Política Social)- Universidade de Brasília. Brasília, 2007

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil/Ens. Fundamental. **Educação e Pesquisa**. Campinas, SP, vol.37, n. 96-Especial, p. 797-818, out. 2006.

KLEIN, Sylvie B. Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP: 2011.

LEAL, M. P. S. L. Ensino Fundamental de 9 (nove) anos: a universalização do acesso, a permanência qualitativa na escola e as contradições do processo de implantação em São Luís. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011

LENCIONE, Maria do Carmo Jurgensen. Formação de Professores na implantação do Ensino Fundamental de nove anos: a escola como um espaço de diálogo? Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas: 2012

LIMA, Fátima Magalhães. Governança, accountability e qualidade: confluência e emergência nas políticas educacionais. IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Rio de Janeiro, 2014

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, pp 98-113 jul/dez: 2006. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>, acesso em 14 abril 2016

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teóricometodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

_____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Sthephan Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES J; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, UEPG, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?. **Educ. Pesq.**, São Paulo , v. 37, n. 1, p. 53-68, abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi=S151797022011000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02/10/2016.

MARCONDES, K. H. B. Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MEIRELLES, Valeria Aparecida da Silva Passos. Repercussões da implementação do ensino fundamental de nove anos sobre as práticas de professores do 1º ano da rede municipal de ensino de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho — UNINOVE, São Paulo, 2013

MELO, Adriana A. S. de. **A Mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió, AL: EDUFAL, 2004

MORO, C. S. Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem os professores do 1º ano. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

NASCIMENTO, Gilsimara Peixoto do. SAEB: impactos de seus resultados e implicações nas políticas públicas educacionais no município de Jaboticatubas – MG. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

NASCIMENTO, Maria Leticia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil . **Educação & Linguagem** , v. 14 , n. 23/24, p. 146-159, jan.-dez. 2011

NEVES, Daniela da Costa. Reorientação Curricular na RME-SP: A utilização dos Cadernos de apoio e aprendizagem por alunos e professores do ciclo I- análise da integração entre mídia e currículo. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011

NOGUEIRA, G.M. A passagem da educação infantil para o 1º ano no contexto do ensino fundamental de nove anos um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011

OECD. PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. OECD, 2014

OLIVEIRA, Oseias Santos; PEREIRA, Sulei Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. As propostas da Unesco e o panorama educacional brasileiro: pontos e contrapontos. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Vitória, 2009. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/273.pdf. Acesso em 02/02/2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007 .

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-24, jan./abr. 2005

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 10 de dezembro de 1948

OREALC/UNESCO. The state of education in Latin America and the Caribbean. Guaranteeing quality education for all. A regional report. Santiago do Chile: 2007. Disponível em: <http://www.unesco.cl>. Acesso em 15/03/2016

PAES DE PAULA, Ana Paula. Entre a administração e a política: os desafios da gestão pública democrática. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Unicamp: Campinas, 2003

PANSINI, Flavia & MARIN, Aline Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia . **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 87-103, jan./abr. 2011

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v 4, n. 7, p.211-229, jul/dez.2010.

_____. O Impacto Financeiro da Ampliação da Obrigatoriedade Escolar no Contexto do FUNDEB. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 605-624, maio/ago. 2011

PINTO, José Marcelino. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 876-897, out. 2007

_____. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000

PURIM, R. F. Um ano mais cedo ou um ano a mais: representação social de curricular de professores alfabetizadores no ensino fundamental ampliado. 2009. Dissertação (Mestrado), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC, 2009.

RANIRO, C. Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2009.

ROSEMBERG, Fulvia. A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32º, 2009. Caxambu: ANPED, 2009 (trabalho encomendado pelo grupo de trabalho educação de crianças de 0 a 6 anos)

SAMWAYS, A. M. Ensino fundamental de nove anos: dimensões políticas e pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta grossa, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE 73/2008, 2008

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE 934/02, 2002

_____. Conselho Municipal de Educação. Indicação nº 07/2006, 2006a

_____. Conselho Municipal de Educação. Deliberação CME Nº 03/2006, 2006b

_____. Conselho Municipal de Educação. Indicação CME Nº 04/97, 1997

_____. Conselho Municipal de Educação. Portaria nº 1971/98, 1998

_____. Decreto Municipal n.º 333, de 02 de dezembro de 1945.Reorganiza a estrutura administrativa instituindo secretarias e dando outras providencias. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/> Acesso em: 18/11/2015.

