



**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: ANÁLISE DA “POLÍTICA EM USO”**

**DULCELINA DA LUZ PINHEIRO FRASSETO**

**PROFESSORA DOUTORA ROSÂNIA CAMPOS**  
**ORIENTADORA**

**JOINVILLE – SC**

**2014**

DULCELINA DA LUZ PINHEIRO FRASSETO

**ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS: ANÁLISE DA “POLÍTICA EM USO”**

Dissertação apresentada à Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Práticas Educativas, como requisito para obtenção do grau de Mestra em educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosânia Campos.

JOINVILLE – SC

2014

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Frasseto, Dulcelina da Luz Pinheiro

F843e Ensino fundamental de 9 anos: análise da “política em uso” / Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto ; orientadora Dra. Rosânia Campos – Joinville: UNIVILLE, 2014.

135f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Ensino fundamental de 9 anos – Rede pública - Joinville/SC. 2. Lei 11.274/2006. 3. Ensino fundamental – Políticas públicas. I. Campos, Rosânia. (orient.). II. Título.

CDD 372

## Termo de Aprovação

### “Ensino Fundamental de 9 anos: Análise da “Política em Uso”

por

Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.

  
\_\_\_\_\_

Prof. Dra. Rosânia Campos

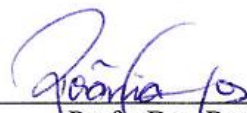
Orientadora (UNIVILLE)

  
\_\_\_\_\_

Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação


#### Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_

Prof. Dra. Rosânia Campos  
Orientadora (UNIVILLE)

  
\_\_\_\_\_

Prof. Dra. Ângela Mara de Barros Lara  
(UEM)

  
\_\_\_\_\_

Prof. Dra. Elizabete Tamanini  
(UNIVILLE)

Joinville, 06 de fevereiro de 2014

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais: João Pinheiro e Irma Camargo Pinheiro, por terem me dado condições de crescer e acreditar que outro mundo é possível.

À Jair Ângelo Frasseto, esposo querido, pelo carinho, paciência, companheirismo e pelo amor sem concessões.

Ao meu filho Wagner Frasseto, razão dos meus esforços, da minha motivação e principalmente razão de todos os meus sorrisos.

À minha nora Miriam, pela amizade, pelo respeito e carinho. Obrigada por todas as refeições preparadas durante os dois anos de minha ausência culinária.

## AGRADECIMENTOS

O percurso realizado na elaboração desse trabalho não se compôs meramente numa tarefa de término de mestrado. Foi encontro com pessoas que comigo se comprometeram, transmitindo força, energia, carinho, amizade e respeito. Sinto a leveza de um dever cumprido, porém, não dá para deixar de agradecer a àqueles/as que contribuíram para que essa etapa da minha vida se concretizasse. Dessa forma expresso aqui minha gratidão...

Às forças Transcendentes que impulsionam o universo e dele eu faço parte e aqui estou! Com esse sonho realizado.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosânia Campos, minha professora orientadora, pela amizade construída, pelo conhecimento proporcionado, pela compreensão e dedicação nesse processo de construção de pesquisa e de escrita. Obrigada por respeitar o meu tempo de desenvolvimento.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Elizabete Tamanini, eterna companheira que também fez parte das orientações desse texto. Obrigada pela torcida, pelo cuidado e por estar comigo nesse momento da minha vida.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ângela Mara de Barros Lara, pelas contribuições valiosas, pelo cuidado na elaboração desse texto.

À todas as queridas professoras do Mestrado: Professora Marcia de Souza Hobold, pelo seu carinho e simpatia, sempre nos incentivando a participar dos eventos, vou sentir saudades de sua motivação.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro, pelos momentos de brincadeiras descontraídas que muito me fizeram bem.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Nelma Baldim, pelo conhecimento partilhado e as exigências necessárias para que todos/as se tornassem bons pesquisadores.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera, por nos ajudar a desconstruir e construir concepções com a possibilidade de novos entendimentos.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosana Mara Koerner, pela sua simplicidade interior que faz bem a qualquer ser humano.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto, pela arte de viver feliz que nos proporcionou durante o mestrado.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Sônia Ribeiro, pela amizade, alegria e companheirismo nos eventos em que participamos.

À minha família, esposo, filho, pai, mãe, irmãos e irmãs. Meu porto seguro, foi com vocês que dividi cada momento dessa história, independente das condições emocionais: alegres ou tristes.

À Gerencia de Educação de Joinville, principalmente ao setor de ensino, minhas colegas de trabalho que me apoiaram e compreenderam minha ausência durante esse processo. Agradeço imensamente, a Evelise de Fátima Martins e Inês Odorizzi Ramos, minhas supervisoras que nesse período de estudo, me estenderam a mão e estiveram presentes em todas as tratativas possíveis que pudessem favorecer-me para concluir o mestrado. Vocês fazem parte dessa história.

À Secretaria Municipal de Educação de Joinville, pela seriedade com a pesquisa e por todas as informações prestadas com agilidade e profissionalismo.

Aos meus amigos de mestrado, turma 1, turma 2 e turma 3, por todos os momentos de alegrias, de conhecimentos vividos juntos. Acabou, mas ficou a amizade, nos encontraremos nos caminhos da educação.

À Tatiane Dominoni Rodrigues, pela força prestada, sempre que precisei esteve a disposição.

À querida Ana Silvia Jaques, minha grande amiga, parceira das minhas alegrias e tristezas. Aninha de você não fica só a amizade construída em sala de aula, pelo privilegio de ter te conhecido e fazer parte da sua vida, fica também o compromisso de estar sempre por perto. Obrigada pelas dúvidas tiradas, pelas indicações de leitura e de encaminhamentos, e principalmente pelas boas rizadas dadas nesse período de estudo.

Ao Colégio Santos Anjos de Joinville, parceiro na elaboração do pré-teste dos questionários da pesquisa.

Aos gestores/as da rede pública estadual e municipal pelo comprometimento na devolução da pesquisa.

Aos professores/as dos 5º anos sujeitos da pesquisa, suas contribuições foram fundamentais para esse processo, sem isso não seria possível atingir nossos objetivos. Obrigada pelas respostas e pelo tempo disponibilizado.

À Univille – Universidade da Região de Joinville, primeiramente pelo curso de mestrado importantíssimo para a educação da região e pelo incentivo financeiro do FAP – Fundo de Apoio à Pesquisa, que contribuiu significativamente para a realização dessa pesquisa.

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser criança. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos e nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

Eduardo Galeano



## RESUMO

A pesquisa intitulada como Ensino Fundamental de nove anos: análise da política em uso se situa no âmbito da linha de Políticas Públicas e Práticas Educativas do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, e tem como principal objetivo, analisar o impacto da Lei 11.274/2006, nos processos de aproveitamento escolar das crianças que frequentam o ensino fundamental de nove anos, sob o olhar dos professores/as de 5º ano da rede pública de ensino do município de Joinville. Tem ainda por objetivo: a) realizar uma revisão bibliográfica e documental no que concerne ao Ensino Fundamental de nove anos; b) verificar as estratégias que a rede pública utilizou para implementação do ensino de nove anos; c) verificar os dados referentes a aprovação no período de implementação da política e na década anterior a mesma; d) analisar se os professores/as observaram mudanças no aproveitamento escolar das crianças ao ingressarem no 5º ano. Como referencial de análise de política empregamos o ciclo de políticas desenvolvido por Stephen Ball e defendido no Brasil por Jefferson Mainardes, essa abordagem possibilita acompanhar a política em seus contextos de influência, de produção e da prática. Por meio de uma pesquisa *Survey* junto aos professores/as de 5º ano de ambas as redes públicas do município, (estadual e municipal) procuramos compreender as perspectivas e as concepções dos professores/as em relação a citada lei. Os dados após tabulados foram analisados a partir de categorias de análises, tendo como base epistemológica, o materialismo dialético. Os resultados indicam dificuldades na interpretação e compreensão da legislação pelos sujeitos inseridos no contexto educacional, revela ainda que os avanços na aprendizagem dos alunos de 5º ano, que iniciaram o ensino fundamental com seis anos de idade, na avaliação dos/das professores/as, pouco mudou em relação aos que iniciaram aos sete anos de idade na vida escolar.

Palavras-chave: Educação. Políticas Públicas para Educação. Ensino Fundamental de Nove anos.

## ABSTRACT

The research entitled *nine-year Elementary-Middle School: analysis of the policy in use* is situated within the research line Public Policies and Educational Practices from the Masters in Education from the University of Joinville and Region - UNIVILLE , and aims at analyzing the impact of Law 11.274/2006 in the processes of educational attainment of children attending the nine-year elementary-middle school, under the gaze of the 5th grade teachers from public schools in the city of Joinville. Its additional objectives are: a) to conduct a literature and document review concerning nine-year Elementary-Middle School, b) to verify the strategies each public network used to implement the nine-year teaching, c) to verify the data related to approval during the implementation of the policy in the previous decade d) to analyze whether teachers observed changes in the educational attainment of children entering the 5th year. As a referential for policy analysis we employed the policy cycle developed by Stephen Ball and defended by Jefferson Mainardes in Brazil, this approach allows to follow the policy in its influence, production and practice contexts. By means of a Survey with the 5th year teachers of both public networks of the city (state and municipal) we sought to understand the perspectives and conceptions of teachers in relation to this Law. The data, after tabulation, were analyzed by means of categories analysis, having as an epistemological basis the dialectical materialism. Results indicate difficulties in the interpretation and understanding of the legislation by subjects inserted in the educational context, it also reveals that learning advances of 5th year students, who started primary school at the age of six, according to the evaluation of teachers, changed little compared to those that started their school life at the age of seven.

Keywords: Education. Public Policies for Education. Nine-year Elementary-Middle School.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de professores/as de Joinville por gênero.....	78
Gráfico 2 - Faixa etária dos professores .....	78
Gráfico 3 - Situação dos professores .....	79
Gráfico 4 - Formação dos professores/as.....	80
Gráfico 5 - Década de conclusão da Graduação .....	81
Gráfico 6 - Década de conclusão da última Especialização .....	81
Gráfico 7 - Tempo de atuação na educação.....	82
Gráfico 8 - Acesso aos documentos do MEC pelos professores .....	84
Gráfico 9 - Encontros para estudar a lei .....	86
Gráfico 10 - Participação do professor/a nos estudos sobre a lei .....	87
Gráfico 11 - Teve ajuda no processo de ampliação? .....	91
Gráfico 12 - Modificações nas turmas de 5º anos .....	94
Gráfico 13 - Observa avanços na leitura.....	95
Gráfico 14 - Observa avanços no domínio da escrita .....	96
Gráfico 15 - Observa avanços na Matemática .....	97
Gráfico 16 - Considera uma boa política a lei 11.274/2006 .....	100

## LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Organograma Rede Estadual de Ensino. CEE – Conselho Estadual de Educação, CDR – Conselho de Desenvolvimento Regional, SED – Secretaria de Educação, SDR – Secretaria de Estado de Desenvolvimento regional, UES – Unidades Escolares, GERED – Gerencia de Educação, CE – Conselho Escolar.....	42
---	----

## LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Situação Professores Rede Estadual .....	47
Tabela 2 - Número de unidade escolar da Rede pública Municipal .....	66
Tabela 3 - Matrículas Ensino Fundamental rede pública municipal por ano .....	68
Tabela 4 - Demanda na Educação Infantil de Joinville/junho de 2013 .....	75
Tabela 5 - Ano em que assumiu turma de 5º ano .....	83
Tabela 6 - Quem te ajudou no processo.....	92

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução da obrigatoriedade educacional no Brasil .....	33
Quadro 2 - Legislação do Ensino Fundamental de Nove Anos.....	37
Quadro 3 - Nomenclatura do Ensino Fundamental de Nove anos.....	38
Quadro 4 - Escolas Estaduais .....	45
Quadro 5 - Rede Estadual – Matrícula – Abril de 2013 .....	46
Quadro 6 - Escolas municipalizadas em Santa Catarina.....	52
Quadro 7 - Ações do MEC .....	55
Quadro 8 - Legislação Ensino Fundamental de Nove Anos – SC.....	57
Quadro 9 - Comparativo entre EF8 e EF9 .....	59
Quadro 10 - Implementação do EF9A, e extinção do EF8, Rede Estadual de Ensino .	60
Quadro 11 - Legislação do Ensino Fundamental de Nove Anos – Joinville .....	62
Quadro 12 - Evolução da população de Joinville .....	65
Quadro 13 - Produto Interno Bruto – Per Capita em Joinville em R\$.....	66
Quadro 14 - Grau de escolaridade da população de Joinville.....	67
Quadro 15 - Rede municipal de Joinville / 2013 .....	69
Quadro 16 - IDEB Anos Iniciais da Rede Estadual.....	70
Quadro 17 - IDEB Anos Iniciais – Rede Municipal.....	70
Quadro 18 - Aprovados e reprovados do 5ºano, do Ensino Fundamental -SC- 2007/2011 .....	74
Quadro 19 - Profissional da educação Básica, por gênero .....	77

## APÊNDICE

<b>A</b> – Questionário .....	128
<b>B</b> - Descritores Pesquisa Banco de Dados da CAPES .....	133

## LISTA DE SIGLAS

ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ACE	Associação Catarinense de Educação
ACT	Admitido em Caráter Temporário
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDR	Conselho de Desenvolvimento Regional
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CE	Conselho Escolar
CEI	Centro de Educação Infantil
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CIACS	Centros Integrados de Assistência a Crianças
COMED	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GERED	Gerência Estadual de Educação
GT	Grupo de Estudo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPPUJ	Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville
LDB	Lei de Diretrizes de Base da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNMMR	Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional



OEA	Organização dos Estados Americanos
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
IPC	Partido Comunista Italiano
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PDDE	Programa de Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca na Escola
PNOA	Programa de Novas Oportunidades de Aprendizagem
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PREM	Programa Recuperação de Estudo do Ensino Médio
PPE	Projeto Principal de Educação
PROMEDLAC	Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PSA	Plano Setorial de Ação
PSDB	Partido Social Democrata Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PTA	Plano de Trabalho Anual
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Regional
SEC	Secretaria de Educação
SED	Secretaria de Estado de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UES	Unidades Escolares
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: REFORMA E AMPLIAÇÃO .....</b>	<b>27</b>
1.1. As reformas educacionais no Brasil e ampliação do ensino fundamental.....	31
1.2. A educação no contexto catarinense .....	41
1.2.1. A rede pública de educação estadual .....	43
1.2.2. Contratação: Precarização do trabalho .....	47
1.2.3. O processo de municipalização .....	50
<b>2. A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS: ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS PELAS REDES PÚBLICAS DE JOINVILLE ...</b>	<b>54</b>
2.1. O processo de ampliação na rede pública estadual .....	56
2.2. O processo de ampliação do Ensino Fundamental na rede pública municipal.....	61
2.2.1. A educação na rede municipal de Joinville .....	65
2.2.2. O cenário da educação pública de Joinville em 2013.....	70
<b>3. A LEGISLAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....</b>	<b>76</b>
3.1. Acesso aos documentos referentes à política de nove anos .....	83
3.2. Dificuldades e desafios enfrentados pelos professores .....	87
3.3. A lei no cotidiano da escola: a ajuda mútua .....	90
3.4. Observações dos professores quanto aos avanços na aprendizagem.....	93
<b>4. A POLÍTICA EM USO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES/AS SOBRE A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>99</b>
4.1. Nova política, antigas concepções: a questão da maturidade.....	103
4.2. Implementação da Lei nº 11.274/2006: a formação em serviço e a prática pedagógica.	108
4.3. A estrutura física: as escolas estão preparadas? .....	112
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A mágica presença das estrelas!  
Mario Quintana

Narrar a própria história de vida é viajar no passado e penetrar no íntimo da nossa vivência, é dissolver seu próprio silêncio, é invadir sua própria privacidade, mesmo que, na maioria das vezes, não se encontra tempo e palavras, e não levamos em conta a importância em descrever nossa trajetória pessoal ou profissional. Lembrar de nossas experiências é um ir e vir; sinto, sobretudo, a necessidade de revisitar o passado e minha trajetória, a fim de redimensionar o mundo e, conseqüentemente, reinventar-me nele. Relembrar minha história de vida, embora não possa revivê-la na íntegra, é poder reconstruir, a partir das concepções de hoje, as experiências de outrora. É a partir desta relação entre presente e passado, com vistas ao futuro, que me apresentei para integrar ao grupo que iria cursar o Mestrado em Educação da Univille no ano de 2012.

Pretendo nestas palavras relatar e refletir sobre alguns momentos que marcaram a linha do tempo profissional, demarcando, assim, as posições, posturas e o meu olhar diante do mundo, especialmente do escolar e do acadêmico. Não tive influência na escolha profissional, herdei da minha família (pai e mãe) a dignidade e a ideia de que a educação pode transformar o mundo, o suficiente para me tornar professora na única escola isolada (hoje rural) da comunidade onde morava no município de Dois Vizinhos, no Estado do Paraná, no ano de 1985. Noções e valores fundamentais oriundos de minha família e vividos na relação com a escola, onde o professor/a era visto/a como uma autoridade máxima, deixava-me cada vez mais apaixonada por esta profissão em que eu julgava já estar inserida.

Na condição de migrantes nas terras joinvillense no ano de 1991, cursei Pedagogia em uma instituição de ensino privado localizada nesse município; com isso, concretizei o primeiro objetivo de ter vindo morar em Joinville. Para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, realizei uma pesquisa, sobre a Indisciplina em Sala de Aula, por vivenciar situações semelhantes no trabalho diário, pois atuava como professora na rede pública de Joinville (estadual e municipal). Graduada em Pedagogia, cursei uma Especialização em Educação Infantil, cujo trabalho de conclusão foi voltado para a Educação Popular, com foco nos

trabalhos de Paulo Freire. Em paralelo a atuação profissional, eu desenvolvia trabalhos comunitários juntamente com os grupos de estudos teológicos, o que me instigou a aprofundar os conhecimentos relacionados nessa área. Desse modo, iniciei em 2009 uma especialização em Assessoria Bíblica pelo Programa de Pós-Graduação da EST - Escola Superior de Teologia de São Leopoldo – RS. No ano de 2011, outra Especialização foi iniciada, agora na área de Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Essa formação, a exemplo das anteriores, me auxilia em minhas atividades profissionais.

Atualmente sou professora efetiva nas duas redes públicas em Joinville, sendo que na rede municipal atuo como professora dos anos iniciais (20h) e na rede estadual trabalho na Gerência de educação como Consultora Educacional. Na Gerência de Educação atuo na coordenação de projetos institucionais, principalmente nas políticas pública do MEC, como o Programa Mais Educação, PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e PNAIC – Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa. Por estar envolvida na operacionalização dessas políticas e por ser professora dos Anos Iniciais lecionando para o então 3º/4º ano, nomenclatura dada na rede municipal, me senti impulsionada a buscar maior qualificação para a minha profissão. Com isso, cresceu o interesse na linha de pesquisa de políticas e práticas educativas do Mestrado em Educação da UNIVILLE.

Finalmente, a necessidade em atualização e aperfeiçoamento no estudo e uma grande curiosidade pela pesquisa, bem como na crença de que o Mestrado em Educação continuará a contribuir significativamente para o meu processo de formação, de aprofundamento teórico das questões educacionais e de condição humana, mergulhei nesse universo acadêmico de tantas oportunidades e descobertas. No decorrer destes dois anos de estudo, acumulei possibilidades de aprimoramento no trabalho docente e nas práticas pedagógicas, bem como na atuação de coordenação de políticas públicas com mais clareza no processo de elaboração, nas várias discussões que constitui uma política.

Em meus estudos e pesquisas, posso contar com um maior embasamento teórico para buscar respostas e aprofundamento das questões educacionais. Como disse Paulo Freire, “o caminho se faz caminhando”. Foi esse caminhar que não fiz sozinha, mas encontrei amigos/as e pessoas generosas que me ajudaram a tornar meus sonhos possíveis.

## Os caminhos da pesquisa

A presente pesquisa que teve como objetivo geral analisar o impacto da Lei 11.274/2006, nos processos de aproveitamento escolar das crianças que frequentam o Ensino Fundamental de nove anos, sob o olhar dos professores de 5º ano da rede pública de ensino do município de Joinville. Que se desdobram em outros objetivos específicos: a) realizar uma revisão bibliográfica e documental no que concerne ao Ensino Fundamental de nove anos; b) verificar os dados referente à aprovação no período de implementação da política e na década anterior à mesma; c) verificar as estratégias de cada rede pública para implementação do ensino de nove anos; d) analisar se os/as professores/as observaram mudanças no aproveitamento escolar das crianças ao ingressarem no 5º ano. Para que nossos objetivos sejam alcançados, o percurso metodológico foi organizado em dois momentos: 1) revisão bibliográfica e documental; 2) Pesquisa de campo do tipo *Survey*.

Para fundamentar teoricamente o presente trabalho, valemo-nos da bibliografia dos teóricos críticos da educação e da revisão bibliográfica realizada no portal de periódicos do Banco de Dissertação e Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Sciello*, e nos Grupos de Trabalho (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A pesquisa no portal da *Capes* foi realizada com os seguintes descritores: “Ensino Fundamental de nove anos”, “Ampliação do ensino fundamental” e “Implementação da Lei 11.274/2006”. Os dados obtidos mostraram que a partir do ano de 2006, ano em que foi promulgada a lei de ampliação, até o ano 2011, foram registradas 64 dissertações com o descritor “Ensino fundamental de nove anos”. 29 dissertações com o descritor “ampliação do ensino fundamental” e apenas duas dissertações com o descritor “Implementação da lei 11.274/2006”. Somando um total de 95 estudos nesta área. Observa-se um número de trabalhos bastante inferior no sentido de “implementação” da lei, ou seja, as prioridades das pesquisas são dadas para os contextos de influência e de escrita da lei.

Os documentos analisados para a elaboração desse texto foram: Legislação e Projetos; Regulamentação executiva emitida pelo CNE/CE; Documentos orientadores do MEC,; Decretos e Resoluções governamentais e Normatização municipal.

**Legislação e projetos:** Lei ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001; Lei 11.114 de 16 de maio de 2005; Lei no 11.274/2006.

**Regulamentação executiva emitida pelo CNE/CE:** Parecer CNE/CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004; Resolução CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005; Parecer CNE/CEB nº 39/2006, de 8 de agosto de 2006; Parecer CNE/CEB nº 41/2006, de 9 de agosto de 2006; Parecer CNE/CEB nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006; • Parecer CNE/CEB nº 5/2007, de 1 de fevereiro de 2007; Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007; Parecer CNE/CEB nº 6, de 8 de junho de 2005; Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 3 de agosto de 2005; Parecer CNE/CEB Nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008; Resolução CNE/CEB nº 1/2010, de 14 de janeiro de 2010; Resolução CNE/CEB nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010.

**Documentos orientadores do MEC:** Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais; 1º Relatório do programa de ampliação do ensino fundamental para nove anos; 2º Relatório do programa de ampliação do ensino fundamental para nove anos; 3º Relatório do programa de ampliação do ensino fundamental para nove anos; Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade; Indagações sobre currículos: Currículo e Desenvolvimento Humano, Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura. Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação; Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação; A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos.

**Decretos e Resoluções governamentais e Normatização municipal:** Parecer Nº 239/2005 CEE/SC; Parecer Nº 239/2005 CEE/SC; Parecer Nº 317/2006 CEE/SC; Decreto Nº 4.804/2006; Portaria Nº 22/2006 SED/SC; Parecer Nº 427/2006 CEE/SC; Parecer Nº 433/2006 CEE/SC; Parecer Nº 131/2008 CEE/SC; Resolução Nº 110/2006 CEE/SC; Resolução Nº 227/2012 CEE/SC; Portaria Nº 8/2009 SED/SC; Resolução CEE Nº 64/2010. Decreto Nº 5629/2006; Portaria Nº 062/GAB/2008; Resolução Nº 045/2008/COMED; Resolução Nº 0106/2010/COMED; Resolução Nº 140/2010/COMED.

Como referencial de análise de política, utilizamos o “ciclo de política” desenvolvido por Stephen Ball. Esse referencial possibilita acompanhar as políticas públicas em educação no processo dialético, enfatizando os processos micropolíticos e as ações dos profissionais que materializaram a política em seu campo específico. O ciclo de política possibilita estudar a lei e compreendê-la como um processo composto de vários contextos, dentre os quais o contexto da prática que, segundo Ball, é importante para avaliar a eficiência de uma política.

Essa abordagem também possibilita analisar as políticas e suas repercussões, seu alcance e suas limitações. Neste caso, três contextos básicos devem ser considerados como

ponto de partida teórico metodológico, segundo Mainardes (2007): o contexto de influência, o contexto de produção e o contexto da prática. O autor enfatiza a importância de observar as arenas políticas caracterizadas por política proposta, política de fato e política em uso, para ele:

A “política proposta” seria referente à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas, também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” seria constituída pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referir-se-ia aos discursos das políticas e práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (MAINARDES, 2007, p. 27).

A partir das contribuições do referencial “ciclo de política”, iremos discutir a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, contexto atual da educação brasileira. Essa ampliação, apresentada como uma das metas do Plano Nacional de Educação, vem acompanhada por uma configuração de profundas mudanças referentes às políticas educacionais a partir de disposições legais (LDB nº 9394/96, Lei nº 10.172/01, Lei nº 11.114/05, Lei nº 11.274/06. Como afirmam Barbosa e Delgado:

A ampliação e a obrigatoriedade da educação pública e gratuita é 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 (BARBOSA E DELGADO, 2012, p. 20 ),

Dessa forma, é possível observar que no contexto de produção da lei, a mesma é influenciada por discussões e acordos já realizados anteriormente e por organismos internacionais. Nesse sentido, a presente pesquisa foi delimitada a pesquisar a política em uso, a interpretação e aplicabilidade no contexto da prática, isto é: Como essa política foi interpretada pelos professores/as? Como foi aplicada? Como foi o resultado após exaurir o prazo de implementação estabelecido pelo MEC? Como já mencionamos, a pesquisa foi do tipo *Survey*, podendo ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário. A utilização desse tipo de pesquisa em educação é recente, no entanto, muito tem contribuído para avaliar condições de trabalho docente, concepções e práticas. A maior parte da bibliografia sobre a elaboração e utilização de *surveys* está em língua inglesa, com

exceção do livro Métodos de Pesquisa de *survey*, de Earl Babbie (1999), que foi traduzido para o português (PIROLA, 2012, p. 72). Nossa opção por esse tipo de pesquisa foi justificada pelo fato de termos um universo de 230<sup>1</sup> professores sujeitos da pesquisa, e o tema ser algo em execução no momento. O instrumento de coleta de dados escolhido foi o questionário, tendo como estratégia o envio individual para cada professor que recebeu, juntamente com o questionário, um envelope vazio com lacre, o qual o/a professor/a devolveu com o questionário respondido. Entendemos que, com esse procedimento foi garantido o anonimato das respostas, uma vez que o envelope com questionário respondido foi lacrado pelo professor/a e não teve nenhum dado de identificação. Como explica (May, 2004, p. 119) “o questionário fornece às pessoas um meio para expressar anonimamente as suas crenças” e, assim, pode refletir sobre suas respostas. Para maior fidedignidade do instrumento realizamos um pré-teste com objetivo de validação, de modo que pudéssemos avaliar se as perguntas foram todas compreendidas.

De acordo com May, 2004, a importância no pré-teste para avaliar os aspectos: clareza e precisão dos termos, quantidade de perguntas, forma das perguntas, ordem das perguntas e introdução. Em outras palavras, a finalidade da pré-testagem é observar a opinião sobre a ordem e o tipo das questões e quaisquer dificuldades apresentadas ao respondê-las. Ainda, segundo a autora, somente após essa revisão, dar-se-á início a diagramação e o desenho final, a fim de que se torne mais atrativo aos respondentes.

O questionário para essa pesquisa foi elaborado em duas partes: a primeira busca os dados de identificação dos sujeitos pesquisados, observando fatores relacionados a sexo, faixa etária, situação do professor na respectiva rede de ensino, formação, tempo de atuação na educação e ano em que assumiu as turmas de 5º ano. A segunda parte trata especificamente do ensino fundamental, com perguntas relacionadas ao acesso aos documentos oficiais do MEC, como os professores obtiveram acesso a esses documentos e se foi realizado encontros para estudar a Lei nº 11.274/2006. Ainda nesse bloco de perguntas, os/as professores/as foram solicitados a relatar as dificuldades encontradas na implementação da lei, os desafios na realização do trabalho com o Ensino Fundamental de nove anos, se obtiveram ajuda nesse processo, quem os ajudou. Por fim, perguntamos se observaram mudanças na apropriação de

---

<sup>1</sup> Esse número de profissionais foi a soma total de professores/as informado pelas redes municipal e estadual, no entanto, no transcorrer da pesquisa observamos que esse número é menor, pois há professores/as que trabalham 40h e foram computados pelas secretarias como dois profissionais. Esse fato se tornou visível na coleta de dados, pois o envio dos envelopes foi realizado por escola, assim, foi possível perceber que as secretarias informaram o número de professores considerando o número de turmas de 5º ano.



conteúdos e da conduta das crianças de 5º ano e se observaram avanços na leitura, escrita e matemática. Solicitamos também, que os/as professores/as assinalassem a sua opinião sobre a Lei nº11274/2006 e se considera tal legislação como uma estratégia para o avanço na qualidade da educação brasileira.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores de 5º anos da rede pública do município de Joinville. A justificativa para escolha desse critério de seleção deriva-se do próprio objeto da pesquisa. O fato de serem escolhidos professores da rede e de atuação nos 5ª anos refere-se à política em seu contexto da prática. Para analisar os desdobramentos da Lei nº 11.274/2006 no contexto da sala de aula, foi necessário trabalhar com esses profissionais que já tiveram experiências anteriores e após a nova legislação. Uma vez que, segundo BALL (1992) “o contexto da prática é onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde ela produz efeitos e consequências”.

O universo pesquisado foi de 230 professores atuando na série pesquisada, onde obtivemos um total de 117 questionários devolvidos e respondidos. As questões fechadas foram compiladas utilizando-se o instrumento: *Statiscal Package e Programa de cálculo for Social Science*, versão 17.0 – SPSS, que no idioma nacional significa “Pacote Estatístico para as Ciências Sociais”. As questões abertas foram classificadas em palavras-chave mais utilizadas pelos professores/as no momento de sua escrita, consideradas como categorias de análise.

No primeiro capítulo, será discutido os principais fatores que influenciaram as reformas da educação brasileira na década de 1990. Procurando resgatar os principais acontecimentos no Brasil, pontuando os movimentos ocorridos na educação do país. Na sequência as discussões serão concentradas na estrutura e organização da educação pública formal no estado de Santa Catarina. Para finalizar será apresentada a estrutura e organização da rede pública no município de Joinville.

O aporte teórico utilizado para fundamentar o estudo do primeiro capítulo, além da pesquisa acadêmica, a legislação brasileira, da legislação de Santa Catarina, da legislação do município de Joinville e os documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação, nos reportamos aos referenciais dos teóricos críticos da educação.

No capítulo segundo são discutidas as estratégias que a rede estadual de Santa Catarina e a rede municipal de Joinville empregaram na implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, bem como a legislação elaborada em cada sistema de ensino, os encaminhamentos junto as suas instituições de ensino e seus respectivos professores/as.

Primeiramente discute-se o processo de ampliação na rede pública estadual, as orientações e todo o movimento educacional realizado em relação a política do ensino fundamental de nove anos; posteriormente a discussão será em torno dos marcos legais que regulamentaram a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração na rede municipal de Joinville. Como referencial teórico para essa discussão, será utilizada a legislação do estado de Santa Catarina referentes à ampliação do ensino fundamental de nove anos. Da mesma forma, recorre-se à legislação de Joinville, com as contribuições dos teóricos da educação brasileira.

O terceiro capítulo é composto pelas discussões dos dados obtidos em campo. Seguindo o objetivo do capítulo, primeiramente abordaremos as dificuldades e os desafios que os/as professores/as indicam ter encontrado no ano de implementação da lei; posteriormente, as análises se concentram na avaliação dos professores/as em relação ao aproveitamento apresentado pelas crianças de 5º ano. Isto é, se já é possível perceber alguns avanços na apropriação dos conteúdos escolares, posto que as crianças que hoje frequentam o 5º ano já iniciaram seus estudos formais aos seis anos de idade.

No quarto capítulo discorreremos sobre a opinião dos professores/as diante da lei do ensino fundamental de nove anos. Seguidamente, será abordada a formação em serviço dos professores, discutindo suas concepções e os conteúdos para o ensino fundamental de nove anos, sendo uma voz dada com bastante ênfase pelos professores pesquisados. Posteriormente será abordada a prática pedagógica nos conceitos de infância e ludicidade, assunto observado pelos professores/as. Por último, discutir-se-á a questão da estrutura física das escolas públicas para receberem alunos de seis anos, assunto também levantado pelos professores/as pesquisados. Com base nas discussões realizadas por autores dessa área da educação, iremos conduzir o presente texto considerando a voz dos sujeitos da pesquisa.

## 1. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: REFORMA E AMPLIAÇÃO

Quando você perceber que, para produzir precisa obter a autorização de quem não produz nada; quando comprovar que o dinheiro flui para quem negocia não com bens, mas com favores; quando perceber que muitos ficam ricos pelo suborno e por influência, mais que pelo trabalho, e que as leis não nos protegem deles, mas, pelo contrário, são eles que estão protegidos de você; quando perceber que a corrupção é recompensada e a honestidade se converte em auto-sacrifício; então poderá afirmar, sem temor de errar, que sua sociedade está condenada (Ayn Rand<sup>2</sup>).

A partir da segunda metade do século XX, movimentos de transformação da educação aconteceram; definiu-se em âmbito mundial a identidade da pedagogia como Ciência da Educação, redefinindo seu eixo epistemológico (CAMBI, 1999). No contexto da Guerra Fria<sup>3</sup> que impunha uma sociedade dualista, divididos em dois universos ideológicos: “A Pedagogia, como a Filosofia, como até mesmo a ciência, naqueles anos, alinhou-se, fez-se intérprete das duas concepções do mundo ou das duas civilizações ou das duas ideologias que se contrapunham radicalmente” (CAMBI, 199, p 601).

Segundo Cambi (1999), esta etapa da história tratou de uma revolução no saber educativo que se firmou rapidamente e que se colocou como um “ponto de não retorno”. A Revolução Cubana de 1962, por sua vez, também desenvolveu uma orientação educativa estreitamente ligada tanto às condições profundamente atrasadas, do ponto de vista econômico e social, quanto aos princípios fundamentais da teoria marxista. Na Europa, surge uma experiência pedagógica de ampla tradição ligada às reflexões teóricas e práticas de intelectuais e militantes do Partido Comunista Italiano (PCI), que se tornaram maduras e orgânicas com a assimilação da lição gramsciana. O objetivo final dessa educação é fazer de cada homem um “intelectual orgânico” da classe operária, de modo que individuo possa ser ao mesmo tempo “governante” e “governado”. (CAMBI, 1999, p. 607). Esses movimentos mundiais não ocorreram somente no campo teórico educacional, mas em especial nas relações entre os países e nas suas respectivas economias. Essas transformações orquestradas,

---

<sup>2</sup> Filósofa russo-americana, fugitiva da revolução russa, que chegou aos Estados Unidos na metade da década de 1920. Disponível em: <http://www.frasesefrases.org/frases-de-leis/acesso> em 01 de agosto de 2013.

<sup>3</sup> A Guerra Fria condicionou a todos, plasmou as nossas convicções e os nossos hábitos, destruiu e fez nascer nações, fez dezenas de milhões de homens portar armas, matou algumas centenas de milhares de outros, superlotou as prisões, suscitou entusiasmos, sofrimentos e medos e como toda grande esperança, o melhor e o pior. (Fontaine, *apud* Cambi, 1999, p.601)

sobretudo por um modelo de Estado Neoliberal<sup>4</sup>, repercutiram diretamente na educação e nas proposições de políticas públicas para esta área. Nesta lógica, destaca (LAVAL, 2004, p. 3) “o homem flexível e o trabalhador autônomo constituem as referências do novo ideal pedagógico”, o autor ressalta a articulação da escola com a economia, isto é, o novo modelo de educação defendido dentro da lógica da nova ordem econômica.

Seguindo essa lógica, na América Latina, após um longo período de ditadura militar vivenciada pela maioria dos países, as reformas de Estado e da Educação tiveram grande impacto, processo no qual os organismos internacionais assumiram o papel de protagonistas e, em nome do mercado, vêm introduzindo metas educacionais e realizando acordos entre os seus representantes. Para Sander,

A história da educação latino-americana das últimas décadas foi decisivamente influenciada pelo pensamento sociológico que se desenvolveu na América Latina, desde meados do século XX. Entre os movimentos sociológicos deflagrados nos anos de 1950 e 1960, destaca-se a teoria da dependência, que exerceu profunda influência sobre o pensamento pedagógico das décadas subsequentes. (SANDER, 2008, p.157).

Neste contexto, os países da América Latina e Caribe reuniram-se no México, em 1979, sob a coordenação da UNESCO<sup>5</sup>, juntamente com os países membros, com a cooperação da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL)<sup>6</sup> e da Organização dos Estados Americanos (OEA<sup>7</sup>). Essa Conferência tinha por objetivo identificar

---

<sup>4</sup> A tendência teórica e política de ordenação do mundo capitalista encontrou espaço propício para se revigorar na crise econômica dos anos 70, quando assumiu a versão que tem sido denominada de neoliberal. Menos estado e mais mercado, liberdade individual, qualquer intervenção estatal pode ser entendida como ingerências coibidoras da liberdade individual e como autoritarismo na vida social. Para maior aprofundamento desse assunto sugerimos a seguinte obra: AZEVEDO, J.M. Lins de. **A educação como política pública: polemicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

<sup>5</sup> A Unesco é agência do Sistema das Nações Unidas (ONU) especializada em educação, ciência e cultura, afirma trabalhar, desde a sua criação em 16 de novembro de 1945, para aprimorar a educação mundial. Define-se como “[...] um fórum central destinado a articulação dos temas éticos normativos e intelectuais do mundo contemporâneo” (UNESCO, 2004, p. 33).

<sup>6</sup> A **Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)** foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile. A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável. <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil>. Acesso em 8 de dezembro de 2013.

<sup>7</sup> O Programa Regional de Desenvolvimento Educacional da OEA nasceu em 1970, à luz de um mandato da cúpula de chefes de Estado e de governo realizada em 1967, em Punta del Este, no Uruguai, e teve uma duradoura influência na América Latina e no Caribe. Um de seus méritos tem sido a metodologia de gestão dos projetos (SANDER, 2008).

os problemas educativos da região e, a partir desta constatação, elaborar um projeto regional que suprisse as fragilidades e demandas na educação. É criado nesse encontro o Projeto Principal de Educação – PPE orientado a superar os problemas educacionais identificados pelos participantes da conferência. De acordo com o relatório da UNESCO, 1998.

O Projeto Principal de Educação (PPE) foi o primeiro marco na história recente da região, é produzido na Conferência Regional de Ministros da Educação e de Ministros encarregados do planejamento econômico, realizada no México em 1979 (UNESCO, 1998, p. 23).

Nessa reunião, situada na cidade do México no ano de 1979, constatou-se alto índice de pobreza na região, fator que influenciava o abandono escolar e analfabetismo, altas taxas de abandono das escolas, conteúdos inadequados, escassas articulações entre as relações da educação e o trabalho e organizações administrativas inadequadas, marcadas por uma forte centralização. A partir dessa Conferência, como já indicado, o Projeto Principal de Educação foi elaborado, tendo sido apresentado e aprovado em 1981, na Reunião de Quito, planejado para ser desenvolvido durante vinte anos (1980-2000).

Na reunião de Quito (1981) ainda foram estabelecidos os objetivos, as estratégias e as modalidades de ação do PPE. Recomendou-se aos Estados membros que os seguissem em caráter prioritário, sendo que o maior desafio considerado pelos organismos responsáveis pela conferência era a expansão da educação às classes com maior vulnerabilidade social. Assim, os três objetivos específicos do PPE são:

1) garantir a escolarização a todas as crianças em idade escolar antes de 1999, com a oferta de uma educação mínima de 08 a 10 anos; 2) eliminar o analfabetismo antes do final do século e ampliar os serviços educativos para os adultos; 3) melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas educacionais realizando as reformas que se fizerem necessárias (RECOMENDACION DE QUITO, 1981, p.3 – tradução livre).

Para coordenar o PPE, foi acordado que a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC), subordinada à UNESCO, deveria assumir a função. No período de execução do mencionado projeto, eram realizadas reuniões de acompanhamento pelo Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), que era composto pelos Ministros de Educação dos Estados Membros e representantes oficiais. As reuniões do PROMEDLAC aconteceram no México (1984), Bogotá (1987), Guatemala (1989), Quito (1991), Santiago (1993), Kingston (1996) e Cochabamba (2001).

Na reunião do PROMEDLAC, realizada na Cidade de Quito em abril de 1991, foram avaliados os resultados alcançados pelo Projeto Principal de Educação. A partir dessa avaliação e dos poucos resultados alcançados, os países membros decidiram elaborar um novo projeto; solicitaram, assim, à UNESCO que assumisse essa tarefa e decidiram pelo encerramento do Projeto Principal de Educação - PPE.

Concomitante com esse processo regional, em nível mundial as discussões referentes à educação também passam a ser focalizadas. Assim, se na década de 1980 os investimentos e discussões se concentraram na ampliação do acesso das crianças à escola, na década seguinte o desafio era discutir a qualidade desta educação, fato secundarizado na década anterior. É sob esta tarefa que vários Organismos Internacionais (UNESCO, CEPAL, BANCO MUNDIAL<sup>8</sup>, UNICEF<sup>9</sup>, entre outros) convocam os países para discutir um projeto de educação mundial. Desse modo, em 1990, na Tailândia, em Jomtien é realizada a Conferência Mundial de Educação Para Todos (EPT).

A agenda neoliberal de educação, defendida pelo Banco Mundial, orientou os trabalhos da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, que contou com a participação da maioria dos países da comunidade internacional (SANDER, 2008, p. 162)

A Conferência Mundial de Educação Para Todos - EPT estabeleceu novas metas, as quais os países signatários deveriam cumprir num prazo de 10 anos. O grande foco dessa ação, como é possível observar nos documentos produzidos, era o ensino fundamental e processos de alfabetização, fato que instigou os países a reverem os anos de obrigatoriedade de ensino. No Brasil, por três décadas a obrigatoriedade foi de oito anos no ensino fundamental; no entanto, frente às novas exigências, tiveram início as discussões sobre a ampliação do ensino obrigatório, que no Brasil foi compreendida como ampliação do ensino fundamental, passando esse de oito para nove anos. Esse processo de ampliação teve início

---

<sup>8</sup> No âmbito internacional, o local por excelência para o exercício da democracia e da cooperação política e econômica tem sido os organismos multilaterais, estabelecidos na décadas de 1940 e 1950 pelos países da comunidade internacional, sob a liderança dos países vencedores da Segunda Guerra Mundial. Foi com o objetivo de promover a paz e o desenvolvimento econômico dos povos que os países estabeleceram o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD) em 1944; a Organização das Nações Unidas(ONU) em 1945; a Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1948; e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em 1956 (SANDER, 2008).

<sup>9</sup> UNICEF é a sigla para Fundo das Nações Unidas para a Infância, e é uma agência das Nações Unidas. A UNICEF tem o objetivo de promover a defesa dos direitos das crianças, suprir suas necessidades básicas e contribuir para o seu desenvolvimento, e está presente em 191 países e territórios de todo o mundo.

com a Constituição Federal de 1988 e com a regulamentação das leis subsequentes, as quais serão abordadas na sequência desse texto.

### 1.1. As reformas educacionais no Brasil e ampliação do ensino fundamental

A Constituição Federal de 1988 idealiza a educação brasileira como direito de todos e dever do Estado e da família. A prática social da educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, tanto para o exercício da cidadania como para sua inserção qualificada no trabalho (BRASIL, 1988). Envolvendo os processos formativos, essa ideia evidencia um conceito ampliado de educação por trazer presente o pleno desenvolvimento, família, sociedade e mundo do trabalho. A Lei de Diretrizes e Base da Educação, LDB nº 9394/96, estabelece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 21, a LDB (1996) estabelece também os níveis e as modalidades da educação brasileira: I – educação básica, formada pela educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II – educação superior. É no primeiro nível da educação básica, acima citado, que se insere o Ensino Fundamental, sendo uma de suas três etapas (BRASIL, 1996). A nomenclatura “Ensino Fundamental” surge nesse mesmo contexto educacional. Anteriormente, as antigas Constituições e LDB’s<sup>10</sup> utilizavam nomenclaturas e formas diferentes na organização da educação no Brasil.

No Brasil, a luta por melhores condições de educação para a infância e a adolescência inicia-se, sobretudo, com os novos movimentos sociais que surgiram na década de 1980.

---

<sup>10</sup> A primeira LDB – Lei nº 4.024/61, estabeleceu três níveis de ensino: primário, médio e superior. O ensino primário, para crianças a partir dos sete anos de idade, era ministrado em, no mínimo, quatro séries anuais, podendo ser estendido para crianças de seis anos de idade. O ensino médio era composto por dois ciclos: o ginásial, com quatro séries anuais, e o colegial, com três séries anuais. Os cursos de ensino médio eram classificados como: secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Dez anos depois, a Lei nº 5.692/71 fixou novas diretrizes e bases para uma parte do ensino ao qual denominou de 1º e 2º graus. Apesar de a referida lei indicar que se entendia *por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau* (Lei nº 5.692/71, artigo 1º, § 1º), ao ensino de 1º grau, com duração de oito anos letivos, obrigatório dos 7 aos 14 anos de idade, correspondia, efetivamente, os quatro anos do anterior ensino primário, acrescidos dos quatro anos do antigo ginásial.

Entre eles destacam-se a Pastoral do Menor<sup>11</sup>, a Pastoral da Criança, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMRR) e o Movimento Criança Constituinte. Nesse período houve muitos embates entre o governo e a sociedade civil, sendo que esta, por sua vez, depois de enfrentar a dura ditadura militar<sup>12</sup> nas décadas anteriores no Brasil, perseguiu veementemente a volta da democratização ao País e a consolidação de novos direitos e garantias constitucionais a todas as pessoas, pois anteriormente à Constituição de 1988 não havia no Brasil uma legislação que definisse a educação como direito subjetivo e que tornasse o poder público o executor desse direito. Existia a obrigatoriedade da matrícula escolar, mas a permanência na escola e seus desdobramentos só foram contemplados na Constituição de 1988. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, ainda, que a responsabilidade no que tange aos direitos de crianças e adolescentes cabe ao Estado, à família e à sociedade civil, conforme indica o Art. 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Como direito reconhecido, agora é necessário que ele seja garantido. Para CURY (2002) “a primeira garantia é que ele esteja inscrito no coração de nossas escolas cercado de todas as condições”. O autor ainda discorre sobre o direito subjetivo, afirmando que:

Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem assegurado a defesa, a proteção e a efetivação imediata de um direito, mesmo quando negado. Qualquer criança, adolescente, jovem ou idoso que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigí-lo e o juiz deve deferir direta e imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora. O não cumprimento por parte de quem de direito quanto a isto implica em responsabilidade da autoridade competente (CURY, 2002, p. 22).

Para, CUNHA, (2009)

O texto constitucional determina a obrigatoriedade do ensino fundamental, sem relacioná-lo com uma faixa etária específica, nem o caracterizar em termos de número de anos letivos (art. 208). Ao contrário das anteriores, a Constituição de 1988 determinou, fora do capítulo que trata da educação, “a garantia de acesso do

---

<sup>11</sup> A pastoral do menor, a pastoral da criança e o movimento nacional dos meninos e meninas de rua, são pastorais e movimentos ligados a Igreja Católica, que nesse período tinha uma influência forte na sociedade, juntamente com as CEBS - Comunidades Eclesiais de base.

<sup>12</sup> Como não é o objetivo dessa pesquisa abordar o contexto da ditadura Militar, é indicado para aprofundar esse tema a obra: GERMANO, Jose Wellington. Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985). 5º Ed – São Paulo: Cortez, 2011.



trabalhador adolescente à escola” (art. 227), III), sem, no entanto, dizer se se trata do ensino obrigatório (CUNHA, 2009, p. 446).

Nesse caso, abre procedências para que futuras legislações venham regulamentar esse ponto, como observado pela Lei nº 11.274/2006, ampliando o ensino fundamental para nove anos com início aos seis anos de idade.

A garantia do direito à educação no Estado brasileiro não evoluiu de forma linear, constante e concomitante com outros aspectos igualmente importantes para a construção de nosso país. Essa trajetória foi marcada por avanços, retrocessos e estagnação que passaram ao discurso oficial por meio de leis que traduziam o pensamento vigente em cada época (REZENDE PINTO, 2010, p. 213.)

O quadro 1 trás um panorâmico da evolução normativa desse direito desde a Constituição Federal de 1891.

Quadro 1 - Evolução da obrigatoriedade educacional no Brasil

<b>Instrumento Normativo</b>	<b>Natureza e abrangência da obrigatoriedade</b>
<b>Constituição Federal de 1891</b>	Inexistente a obrigatoriedade ou o direito.
<b>Constituição Federal de 1934</b>	Ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.
<b>Constituição Federal de 1937</b>	Ensino primário obrigatório e gratuito (cabendo, porém, “para os que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.”).
<b>Constituição Federal de 1946</b>	Ensino primário obrigatório
<b>Constituição Federal de 1967</b>	Ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos (não define etapa)
<b>Lei nº 5.692/1971</b>	Ensino de 1º grau obrigatório de oito anos de duração
<b>Constituição Federal de 1988</b>	Ensino fundamental obrigatório (8 anos de duração) independentemente da idade.
<b>Emenda Constitucional nº 14/96</b>	Ensino fundamental obrigatório (8 anos de duração) apenas para a faixa etária ideal (7 a 14 anos).
<b>Lei nº 11.274/2006</b>	Ensino Fundamental com 9 anos de duração (a obrigatoriedade amplia-se para a faixa de 6 a 14 anos)
<b>Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013</b>	Alteração feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Ensino obrigatório de 4 a 17 anos (não estabelece

	etapa obrigatória). Essa regulamentação oficializa a mudança feita na Constituição por meio da <b><u>Emenda Constitucional nº59</u></b> em 2009.
--	--

Fonte: Organizado pela autora a partir das legislações citadas.