_____. Decreto Municipal n.º 360, de 13 de setembro de 1946. Dispõe sobre organização administrativa da Secretaria de Cultura e Higiene. Disponível em <http://documentacao.camara.sp.gov.br/> Acesso em 18/09/2015.

_____. Decreto Municipal n.º 3070, de 7 de fevereiro de 1956. Dispõe sobre a criação das unidades de ensino primário, no município da capital. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/> Acesso em 18/09/2015.

_____. Decreto Municipal n.º 3185, de 02 de agosto de 1956a. Regulamenta o disposto do artigo 22 do Decreto lei nº430 de 08 de julho de 1947. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/> Acesso em: 18/09/2015.

_____. Decreto Municipal n.º 3186, de 02 de agosto de 1956. Institui a série funcional de professor primário do Município. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/> Acesso em: 18/09/2015.

_____. Decreto Municipal n.º 3221, de 30 de agosto de 1956. Cria Escolas Primárias Municipais. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/> Acesso em: 18/09/2015.

_____. Decreto Municipal n.º 3222, de 30 de agosto de 1956. Amplia as funções do professor primário. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/> Acesso em: 18/09/2015.

_____. Decreto Municipal nº 46.210, de 15 de agosto de 2005, que institui o Programa São Paulo é uma escola. Disponível em http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=16082005D%20462100000. Acesso em 25/11/2015

_____. Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 11/10/2013.

_____. Decreto nº 54.769, de 17 de janeiro de 2014. Regulamenta a Lei nº 15.719, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre a implantação de assistência psicopedagógica em toda a Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de diagnosticar, intervir e prevenir problemas de aprendizagem tendo como enfoque o educando e as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 18/01/2014

_____. Decreto Municipal nº 56.178, de 19 de junho de 2015 Institui a Rede das Universidades nos Centros Educacionais Unificados – UniCEU, 2015. Disponível em <http://cmspbdoc.inf.br/iah/fulltext/decretos/D56178.pdf>. Acesso em 05/03/2016

_____. Lei Municipal n.º 5607, de 03 de junho de 1959. Cria na Secretaria de Educação e Cultura o Departamento do Ensino Primário, e dá outras providências. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/> Acesso em: 18/09/2015.

_____. Lei Municipal n.º 7037, de 13 de junho de 1967. Dispõe sobre a criação do departamento municipal de ensino e do departamento de assistência escolar aumentando para 3.200 o número de professores e 200 o de diretores Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/> Acesso em: 18/09/2015.

_____. Lei Municipal n.º 7693, de 06 de janeiro de 1972. Dispõe sobre organização, estrutura e funcionamento do Departamento Municipal de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/lei-7693> Acesso em: 18/09/2015.

_____. Lei n.º 9874 de 18 de janeiro de 1985 que reestrutura a Carreira do Magistério Municipal, institui a evolução funcional e dá outras providências. In: SÃO PAULO (município). Ensino Municipal de São Paulo – Legislação: atualização e complementação - v. IV. São Paulo: PMSP/SME, 1988. p. 229-249.

_____. Lei n.º 14660/2007 de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de 27/12/2007, p. 05.

_____. Lei nº11.229/92, de 26 de junho de 1992. Dispõe sobre a carreira do magistério. São Paulo: Diário Oficial da Cidade, 1992. Disponível em <http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/lei-11229>. Acesso em 20/11/2015.

_____. Lei nº 14.063, de 14 de outubro de 2005. Cria o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino - Prova São Paulo. Disponível em http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102005L%20140630000. Acesso em 20/11/2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo I. São Paulo, SP: SME/DOT, 208p. .2007a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Guia para o planejamento do professor alfabetizador: orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental - ciclo I. v. 1. São Paulo, SP: SME/DOT, 128p. .2007b.