Iniciada a década de 1990, com o governo de Fernando Collor de Melo, pode-se perceber que a educação não ocupou um núcleo central. A multiplicação de planos e programas fragmentou as ações e pulverizou os recursos. De acordo com (XAVIER, 1994, p. 286), nesse período foram criados os seguintes programas: PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. PSA – Plano Setorial de Ação - Projeto Minha gente, visando á execução dos Centros Integrados de Assistência a Crianças – CIACS. No entanto, mesmo com a saída do então presidente Fernando Collor de Mello, o que é possível observar que o projeto de Estado iniciado por ele não foi interrompido, pelo contrário, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, as reformas foram intensificadas de modo que o Plano Nacional de Educação (PNE), na forma da Lei nº 10.172, é uma resposta autocrática do governo Cardoso ao plano nacional da educação da sociedade brasileira, elaborado sob a liderança do fórum nacional em defesa da escola pública, que também conduziu a elaboração do projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação, o que se deu por intermédio de inúmeros encontros preparatórios e seminários temáticos, nos diversos pontos do país.

De acordo com Frigoto (2006, p. 258), as políticas educacionais desenvolvidas no país, de modo especial na denominada era FHC, são caracterizadas por uma colonização intelectual, que hoje se dá pela subserviência ao pensamento único dos organismos internacionais e de seus intelectuais e técnicos. Em outras palavras, o autor afirma que “os protagonistas do projeto econômico e das propostas de reformas educacionais a partir da década de 1990 no Brasil se formaram em universidades estrangeiras ícones do pensamento desses organismos e/ ou trabalham neles”. Afirma ainda que,

A transição inconclusa da década de 1980 e a adesão subordinada ao Consenso de Washington<sup>13</sup> a partir do governo Collor – mas realizado, sobretudo no governo

---

<sup>13</sup>O termo Consenso de Washington ficou conhecido como um conjunto de medidas de ajuste macroeconômico formulado por economistas de instituições financeiras como FMI e o Banco Mundial, elaborado em 1989. Entre essas "regras" que deveriam ser adotadas pelos países para promover o desenvolvimento econômico e social estavam: disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições, privatização das estatais, desregulamentação e desburocratização, direito à propriedade intelectual. Fonte: <http://www.politicaeconomia.com/2011/10/os-efeitos-do-consenso-de-washington-na.html>. Acesso em 8 de dezembro de 2013.

Fernando Henrique Cardoso e agora no governo Lula -, longe de apontar para mudanças estruturais que nos permitissem romper a construção da sociedade “que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela”, indicam seu aprofundamento (FRIGOTO, 2006, p. 260).

Desse modo, a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional Lei nº 9394/96 e do Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172/01, acabou por derrotar um projeto nacional popular que demandava mudanças estruturais na sociedade e na educação (FRIGOTO, 2006). Esse fato foi confirmado ao longo da década de 1990, permanecendo inalterado ainda no atual governo. Segundo (FRIGOTO, 2006, p. 264), “O analfabetismo permanece alto. A universalização do ensino fundamental se efetiva dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade e campo”.

Conforme já referido, a partir das indicações da Conferência Mundial de Educação para todos, em 2006, o Brasil amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração. Essa ampliação resultou de um longo processo marcado por intensas discussões, estudos, reflexões e debates com a sociedade civil. No entanto, em que pese todos os debates, a sociedade civil novamente não foi contemplada em suas aspirações e indicações. É possível entender que esse descompasso decorre, sobretudo, pela necessidade de adequação do país as exigências supranacionais, de modo que na LDB nº 9.394/96 já existe indicação para a possibilidade do Ensino Fundamental ser ampliado para nove anos, com matrícula aos seis anos de idade. Seguindo essa premissa, qual seja: seguir as metas e indicações acordadas na Conferência Mundial de Educação e em outros encontros de educação regionais no ano de 2001, é promulgada a Lei nº 10.172/2011 que define o Plano Nacional da Educação para o período de 2000 até 2010, o qual definiu como meta a ampliação do ensino no Brasil, assim estabelecido:

Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias (BRASIL, 2001).

Para as demais séries e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. A ampliação do atendimento neste plano significa maior acesso. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação, iniciou-se a

discussão sobre o tempo de escolaridade da educação fundamental no país, culminando com a aprovação da Lei de nº 11.114/2005 que torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos com duração mínima de oito anos de estudo, alterando os artigos. 6º, 30º, 32º, e 87º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que tem como objetivo a formação básica do cidadão. Essa formulação foi alterada pela Lei nº 11.274 de seis de fevereiro de 2006, tornando obrigatório o Ensino Fundamental de nove anos com matrícula inicial aos seis anos de idade, sendo justificada como uma forma de direito, visando à equidade social, à convivência de diferentes culturas e à relação com o desenvolvimento do país.

Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006).

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, o Art 32 da LDB que versa sobre a duração do Ensino Fundamental, passa a vigorar com a seguinte redação:

*Art. 32 – O ensino fundamental obrigatório, com duração de 09 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão...*

A partir da aprovação dessa lei, o Ministério da Educação - MEC, emitiu documentos orientadores com a finalidade de pautar as secretarias estaduais e municipais quanto aos procedimentos para a implementação da nova política, como destaca o documento orientações para a implementação do Ensino Fundamental,

O objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa (BRASIL, 2006c, p. 07).

Com essa informação, podemos afirmar que a ampliação do Ensino Fundamental teoricamente não se dá somente em termos de tempo, mas com a ampliação das oportunidades de aprendizagens. Para que isso se concretize, essa lei deve ser acompanhada por políticas públicas que deem conta de seus anunciados, ou seja, estrutura da escola e valorização profissional são as colunas mestras para concretização com qualidade.

O quadro 2 possibilita a visualização dos principais documentos da legalização do ensino fundamental de nove anos e suas finalidades, elaborados pelo Ministério da Educação.

Quadro 2 - Legislação do Ensino Fundamental de Nove Anos

Legislação	Finalidade
• Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	(LDB) Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
• Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001	(PNE) Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
• Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005	Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.
• Lei nº 11.274/2006	Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
• Parecer CNE/CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004	<b>(Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 6/2005):</b> Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
• Resolução CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005:	Orientações para a matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental obrigatório, em atendimento a Lei nº 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei 9.394/96.
• Parecer CNE/CEB nº 39/2006, de 8 de agosto de 2006:	Consulta relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental
• Parecer CNE/CEB nº 41/2006, 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 e nº 11.274/2006.
• Parecer CNE/CEB nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006:	Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quando à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental
• Parecer CNE/CEB nº 5/2007, de 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. (Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 7/2007)
• Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007:	Reexame do Parecer CNE/CEB nº5/2007, 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 6, de 8 de junho de 2005:	Os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de criança de seis anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham seis anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo.
• Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 3 de agosto de 2005:	Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração
• Parecer CNE/CEB Nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008	Orienta sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos
• Resolução CNE/CEB nº 1/2010, de 14 de janeiro de 2010	Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.
• Resolução CNE/CEB nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento dos documentos oficiais do MEC de 1996 a 2013.

A Resolução Nº 3/2005 define a nomenclatura do Ensino Fundamental, ficando assim estabelecida: Educação infantil: Creche até 3 anos de idade e Pré-escola de 4 a 5 anos de idade, Ensino Fundamental: Anos Iniciais de 6 a 10 anos de idade e Anos Finais de 11 a 14 anos de idade.

Quadro 3 - Nomenclatura do Ensino Fundamental de Nove anos

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

Fonte: Resolução nº 3/2005. Organizado pela autora.

Esta base legal que sustentou o Ensino Fundamental de nove anos contribuiu para o MEC produzir livros, coleções, diretrizes com o objetivo de auxiliar as secretarias de educação, os professores e profissionais da educação na compreensão para a implementação do novo Ensino Fundamental. Desse modo, foi lançado:

- a) Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais;
- b) 1º Relatório do programa de ampliação do ensino fundamental para nove anos;

- c) 2º Relatório do programa de ampliação do ensino fundamental para nove anos;
- d) 3º Relatório do programa de ampliação do ensino fundamental para nove anos;
- e) Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade;
- f) Indagações sobre currículos:
  - Currículo e Desenvolvimento Humano
  - Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo
  - Currículo, Conhecimento e Cultura
  - Diversidade e Currículo
  - Currículo e Avaliação
- g) Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação;
- h) A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos.

A partir desses documentos, muitas produções teóricas de pesquisadores vêm sendo desenvolvidas em todo o país, abordando vários aspectos que envolvem a lei de ampliação do Ensino Fundamental. Entretanto, após mais de uma década da primeira lei indicando a ampliação do ensino Fundamental para nove anos, compreendemos ser importante investigar como este processo ocorreu na sua execução. Isto é, consideramos que entre a política proposta e a executada sempre há muitas mediações, de modo que nem sempre as ações produzem o resultado que está definido no projeto escrito. Para tanto, analisar a política no cotidiano da escola sob a luz das intervenções dos professores/as que trabalham com as crianças de 5º ano se faz importante para que se possa discutir se houve repercussões já perceptíveis no aproveitamento escolar das crianças que tiveram dois anos para seus processos de alfabetização. De acordo com Mainardes (2007,p. 30), “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 acreditam tem implicações no processo de implementação das políticas”.

O mesmo autor afirma que essas interpretações devem ser entendidas no contexto em que são constituídas. Nessa mesma perspectiva, Severino (2008) observa que a educação é prática histórico-social, ou seja, é um processo que não será realizado de maneira meramente técnica, sendo os sujeitos são ativos nesse processo, o que acaba por configurar, por vezes, cenários distintos do projetado. Isto é,

com efeito, a prática da educação pressupõe mediações subjetivas, a intervenção da subjetividade de todos aqueles que se envolvem no processo. Dessa forma, tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas, a educação implica a própria subjetividade e suas produções. (SEVERINO 2008, p. 312)

Nesse sentido, procuramos interpretar as falas dos/as professores/as, dialogando com os autores para observar se a política do Ensino Fundamental de nove anos ao encerrar o prazo de implementação conseguiu atingir seus principais objetivos, ou seja, de promover equidade social. Como é afirmado por Flach (2009),

O ingresso das crianças mais cedo no ensino obrigatório atende a uma política de equidade social, principalmente num país onde esse segmento da educação foi marcado historicamente pelo descompromisso governamental, que sempre atendeu aos interesses das classes dominantes. (FLACH, 2009, p.21)

Entretanto, como ressalta a autora, a inclusão por si só da criança na escola não garantirá a equidade. Assim essa política precisa ser avaliada com cuidado, para não incorrer numa “inclusão excludente”: um maior número de crianças estará dentro da escola, sem que esta esteja pedagógica, financeira e estruturalmente preparada para receber tais alunos (FLACH, 2009, p.21). Neste sentido, concordamos com Barbosa e Delgado (2012), quando afirmam que: Por seu caráter informal, a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental no Brasil ainda não está devidamente pesquisada e não sabemos, pelo menos não em dados oficiais, como se deu o ingresso (BARBOSA, DELGADO, 2012, p. 22).

As autoras discutem, ainda, sobre a garantia da permanência na escola e se a política vai atingir de fato as crianças mais pobres do país. Diante dessa afirmação, valemo-nos das informações de Campos e Campos, (2008) quando relatam que “acrescenta-se, assim, uma nova função à educação que passa a ser vista como “ferramenta eficaz” no combate a pobreza”. As autoras analisam as reformas educacionais realizadas nas últimas décadas do século XX, as quais pouco contribuem para a diminuição das desigualdades, estabelecendo à escola tal papel a ser desempenhado. Essa tarefa atribuída à escola varia de acordo com a realidade onde a mesma está inserida, o contexto histórico, político e econômico de cada estado ou município, atrelado ainda ao poder ideológico por parte de quem está no poder nestas instâncias. Para tanto, abordaremos a seguir o contexto da educação estadual do Estado de Santa Catarina e o contexto do município de Joinville, *lócus* da pesquisa.



## 1.2. A educação no contexto catarinense

O Estado de Santa Catarina está localizado no sul do território brasileiro, juntando-se ao estado do Rio Grande do Sul e Estado do Paraná. Segundo os dados do IBGE de 2010, a população é de 6.248.436 pessoas, distribuídas em 295 municípios e a capital Florianópolis. A estrutura da educação de Santa Catarina compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA - Educação de Jovens e Adultos, Ensino profissional, Ensino Superior e Pós-Graduação, distribuída entre as redes pública e privada. Por instância maior do sistema educacional de Santa Catarina, citamos o Conselho Estadual de Educação – CEE e a Secretaria de Estado da Educação – SED, responsável pela condução da educação no Estado. O CEE é um órgão deliberativo e consultivo, com poderes regulatórios das questões relativas à educação do Estado. A SED responsabiliza-se em orientar, planejar e gestar o sistema educacional, bem como executar as políticas educacionais estaduais e federais em parceria com os municípios. Os municípios, por sua vez, possuem seus Conselhos Municipais de educação<sup>14</sup> e a maioria deles também possuem seu próprio sistema municipal de educação. No entanto, os municípios que ainda não elaboraram seu sistema educacional podem vincular-se ao sistema de ensino estadual.

A SED possui 1.201, escolas estaduais em sua jurisdição. Conta com a ajuda de 36 Gerências<sup>15</sup> de Educação - GEREDs<sup>16</sup>, instituídas nas 36 Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional – SDR<sup>17</sup>. A educação municipal é de responsabilidade das

---

<sup>14</sup> A MUNIC registra o crescimento no número de municipalidades que declararam possuir Conselho Municipal de Educação, passando de 68%, em 2006, para 79%, em 2009, e 84,8% em 2011. Os Conselhos Municipais de Educação, como órgãos colegiados permanentes, são os principais mecanismos institucionais de democratização da gestão municipal da educação, sendo uma oportunidade de incorporação das categorias e grupos sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo. Na região Sul do total de 1183 municípios, 556 possuem o conselho municipal de educação próprio, 632 são integrados ao sistema estadual de educação. Em Santa Catarina do total de 253 municípios, 254 possuem conselho de educação e 39 ainda estão integrados ao sistema estadual de educação. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2011.

<sup>15</sup> O termo “Gerência” surge no contexto de reorganização e redefinição das funções e papel do Estado, minimizando a sua atuação e investimentos na implementação de políticas públicas sociais (saúde, segurança, transporte, infra-estrutura, educação, cultura), atendendo, plenamente, as premissas e os ideais neoliberais. O governo brasileiro optou por sustentar as estratégias e orientações dos organismos financeiros internacionais na promoção do projeto de modernização neoliberal de nosso país a partir da década de 1990, “aprofundando os níveis preexistentes de desigualdade e exclusão social” (OLIVEIRA, 2000, p. 42).

<sup>16</sup> As GEREDs são subsecretarias de educação, denominadas de Gerência de Educação, instituídas para coordenar as escolas da rede estadual dos municípios pertencentes a cada regional, vinculadas a Secretaria de Estado de Educação – SED, esta situada em Florianópolis.

<sup>17</sup> SDR é a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional, instituída no governo de Luis Henrique da Silveira, com a intenção de descentralizar os compromissos do governo. Essa Secretaria funciona como uma

Secretarias Municipais de Educação de cada Município do Estado, orientando e acompanhando as escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil. As Secretarias Municipais e GEREDs interagem por intermédio do CDR – Conselho do Desenvolvimento Regional e pelo CEE. As UES – Unidades Escolares, por sua vez, orientam-se em parceria com a GERED e as questões deliberativas da educação escolar são tomadas em conjunto com o CE – Conselho escolar. Para auxiliar a compreensão dessa estrutura elaboramos um organograma:

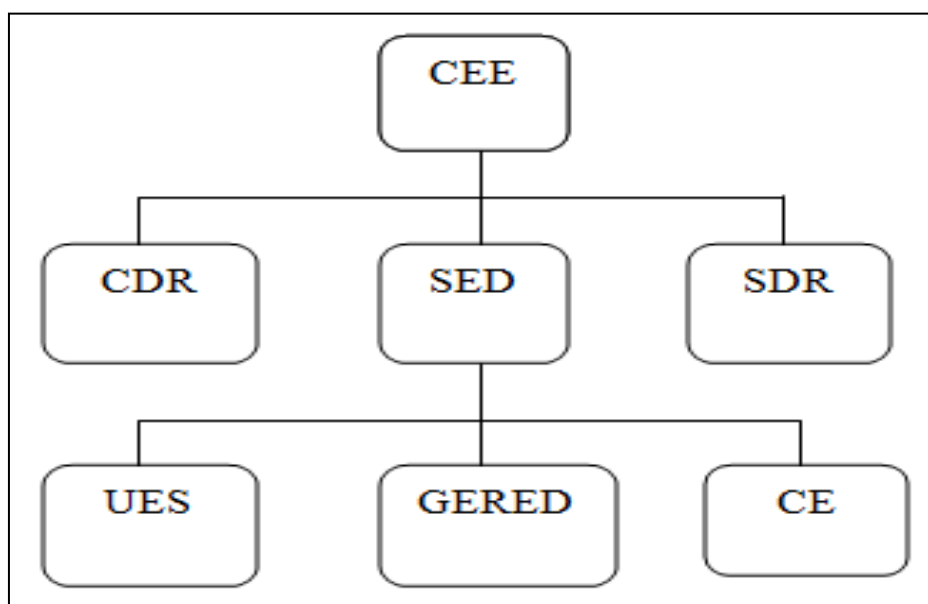


Figura 1 - Organograma Rede Estadual de Ensino. CEE – Conselho Estadual de Educação, CDR – Conselho de Desenvolvimento Regional, SED – Secretaria de Educação, SDR – Secretaria de Estado de Desenvolvimento regional, UES – Unidades Escolares, GERED – Gerencia de Educação, CE – Conselho Escolar.  
Fonte: organizado pela autora.

O Ensino Superior no Estado de Santa Catarina é composto pela Universidades Federal – UFSC e Universidade Estadual – UDESC, pelo sistema ACAFE constituído por 13 Universidades comunitárias, 2 Instituições municipais e 102 Instituições de Ensino Privado, somando um total de 121 Instituições de Ensino Superior no Estado.

Em termos de futuros investimentos e projetos para a educação do Estado, no ano de 2010 a OCDE determinou em seus relatórios de avaliação da educação de Santa Catarina, os passos que a educação deve dar nos próximos anos.

---

extensão do governo estadual, no caso de Joinville, abrange oito municípios: Araquari, Barra Velha, Barra do Sul, Garuva, Itapoá, Joinville, São João do Itaperiú, São Francisco do Sul.

A educação não traz apenas uma contribuição essencial à economia, ela não é somente um “input” em uma função de produção, ela é, daqui em diante, compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica (LAVAL, 2004, p. 4).

Esse novo modelo educativo, o qual a sociedade de mercado determina, mais diretamente as mudanças que o mercado julga ser necessária, é nitidamente expressa na educação de Santa Catarina, por meio dos encaminhamentos e desdobramentos que na atualidade se tem adotado na educação do Estado.

### 1.2.1. A rede pública de educação estadual

O trabalho pedagógico da rede pública estadual tem como principal característica a autonomia e a liberdade dos professores no que concerne à organização de planos de aula e dinâmica de trabalho. Porém, os/as professores/as ainda assim são guiados por uma Proposta Curricular elaborada com a participação de professores de todas as regiões do estado, norteada por uma ampla discussão em torno das concepções teóricas. Conforme destaca o Prefácio da Proposta Curricular de 2005,

A partir de 1988, A Educação Básica na Escola Pública catarinense vem sendo amplamente discutida e orientada por uma consistente proposta de natureza curricular elaborada coletivamente por educadores, gestores e especialistas que integram a rede pública de ensino do estado (SANTA CATARINA, 2005, p. 9).

A Proposta Curricular de Santa Catarina, é o currículo oficial da rede pública estadual de ensino do Estado que orienta todos os trabalhos pedagógicos nas diferentes áreas do conhecimento. Com base na proposta curricular, são elaborados os planos de estudos, de cursos, objetivos pedagógicos e formação continuada aos professores. A primeira edição foi escrita entre 1988 e 1991, momento em que se pretendeu dar unidade ao currículo escolar catarinense, aproveitando as discussões do movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular a partir dos pensamentos histórico-culturais vigentes na época da redemocratização política do país a partir de 1985.

Os debates para a formulação da PCSC surgiram no contexto de redemocratização política no Brasil (1985) num movimento de discussão educacional, mesmo de forma reprimida e clandestina, já existente no fim da ditadura militar (1964-1985) (SANTA CATARINA, 1998).

A segunda edição é resultado dos estudos do grupo multidisciplinar, organizado para discutir e rever pontos importantes da proposta, sob a luz do Congresso Internacional de educação, realizado em dezembro de 1996 no Brasil, e do evento de aprovação da LDB/96. No ano de 2005, foi elaborado a edição da Proposta Curricular com Estudos Temáticos. Os documentos de orientações e diretrizes oficiais da SED afirmam que desde o início da década de 1990, o currículo escolar vem sendo submetido a contínuas revisões, com a participação das GEREDs e profissionais das respectivas disciplinas curriculares, com a finalidade de realizar adaptações e atualizações. Segundo Thiesen,

O contexto político que marca o movimento de constituição da proposta, sobretudo nas duas primeiras fases de discussão (1988-1991 e 1995-1998) era favorável às iniciativas que propunham reforma curricular com filiação de esquerda e participação ampliada, o que estimulou e mobilizou parte significativa da rede que, naqueles momentos, assumia com a oficialidade discursos encharcados de novos sentidos políticos e desafios pedagógicos. Ademais, as escolas foram consistentemente envolvidas no debate o que produziu forte sensação de pertencimento (THIESEN, 2012,p.8)

Conforme Thiesen (2012), a Proposta Curricular de Santa Catarina foi elaborada em contexto de democratização e abertura política, sendo fundamentada na perspectiva teórico-filosófica do materialismo histórico. No entanto, houve a ausência do governo no que concerne à efetiva formação continuada dos professores e ao estudo sistemático da Proposta Curricular do Estado, bem como as concepções de ensino, as quais estão distantes do que seria a “proposta curricular posta em prática”. Assim, articula-se a lógica dos processos políticos fundamentados nos princípios da autonomia, descentralização, participação e cidadania implementados pelas reformas educacionais, seguindo a lógica do mercado capitalista.

A organização do sistema estadual de educação é pautada nos dispositivos da Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998, com a seguinte redação:

Art. 1º - O Sistema Estadual de Educação é organizado nos termos desta Lei Complementar e no de leis estaduais específicas, observados os princípios e normas da Constituição Federal, da Constituição do Estado e das leis federais sobre diretrizes e bases da educação nacional. (Santa Catarina, 1998)

De acordo com essa legislação, a educação catarinense é proposta da seguinte forma:

I - a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, políticas e religiosas;

II - a educação escolar se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias.

A Lei Complementar 170 institui as diretrizes para a educação da rede pública estadual, concretizada pelas instituições públicas de ensino em Santa Catarina, organizadas no quadro de número 4.

Quadro 4 - Escolas Estaduais

<b>Total de Escolas Estaduais</b>	
Escola de Educação Básica - EEB Escola de Ensino Fundamental - EEF Escola de Ensino Médio - EEM Escola Indígena de Educação Básica – EIEB Escola Indígena de Ensino Fundamental – EIEF Instituto Estadual de Educação - IEE	1.045
Centro de Educação Profissional – CEDUP	16
Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA	40
Núcleo Avançado de Ensino Supletivo – NAES	47
Unidade Descentralizada - UD <sup>18</sup>	53
Total geral	1.201
Total sem NAES E UDS	1.101

Fonte: SED/SISGESC – Dados extraídos em 17/04/2013

Essas Instituições são responsáveis em atender um total de 589.752 alunos distribuídos nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental com Matriz de oito anos, Ensino Fundamental com Matriz de Nove anos. Ensino Médio: Normal, Magistério, Ensino Médio Inovador, Ensino Médio Integral, Educação Profissional, Educação Indígena e Educação Especial. Nesse universo pedagógico, 191 escolas de período Integral contam com o

<sup>18</sup> As UDs, são Unidades Descentralizadas de Educação Especial. Ex. Escola para surdos etc.

Programa Mais Educação do Governo Federal. Para melhor compreensão, elaboramos um quadro por níveis de ensino.

Quadro 5 - Rede Estadual – Matrícula – Abril de 2013

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Total de Matrícula</b>
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	129.267
Ensino Fundamental – Anos Finais	171.007
Ensino Médio	241.297
Educação Profissional – Nível Técnico	8.718
Educação de Jovens e Adultos	39.463
<b>Matrícula total</b>	<b>589.752</b>

Fonte: SED/SISGESC – Dados extraídos em 17/04/2013

A Formação Continuada dos/as professores/as da rede estadual é realizada pela Gerência de Educação. Assim, após aprovação da SED, é elaborado um projeto de acordo com a necessidade de cada regional e os projetos são enviados para análise da diretoria de educação básica da SED. Sendo aprovados, a GERED é responsável pela realização da capacitação e emissão de certificados. A maioria das capacitações acontece pelo programa “Salto Para o Futuro”, da TV Escola. Esse programa oferece a formação continuada a distância aos professores e é desenvolvido pelo MEC. Outras formações acontecem em parceria com as Instituições de Ensino Superior da região de abrangência de cada GERED. A SED, de acordo com as demandas das diversas diretorias, realiza capacitações com a intenção de informar e orientar técnicos das GEREDs e professores/as estaduais para serem os multiplicadores em sua regional. No ano de 2013, o Estado de Santa Catarina aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, contemplando a formação continuada para os/as professores/as do ciclo de alfabetização, 1º, 2º e 3º anos, em resposta às exigências da Lei nº 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental.

O quadro de docentes que compõem a rede estadual de ensino é constituído por 12.397 professores efetivos e 14.828<sup>19</sup> professores ACT – Admitidos em Caráter Temporário.

---

<sup>19</sup> Fonte: SED/DIGP/FRH – Dados referentes à folha de pagamento de março de 2013.

Tabela 1 - Situação Professores Rede Estadual

Professor/a	
<b>Efetivo</b>	ACT
<b>12.397</b>	14.828

Fonte: SED/DIGP/FRH – Dados referente a folha de pagamento de março de 2013

Na sequencia desse texto, com objetivo de contribuir na compreensão sobre a contratação de professores/as em caráter temporário, buscamos junto à legislação federal e estadual a legalidade dessa contratação.

### 1.2.2. Contratação: Precarização do trabalho

Como observamos, os dados acima indicam que Santa Catarina possui uma quantidade maior de professores/as contratados em caráter temporário do que os professores efetivos na rede de ensino. A Constituição Federal de 1988 prevê essa contratação no artigo 37, o qual trata da Administração Pública. No início da redação, é declarado que o serviço público deve ser ministrado via concurso público, assim, estabelecem-se os termos da lei:

I – os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei. II – a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas de títulos, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (BRASIL, 1988).

A prioridade para ingressar nos serviços públicos, assegurados pela Constituição, é via concurso; no entanto, a própria Constituição, no inciso IX, abre possibilidade para contratação de servidores por tempo determinado, estando assim inscrito: IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes de Base da Educação, LDB nº 9394/96, nada declara sobre contratação de professores/as em regime temporário. Entretanto, afirma em seu Art. 67.

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - **ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O Art. 85. Afirma que:

Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor **não concursado, por mais de seis anos**, ressalvados os direitos assegurados pelo artigo 41<sup>20</sup> da Constituição Federal (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Atualmente, a contratação de professores ACTs é regulamentada no âmbito da rede estadual pela Lei Complementar nº 456/ALESC/2009, a qual

Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal (SANTA CATARINA, 2009).

A Lei Complementar nº 456/ALESC/2009, do Estado de Santa Catarina, estabelece que as atividades de docência nas unidades educacionais da rede pública serão exercidas, no que exceder à capacidade dos/as professores/as efetivos, por pessoal admitido em caráter temporário, submetido a regime administrativo especial, disciplinado pelas disposições desta Lei Complementar. Em seu Art. 2, a Lei aborda sobre os motivos que podem ocasionar a contratação de ACTs para atuarem em sala de aula, assim estabelecidos:

I - em substituição aos afastamentos legais dos titulares;

II - em virtude de existência de vaga não ocupada após a realização de concursos públicos;

III - em decorrência de abertura de novas vagas, por criação ou por dispensa de seu ocupante;

IV - para atender as necessidades das escolas da rede pública estadual que atuam em tempo integral, do Projeto Ambiental<sup>21</sup> e do Projeto Escola Aberta<sup>22</sup>;

---

<sup>20</sup>Art. 41 – O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (BRASIL, 1988)

<sup>21</sup> O AMBIAL é um Projeto de cunho educacional e tem como objetivo desenvolver trabalhos e atividades educativas com toda a comunidade escolar visando a promoção de hábitos alimentares saudáveis e cuidados com o ambiente. Surgiu a partir do ideal de escola que oportuniza vivências significativas, ou seja, vivências que tornam o aluno protagonista de suas ações para transformar a realidade física e social (SED, 2013)

<sup>22</sup> O Programa Escola Aberta, é uma iniciativa do governo federal, tem por objetivo incentivar e apoiar a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia visa potencializar a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço



V - para atuarem em ações e programas operacionalizados pela Secretaria de Estado da Educação, reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação, executados em pelo menos 10% (dez por cento) das unidades escolares e voltados à melhoria do processo ensino-aprendizagem;

VI - para atender as necessidades da Fundação Catarinense de Educação Especial.

Observamos que, na prática da educação de Santa Catarina, a legislação não dá conta das demandas no campo educacional; o número de professores/as ACTs ultrapassam o limite preconizado pela legislação estadual, mas esta não é a situação somente do estado de Santa Catarina. O Censo Escolar 2012 mostra que três em cada dez contratos de professores/as das redes estaduais são temporários em sete Estados brasileiros, ou seja, há mais contratos docentes temporários que efetivos. Os documentos da Diretoria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação justificam que o número de professores admitidos em caráter temporário é elevado devido às necessidades dos programas institucionais e das exigências do MEC.

O número de professores Admitidos em Caráter Temporário – ACTs – passou a ser mais expressivo a partir de 2010 em função da implantação progressiva de programas e projetos, em cumprimento de legislação específica e provenientes do MEC (Ministério da Educação), tais como: SAEDE, Inclusão Social, Professor Orientador (de Tecnologia Educacional, de Laboratório de Biologia, de Laboratório de Física, de Laboratório de Química, de Laboratório de Matemática, de Convivência e Leitura), Ensino Médio Inovador/Integral e Correção de Fluxo (este já extinto), que, atualmente, somam 5.627 contratos temporários. (SANTA CATARINA, 2012)

Outro motivo que leva à contratação de ACTs na rede pública de Santa Catarina é o estrito cumprimento de necessidades de cada Unidade Escolar, pois eles atendem as diversas situações de afastamentos legais temporários e permanentes de professores/as efetivos. Importante destacar que nossa intenção não é desqualificar o trabalho do/a professor/a ACT, mas questionar a continuação do trabalho desse profissional, uma vez que sua transitoriedade na escola dificulta e até pode impossibilitar a continuidade de seus trabalhos e projetos. A rotatividade de professores/as impede a realização de estratégias de melhorias em longo prazo, sendo que não se estabelecem vínculos com a comunidade escolar. Quando existe

---

escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecida aos estudantes e à população do entorno (SED, 2013)

muita transição de pessoas, o avanço é muito mais lento e constantes retomadas nas atividades pedagógicas acabam interferindo no resultado final em função de não ter continuidade na atividade. Em outras palavras, a rotatividade de professores/as em uma unidade escolar atinge profundamente a escola, pois a permanência do docente na instituição muito pode contribuir para um maior comprometimento com aquilo que se ensina, com as ações pedagógicas e com as atitudes relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. A questão da contratação de professores ACTs na rede estadual para suprir as necessidades pedagógicas pode ser explicada também com o tema da municipalização na sequência desse texto.

### 1.2.3. O processo de municipalização

O processo de municipalização do Ensino Fundamental começou a ser pensado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, no Artigo nº 211, recomendando a organização dos sistemas de ensino entre a União e os entes federados pela via do chamado Regime de Colaboração, confirmando a descentralização da educação. Para Souza e Faria (2004)

A implantação do processo de descentralização na área educacional nem sempre tem considerado a análise dos limites e possibilidades dos estados e municípios. A decisão sobre qual desses níveis governamentais se encontra mais apto a assumir determinadas atribuições deveria levar em consideração, portanto, diferentes variáveis (administrativas, culturais, demográficas, etc.) que os habilitariam ou não a assumir determinados serviços públicos (SOUZA; FARIA 2004, p. 921).

Para os autores, duas vertentes devem ser consideradas; a da ótica interna ao próprio estado federativo<sup>23</sup> e a dos vínculos existentes entre Estado e Sociedade. A Lei de Diretrizes de Base da Educação, Lei nº 9394/96, no inciso VI do Art. 10, preconiza o Ensino Fundamental como prioridade dos municípios, sendo o Estado responsável prioritariamente pelo Ensino Médio. A partir dos dispositivos da LDB, o Estado de Santa Catarina, desde então, tem realizado tratativas com os municípios para concretizar a municipalização do Ensino Fundamental. Em primeira instância, foi municipalizada a Educação Infantil, e dessa forma todas as escolas de educação infantil foram transferidas para as prefeituras, asseguradas pela Lei Complementar nº 487/2010, que estabelece critérios para a municipalização da educação infantil da rede pública do Estado e a movimentação de servidores, aprovada em 19

---

<sup>23</sup>Por Estado Federativo entende-se União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

de janeiro de 2010. Após a transferência da educação infantil para o poder municipal, iniciaram no Estado movimentos visando à municipalização do Ensino Fundamental, a partir dos quais algumas escolas de Ensino Fundamental, séries iniciais estão sendo gradativamente transferidas para os municípios.

Assim, no Decreto nº 671, de 17 de novembro de 2011, foi aprovado o caderno de encargos para implantação do programa de parceria educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental, instituído pelo Decreto nº 502, de 16 de setembro de 2011. Ele foi assim redigido: Art. 1º Fica aprovado o Caderno de Encargos para a Implantação do Programa de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento ao Ensino Fundamental, instituído pelo Decreto nº 502, de 2011, conforme o Anexo Único deste Decreto (SC, 2011).

As orientações contidas nesse caderno são referentes ao processo de municipalização, sobre a adesão, as formas de adesão, da gestão e da responsabilidade dos municípios;

**Adesão:** o processo de municipalização ocorrerá por adesão de cada município por convênio; A **forma de adesão** ocorrerá em processo gradual e flexível, ano a ano, ou anos iniciais ou todos os anos letivos do Ensino Fundamental; A **transferência de gestão** ocorrerá no início de cada ano letivo; **Responsabilidade:** os municípios serão responsáveis pelo corpo docente e pelas questões administrativas, pedagógicas, financeiras e operacionais dos anos letivos assumidos (SANTA CATARINA, 2011).

Após a aprovação desse Decreto, foi elaborado um Projeto de Lei Complementar<sup>24</sup>, estabelecendo os critérios para a municipalização do Ensino Fundamental na rede pública do Estado e a movimentação de servidores, estabelecendo ainda outras providências. No entanto, esse projeto de Lei está em tramitação na Assembleia Legislativa de Santa Catarina.

Entre os anos de 2011 e 2012, foram municipalizadas 97 escolas; seis delas foram transferidas aos municípios pelo Censo<sup>25</sup>. Na região de Joinville, entre os oito municípios integrantes da SDR, somente uma escola no município de Garuva foi municipalizada, e nos demais municípios pertencentes à regional de Joinville os acordos não se concretizaram até o

---

<sup>24</sup> Esse projeto de Lei Complementar não possui número devido às discussões ainda não concluídas pela SED e ALESC – Assembleia Legislativa de Santa Catarina. O mesmo corre o risco de não ser aprovado, devido ao baixo índice de adesão por parte dos municípios.

<sup>25</sup> Resolução/CD/FNDE nº 16, de 16 de maio de 2013. Estabelece critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal, para a manutenção de novas turmas de educação infantil, a partir do exercício de 2013.

momento da realização desta pesquisa. Segundo as informações do setor<sup>26</sup> responsável pela municipalização na SED, as negociações com os municípios sobre a continuidade da municipalização continuará em 2013, porém o projeto passará por ajustes e possíveis mudanças.

Quadro 6 - Escolas municipalizadas em Santa Catarina

Escolas Municipalizadas	Escolas transferidas pelo Censo	Patrimônio			Alunos
		Gestão Partilhada	Doação	Indefinido <sup>27</sup>	
91	6	36	24	37	12.985

Fonte: SED/2013

A descentralização<sup>28</sup> instituída por esse processo de municipalização, caso venha a ocorrer em todos os municípios, sinaliza que no final desse processo, as responsabilidades gerenciais da SED ficarão restritas ao Ensino Médio. Nesse sentido, o regime de colaboração dos sistemas públicos de ensino, em especial de suas unidades escolares, somente poderá se efetivar quando o financiamento da educação vier a se materializar de forma autônoma e equalizadora entre os entes federados da nação brasileira garantida pela Constituição Federal (1988) e pela LDB (1996) (SOUZA; FARIA 2004). Portanto, é necessário que haja estratégias exequíveis para consolidar esse processo. Ainda segundo os autores,

A municipalização, como hoje se afigura no Brasil mantenedora da centralização do poder decisório no âmbito da União, acabou por evidenciar, também, a existência de uma intensa divisão técnica e política do financiamento e da gestão da educação Básica no Brasil, dissociada, portanto, do espírito de solidariedade e colaboração que marcaram, significativamente, os avanços legais entorno da proposta do estabelecimento de novas relações entre os entes federados, exposto pela CF (1988) e pela nova LDB (1996) (SOUZA; FARIA 2004, p. 936).

<sup>26</sup>Este setor denomina-se “setor de municipalização” e funciona junto à Diretoria de Apoio ao Estudante da Secretaria de Estado de Educação – SED.

<sup>27</sup> A palavra “Indefinido” no quadro acima se refere ao patrimônio do estado que ainda não está definido, como gestão compartilhada entre município e estado e, ou, será doado para o município.

<sup>28</sup>Esta transposição de responsabilidades vem sendo implementada pelo Ministério da Educação através de políticas públicas que efetivam o caráter de descentralização e municipalização do ensino, ações estas que tentam imprimir uma finalidade de dinamização e implementação da gestão democrática nas redes de ensino, associando às “preocupações como avaliação dos resultados, busca de eficiência, redefinição de papéis e uma preocupação mais acentuada com a autonomia e fortalecimento da escola” (AMARAL SOBRINHO, 2001, p. 3).

Segundo essas afirmações, para que a municipalização do Ensino Fundamental em Santa Catarina aconteça nos princípios da legislação, é necessário superar as tensões postas na contemporaneidade, no sentido político, econômico e decisório. Para a União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, a prioridade dos municípios é a ampliação da educação infantil. “A oferta do Ensino Fundamental é obrigação compartilhada dos Estados e Municípios, para tanto, a devemos manter e regulamentar do Regime de Colaboração, através de Convênio (UNDIME, 2012).

Dessa forma, a sociedade em geral pode acompanhar os processos de municipalização e descentralização do ensino, pelo ato de cidadania e participação, garantir que todos os direitos adquiridos sejam cumpridos pelos órgãos competentes, parafraseando Lisete Arelaro, (2010), sem uma sociedade civil forte e organizada não há escola pública de qualidade e muito menos democrática.

## **2. A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS: ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS PELAS REDES PÚBLICAS DE JOINVILLE**

As estratégias de que as redes públicas de Joinville se valeram para implementação da Lei do Ensino Fundamental de nove anos, após a aprovação da Lei nº 11.114/2005, que alterou os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, e com a aprovação da lei 11.274/2006, que alterou a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, dispendo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

No que se refere ao contexto da estratégia política, Mainardes (2007, p. 31) descreve que esse contexto “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”. De fato, pesquisar a educação de Joinville em processo de implementação da nova legislação é algo muito novo; as pesquisas nesse campo ainda são insipientes.

Ainda de acordo com Mainardes (2011, p.154), o contexto da estratégia política exige do pesquisador responsabilidade ética, apresentando estratégias e atividades para intervir no que se refere às dificuldades apresentadas pelo processo de implementação da política estudada. “O aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão ética” (MAINARDES, 2011, p.41).

No processo de implementação da nova legislação do Ensino Fundamental, foram evidenciados nos materiais elaborados pelo MEC os conhecimentos sobre a infância, como foco maior. Também ficou explícito nos documentos questões a respeito do acesso das crianças de seis anos de idade. Assim, a idealização em âmbito nacional que objetivava a implementação do Ensino Fundamental para nove anos fazia-se presente anteriormente à promulgação da Lei nº 11.274/2006, e contribuía para a promoção que começou a ser materializada em ações a partir de 2003. Segundo Mainardes,

é no contexto da influência, onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nele as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2007, p.29)

Para o autor, esse discurso às vezes recebe apoio, outras vezes é desafiado por outros com maior influencia. Geralmente, destaca-se os meios de comunicação. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

De acordo com o Ministério da Educação, o histórico de implementação do ensino fundamental de nove anos tem-se constituído através das seguintes ações:

Quadro 7 - Ações do MEC

Ano	Ações
<b>2003</b>	Elaboração da versão preliminar do documento “Ensino fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” e realizações de encontros nacionais.
<b>2004</b>	Realização de 7 seminários regionais, finalização e distribuição do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais”, elaboração do 1º relatório do Programa, realização de encontros nacionais, realização de Seminário Internacional, participação em seminários, fóruns, encontros realizados pelas secretarias de educação, levantamento Censo/INEP dos dados de implementação do programa e publicação de critérios para solicitação de recursos via PTA.
<b>2005</b>	Elaboração do 2º relatório do Programa, realização de 10 seminários regionais, participação em seminários, fóruns, encontros realizados pelas secretarias de educação e constituição de grupos de trabalho visando à discussão curricular e elaboração de orientações sobre currículo.
<b>2006</b>	Elaboração do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão da criança de seis anos de idade” Elaboração do 3º relatório do Programa.
<b>2009</b>	Elaboração do documento “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos, elaboração do documento “Passo a Passo da Implementação do Ensino Fundamental de Nove anos, 2º edição.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das ações do MEC

A SEB/MEC apresentou as linhas gerais do que seriam a ampliação do Ensino Fundamental e a Secretaria de Estado de Educação, por sua vez, direcionou o processo de implementação no Estado de Santa Catarina, indicando aos municípios os quais ainda não possuem o conselho de educação, formas de operacionalizar a proposta de ampliação em todo

o Estado. Para auxiliar nesse processo a SED elaborou diretrizes e orientações que foram encaminhadas para todas as GEREDs e escolas estaduais.

Da mesma forma, o Conselho Municipal de Educação – COMED de Joinville e a Secretaria de Educação – SEC, elaboraram e redigiram as resoluções e orientações necessárias para a implementação na rede municipal. Desse modo, de acordo com as informações da Secretaria de Estado de Educação e da Secretaria Municipal de Educação de Joinville, destacamos na sequência deste texto as principais atividades relacionadas à ampliação do Ensino Fundamental, caracterizando a rede pública estadual, as ações realizadas junto aos Municípios que congregam o mesmo Sistema de Ensino e as orientações encaminhadas às Gerências de Educação com intuito de contribuir na interpretação da lei. Abordaremos também as principais características da rede pública municipal de Joinville, bem como as legislações elaboradas como estratégias para a implementação e regulamentação do ensino de nove anos, no município junto às escolas de sua jurisdição.

## 2.1. O processo de ampliação na rede pública estadual

As escolas da rede pública estadual do município de Joinville pertencem à jurisdição da SED, situada em Florianópolis, capital do Estado. Diante disso, as deliberações, as orientações, as legislações são elaboradas longe do contexto da prática, neste caso, as escolas situadas em Joinville. Dentro deste contexto está a GERED de Joinville, órgão responsável pela coordenação das 41 escolas estaduais. Na lógica hierárquica, assume o papel de mediadora entre a SED e as escolas e, conseqüentemente, entre SED e o poder municipal.

No estado de Santa Catarina, em setembro de 2005, iniciou-se um movimento de debates em função da aprovação da Lei nº 11.114/2005, que estabeleceu obrigatoriedade do ingresso aos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Esse ciclo de debates continuou em 2006, resultando em 8 encontros meso-regionais, reunião de Comitês Temáticos, 2 videoconferências, estas com o objetivo de interpretar e dar encaminhamentos aos dispositivos da Lei nº 11.274/2006 que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Na rede estadual, o Decreto Governamental nº 4.804/2006, dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas da rede pública estadual a partir do ano de 2007, com ingresso de crianças na 1ª série aos seis anos de idade completos até 1º de março



do ano letivo. Essa lei orienta a implementação gradativa do Ensino Fundamental de nove anos, tendo início em 2007 com turmas de 1ª série e, assim, sucessivamente.

Dessa forma, as escolas da rede estadual, trabalham com duas matrizes curriculares, uma de oito e outra de nove anos. A Portaria nº 22/2006 SED, de 20 de novembro de 2006, estabeleceu procedimentos para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede estadual de ensino, destacando a organização do mesmo em 1ª a 5ª anos iniciais e de 6º ao 9º anos finais. Trata, ainda, da transferência de alunos entre estabelecimentos de ensino situados no país, com sistemas e nomenclaturas de oito e nove anos de duração. A escola receptora da matrícula deverá valer-se do princípio da flexibilidade introduzido nas disposições dos artigos 23 e 24 da Lei nº 9394/96 e da atualização do Projeto Político Pedagógico – PPP por parte das escolas, do espaço físico das escolas, e afirma que:

O Ensino Fundamental de nove anos requer de todos os envolvidos no processo educativo o compromisso de acompanhar a criança em seu processo de ensino e aprendizagem, de forma contínua e sistemática, com a avaliação diagnóstica e processual, garantindo o desenvolvimento da criança nos seus diferentes aspectos (SC/SED. Art. 6º).

Após a elaboração da Portaria nº 22/2006, a SED iniciou o processo de reorganização da Matriz Curricular do Ensino Fundamental de nove anos, em parceria com as Gerências de Educação das Regionais de todo o Estado. No início de cada ano letivo, são elaboradas orientações, com o objetivo de informar as GEREDs sobre os encaminhamentos a serem tomados referentes ao Ensino Fundamental de nove anos. No período de implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede pública do Estado de Santa Catarina, o Conselho Estadual de Educação - CEE emitiu pareceres e Resoluções relacionados ao Ensino Fundamental de nove anos com as seguintes indicações:

Quadro 8 - Legislação Ensino Fundamental de Nove Anos – SC

<b>Legislação</b>	<b>Finalidade</b>
Parecer nº 239/2005 CEE/SC	Manifestação sobre a Lei nº 11.114/05 e Resolução nº 03/05/CEB/CNE
Parecer nº 317/2006 CEE/SC	Consulta quanto à autonomia da Mantenedora em relação ao ingresso das crianças de 6 anos na 1ª série na data de 1º março
Decreto nº 4.804/2006	Dispõe sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos na rede pública

	estadual de Santa Catarina
Portaria nº 22/2006 SED/SC	Dispõe sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos na rede pública estadual de Santa Catarina
Parecer nº 427/2006 CEE/SC	Ensino Fundamental de 9 anos
Parecer nº 433/2006 CEE/SC	Ensino Fundamental de 9 anos com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade
Parecer nº 131/2008 CEE/SC	Consulta sobre a data limite para ingresso no ensino fundamental de nove anos
Resolução nº 110/2006 CEE/SC	Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade
Resolução nº 227/2012 CEE/SC	Altera o artigo 1º da Resolução 64/2010/CEE/SC, que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental
Portaria nº 8/2009 SED/SC	Orienta sobre o processo de avaliação nas três primeiras séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de nove anos
Resolução CEE nº 64/2010	Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento dos documentos oficiais de SC de 2005 a 2013.

O sistema de ensino do estado de Santa Catarina ainda encontra-se em processo de ajustes deste novo modelo de Ensino Fundamental, e isso não têm acontecido sem desgastes e conflitos. Apesar das muitas orientações e divulgação de materiais explicativos elaborados pelo MEC, a compreensão não se dá de forma tranquila nas arenas educacionais, uma vez que a política flui, circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais (BALL; MAINARDES, 2011). Para FERREIRA (2010), o Ensino Fundamental constitui uma mudança de paradigmas, e conceitua o Ensino Fundamental de oito anos e o Ensino Fundamental de nove anos da seguinte forma:

O EF8 constitui-se de oito (8) séries letivas e estas, por sua vez, caracterizam-se por um elenco de conteúdos escolares e podem ser concluídas em oito anos, porém, se nesses oito anos a criança/adolescente não “aprender” o conteúdo relativo a qualquer das séries, repetirá tantas vezes quanto à escola julgar necessárias: a não “aprendizagem” resulta em “reprovação”. Reprovar é retomar o elenco de conteúdos de dada série letiva e “ensinar” tudo novamente como se a criança/adolescente nunca tivesse tido contato pedagógico com ele (FERREIRA, 2010, p.30).

Em oposição ao Ensino Fundamental de oito anos, o Ensino Fundamental de nove anos (EF9), conforme a Resolução CNE/CEB nº 03, de 03 de agosto de 2005 e Resolução CEE/SC nº 110, de 12 de dezembro de 2006, foi instituído da seguinte forma:

O EF9 constitui-se de nove (9) anos civis de escolaridade: 5 anos iniciais enturmando crianças de 6, 7, 8, 9 e 10 anos e 4 anos finais para adolescentes de 11, 12, 13 e 14 anos. Para cada ano civil de escolaridade e faixa etária correspondente, dos 6 aos 14 anos, há um elenco de “expectativas de aprendizagens”: descritores que ensejam quais habilidades e competências devem ser desenvolvidos pelas crianças/adolescentes em suas faixas etárias ao longo dos nove (9) anos (FERREIRA, 2010, p. 31)

Conforme já mencionado, a equipe da Diretoria de Educação Básica da SED, durante o processo de ampliação e implementação da nova legislação emitiu vários documentos informativos e explicativos, visando à compreensão das equipes das GEREDs e unidades escolares. Dentre esses documentos, foi organizado o seguinte quadro:

Quadro 9 - Comparativo entre EF8 e EF9

EF8 – 8 séries letivas		EF9 – 9 anos civis	
Séries Iniciais	Séries Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
4 séries letivas	4 séries letivas	5 anos civis	4 anos civis
1 <sup>a.</sup> , 2 <sup>a.</sup> , 3 <sup>a.</sup> , 4 <sup>a.</sup> Série	5 <sup>a.</sup> , 6 <sup>a.</sup> , 7 <sup>a.</sup> , 8 <sup>a.</sup> Série	6, 7, 8, 9 e 10 anos de idade	11, 12, 13 e 14 anos de idade
<b>Série letiva caracterizada por um elenco de conteúdos escolares. Foco no ensino reprodutivo<sup>29</sup></b>		Ano civil de escolaridade/faixa etária caracterizado/a por elenco de expectativas de aprendizagem. Foco no ensino reprodutivo e na qualificação da aprendizagem.	