_____. Secretaria Municipal de Educação Portaria SME 5.403/2007, de 16 de novembro de 2007. Reorganiza o programa “Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal” nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM) e Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE). Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo, São Paulo, SP: 17 nov. 2007c, p.14.

_____. Secretaria Municipal de Educação . Prova São Paulo: matrizes de referência para avaliação do rendimento escolar. São Paulo: SME, 2007d

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 2929/2008, de 15 de julho de 2008. Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo, São Paulo, SP: 17 jul. 2008, p.17.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Parecer CME nº143/2009, de 23 de junho de 2009. Projeto de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos de duração na rede municipal de ensino. 2009a. IN: Coletânea de Textos Legais 2010, p.183.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 5.285/2009, de 4 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo, São Paulo,SP: 5 dez. 2009b, p. 14.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME. Portaria nº 4.801. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas na educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede municipal de ensino e nas instituições privadas de educação infantil da rede indireta e conveniada e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 24/10/2009c, p.12

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME. Portaria nº 4.722. Dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio e dos Centros Educacionais Unificados da rede municipal de ensino, e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 17/10/2009d, p.12-13

_____.Secretaria Municipal de Educação. Comunicado SME nº 674/2010. Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo, São Paulo, SP: 24 abr.2010a, p. 34/35. Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 5.905/10, de 24 de novembro de 2010. Reorienta o Programa “Ler e Escrever- Prioridade na Escola Municipal” nas EMEF, EMEFM e EMEE, reorganizado pela Portaria SME nº 5.403, de 16/11/07. Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo, São Paulo, SP: 25 nov. 2010b, p.14.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME. Portaria nº 5.550. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA), na rede municipal de ensino e nas instituições privadas de educação infantil da rede indireta e conveniada. Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 23/10/2010c, p.10

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME. Portaria nº 5.555. Dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio e dos Centros Educacionais Unificados da rede municipal de ensino. Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 23/10/2010d, p.12-14

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria Conjunta SEE/SME nº 01, de 24 de agosto de 2011. Define parâmetros comuns à execução do Programa de Matrícula Antecipada/Chamada Escolar para o ensino fundamental em 2012, na cidade de São

Paulo, e dá outras providências. Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo, São Paulo, SP: 25 ago. 2011a, p. 15.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Comunicado SME nº 1.290, de 13 de setembro de 2011. Comunica o cronograma das etapas de implantação do Ensino de Língua Inglesa para o Ciclo I do Ensino Fundamental I. 2011b. IN: Coletânea de Textos Legais 2012, p.319.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº. 5.033/2011, de 10 de outubro de 2011. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA, na Rede Municipal de Ensino e nas Instituições Privadas de Educação Infantil da Rede Indireta e Conveniada e dá outras providências. Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo, São Paulo, SP: 11 out. 2011c, p. 18-19.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº. 5.361/2011, de 4 de novembro de 2011. Institui o Programa “Língua Inglesa no Ciclo I” nas Escolas da Rede Municipal de Ensino que mantêm o Ensino Fundamental, e dá outras providências. Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo, São Paulo, SP: 5 nov. 2011d, p. 15

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 5.541/2011, de 23 de novembro de 2011 (Retificada no DOC de 20/01/12) . Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo, São Paulo, SP: 24 nov. 2011f, p. 14-15.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME . Portaria nº 5.704/2011, de 12 de dezembro de 2011. Institui as Matrizes Curriculares para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFM. e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos- EMEBS, e dá outras providências. Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo, São Paulo, SP: 13 dez. 2011g, p. 15-17.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME. Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013, que regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - "Mais Educação São Paulo". Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo, São Paulo, SP: 15 out. 2013, p. 13-14.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME. Portaria nº 4507/07, que institui o Programa Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2005. Disponível em <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/> secretarias/negocios_juridicos cadlem/integra. asp?alt=31082007P%20045072007SME. Acesso em 02/07/2015

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME. Portaria nº 6328/05 Institui, para o ano de 2006, o Programa "Ler e escrever - prioridade na Escola Municipal",

nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, 2005. Disponível em http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27092005P%20063282005SME. Acesso em 07/12/2015