Fonte: DIEB/SED, 2010, elaborado pela autora

A partir dessas regulamentações, a expectativa é que as escolas da rede estadual possam analisar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no que concerne as questões pertinentes à matrícula de crianças de seis anos, bem como a orientação quanto a transferência de uma rede de ensino para outra. Na perspectiva de implementação gradativa (ano a ano), a rede estadual de ensino somente concluirá a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no ano de 2015. Como mostra o quadro número 10 sobre a extinção do Ensino Fundamental de oito anos e implementação do Ensino Fundamental de

<sup>29</sup>Para os técnicos da SED, entende-se ensino reprodutivo aquele que coloca a escola, o professor e o conteúdo em um lado e, no outro o aluno. O professor é o transmissor de conteúdos.

nove anos. Para melhor visualização das duas matrizes de Ensino Fundamental na rede pública estadual.

Quadro 10 - Implementação do EF9A, e extinção do EF8, Rede Estadual de Ensino

2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
1º série	1º ano	1º ano	1º ano	1º ano	1º ano	1º ano	1º ano	1º ano	1º ano
2º série	2º série	2º ano	2º ano	2º ano	2º ano	2º ano	2º ano	2º ano	2º ano
3º série	3º série	3º série	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano
4º série	4º série	4º série	4º série	4º ano	4º ano	4º ano	4º ano	4º ano	4º ano
5º série	5º série	5º série	5º série	5º série	5º ano	5º ano	5º ano	5º ano	5º ano
6º série	6º série	6º série	6º série	6º série	6º série	6º ano	6º ano	6º ano	6º ano
7º série	7º série	7º série	7º série	7º série	7º série	7º série	7º ano	7º ano	7º ano
8º série	8º série	8º série	8º série	8º série	8º série	8º série	8º série	8º ano	8º ano
									9º ano

Fonte: Anais, 2010 - O EF9, Gestão e Currículo - Legenda: EF9 – Azul escuro – EF8 Azul claro – organizado pela autora.

Como podemos perceber no quadro acima, em 2013 a rede estadual ainda conta com as 8º série do Ensino Fundamental de 8 anos (EF8). Essa matriz curricular só será extinta no próximo ano (2014). A forma gradativa de implementar o Ensino Fundamental de nove anos na rede estadual não foi bem assimilada em vários municípios do Estado, em função da terminalidade das antigas “séries” a cada ano letivo uma delas é extinta, tornando impossível a realização de transferência de alunos da rede municipal para a estadual nessas séries extintas. Não existindo as séries, não podem existir turmas, obrigando o aluno voltar para uma escola municipal, haja visto que a rede municipal não ampliou o Ensino Fundamental da mesma forma que a rede estadual. Da mesma forma em que a rede estadual enfrentou desconforto em relação à ampliação do Ensino Fundamental, na rede municipal de Joinville não foi diferente; vários contratempos na educação podem ser observados em torno desse processo. As relações de poder existentes na época também influenciaram na implementação e nas discussões e encaminhamentos posteriores.

## 2.2. O processo de ampliação do Ensino Fundamental na rede pública municipal

Durante a implementação da Lei nº 11.274/2006, o município passou por três modelos de gestão administrativa, sendo a primeira de 2005 a 2008, com o Prefeito Marco Antonio Tebaldi do PSDB – Partido Social Democrático Brasileiro, de 2009 a 2012, com o Prefeito Carlito Mers do PT – Partido dos Trabalhadores, e a partir de 2013 pelo Prefeito Udo Dolher do PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Certamente as ideologias partidárias também se fazem presentes na elaboração de documentos e encaminhamentos da Secretaria de Educação.

Segundo as orientações do MEC, para implantar o Ensino Fundamental de 9 anos as redes municipais e estaduais deveriam passar por um período de transição em que os dois sistemas coexistissem. Nesse período de transição, subentende-se que o espaço físico e o mobiliário das salas de 1º ano precisavam ser apropriados para crianças de 6 anos. Mais do que meramente aceitar as matrículas das crianças de 6 anos de idade no 1º ano, as Secretarias deveriam se reestruturar, reelaborar em conjunto com os gestores das escolas, a Proposta Pedagógica da rede e o Projeto Político-Pedagógico das escolas, ponderando a maior duração do processo formativo (BRASIL, 2006). Pressupõem-se que, antes da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, os professores precisavam ser capacitados para desenvolver seu trabalho de forma consciente e coerente com a nova realidade de ensino.

No entanto, no que se refere à interpretação, ou seja, a prática, a maioria dessas indicações não foi observada pelas secretarias de educação para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Esse processo ocorreu de forma contrária às orientações dos documentos oficiais. O processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos na rede pública de Joinville se configurou de modo singular. Em pesquisa realizada anteriormente nota-se que o município já contava com as ditas “classes de seis anos” do Ensino Fundamental desde o ano de 2003 Rodrigues<sup>30</sup> (2012). De acordo com a autora:

Sendo, que a partir do ano de 2003, notou-se concomitantemente, a 1º série do Ensino Fundamental de oito anos, o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e as classes de seis anos, ou de alfabetização que correspondiam ao 1º ano do

---

<sup>30</sup> Para aprofundamento desse assunto recomendamos a dissertação de Mestrado. RODRIGUES, Tatiane D. **Ensino Fundamental de Nove Anos: mais tempo para aprendizagem ou antecipação do fracasso escolar.** Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pesquisa – PRPPG, Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2013.

ensino de nove anos, mas as aulas aconteciam nos Centros de Educação Infantil (RODRIGUES, 2012, p. 52. grifo nosso).

A pesquisa revela que a rede municipal de Joinville, no ano de 2003, contava com três turmas diferenciadas de 1º ano, uma com matriz de oito anos, outra com matriz de nove anos e a terceira com matriz de Educação Infantil. Ao analisar os documentos oficiais da rede municipal de ensino, deparamo-nos com uma informação um tanto surpreendente: somente no ano de 2006 Joinville regulamentou o Sistema Municipal de Educação. Ou seja, até então, era vinculado ao Sistema Estadual de Educação? Quais normas e parâmetros seguiam a educação joinvillense? Para regularizar essa situação, em 2006 foi promulgada a Lei nº 5629, de 16 de outubro de 2006, que estabelece as diretrizes do sistema municipal de educação. Estabelece que:

**Art. 2º** O Sistema Municipal de Educação é o conjunto das ações político-administrativas, relações pedagógicas, leis e regulamentos, pessoas, estudantes e profissionais da educação, processos, currículos, órgãos normativos e executivos, instituições públicas, privadas e comunitárias visando garantir uma educação de qualidade, em instituições próprias. (JOINVILLE, 2006).

Em seu Artigo 44, aborda especificamente sobre o Ensino Fundamental, estabelecendo que o mesmo, com duração mínima de nove anos, tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender e de socializar o que aprendeu, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, dos sistemas políticos e da autodeterminação dos povos, dos valores em que se fundamenta a sociedade, a tecnologia e as artes; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores; IV - a formação de consciência crítica e a aquisição da capacidade de organização, para a transformação social; V - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca, nos quais se assenta a vida social. VI - a implantação de salas informatizadas como recurso pedagógico, com professor capacitado para inserir os alunos na linguagem informatizada (JOINVILLE, 2006).

Após a aprovação do Sistema Municipal de Ensino, foram emitidos outros documentos com objetivo de regulamentar o Ensino Fundamental implementado em 2003.

Quadro 11 - Legislação do Ensino Fundamental de Nove Anos – Joinville

<b>Legislação</b>	<b>Finalidade</b>
<b>Decreto Nº 5629/2006</b>	Estabelece as Diretrizes do Sistema

	Municipal de Educação
<b>Portaria N° 062/GAB/2008</b>	Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental com nove anos de duração, nas escolas da rede municipal de Joinville
<b>Resolução N° 045/2008/CMED</b>	Autoriza a implantação gradativa do Ensino Fundamental de 9 anos nas Unidades Escolares mantidas pela Prefeitura Municipal de Joinville. A partir de 2003
<b>Resolução N° 0106/2010/CMED</b>	Fixa diretrizes operacionais para a efetiva implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos no Sistema Municipal de Ensino de Joinville.
<b>Resolução N° 140/2010/CMED</b>	Fixa diretrizes operacionais para regularizar a situação escolar das crianças que ingressaram excepcionalmente com 7 anos no 2º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos nos anos letivos de 2003 a 2010 no Sistema Municipal de Ensino de Joinville.

Fonte: Conselho Municipal de Educação/2013. Elaborado pela autora

A Portaria n° 62/2008/GAB, elaborada pelo secretário de educação de Joinville, é um tanto ousada em afirmar que o gestor escolar fica responsável pela implementação do Ensino Fundamental de nove anos: Cabe a direção da unidade escolar, assegurar a organização e a manutenção dos espaços, destinados às classes do 1º ano, de forma que ele se torne um ambiente prazeroso e estimulante ao desenvolvimento dos alunos (JOINVILLE,, 2008, grifos nosso).

Diante do exposto, somos levados a questionar: qual o verdadeiro papel de um gestor de escola? Com qual recurso financeiro o gestor da escola vai manter o espaço escolar, garantindo educação com qualidade para todas as crianças, em especial as crianças de seis anos de idade? Não estaria havendo uma isenção de responsabilidade?

A verba destinada pelo MEC às escolas por meio do PDDE, não é suficiente para garantir as construções de espaços físicos, para isso os governos municipais devem proporcionar essa garantia através de um bom planejamento, no que concerne ao investimento na educação do município.

A Resolução n° 045/2008/CMED autoriza a implantação gradativa do Ensino Fundamental de 9 anos nas Unidades Escolares mantidas pela Prefeitura Municipal de Joinville. A partir de 2003, **Art. 1.º** Fica autorizada a implantação gradativa do Ensino Fundamental de nove anos nas Unidades Escolares mantidas pela Prefeitura Municipal de Joinville, a partir de 2003 (JOINVILLE, 2008).

Para compreender o texto da Resolução nº 045/2008/CMED, é necessário ter claro que ele regulamenta uma situação educacional acontecida anteriormente a sua promulgação, e ainda compreender que a palavra gradativa quer sintetizar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, o qual tem sido implementado desde o ano de 2003, antes mesmo de a lei federal ser promulgada. A própria Resolução nº 140/2010/CMED confirma que o município contava com alunos de seis anos no Ensino Fundamental quando em seu artigo 1º declara:

Nos históricos escolares dos alunos que ingressaram no ensino fundamental no sistema municipal de educação, no período de 2003 a 2007, com seis anos de idade nas denominadas Classes de seis anos, que foram aprovadas como equivalentes ao 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos (nove) pela Resolução nº 045/2008/CMED, de 28 de maio de 2008, deverá ser registrado: I. no campo referente as notas do 1º ano, o número da Resolução acima citada; II. No campo referente a carga horária, a frequência do aluno; III. No campo referente a observações, a frase: A avaliação foi realizada por meio de pareceres descritivos (JOINVILLE, 2010).

Como observamos na redação da Resolução nº 140/2010/CMED, essa foi promulgada pelo Conselho Municipal de Educação na tentativa de amenizar as dificuldades que as escolas da rede enfrentavam ao emitirem os documentos dos alunos, mais precisamente no momento em que esses alunos migravam para outra rede de ensino. O objetivo dessa Resolução foi; fixar diretrizes para regularizar a situação escolar das crianças, mesmo assim, a força da Resolução não conseguiu resolver os problemas de transferência dos alunos para outra rede, esse dilema perdura até os dias atuais.

A Resolução Nº 0106/2010 CMED Fixa diretrizes operacionais para a efetiva implantação do Ensino Fundamental de nove anos no sistema municipal de ensino.

**Art. 2º** - O Ensino Fundamental de 9 (nove) anos vem sendo implantado no Sistema Municipal de Ensino de Joinville, desde o ano de 2003, de forma progressiva, com as classes de 6 anos nas unidades escolares de Ensino Fundamental. **Parágrafo único:** A partir de 2011, o atendimento às crianças de seis anos deverá ser universalizado no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 Anos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Joinville (JOINVILLE, 2010).

Com essa Resolução, fica regulamentado o ensino de nove anos na rede pública de Joinville. Como observamos, embora a rede municipal efetivasse a matrícula aos seis anos, anterior ao ano de 2006, somente em 2008 é iniciado o processo de implementação. Da mesma forma que na rede estadual a legislação não dá conta da demanda no campo



educacional, na rede pública municipal isso ainda é mais agravante. O que observamos por meio da pesquisa de campo é que, no início da implementação da Lei nº 11274/2006, foram milhares de alunos pequeninos iniciando o ano letivo no Ensino Fundamental e muitos professores sem firmeza em suas ações, tentando fazê-los compreender as regras do jogo.

### 2.2.1. A educação na rede municipal de Joinville

Sem a intenção de desenvolver a história de Joinville, até porque não é o objetivo dessa pesquisa, procuramos, de forma elementar, apresentar Joinville em seu contexto populacional, econômico e social, mais precisamente no campo educacional. O município de Joinville localiza-se na região nordeste do Estado de Santa Catarina, na região sul do Brasil, e é considerado como uma das maiores cidades do estado. Em termos populacionais a cidade de Joinville conta hoje com uma população de aproximadamente, 526.338 habitantes (IPPUJ, 2012). A partir da década de 1980, a cidade evoluiu expressivamente em termos de população.

Quadro 12 - Evolução da população de Joinville

Total do Município	População/ano				
	1980	1991	2000	2010	2012
	235.612	346.224	429.604	515.288	526.338

Fonte: IPPUJ, 2012

Essa evolução populacional tem se caracterizado devido às indústrias existentes no município, com isso atrai trabalhadores de todo o país. Joinville destaca-se também, em termos econômicos, nos setores metal-mecânico, eletromecânico, plástico, têxtil, metalúrgico, madeireiro, de alimentos e bebidas, além dos setores de comércio e serviços, que juntos somam 69% da estrutura econômica municipal. O município conta com mais de 400 empresas atuando somente na área de informática, além de indústrias e redes de hospedagem e serviços. Hoje, Joinville é a 19ª economia do Brasil, a terceira da região Sul. Destaca-se por sua especificidade: maior cidade do estado, 3º maior em economia, com seus vários nomes, (cidade dos príncipes, das flores, das bicicletas e dos livros), ainda prevalece a história oficial

(NIEHUES, 2006), história dos príncipes e das princesas. O quadro de numero 13 o percentual de aumento na arrecadação de Joinville entre os anos de 2000 e 2010.

Quadro 13 - Produto Interno Bruto – Per Capita em Joinville em R\$

<b>Ano</b>	<b>PIB</b>	<b>PIB per capita</b>
<b>2000</b>	4.687.416.150.00	10.781.70
<b>2010</b>	18.473.990.000.00	35.854.42

Fonte: IPPUJ, 2012

A rede de estabelecimentos educacionais de Joinville é formada pelo setor público – instituições municipais de Ensino Fundamental e educação infantil, instituições estaduais de Ensino Fundamental, Médio, profissionalizante e universitário, e federal nas modalidades tecno-profissionalizante e universitário. As instituições do setor privado que atuam em todas as modalidades de ensino também contribuem para essa rede.

Segundo os dados do IPPUJ 2013, no campo educacional Joinville conta com treze Instituições de Ensino Superior, sendo três públicas e dez privadas. Na modalidade à distância e/ou semipresencial, o município possui uma Instituição pública e quatro privadas. Possui, ainda, dez Escolas Técnica Profissionais, três pública e sete privadas. A Educação Básica<sup>31</sup> é constituída por 40 escolas da rede pública estadual, 83 escolas da rede municipal, 58 CEIs – Centro de Educação Infantil e 46 escolas da rede privada.

Tabela 2 - Número de unidade escolar da Rede pública Municipal

<b>Unidade escolar</b>	<b>Quantidade</b>
Escolas Urbanas de 1º ao 9º Ano	50
Escolas Urbanas de 1º ao 5º Ano	13
Escolas Rurais	20
ESCOLAS	83
CEI'S	58
TOTAL	141

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013. Organizado pela autora

<sup>31</sup>Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Gerência Regional de educação. Sinpronorte, 2013

Em termos de escolaridade a população de Joinville apresenta um quadro bastante diversificado. Os dados apresentam baixo índice de analfabetismo, somente 1,88%, mas em contrapartida o índice de formação superior também é baixo. Se considerarmos o percentual de Ensino Fundamental incompleto como baixo índice de escolarização, teremos cerca de 34% da população joinvillense nesse nível. A partir dos dados que apontam 4,83% da população com Ensino Superior completo, podemos incluir nesse universo os professores das redes públicas e particulares, sobraría um percentual baixo para as outras profissões. Com isso, conclui-se que grande parte da população de Joinville não frequentou e/ou não frequenta o Ensino Superior. Podemos comparar também os dados do Ensino Médio completo e incompleto, que juntos somam 33,3% da população. Esse percentual pode caracterizar a população de Joinville em termos de escolaridade.

Quadro 14 - Grau de escolaridade da população de Joinville

Pós Graduação, Mestrado, Doutorado	1,01%
Superior completo	4,83%
Superior incompleto	5,43%
Ensino Médio completo	23,32%
Ensino Médio incompleto	10,03%
Ensino Fundamental completo	14,08%
Ensino Fundamental incompleto	32,48%
Analfabeto	1,88%
Não se aplica	6,94%

Fonte: Joinville em dados, 2013. OBS: O item “não se aplica” equivale as crianças de 0 a 6 anos, não foram consideradas crianças que frequentam creches.

Na última década, a matrícula na rede municipal vem aumentando significativamente. Dados revelam que entre os anos de 2005 a 2006, houve um aumento substancial de matrículas a partir de 2005, ano em que foi promulgada a Lei nº 11.114/2005, que instituiu a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Na sequência desse período, foi promulgada a Lei nº 11274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração. A matrícula na rede municipal obteve um aumento de duas mil matrículas, e curiosamente esses dados vão diminuindo nos anos subsequentes. Até o ano de 2013, mesmo com o processo de municipalização pela rede estadual, ainda não atingiu o patamar de 2006, que foi de 47.724 matrículas.

Diante desses dados, cabe perguntar: de onde surgiram tantas crianças de uma única vez? Como foram recebidos pela rede de ensino? Seriam crianças da Educação Infantil

transferidas para o Ensino Fundamental? Cabe ressaltar que foi criado em 1998 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Esse fundo é formado por 15% de impostos e transferências repassadas aos municípios, como o ICMS e Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Quando a receita originalmente gerada não é suficiente para a garantia de um valor por aluno/ano igual ou superior ao valor mínimo nacional fixado pelo Governo Federal, o município recebe uma complementação da União. Desses recursos, um mínimo de 25% deve ser utilizado exclusivamente em ações de manutenção e desenvolvimento do ensino de nível fundamental, sendo que, desse montante, pelo menos 60% deve ser utilizado para a remuneração dos profissionais do magistério ainda ativos.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, resolve Art. 1º Divulgar os Coeficientes de Distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, a vigorar no exercício de 2005, na forma do Anexo II. Parágrafo único. O Coeficiente de Distribuição dos recursos do FUNDEF, para cada Governo, é calculado a partir da fórmula constante do Anexo I, adotando-se o número de matrículas no ensino fundamental público, nas modalidades regular e especial, nas respectivas redes de ensino (estadual e municipal) no âmbito de cada Unidade Federada, tomando-se como referência os dados do Censo Escolar de 2004, publicado por meio da Portaria nº 4.330, de 27 de dezembro de 2004, e a diferenciação de valor por aluno/ano, de que trata o art. 2º, incisos I e II, do Decreto nº 3.326, de 31 de dezembro de 1999.(BRASIL, 1999)

O FUNDEF, hoje substituído pelo FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, foi um forte aliado no aumento expressivo das matrículas do Ensino Fundamental na maioria dos municípios, incluindo Joinville, quanto mais alunos no Ensino Fundamental maior era a verba destinada a cada município.

Tabela 3 - Matrículas Ensino Fundamental rede pública municipal por ano

<b>ANO</b>	<b>QUANTIDADE DE MATRÍCULA</b>
<b>2002</b>	43.749
<b>2003</b>	45.144
<b>2004</b>	44.951
<b>2005</b>	45.724
<b>2006</b>	47.311
<b>2007</b>	46.648

<b>2008</b>	45.786
<b>2009</b>	45.525
<b>2010</b>	45.661
<b>2011</b>	46.454
<b>2012</b>	46.258
<b>2013</b>	46.917

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013. Organizado pela autora

O quadro número 15 mostra o cenário das matrículas da rede pública municipal de Joinville no ano de 2013, distribuídas em todas as modalidades de ensino da rede. Um dado interessante é o déficit de Centros de Educação Infantil – CEI, sendo necessário o funcionamento de vinte turmas dessa modalidade nas dependências das escolas de Ensino Fundamental.

Quadro 15 - Rede municipal de Joinville / 2013

NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO	Matricula por turno					TURMAS
	Matutino	Vespertino	Integral	Noturno	TOTAL	
<b>ED. INFANTIL - CEI'S</b>	3.397	3.651	3.934		10.982	513
<b>ESCOLAS</b>	138	228			366	20
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>3.535</b>	<b>3.879</b>	<b>3.934</b>		<b>11.348</b>	<b>533</b>
<b>ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR</b>	23.586	22.853	478		46.917	1.720
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>23.586</b>	<b>22.853</b>	<b>478</b>		<b>46.917</b>	<b>1.720</b>
<b>EJA - PRESENCIAL - 2º SEGMENTO</b>				487	487	24
<b>PROEJA - FIC MODULARIZADO / Semi Presencial</b>				36	36	2
<b>TELESSALA PRESENCIAL - 1º SEGMENTO</b>				408	408	
<b>SUB-TOTAL</b>				770	770	38
<b>SUB-TOTAL</b>				259	259	17
<b>SUB-TOTAL</b>				<b>1.960</b>	<b>1.960</b>	<b>81</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>27.121</b>	<b>26.732</b>	<b>4.412</b>	<b>1.960</b>	<b>60.225</b>	<b>2.334</b>
<b>PROJOVEM URBANO</b>				54	54	5

Fonte: Secretaria Municipal de Joinville - Movimento mensal – Junho de 2013

### 2.2.2. O cenário da educação pública de Joinville em 2013

O cenário da educação pública de Joinville na última década mostra avanços e desafios a serem superados. Joinville iniciou o ano letivo com novo secretário municipal de educação, por razão das eleições municipais em 2012. A rede estadual também iniciou o ano com nova gerente de educação e, em consequência disso, muitos novos gestores assumiram a direção das escolas públicas de Joinville. Para a rede estadual, o ano de 2013 iniciou com um total de 10 escolas interditadas pela vigilância sanitária, sendo que 4 delas até o presente momento ainda encontram-se interditadas e/ou em reformas. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB dos Anos Iniciais, as redes apresentam resultados progressivos, haja vista que em nenhum ano houve queda no resultado do índice. A última avaliação nacional (2011) teve resultado significativo na evolução do índice de desenvolvimento, tanto na rede estadual como na rede municipal de educação.

Quadro 16 - IDEB Anos Iniciais da Rede Estadual

ANO	2005	2007	2009	2011
<b>IDEB</b>	4.3	4.7	5.0	5.7

Fonte: INEP, 2012 – Organizado pela autora

Quadro 17 - IDEB Anos Iniciais – Rede Municipal

ANO	2005	2007	2009	2011
<b>IDEB</b>	5.0	5.5	6.1	6.3

Fonte: INEP, 2012 – Organizado pela autora

As formas de organização das redes públicas de Joinville se diferem em vários aspectos. Um deles, o mais complexo, é a discussão do calendário escolar, uma vez que não há consenso entre as redes de ensino, tanto no recesso do mês de julho como no início e no término do ano letivo. Quem sofre mais com essa disparidade são os/as professores/as, pois muitos deles atuam nas duas redes de ensino. O mesmo acontece com os pais que possuem filhos estudando no Ensino Fundamental da rede municipal e no Ensino Médio da rede estadual, já que o recesso dos filhos fica em datas diferentes, prejudicando o convívio familiar.

Em relação à renovação de matrícula e às matrículas de alunos novos para o próximo ano letivo, as redes seguem calendários distintos, possibilitando que os pais realizem as matrículas nas duas redes, causando, com isso, contratempos no momento das escolas efetivarem as matrículas e gerando falta de vagas e esvaziamento de turmas no início do ano.

Outro assunto que atrapalha o andamento escolar é a forma de organização do ano letivo. Na rede municipal, a avaliação é realizada em períodos trimestrais; na rede estadual, essa avaliação acontece em períodos bimestrais. O aluno que migra de uma rede para a outra vai encontrar problemas em sua documentação, e para a escola fica mais difícil ainda ter que adaptar esse aluno aos conteúdos já ministrados ou nem mesmo trabalhados.

A rede municipal, desde os anos anteriores, organiza as matrículas para o próximo ano letivo, obedecendo ao zoneamento<sup>32</sup>, ou seja, o aluno é matriculado na escola que pertence ao raio do zoneamento onde ele reside. A rede estadual somente aderiu a essa organização a partir das matrículas para o ano letivo de 2014; até então, era garantida a vaga ao aluno, independentemente de onde ele residisse, perto ou longe de sua casa. Se existisse a vaga, o aluno poderia ser matriculado, e isso é caracterizado como mais um dos problemas enfrentado pelos pais, pelas escolas e até mesmo pela Secretaria de Educação e Gerência de Educação, por ocasião de transferência de alunos de uma rede pública para a outra.