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME. Portaria nº5.941. Estabelece normas complementares ao Decreto nº 54.454, de 10/10/13, que dispõe sobre diretrizes para elaboração do Regimento Educacional das Unidades da rede municipal de ensino e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 16/10/2013, p.16-18

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME. Portaria nº 6.340. Institui as Matrizes Curriculares para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (Emefms), Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (Emebss). Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 07/11/2013, p.27-29

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME. Portaria nº 5.930 de 14 de outubro de 2013.. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”. Disponível em http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME. Acesso 15/10/2015.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME. Portaria nº 1224.Institui o Sistema de Gestão Pedagógica – SGP no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 11/02/2014

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME. Portaria nº 6571. Institui as matrizes curriculares para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental - Emefs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - Emefms, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - Emebss e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 26/11/2014b, p. 18 -20.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME. Portaria nº 3008. Orienta o Ciclo de Alfabetização.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME. Portaria nº7464. Institui o Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, de Ensino Fundamental - EMEFs, de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, nas Unidades de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 04/12/2015

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME. Portaria nº3.611. Institui a “Prova Mais Educação”, instrumento de avaliação bimestral nas Unidades Educacionais que mantêm o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 30/05/2015

- _____. Revista Magistério. Edição especial. SME: São Paulo, 2014c
- _____. Currículo Integrador da Infância Paulistana. SME/ DOT: São Paulo, 2015
- _____. Histórico da Secretaria Municipal de Educação. Mimeo, 1977
- _____. Programa Mais Educação: subsídios para implantação. SME: São Paulo, 2014b
- _____. EducAção nº1. SME/ DOT: São Paulo, 2001.
- _____. EducAção nº2. SME/ DOT: São Paulo, 2001.
- _____. EducAção nº3. SME/ DOT: São Paulo, 2002.
- _____. EducAção nº4. SME/ DOT: São Paulo, 2003.
- SAVELI, Esméria de Lourdes. Ensino Fundamental de Nove anos: Desafios para sua efetiva implantação. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Itajaí, 2008
- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **História da ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- SCHNEIDER, Marilda & DURLI, Zenilde . Ensino fundamental de nove anos: aspectos legais e didático-pedagógicos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 189-214, jul./dez. 2009a
- _____. A implantação do Ensino Fundamental de Nove anos na região meio-oeste do Estado de Santa Catarina. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Vitória, 2009b. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/243.pdf. Acesso em 02/02/2015.
- SILVA, A.A.; SCAFF, E.A.S. O ensino fundamental de nove anos como política de integração social: análises a partir de dois estados brasileiros. Reunião Anual da Anped, 32, 2009. Caxambu.
- SILVA, Beatriz Passos. Política Educacional e o Ensino Fundamental de 9 anos: da proposição à implantação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2012
- SILVA, Mária Abadia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009

SILVA, R. A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios catarinenses. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SOUZA, K. R. A reorganização do ensino fundamental de nove anos a partir do projeto político pedagógico da escola. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Grandes Dourados, Dourados, MS , 2012

TEDESCO, Anderson Luiz; REBELLATO, Durlei Maria B. Qualidade Social da Educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, Vol. VIII , Nº 16 , p. 173-197, jul/dez 2015

TENREIRO, M.O.V. Ensino fundamental de nove anos: o impacto da política na escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 5. ed. - São Paulo, SP: Cortez, 2007 . Cap. V. p.195-227.

UNESCO. Access to primary education. Paris: Unesco, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.cl>. Acesso em 12/03/2016

_____. Congreso Internacional Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación. Ciudad de México: México, 1990

_____. O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015: alcançaremos a meta? – Brasília : UNESCO, 2008

_____.Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/4. UNESCO, 2014

UNESCO/OREALC. Balance de los 20 años Del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago do Chile, 2001.

_____. The state of education in Latin America and the Caribbean. Guaranteeing quality education for all. A regional report. Santiago: UNESCO/ OREALC, 2007. Disponível em: <http://www.unesco.cl> Acesso em 01/06/2016

VARGAS, J. C. Professoras alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos: concepções frente à infância e à ludicidade. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educacao infantil**. Porto alegre: Artmed 1998.