As escolhas dos gestores para as escolas da rede pública, até os anos de 2012 e 2013, eram feitas de forma semelhante, haja vista que nas duas redes os gestores foram escolhidos por indicação política, não tendo nenhum processo seletivo, e/ou concurso ou eleição democrática. Em cada troca de governo estadual e municipal, observavam-se movimentações em torno das vagas que possivelmente apareceriam. No entanto, no final de 2013, o governo estadual assinou o Decreto nº 1.794/2013, de 17 de outubro de 2013, visando ao fim da indicação política para gestores escolares. Deve-se apresentar um projeto pedagógico que deverá ser aprovado pela comunidade escolar e por uma comissão constituída pela GERED. O Decreto determina a eleição do diretor pela comunidade escolar, através de seu plano de gestão. A partir de agora, para assumir a direção de uma escola, o professor precisa apresentar um plano de gestão escolar com foco no acesso à educação, na permanência do aluno e no êxito da aprendizagem. A seleção privilegia a competência técnica e a capacidade

---

<sup>32</sup> O zoneamento é o espaço no entorno da escola de até três quilômetros. A Secretaria de Educação utiliza esse critério para reorganizar a matrícula da rede municipal e fazer com que as crianças estudem mais perto de suas casas. Seguem as orientações da Lei Complementar Nº 312, de 19 de fevereiro de 2010, que altera e dá nova redação à Lei Complementar nº 27, de 27 de março de 1996, e que atualiza as normas de parcelamento, uso e ocupação do solo no Município de Joinville e dá outras providências. Art. 1º Fica alterada e com nova redação a Lei Complementar nº 27/96 – Lei de Uso e Ocupação do Solo.

para atuar como gestor em uma escola. Na rede municipal, em 2013, também foi adotado o mesmo procedimento.

Observamos outra diferença entre as redes públicas de ensino entre o quadro dos trabalhadores da SEC e da GERED: os técnicos da Gerência de Educação são todos efetivos, concursados para atuarem nos cargos de Consultor Educacional e Assistente Técnico Pedagógico, e na Gerência de Educação atendem às demandas pertinentes à sua função. Na Secretaria Municipal de Educação, não existe um concurso específico, todos são efetivos na Rede Municipal; no entanto, são chamados para atuarem na Secretaria para atenderem as demandas educacionais da rede. Tanto na rede municipal como na rede estadual, os cargos comissionados são legalizados através de Portarias.

Quanto à distorção idade série na rede pública em Joinville, a GERED, no ano de 2012, instituiu turmas de 8º séries, as quais se chamaram “correção de fluxo”, para equiparar os alunos em distorção de idade. Na rede municipal, foram constituídas as chamadas turmas de aceleração, instituídas com o mesmo objetivo de equiparar alunos com defasagem na idade e série. Tanto, as turmas de correção de fluxo como as turmas de aceleração já estão extintas na rede pública.<sup>33</sup> Na rede municipal não foi constituído em 2013, nenhum tipo de projeto pedagógico para atender essa demanda. Na rede estadual, em 2013, com a Portaria Nº 28/SED/2013, foi instituído o Programa de Novas Oportunidades de aprendizagem – PNOA para atender alunos com defasagem de aprendizagem das 8º séries do Ensino Fundamental de oito anos. Também foi instituído o Programa de Recuperação de Estudo do Ensino Médio – PREM para atender os alunos com defasagem de aprendizagem do Ensino Médio.

Falando sobre o índice de aprovação e reprovação dos alunos de 5º ano na rede pública em Joinville, no período de ampliação do Ensino Fundamental, os dados indicam que no ano de 2007, um ano após a promulgação da lei, as escolas estaduais reprovaram 6,47% do alunado e a rede municipal reprovou 3,91% dos alunos. No ano seguinte (2008), a rede estadual aumentou ainda mais o índice de reprovação, elevando para 7,54%; já o município diminuiu o percentual de reprovação para 3,58%. É interessante observar que, no ano de 2009, o índice de reprovação da rede estadual cai para 3,79%, e em 2010 e 2011 o índice de reprovação fica quase zerado, ou seja, o percentual de aprovação sobe para 99,66%. Cabe ressaltar que neste período a rede estadual assume o compromisso da progressão automática estabelecida pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC. A progressão automática não

---

<sup>33</sup>O programa Aceleração da rede pública municipal foi extinto na gestão do prefeito Carlito Mers do PT, a Secretaria municipal de Educação informou que existem demandas de alunos com distorção idade série, porém até o momento não foi constituído nenhum programa para atender alunos dessa natureza.



é assunto novo: estudos afirmam que, desde os anos 1980, começou a haver uma maior conscientização sobre essas questões, especialmente sobre o fato de que as oportunidades de participação em práticas sociais de leitura e escrita contribuem decisivamente para o repertório de conhecimentos linguísticos das crianças, o que, de forma indireta, determina o tempo necessário à alfabetização (MEC, 2001). Desde então, vários sistemas de ensino passaram a se organizar em ciclos, especialmente nas séries iniciais (antigas primeira e segunda séries): as séries não eram mais separadas por uma avaliação de final de ano, destinada a promover ou reter os alunos. Em alguns sistemas de ensino, a organização da escolaridade em ciclos não se restringiu às séries iniciais, tendo progressivamente se estendido a todo o Ensino Fundamental. Na rede pública estadual de Santa Catarina, retém-se o aluno no final do 3º ano, compreendido pelo ciclo de alfabetização e no final do 5º ano, compreendido pelo segundo ciclo dos Anos Iniciais. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a rede estadual adotou a progressão automática dos alunos que frequentavam a turmas com a matriz de oito anos de duração para evitar a distorção idade-série, haja visto que na rede estadual o Ensino Fundamental de nove anos foi implementado gradativamente. Segundo o documento do MEC (2001),

Do ponto de vista político-pedagógico, defender a organização da escolaridade em ciclos, segundo a concepção de progressão continuada, é defender também o direito do aluno a condições institucionais que contribuam para seu processo de aprendizagem, o que não ocorre num sistema seriado e caracterizado pela cultura da reprovação (BRASIL, 2001).

Para a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, a defesa desse direito é hoje um consenso na comunidade educacional e uma prescrição legal: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional oferece uma série de aberturas para que os sistemas de ensino adotem as medidas que considerem mais adequadas para assegurá-lo:

Art.32. O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

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

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

III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.[...]

Parágrafo 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos.

Parágrafo 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 9394/96)

A rede municipal manteve-se entre 95% e 96% de aprovação dos seus alunos, ressalva-se que na rede municipal o aluno já é retido a partir do 2º ano do ciclo de alfabetização.

Quadro 18 - Aprovados e reprovados do 5ºano, do Ensino Fundamental -SC-2007/2011

ANO	Reprovado		Aprovado	
	ESTADUAL	MUNICIPAL	ESTADUAL	MUNICIPAL
2007	6,47	3,91	93,53	96,09
2008	7,54	3,58	92,46	96,42
<b>2009</b>	3,79	4,25	96,21	95,75
2010	0,84	3,70	99,16	96,3
<b>2011</b>	0,34	4,46	99,66	95,54

Fonte: Censo Escolar/2012

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração na rede pública de Joinville, aconteceu de forma distinta, causando certos transtornos para a população, para as escolas e técnicos da SEC e GERED. A forma de interpretação da mesma pelas duas redes de ensino e a forma de implementação da nova lei (a rede estadual de forma gradativa e a rede municipal de forma automática), ou seja, no ato da promulgação da lei e até antes da mesma ser promulgada, a população de Joinville se defrontou com outras situações, tais como a falta de diálogo entre as duas redes públicas de ensino. Essa informação aparece explicitamente nas respostas dadas pelos professores/as ao preencherem o questionário de perguntas que serão abordados nos próximos capítulos dessa dissertação.

Na prática, a problemática não foi vencida, pois observamos no exercício profissional e na opinião pública a complexidade nas instancias educacionais de Joinville, sem um efetivo projeto que possa fortalecer essa aproximação, o diálogo acontece apenas em encontros e reuniões de comitês.

Quanto a demanda de vagas da rede pública de Joinville, na rede estadual as escolas se mantêm com as salas superlotadas, porém sem muita fila de espera para novas matrículas. Na rede municipal, a demanda maior esta na educação infantil. Na ultima coleta de dados para

essa pesquisa efetuada no mês de junho de 2013, Joinville apresentava uma lista de 4.420 crianças esperando por uma vaga nos Centros de Educação Infantil do município. Esse dado comprova a necessidade de existência de turmas de educação infantil sendo atendidas nas escolas de Ensino Fundamental, como já informamos anteriormente.

Tabela 4 - Demanda na Educação Infantil de Joinville/junho de 2013

Meses	Manifesta	Atendido	Reprimido
<b>Fevereiro</b>	1.197	221	
<b>Março</b>	1.027	241	
<b>Abril</b>	682	174	
<b>Maiο</b>	386	108	
<b>Junho</b>	5.446	1.026	<b>4.420</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – movimentação junho/2013

Na sequência desse texto, trataremos da legislação no contexto da prática, trazendo presente a voz dos professores/as e descrevendo os dados obtidos na pesquisa de campo. Primeiramente abordaremos a identidade dos sujeitos dessa pesquisa quanto ao gênero, idade, formação e tempo de atuação na rede de ensino. Posteriormente discutiremos as questões levantadas pelos professores/as seguindo o questionário de perguntas.

### 3. A LEGISLAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA

É fundamental diminuir a distancia entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática. FREIRE, (2000)

Após estudarmos a educação e as reformas educacionais no Brasil, bem como estudarmos as redes públicas de ensino de Joinville, neste terceiro capítulo dedicamo-nos a trabalhar com os sujeitos da pesquisa, descrevendo sua identidade e sua voz nos mais variados tons, seja de angústias, de inseguranças, de propósitos, de sonhos e dedicação. Sendo assim, a pesquisa foi realizada com professores efetivos e/ou contratados, pedagogos/as da Rede Municipal e Estadual de Ensino de Joinville – SC, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando nas turmas de 5<sup>a</sup> ano, independente de idade, sexo e carga horária de trabalho. Neste momento, a pesquisa busca captar as falas dos professores/as, não levando em conta a rede à qual estão vinculados. Mesmo sabendo das singularidades que cada processo de ampliação teve, conforme apresentado no capítulo anterior, entendemos ser fundamental aqui compreender o que os professores/as sentiram em relação à política no contexto da prática. Dessa forma, concordamos com Ball e Mainardes (2011):

Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. (BALL; MAINARDES, 2011, p.13)

Nesse sentido, dar voz aos professores/as é, sem dúvida, pronunciar o mundo na perspectiva de apontar possíveis mudanças para as políticas educacionais, respeitando o posicionamento dos professores/as, pois, conforme afirma FREIRE (2000),

Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz trasbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. (FREIRE, 2000, p. 37)

Dessa forma, procuramos expressar neste texto as inquietudes e os saberes dos professores/as de 5<sup>o</sup> ano da rede pública de Joinville. Em relação ao universo pesquisado, os dados mostram a predominância do sexo feminino, um total de 96,6%, sendo somente 4 professores do sexo masculino (3,4%). Isso segue uma tendência nacional, conforme

divulgado pelo INEP no Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica em 2003. Os resultados indicam que a predominância do sexo feminino, na profissão de educador, está presente em quase todas as esferas da educação do Brasil. Assim relacionados:

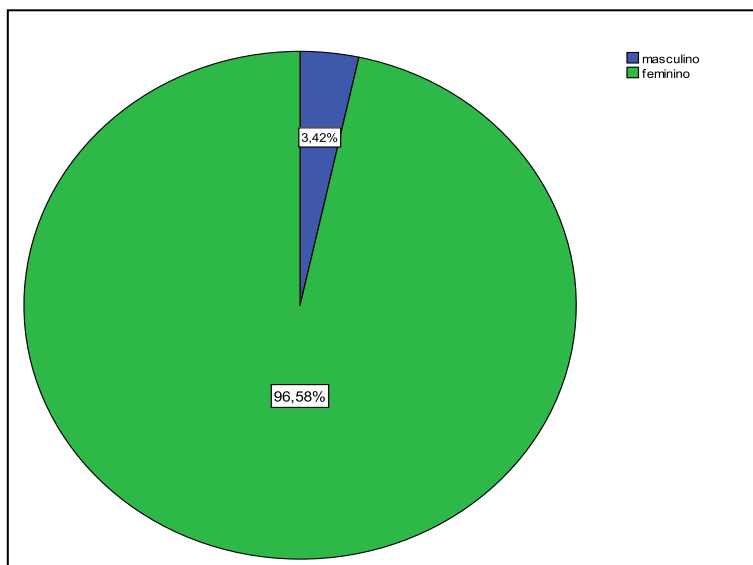
Quadro 19 - Profissional da educação Básica, por gênero

Unidade Federativa Dependência Administrativa Localização	Total	Gênero		
		Fem.	Masc.	Não Informado
<b>Brasil</b>	1.542.878	1.306.635	228.426	7.817
<b>Santa Catarina</b>	51.654.	43.669	7.648	337
<b>Pública</b>	44.761	37.858	6.617	286
<b>Federal</b>	273	92	180	1
<b>Estadual</b>	21.407	16.894	4.388	125
<b>Municipal</b>	23.081	20.872	2.049	160
<b>Privada</b>	6.893	5.811	1.031	51

Fonte: MEC/INEP – Censo dos profissionais do Magistério da Educação Básica 2003. Elaborado pela autora.

Na rede pública de Joinville, esses dados se confirmam, conforme apresentado, ao apontar um percentual elevado do sexo feminino atuando nas turmas de 5º ano do ensino fundamental. Aqui podemos construir vários questionamentos que poderiam elucidar e ampliar os conhecimentos do universo sócio-cultural que envolve a mulher professora e a sua relação com a educação. Será uma continuidade das concepções do passado histórico feminino? Predomina a ideia de que o magistério constitui-se numa forma da mulher continuar a exercer seu papel social tradicional? A vocação e maternidade são expressas através do cuidado das crianças? Para Arroyo (2000), “o ofício que carregamos tem uma construção social, cultural e política que está amassada com materiais, com interesses que extrapolam a escola”. O gráfico 1 mostra com clareza o universo feminino no quadro de professores pesquisados.

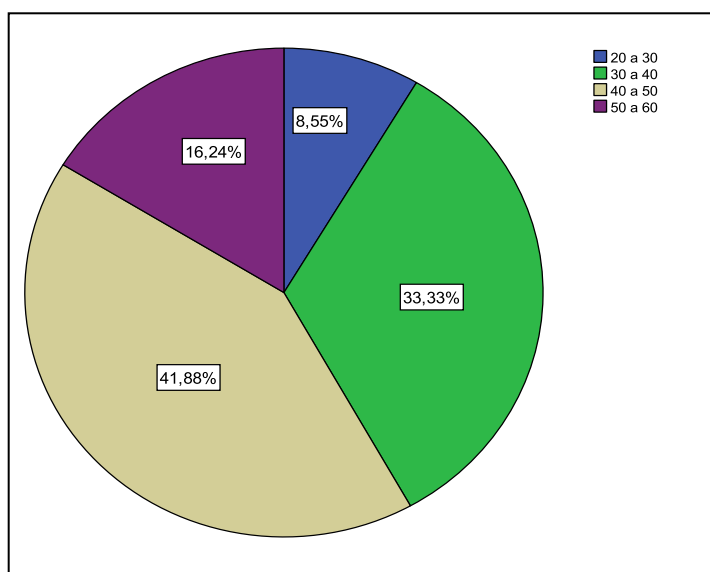
Gráfico 1 - Percentual de professores/as de Joinville por gênero



Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de campo 2013.

Outro dado bastante curioso em relação aos sujeitos da pesquisa foi a faixa etária desses profissionais. 41,88% do total estão na faixa de 40 a 50 anos de idade e 16,24% na faixa de 50 a 60 anos de idade, constatando-se que a maioria dos professores pesquisados está prestes a se aposentar, uma vez que somando esses dois dados, teremos um percentual de 58,12% do total dos professores. Restam, ainda, 33,33% na faixa etária de 30 a 40 anos e 8,55% dos professores na faixa etária de 20 a 30 anos.

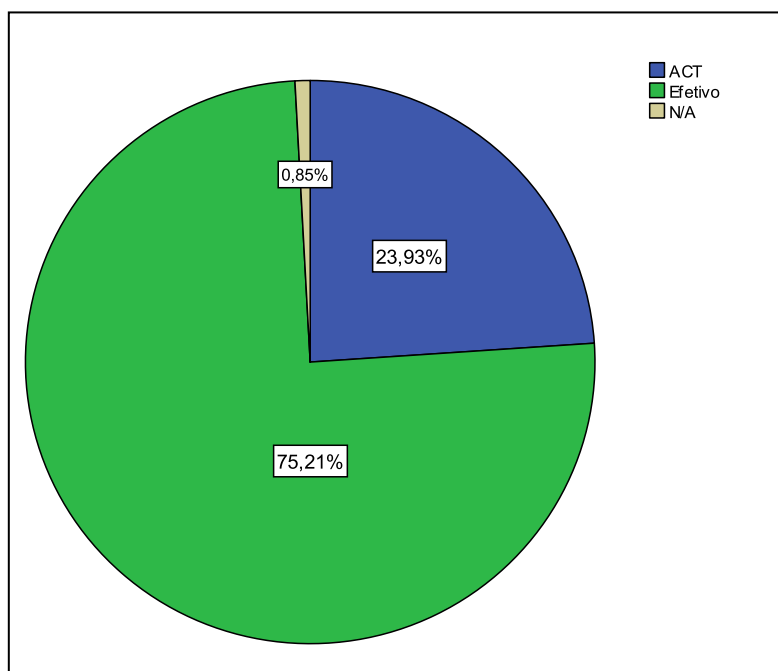
Gráfico 2 - Faixa etária dos professores



Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de campo 2013.

Por entendermos que as condições de trabalho desses profissionais repercutem em suas ações, procuramos verificar a estabilidade e a carreira profissional. Nesse sentido, a pesquisa mostrou que um total de 75,21% dos professores são concursados e efetivos na rede pública, os professores admitidos em caráter temporário (ACTs) correspondem a um total de 23,93% e somente um professor não respondeu esta pergunta. É importante salientar que os 23,93% dos professores ACTs atuam na rede estadual de ensino, já que nos dados da rede municipal aparecem somente professores efetivos.

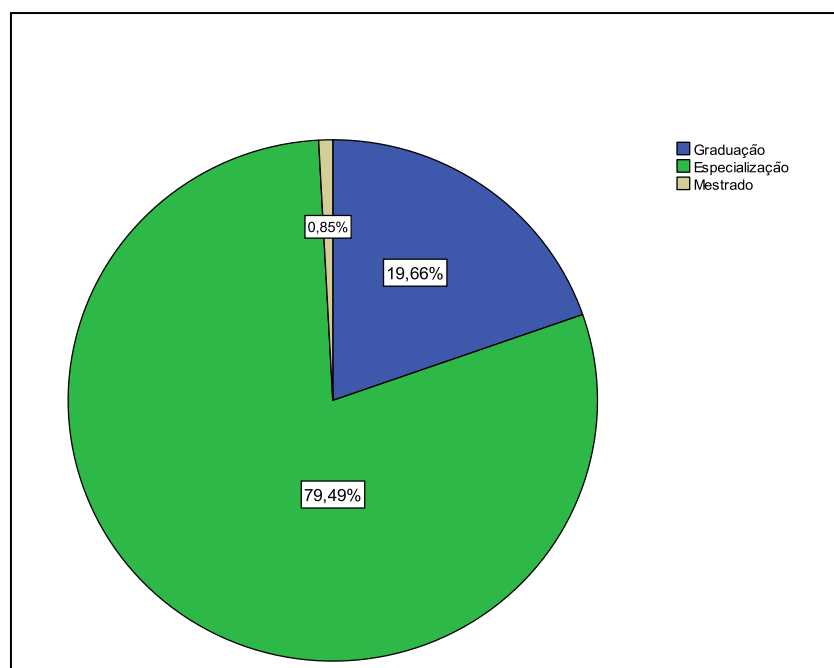
Gráfico 3 - Situação dos professores



Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de campo 2013.

Quanto à formação inicial dos professores em questão, os dados mostram que 79,49% dos professores possuem Graduação e Especialização na área de Pedagogia, 19,66% possuem somente a Graduação em Pedagogia e um professor possui Mestrado em Educação. Todos são formados em Pedagogia, curso específico para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É importante mencionar que o professor que possui mestrado atua na rede estadual de ensino.

Gráfico 4 - Formação dos professores/as

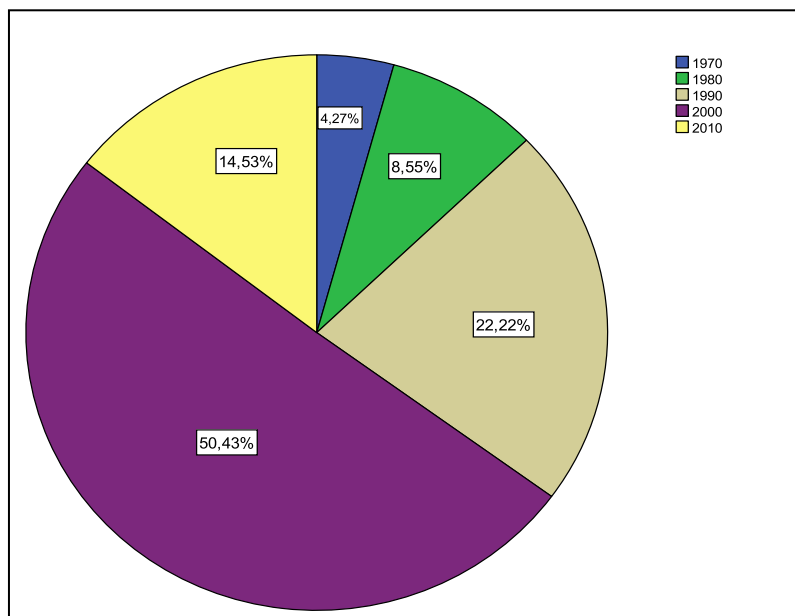


Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de campo 2013.

Em relação à década da formação dos professores/as pesquisados, os dados revelam que a grande maioria dos professores/as (50,43%) concluiu sua graduação na década de 2000. 22,22% concluíram na década de 1990, 14,53% na década de 2010, 8,55% na década de 1980 e somente 4,27% concluíram sua graduação na década de 1970. Esses dados nos levam a refletir que a maioria dos professores, principalmente aqueles da faixa etária entre 40 a 60 anos, iniciaram sua carreira no magistério, sem habilitação específica. É interessante observar, ainda, que o período em que os professores mais procuraram formação coincide com as reformas de 1990 e que a maioria formou-se na graduação na década de 2000, ano de processo nacional da política de ampliação. A partir dos dados apresentados, temos como hipótese: será que os cursos de formação não deveriam contemplar, em sua matriz curricular, o estudo dessas políticas? Os dados indicam que as especializações foram concomitantes com a graduação, e muito nos inquieta que isso seria mais um lócus de informação. Como poderemos verificar na sequência deste texto, apesar de estarem frequentando o curso superior, as informações sobre a política de ampliação do ensino fundamental foram insuficientes.



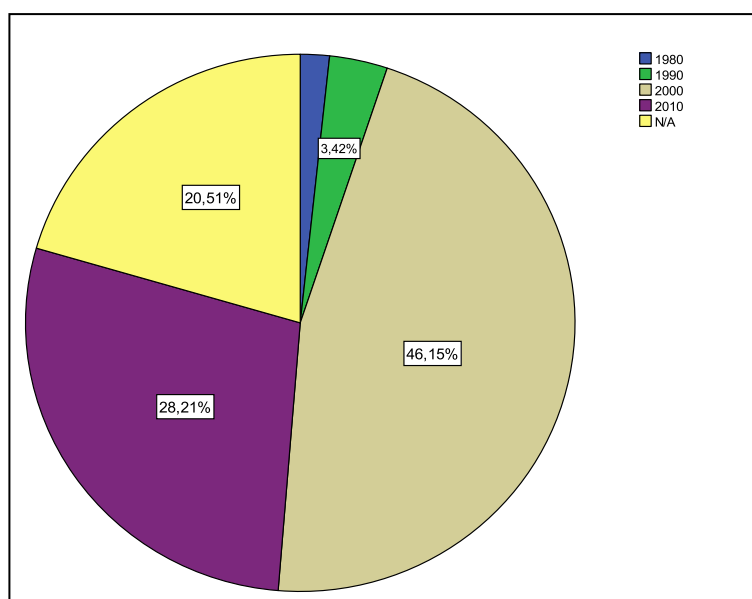
Gráfico 5 - Década de conclusão da Graduação



Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de campo 2013.

Quanto à década de conclusão da última Especialização, 1,7% dos professores informaram que concluíram na década de 1980, 3,42% na década de 1990, 46,15% concluíram a Especialização na década de 2000, 28,21% concluíram na década de 2010 e 20,51% não responderam essa questão. Segundo os dados, a década de 2000 foi um período em que a maioria dos professores buscou se qualificar, tanto na Graduação como na Especialização.

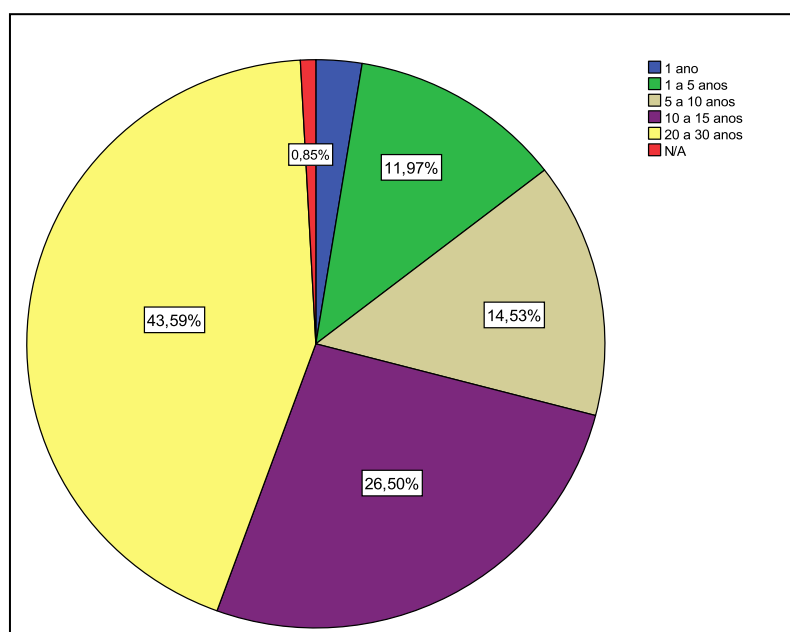
Gráfico 6 - Década de conclusão da última Especialização



Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de campo 2013.

Sobre o tempo de atuação no magistério público, a pesquisa mostra os seguintes dados: de 1 a 3 anos, 2,6% dos professores; de 3 a 5 anos, 11,97%; de 5 a 10 anos, 14,53%; de 10 a 15 anos, 26,50%; de 20 a 30 anos, 43,59%. Um professor não respondeu esta pergunta. Em relação ao tempo de atuação, é possível observar que 43,59% dos professores estão acima de 20 anos no magistério, ou seja, isso coincide com a faixa etária dos professores, o que sinaliza o período de aposentadoria.

Gráfico 7 - Tempo de atuação na educação



Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de campo 2013.

Outro aspecto investigado foi referente ao ano em que os professores/as participantes da pesquisa assumiram as turmas de 5º ano. Do total de professores respondentes, 8,5% assumiram entre 1990 e 1995, 6,8% entre 1996 e 2000, 3,4% assumiram entre os anos de 2001 e 2005, 30,8% entre os anos de 2006 e 2010 e 45,3% entre 2011 a 2013. Não responderam essa questão um total de 5,1% professores. É importante observar que 30,8% dos profissionais atuavam em turmas de 5º ano no período da promulgação da Lei nº 11.274/2006, implementação da mesma e o processo de adequação dos municípios. Entre os anos de 2011 e 2013, após o tempo estipulado pelo MEC para a ampliação do ensino fundamental, 45% dos professores iniciaram sua atividade com as turmas de 5º ano.

Tabela 5 - Ano em que assumiu turma de 5º ano

<b>Ano</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
<b>1990 a 1995</b>	10	8,5%
<b>1996 a 2000</b>	8	6,8%
<b>2001 a 2005</b>	4	3,4%
<b>2006 a 2010</b>	36	30,8%
<b>2011 a 2013</b>	53	45,3%
<b>N/A</b>	6	5,1%
<b>Total</b>	117	100,0%

Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de campo 2013.

Ao analisarmos esses dados, novos questionamentos são possíveis: como esses professores/as foram preparados para assumir essas turmas? O arcabouço de materiais elaborado pelo MEC ajudou para a compreensão da Lei? As respostas a esses questionamentos foram dadas pelos professores/as e estão descritas na sequência do texto.

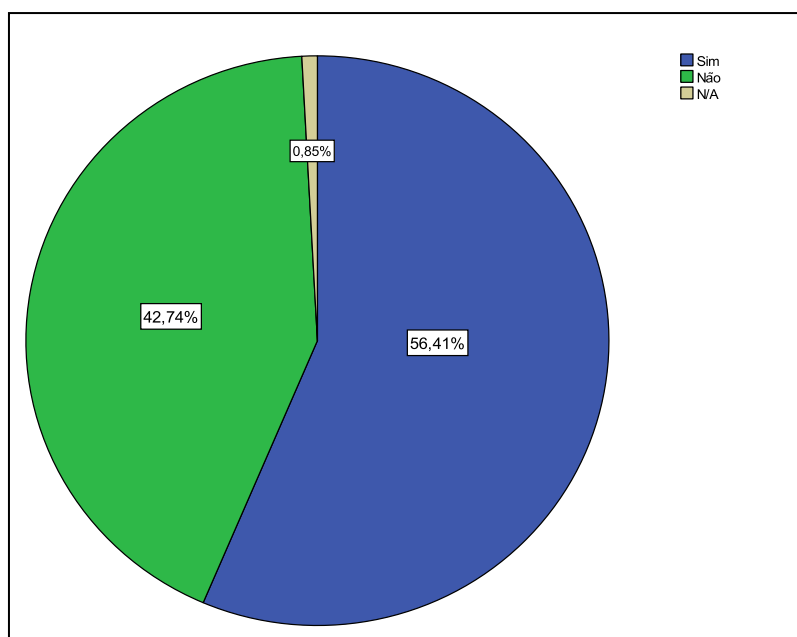
### 3.1. Acesso aos documentos referentes à política de nove anos

Como apontamos no primeiro capítulo deste texto, a legislação sobre a ampliação do ensino fundamental foi emitida pelo MEC, enviada para todas as Secretarias Estaduais e Municipais e disponibilizada no portal do MEC, com a finalidade de informar e instruir professores, profissionais de educação e Secretarias de Educação sobre o processo de ampliação, o qual foi intenso. Entretanto, apesar dessa possibilidade de informação disponibilizada para a população, os dados da pesquisa apontam que uma grande quantidade de professores/as não conseguiu acesso a esses documentos no período da ampliação. Isso nos leva a pensar como o fazer pedagógico nas escolas parece ser discutido antes da compreensão da lei, isto é, antes de se compreender os objetivos da lei, sua concepção e sua finalidade. As análises indicaram que houve produção documental por parte do MEC, tanto documentos orientadores como documentos normativos, porém, ao ler as respostas dos professores/as, percebemos que há o desafio do pouco acesso. Como uma política vai se efetivar se quem está na base pouco conhece sobre como essa política foi pensada? Seguindo essa perspectiva de análise, 42,74% dos professores pesquisados informaram que não obtiveram acesso aos

documentos do MEC. As respostas dos/as professores/as se confundem com a oportunidade que não tiveram em acessar esses documentos. Se a escola e, as redes de ensino não proporcionarem tempo para a leitura e discussão de uma política, um professor com carga horária de 40 horas, por exemplo, não terá disponibilidade de tempo para tal. Haja vista que aos finais de semana são reservados aos familiares e planejamento de aula.

Esse acesso ao qual os professores/as se referem vai desde as orientações sobre as práticas pedagógicas, a partir da nova lei, até mesmo ao estudo do texto escrito da legislação. A gestão escolar tem um papel importante neste processo, na garantia de que os procedimentos pedagógicos dos professores/as tenham como referencial a legislação vigente e os documentos que norteiam as ações da escola, bem como as decisões tomadas em reuniões de professores, funcionários, pais e comunidade. Dessa forma, compreendemos que é possível uma legislação atingir seus objetivos com a participação de todos os envolvidos.

Gráfico 8 - Acesso aos documentos do MEC pelos professores



Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de campo 2013.

Ainda em relação ao acesso aos documentos, segundo respostas dos professores, 56,41% afirmaram conhecer os documentos do MEC; 10,3% responderam que tiveram acesso a orientações e leis; 8,5% disseram que obtiveram acesso a orientações; 6,8% obtiveram acesso em pareceres; e 38,5% não responderam.

Ao serem solicitados para mencionar os títulos da legislação aos quais obtiveram acesso, somente 43 professores responderam. Entre esses, sete nomearam a Lei nº

11.274/2006, cinco professoras disseram que não se recordavam de qual fora o título a que obtiveram acesso e cinco afirmam ter lido os pareceres para compreensão da lei de ampliação. Os demais afirmaram que têm acesso ao documento de orientação para implementação do Ensino Fundamental de nove anos emitido pelo MEC<sup>34</sup>.

Os dados referentes aos títulos da legislação lida pelos professores mostram que, embora a leitura de pareceres seja importante na compreensão do processo legal, parece-nos, tendo em vista o próprio processo de ampliação do ensino, principalmente na rede municipal de Joinville, que por vezes o parecer é entendido como lei.

Em relação ao questionamento de como auferiram esses documentos, 5,1% responderam que obtiveram acesso via Secretaria de Educação e/ou GERED, 12% através da escola, 17,9% por iniciativa própria, 6% em grupo de estudos e 29,9% não responderam essa questão. 6% afirmaram ter tido acesso via escola e grupo de estudo, 5,1% dos professores disseram que obtiveram acesso via SEC, GERED, escola e por livre iniciativa, 5,1% por livre iniciativa e grupo de estudos e 4,3% via SEC, GERED e escola.

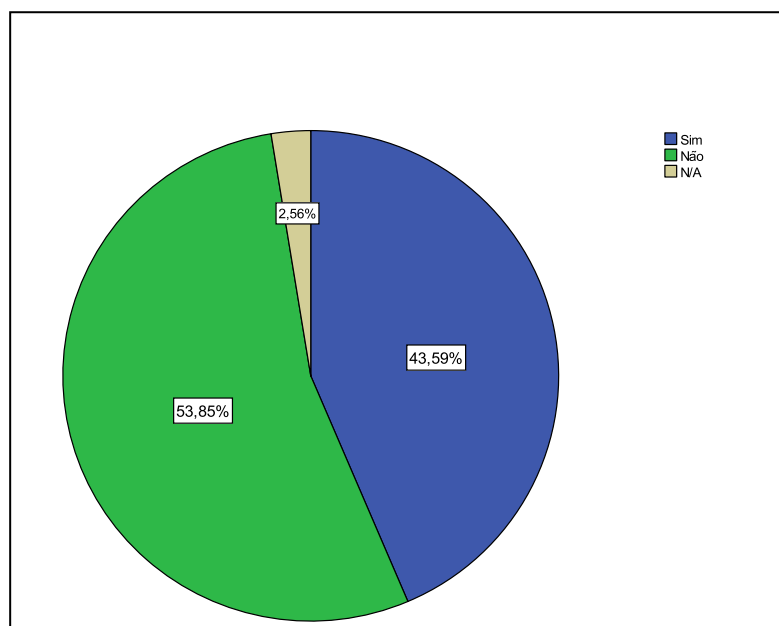
Esses dados revelam o que nos parece uma distância entre os professores e as instituições responsáveis pelo ensino público, ou seja, Secretaria de Educação e a Gerência de Educação. Esse fato nos leva a indagar: essa fragilidade de comunicação entre os órgãos responsáveis pela educação pública e os professores não seria um aspecto a ser revisto? O que mais chama atenção é o fato de que 29,9% dos professores/as não identificaram como tiveram acesso aos documentos legais. De modo similar, também requerem uma atenção especial os dados que evidenciam que 17,9% dos professores tiveram acesso aos documentos por livre iniciativa.

Ainda seguindo essa dimensão, procuramos investigar também se foram proporcionados aos professores encontros para a leitura dos documentos e outras informações do MEC sobre a nova legislação do ensino fundamental em cada rede de ensino. Perguntamos aos professores/as se foram realizados encontros para estudar a Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos. Dentre os respondentes, 43,59% responderam que sim e 53,85% responderam que não houve nenhum tipo de encontro. 2,56% deixaram de responder essa questão.

---

<sup>34</sup>O livro ensino fundamental de nove anos, orientações da criança de seis anos de idade mais um ano fundamental. Leis e as portarias, as avaliações do ensino-aprendizagem do ensino fundamental. (P72).

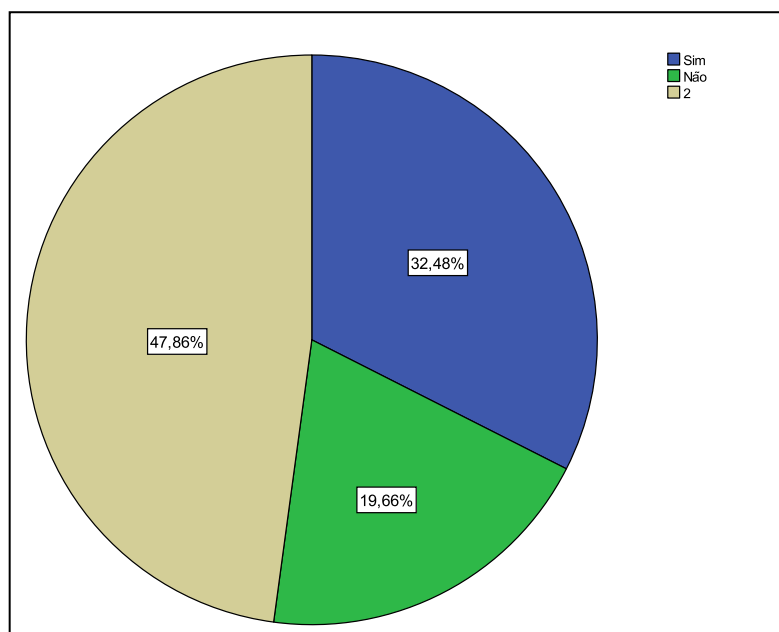
Gráfico 9 - Encontros para estudar a lei



Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de campo 2013.

Na sequência, foi perguntado se os professores participaram de algum encontro de estudo. Os resultados indicaram que, do total de respondentes, 32,48% participaram dos estudos e 47,86% não responderam se haviam ou não participado dos mesmos. Esse dado nos inquieta, uma vez que o número de professores que afirmam ter participado de algum encontro de estudo é inferior ao número de professores que indicaram que as instituições disponibilizaram tempo para estudos. Assim, será que mesmo sendo ofertado esse espaço os professores não participaram? Ou os encontros não foram organizados de modo a facilitar a participação dos professores? Essas questões a pesquisa não consegue investigar, tendo em vista seu próprio objetivo, no entanto, entendemos como algo que deve ser estudado posteriormente.

Gráfico 10 - Participação do professor/a nos estudos sobre a lei



Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de campo, 2013

### 3.2. Dificuldades e desafios enfrentados pelos professores

É comum afirmarmos que o novo causa desconforto e resistência; no caso da legislação de nove anos, é possível observar essa máxima. A pesquisa mostra certos obstáculos mencionados pelos professores no período de implementação, revelando, ainda, opiniões contrárias entre os próprios pares e a grande provocação que a lei trouxe em sua interpretação, no sentido de mudanças de estruturação, de currículo e de métodos de ensino. Os dados apontam que 51,5% dos professores assinalaram a falta de estrutura das escolas como uma das dificuldades para a implementação do ensino fundamental de nove anos. Esse fato vai de encontro às indicações do MEC, haja vista que o plano de Implementação do Ensino Fundamental afirma que é imprescindível conter, por exemplo, o redimensionamento do espaço físico, adequação e aquisição de mobiliários e equipamentos (BRASIL, 2009). Em outro documento, essa indicação é reforçada:

(...) os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como a infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração (BRASIL, 2006, p. 8).

O Ministério da Educação prevê, ainda, a organização do tempo escolar como uma forma de garantir horários de brincadeiras, de dança, de esportes e música, a organização das crianças em classes, turmas, tudo isso irmanado com o trabalho coletivo, ou seja, trabalhos coletivos constroem-se coletivamente, sugerindo a importância do envolvimento de toda a comunidade escolar.

Entre os professores pesquisados, 27,7% afirmam que a maior dificuldade encontrada foi a falta de orientação pedagógica. O documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* determina que:

No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda as suas características, potencialidades e necessidades específicas. Nesse sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência (BRASIL, 2006. P. 8).

A partir desse pressuposto, o MEC orientou, através de documentos oficiais, que o ensino fundamental de nove anos é um novo ensino fundamental e que, diante disso, exige uma nova proposta pedagógica, portanto, merece uma reorganização curricular. A falta de orientação pedagógica reclamada pelos professores/as revela a falta de estudos dos documentos enviados pelo MEC. O entendimento da nova política foi um fator que atrasou o andamento do fazer pedagógico; enquanto as dúvidas existirem, o trabalho não será completo. A objetivação das falas dos professores é revelada no próprio processo de discussão curricular das redes. Nesse sentido, o currículo para o 5º ano foi desenvolvido pelas secretarias somente em 2009, e o processo de reelaboração da proposta pedagógica para o ensino fundamental de nove anos iniciou após quatro anos da implementação nas duas redes de ensino público de Joinville.

Outra dificuldade indicada por 35,4% dos professores é a falta de informações sobre o processo de implementação. A incompreensão dos pais é apontada por 32,5% como outro desafio. A exemplo do que observamos no processo de implementação da lei junto aos professores/as, a socialização da lei junto aos pais não foi diferente. Em outras palavras, apesar da indicação constitucional em seu Artigo 206, Inciso VI, o qual define que a gestão deve ser democrática, bem como a indicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), reforçando esse tipo de gestão, na prática ainda estamos distantes de sua efetivação.



Desse modo, consideramos os Artigos 14 e 15 da Lei nº 9.394/96, de modo especial o item II, conforme podemos observar:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

Esse desafio, qual seja, fazer um gestão democrática, o que auxiliaria, sob nosso ponto de vista, a compreensão e objetivos da lei, tanto por parte dos professores quanto dos pais, remete à necessidade de discussão sobre o próprio conceito de gestão democrática. Para além das discussões conceituais, é necessário refletir as concepções presentes no cotidiano escolar. Para Cunha,

A educação escolar brasileira é herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial, mesmo tendo deixado de existir, o escravagismo deixou marcas persistentes na escola atual, apesar do avanço do capitalismo no Brasil e de alguns períodos de maior abertura do sistema político. (CUNHA, 2009, p. 31)

Como afirma o autor, os traços do autoritarismo perduram na atualidade, expressa na falta de diálogo, de compromisso em repassar as informações pertinentes ao fazer pedagógico na escola, decorrente de uma gestão não democrática. Os dados ainda apontam que 13,2% dos professores/as declaram ser a falta de compreensão da lei outra dificuldade que sentiram no processo de ampliação do ensino fundamental. 6,8% dos professores deixaram de responder essa pergunta. Essa falta de compreensão da lei por parte dos professores/as indica que a ausência de tempo coletivo para estudar nas escolas, não somente orientações pedagógicas, mas também legislação e política educativa, repercute no fazer pedagógico.

Quando questionados sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar, 41,1% dos professores afirmam que os desafios estão no aspecto pedagógico. Dito de outro modo, esse dizer se refere à ausência de um currículo específico para o ensino fundamental de nove anos. Nessa lógica, é pertinente destacar que, dentre os documentos elaborados pelo MEC, a prática pedagógica, bem como o currículo, foi secundarizada. Isto é, houve documentos centrados nas discussões conceituais de infância, escola, ludicidade, entre outros temas, mas sobre como

organizar o cotidiano, de modo específico grade curricular, objetivos e conteúdos, não houve orientação.

No documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos*, o último texto é reservado para propor algumas sugestões para a prática pedagógica para alunos de seis anos. Todavia, podem e devem ser trabalhadas, também com as turmas de 5º ano, as sugestões, como atividades permanentes, sequência didática, projetos, gêneros textuais etc. O que observamos é que as escolas demoraram muito tempo para iniciar um trabalho de reformulação da proposta pedagógica para nove anos. Diante disso, os professores continuaram seu trabalho na incerteza e na angústia da não compreensão do seu fazer pedagógico.

Novamente aparecem nas respostas dos professores/as dados referentes a materiais e espaço físico. Assim, 39,5% assinalaram que os desafios encontram-se na falta de materiais adequados para a realização do trabalho. Ainda que o ministério da Educação, por meio de documentos e legislação, orientasse sobre a questão dos espaços físicos e materiais adequados, como já discutido anteriormente, as dificuldades acima citadas indicam como a política foi implementada de forma automática, sem a preocupação de adequações do espaço físico para receber as crianças de seis anos.

Diante das dificuldades e desafios elencados pelos professores, discutiremos, na sequência deste texto, como foi a superação dessas dificuldades e desafios no cotidiano escolar e quem os ajudou durante o processo de implementação do ensino fundamental de nove anos.

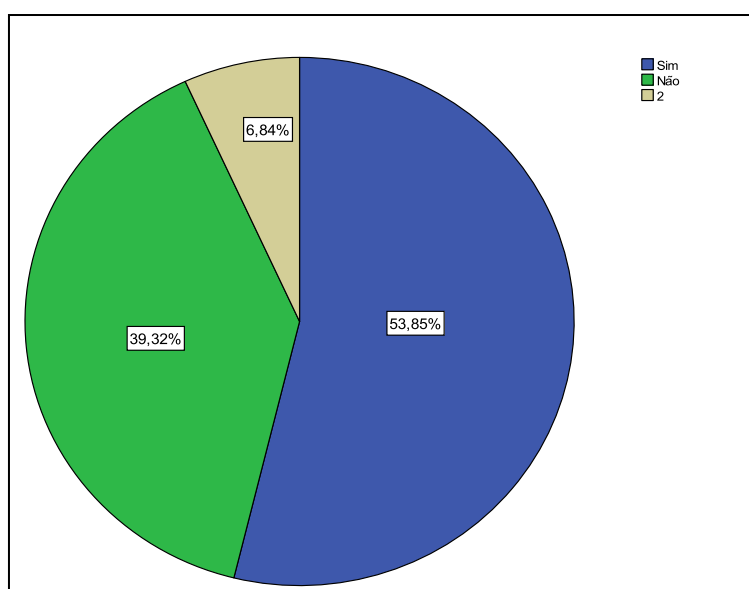
### 3.3. A lei no cotidiano da escola: a ajuda mútua

Na educação, é comum observarmos o sentimento de solidariedade entre professores expresso nas trocas de experiências, de materiais, de atividades pedagógicas, de livros e outros. Parafraseando Paulo Freire, o individualismo é a antítese da solidariedade, a solidariedade caminha de mãos dadas com a consciência crítica (FREIRE, 2009). Sob essa perspectiva, a solidariedade tem que ser construída em nossos corpos, em nossos comportamentos, em nossas convicções. “Eu não consigo imaginar o mundo melhorando se nós não adotarmos, realmente, o sentimento da solidariedade e não nos tornarmos

imediatamente um grande bloco de solidariedade, se nós não lutarmos pela solidariedade” (FREIRE, 2009, p. 68).

Nesse sentido, lutar pela solidariedade é lutar para que todos tenham os mesmos direitos no trabalho, direito de apropriar-se de todos os conhecimentos atuais. No processo de ampliação do ensino fundamental, muitas dúvidas surgiram no fazer pedagógico, na interpretação da lei e tantas outras já mencionadas pelos professores. Os dados obtidos nos indicam que a cultura de solidariedade também esteve presente na implementação da política em estudo. Desse modo, 53,85% dos professores pesquisados disseram que receberam ajuda, enquanto 39,32% afirmaram não terem recebido ajuda e 6,84% não responderam.

Gráfico 11 - Teve ajuda no processo de ampliação?



Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de campo, 2013.

A questão da solidariedade e/ou da ajuda mútua perpassa pelo trabalho realizado coletivamente, vindo de dentro da pessoa para tornar-se coletivo. Para isso, segundo Paulo Freire, é necessário mapear as pessoas com quem se pode contar e, a partir disso, criar um grande círculo solidário. Dessa forma, perguntamos aos professores quem os ajudou no processo de implementação. Obtivemos o seguinte: 42,7% não responderam essa pergunta, 20,5% disseram que foi a escola quem os ajudou, 8,5% confirmaram ter recebido ajuda dos colegas, 10,3% obtiveram ajuda dos colegas e da escola, 6,8% dos colegas, da SEC e GERED e escola, 4,3% assinalaram ser dos colegas, da SEC e GERED. Somente 2,6% dos professores disseram ter sido a GERED e a SEC quem os ajudou no processo.

Esse dado novamente nos chama atenção, pois parece ratificar uma percepção anterior gerada pela pesquisa, ou seja, o distanciamento entre professores e Secretarias, órgãos

competentes, cujo papel é de ser parceiro do professor/a, auxiliando-os/as em tudo que for necessário, principalmente em momentos de grandes movimentações, como foi a ampliação do ensino fundamental. Da mesma forma, os supervisores e responsáveis pelo pedagógico da escola precisam ser bem formados no sentido de poder ajudar os professores na interpretação da lei e no fazer pedagógico.

Outro aspecto interessante decorre do cruzar as informações entre os 53,8% dos professores/as que declararam ter recebido ajuda com os 42,7% que não informaram de quem receberam ajuda. Isso nos leva a pensar que os mesmos professores que responderam ter recebido ajuda deixaram de responder de quem foi essa ajuda.

Tabela 6 - Quem te ajudou no processo

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
<b>Colegas</b>	10	8,5%
<b>SEC / GERED</b>	3	2,6%
<b>Escola</b>	24	20,5%
<b>Os pais</b>	1	0,9%
<b>N/A*</b>	50	42,7%
<b>Colegas, SEC ou GERED</b>	5	4,3%
<b>Colegas e Escola</b>	12	10,3%
<b>SEC, GERED, Escola</b>	2	1,5%
<b>Colegas, SEC ou GERED, Escola</b>	8	6,8%
<b>Colegas, SEC ou GERED, Escola, pais</b>	1	0,9%
<b>Escola, os pais</b>	1	0,9%
<b>Total</b>	117	100,0%

\*N/A: significa não respondeu. Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de campo 2013.

Os dados acima relacionados apresentam um panorâmico da relação de ajuda entre os professores e destes com a escola, além da escola com as secretarias. Eles também podem indicar futuros projetos a serem pensados e desenvolvidos, ao contentamento da coletividade, que promovam a solidariedade e a harmonia entre os pares. Em seguida, a abordagem será sobre a aprendizagem de leitura e escrita e matemática na voz dos professores/as.

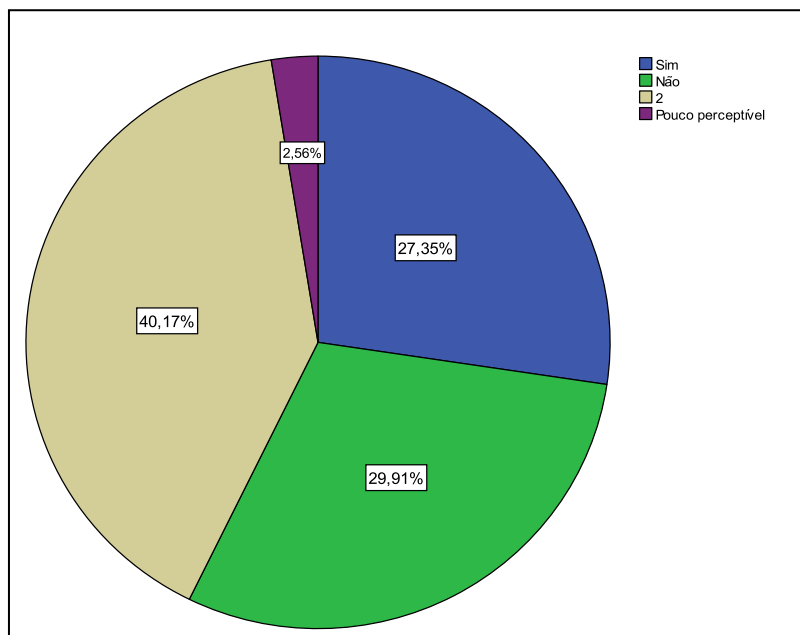
### 3.4. Observações dos professores quanto aos avanços na aprendizagem

A educação brasileira encontra-se em contexto de mudanças referentes às políticas educacionais, acompanhadas por disposições de leis, principalmente após a LDB nº 9394/96. A aprovação das Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 culminou com a ampliação do ensino de oito para nove anos de duração. O Brasil historicamente acumula fracassos no campo educacional, juntamente com altos índices de exclusão social. Sendo assim, Abreu afirma que:

Essa mudança se concretiza como mais uma forma de intensificar o amplo projeto histórico de reestruturação de todo o sistema de ensino nacional, que tenta reverter o quadro de fracasso e exclusão escolar retratados pelo analfabetismo, evasão e repetência nas séries iniciais nas escolas brasileiras. (ABREU, 2012, p. 21)

A autora analisa a forma de como foi ampliado o ensino fundamental no Brasil, sem aprofundamento nas reflexões sobre as reais condições estruturais das escolas brasileiras. Esta análise se confirma com os dados da pesquisa realizada com os professores sujeitos dessa pesquisa. A situação não foi resolvida com a implementação da nova lei. 40,2% dos professores deixaram de responder se observaram modificação na apropriação de conteúdo e na conduta das crianças que estão no 5º ano do ensino fundamental de nove anos em relação à antiga matriz curricular, 29,9% disseram não observar nenhuma mudança e 27,4% afirmam que observam mudanças.

Gráfico 12 - Modificações nas turmas de 5º anos

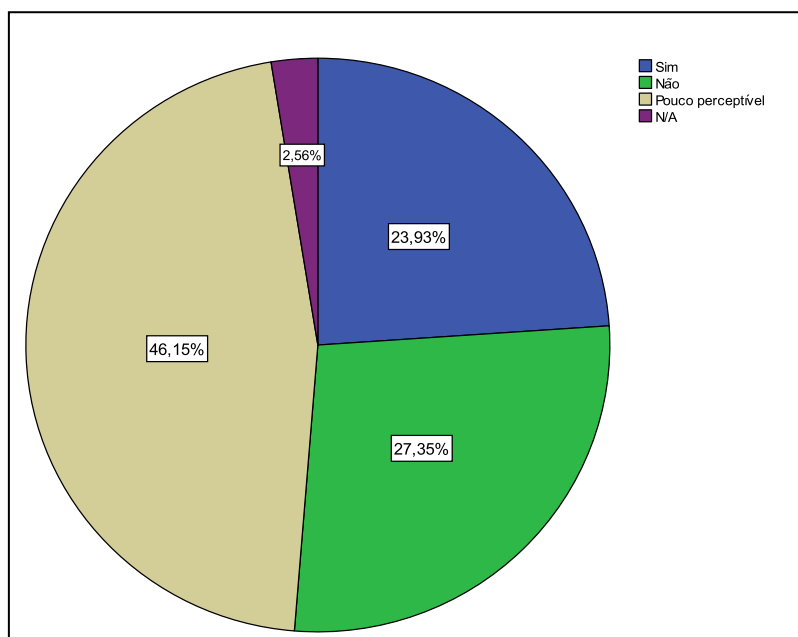


Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de Campo, 2013

O alto índice de não respondentes nos indica que os professores ainda possuem dúvidas sobre o processo, não obtendo uma resposta contundente. No entanto, quando desdobramos essa questão por área de conhecimento específico, como leitura e escrita, o número de profissionais que não manifesta uma resposta é pequeno, conforme podemos observar. Em relação ao raciocínio lógico, entretanto, novamente um grande número de profissionais não respondeu.

Segundo os dados do gráfico 13, sobre os avanços na leitura, considerando que o percentual de “pouco perceptível” indica um avanço, mesmo não significativo, somando com o percentual daqueles que afirmam perceber avanços, teremos um total de 70,1% dos professores afirmando observar mudanças na leitura e 27,3% dos professores afirmam não perceber avanços na aprendizagem de leitura.

Gráfico 13 - Observa avanços na leitura



Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de Campo

As análises em relação à aquisição da leitura e escrita são entendidas aqui como relevantes, uma vez que essas linguagens foram centrais na justificativa da Lei nº 11.274/2006. Isto é, com o objetivo de ampliar o tempo de aprendizagem das crianças, foi acrescido um ano no ensino fundamental.

Nessa perspectiva, as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos enfatizam a importância da alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental. Para isso, é necessário que a ação pedagógica assegure nesse período o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas do conhecimento. Para Goulart (2007)

O espaço da sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores. Um espaço, portanto, com muitas leituras. Leituras das crianças, leituras dos professores. Leituras de livros, jornais, panfletos, músicas, poesias e do que mais se tornar significativo GOULART (2007, p. 93):

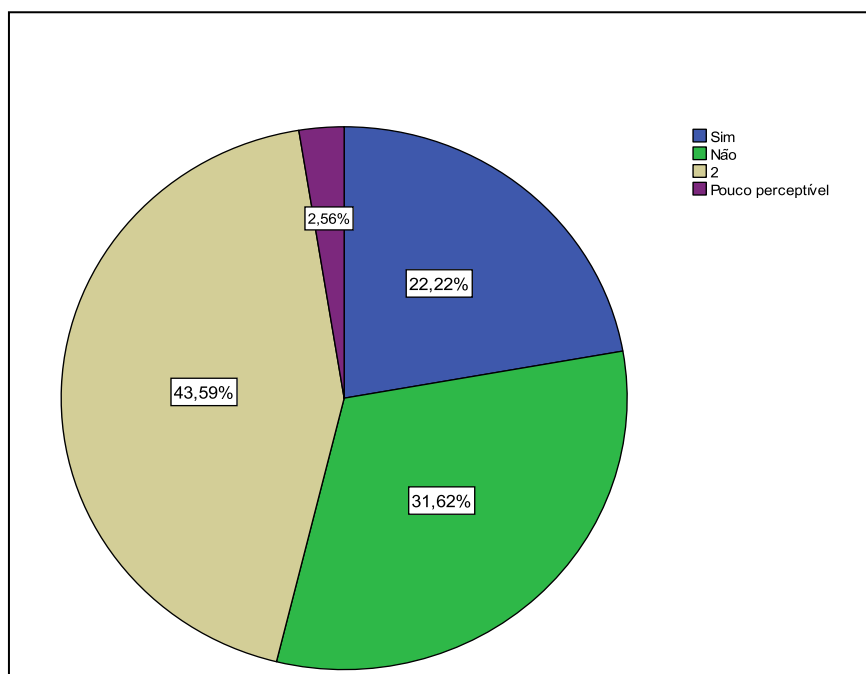
Deve-se aproveitar, ainda, a leitura de mundo que a criança traz para a escola, pois, como diz Paulo Freire, a leitura de mundo transcende a leitura da escola, que, por sua vez, tem que aproximar as relações do mundo imediato com outro mundo, que é o escolar (FREIRE, 1982). Desse modo, ao chegar ao 5º ano, a criança deve ler fluentemente, mas os dados da pesquisa indicam que 27,35% das crianças não atingiu esse nível de leitura no 5º ano, ou seja,

frequentam a escola há cinco anos e não lhes foi garantido o direito de aprendizagem. Isso nos leva a refletir: quais são essas crianças? A quais classes sociais pertencem? Por que não houve avanço na leitura? Se esses 27,35% que ainda não leem com autonomia pertencerem às classes populares então faltam muito para que a Lei nº 11.274/2006 possa atingir o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais.

Do ponto de vista do sistema educacional, lutar contra a exclusão social é ajudar a criança a ampliar desde cedo sua relação com o saber, a dominar diferentes linguagens, valores culturais, padrões estéticos e éticos e formas de trabalho baseadas em preceitos científicos, além de propiciar-lhe o conhecimento de algumas das tecnologias presentes em sua cultura. (OLIVEIRA, 2005, p. 43)

Ao observarmos as análises no processo de escrita, os dados indicam outro cenário: 22,22% disseram que observam avanços no domínio da escrita, 31,62% disseram que não percebem avanços, 2,56% acham pouco perceptível e 43,59% não responderam. Se considerarmos os dados dos não respondentes como uma forma de dizer que não houve avanços, teremos um percentual de 75,2% de professores que não observam avanços no domínio da escrita nos alunos de 5º ano.

Gráfico 14 - Observa avanços no domínio da escrita



Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de Campo, 2013

Goulart (2007) afirma ser fundamental para a produção de textos o conhecimento de mundo, chamando a atenção dos professores em relação à organização pedagógica para o

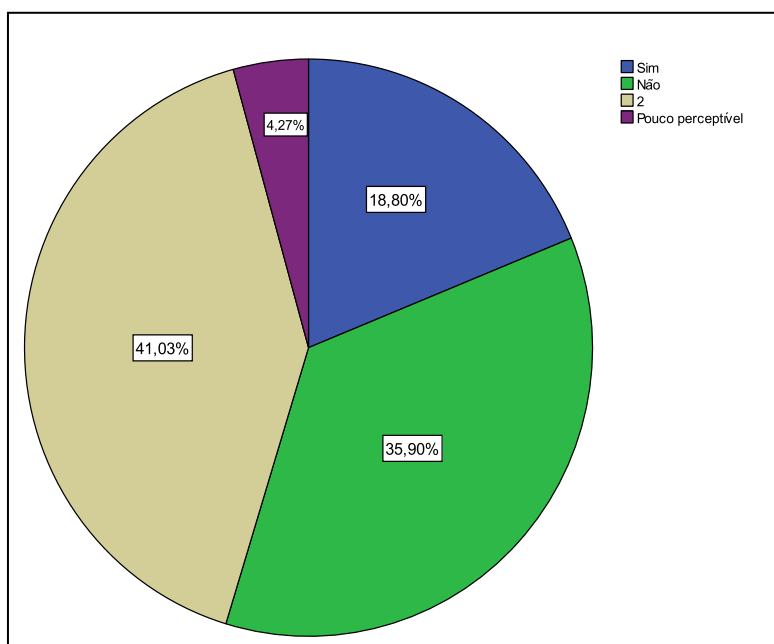


ensino fundamental de nove anos. O processo de consolidação do sistema de escrita perpassa pela compreensão sobre currículo nos anos iniciais, por parte da escola e dos professores. A delimitação clara dos conhecimentos a serem construídos é a garantia para essa apropriação.

É preciso conhecer o tema, fato ou assunto sobre o qual se vai falar ou escrever, para que se alcance coesão temática, para que se construam textos relevantes. É importante conversar com as crianças sobre o que se vai escrever, ler textos que contribuam para que elas possam expandir seus conhecimentos sobre os temas, provocá-las a refletir sobre os textos que vão elaborar. (GOULART, 2007, p. 93)

Da mesma forma, os dados sobre avanços na Matemática e no raciocínio lógico tiveram um índice alto de professores que deixaram de responder, um total de 41,0%, sendo que 18,8% afirmaram que houve avanços, 35,9% disseram que não houve avanços e 4,3% acham pouco perceptível o avanço na matemática.

Gráfico 15 - Observa avanços na Matemática



Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de Campo, 2011

Observamos que, seguindo a lógica dos dados do gráfico anterior, este é mais um dado com resultados inferiores ao que se pretende alcançar com a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos. No entanto, conforme ressalta um sujeito da pesquisa:

Ainda é cedo para fazer uma análise deste quadro, mesmo porque o problema da evolução escolar da criança não está na ampliação e sim de como esta criança é preparada e acompanhada no seu processo ensino-aprendizagem. (P53, grifos nossos)

Conforme discutido no capítulo 2, mais precisamente quando se trata das estratégias das redes públicas de Joinville para a implementação da Lei nº 11.274/2006, constatamos que esta, para os anos iniciais, está consolidada. Mesmo a rede pública estadual, que teve a ampliação gradativa no ano de 2013, já conta com turmas de 5º ano oriundas do Ensino Fundamental de nove anos. Mesmo que ainda seja recente essa implementação, conforme citou o/a professor/a acima, temos elementos suficientes para analisar os processos de aprendizagem do ensino de nove anos ao fechar o primeiro ciclo de implementação, ou seja, encerrar os primeiros 5 anos do ensino ampliado. Há necessidade de avaliar os resultados da política para que os desacertos não perdurem por mais tempo; para tanto, a pesquisa é um elemento que pode revelar tais desacertos do contexto da prática de uma política e mostrar, ainda, as vozes dos sujeitos que atuam neste contexto.

Ao trazer presente neste texto a identidade dos sujeitos, bem como algumas de suas percepções e as análises até aqui desenvolvidas, é-nos oportunizado refletir sobre os fazeres pedagógicos, a gestão do ensino, a participação e compromisso dos docentes, entre outros aspectos. Na sequência, o texto continua dialogando com os professores/as sobre a Lei nº 11.274/2006, sobre a qual os mesmos fazem várias aferições e questionamentos, bem como dão sua opinião sobre a lei e os avanços já observados quanto à aprendizagem dos estudantes.

#### 4. A POLÍTICA EM USO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES/AS SOBRE A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A questão não é se o ensino de nove anos é uma “boa política” ou não. A questão é: de que forma essa lei é efetivada nas escolas? Quais são os meios, as condições para que se obtenha um processo de construção de conhecimento que realmente possa inserir no sujeito da aprendizagem em um contexto social onde se busca a diminuição da desigualdade vigente em nosso país? A criança entra na escola e conhece a “escolarização”, isso ajuda? Onde estão as propostas lúdicas? Onde estão as pesquisas sobre como avaliar? O aluno pode estar na escola em qualquer tempo, mas a questão principal é: que escola é essa? Do contrário, as leis não passam de soluções paliativas que os governos criam para isentar-se de suas reais responsabilidades. (P29<sup>35</sup>, grifo nosso)

Sabemos que ainda é cedo para analisar a política do ensino fundamental de nove anos, sendo que ela teve como prazo final de implementação o ano de 2010, e as pesquisas no campo dos resultados ainda são incipientes, ou seja, são poucas as pesquisas que exploram o contexto da prática. Mesmo assim, a pesquisa por ora realizada fornece-nos uma gama de resultados capazes de trazer informações precisas no processo de desenvolvimento da mesma política e até mesmo traduzir a política no campo da prática, bem como apontar as resistências e as deficiências que impedem a consolidação dos resultados sugeridos pela Lei nº 11.273/2006 na voz dos autores desse processo, ou seja, dos professores/as. Dessa forma, contribui-se para que discussões sejam proporcionadas com a finalidade de avançar nos objetivos propostos pela legislação dos nove anos. Nesse sentido, foi designado o último capítulo da dissertação para descrever a voz dos/as professores/as, pontuar suas respostas e compilar os dados obtidos. Para tanto, valemo-nos das considerações de Paulo Freire ao afirmar que “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles” (FREIRE, 1996).

Sendo assim, escutar os professores permitiu-nos obter um panorama sobre os resultados da lei na rede pública de Joinville. Considerando o objetivo geral da pesquisa, convidamos os professores a escreverem, em forma de questionários, sobre seus entendimentos e intervenções sobre a lei, sobretudo como os professores analisam atualmente a lei que tiveram a responsabilidade de interpretar no desenvolvimento e na aprendizagem dos

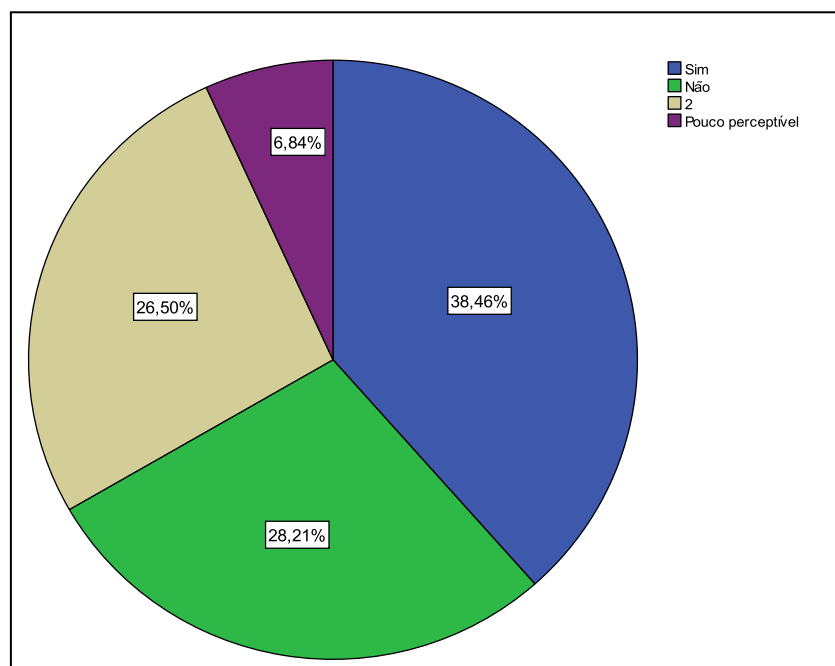
---

<sup>35</sup> Para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, utilizamos o (P) para indicar o professor pesquisado em seguida o número do seu questionário enumerado no recebimento do mesmo (P29).

seus educandos. Os dados apontados sobre a opinião<sup>36</sup> referente à lei do ensino fundamental de nove anos, na voz dos professores da rede pública de Joinville, mostram a seguinte interpretação: 32,5% acham que a criança pode desinteressar-se precocemente da escola, 36,0% afirmam ter aumentado a matrícula na educação infantil, 19,9% responderam que a promulgação da lei dos nove anos ajudou na diminuição das desigualdades, 17,2% consideram que a criança aprende com mais facilidade iniciando aos seis anos na escola, 7,9% acreditam que a criança gosta mais da escola iniciando mais cedo, 12,8% deixaram de responder essa questão.

Outro dado relevante sobre a política foi a resposta à pergunta: você considera uma boa política a ampliação do ensino fundamental? A resposta dessa questão nos mostra uma opinião dividida entre boa e ruim, na qual 38,46% responderam que sim, consideram uma boa política, 28,21% disseram que não é uma boa política, 26,5% não responderam essa questão e 6,8% consideram pouco perceptível. Em termos gráficos, temos a seguinte representação:

Gráfico 16 - Considera uma boa política a lei 11.274/2006



Fonte: Dados estatísticos do Programa SPSS. Pesquisa de Campo, 2013

Na questão seguinte, os professores foram solicitados a justificar sua resposta referente à pergunta anterior, ou seja, justificar porque consideram a lei boa e/ou por que acha que não

<sup>36</sup>Sobre essa questão, foi possibilitado ao professor assinalar mais de uma pergunta, por isso as variantes nos percentuais. Conferir questionário anexo.

é uma boa legislação. Em relação à concepção da Lei nº 11.274/2006 como positiva, uma professora ponderou:

Se analisado a partir do ponto de vista de recebimento de mais verbas e/ou transferência de custos acho inválida tal ampliação. Mas, se considerarmos a ampliação do tempo obrigatório de inserção na escola, então pode ser tomada como uma boa política. Para tal posicionamento, a que se considerar a “real” intenção da política de ampliação do ensino fundamental. (P2, grifos nossos)

De fato, se a política garantir a inserção de todas as crianças e favorecer a permanência delas na escola, podemos considerar a Lei nº 11.274/2006 uma ótima política; de outro modo, a participação e o comprometimento de todos os envolvidos é fundamental para que os direitos à aprendizagem sejam desenvolvidos e postos em prática. Parafraseando Paulo Freire, (2000), “as pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam”. Ainda que os dados nos possibilitaram observar que essa imersão na política por parte dos professores não foi realizada, algumas professoras indicaram que, mesmo não tendo esse profundo conhecimento da política, a lei oportuniza um período maior para as crianças aprenderem. Nessa perspectiva, uma das professoras comenta: “*Porque a criança terá um ano a mais para ser alfabetizada. Incentiva a compreensão e interpretação de textos*” (P73). No entanto, é interessante observar que, mesmo considerando uma alternativa boa a lógica da política, parece-nos que não foi compreendida, uma vez que muitas professoras afirmaram o período maior ser adequado para o amadurecimento das crianças, a exemplo da professora 8:

*Considero uma boa política a implantação do ensino fundamental pelo fato de as crianças ingressarem na escola mais cedo, assim tendo um período maior de adaptação e amadurecimento (P8).*

Assim, a fala das professoras acima indicam que elas consideram a ampliação do tempo escolar para o início do ensino fundamental como um ano a mais para adaptação e para a alfabetização das crianças, não discutindo, como indicado nos documentos de implementação, a reorganização curricular e a ênfase de que o ensino de nove anos não pode ser reduzido a uma simples questão de ampliação de tempo. Para além desse aspecto, é interessante ainda observar que, ao definirem um tempo maior para “amadurecimento”, a concepção em destaque em relação à criança e sua aprendizagem é baseada na ideia de que,

ao chegar na escola, as crianças não possuem conhecimento, negligenciando seus conhecimentos e seus direitos de serem partícipes no processo.

Não obstante, se em relação ao processo de ensino-aprendizagem há evidências de serem necessários mais estudos, a lógica da política como uma medida equitativa parece ter sido compreendida. Desse modo, de acordo com a Professora 37:

*A escola “teoricamente” é para ser um lugar em que todos “são iguais”, nesse sentido, a ampliação do ensino fundamental para 9 anos tende a favorecer a igualdade entre ricos e pobres em termos de educação. (sem grifos no original)*

Ou de acordo com outra professora:

*Quando trabalhado com responsabilidade pelos profissionais em todas as séries os alunos estarão preparados para as séries finais do ensino fundamental. E os alunos com um ano a mais só ganham no ensino aprendizagem. (P72)*

Ainda nessa perspectiva, a Professora 50 comenta que:

*Porque as crianças são estimuladas mais cedo, se familiarizando assim com o mundo letrado, pois na maioria das vezes não tem em casa um ambiente que estimule a leitura, a alfabetização. (P50)*

E, na lógica de oportunizar o acesso às crianças ao mundo letrado, as professoras comentam: “Acredito que o início escolar das crianças a partir dos 6 anos ajuda a criança a se adaptar melhor com o ambiente escolar (P61). Para a professora 21 “A criança desenvolve mais rápido a agilidade com materiais didáticos (P21).

Para Barbosa e Delgado (2012), “viver em um mundo letrado pode gerar algumas estratégias, rápidas e pragmáticas, de compreensão da utilização da leitura e da escrita”. É preciso, porém, compartilhar situações em que a leitura e a escrita possuem significado social e pessoal para a aquisição adequada de uma língua. Para tanto, é preciso considerar os questionamentos dos professores/as sobre a lei e responder a esses questionamentos com ações concretas que contribuam com professores e educandos.

As opiniões das professoras acima citadas reforçam a questão em relação à fragilidade de concepção de política. Conforme observa Ball (2011), a visão que prevalece é a de que a política é algo “feito” para as pessoas, como beneficiários de primeira ordem; “eles” implementam políticas identificando beneficiários de segunda ordem. Não se compreende a política como problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no

contexto. Essa limitação na compreensão do que é política se revela nas falas, como as já apresentadas anteriormente, e pode ser sintetizada na fala da professora 68 quando afirma:

A ampliação poderia ser ótima se tudo fosse bem planejado, organizado e orientado. As propostas pedagógicas ou currículos continuam as mesmas. Quando foi implantado o ensino fundamental de 9 anos as professoras destas turmas nem sabiam se era para alfabetizar ou qual era a nomenclatura que a turma receberia. (P68)

No entanto, é fundamental destacar que, ao se pensar em política como ação dos sujeitos, respostas criativas implicam condições objetivas para essa ação. Dito de outro modo, é necessário pensar na própria estrutura e no funcionamento da escola. Atualmente, com a tarefa de cumprir 200 dias letivos, observamos as escolas retirarem de seus calendários reuniões pedagógicas, encontros de estudos e demais atividades coletivas que auxiliariam no desenvolvimento de uma práxis educativa. A ausência desses espaços coletivos pode ser observado no processo de reorganização curricular. Isto é, a lei indica não uma adequação curricular; antes encaminha a urgência de se reorganizar o currículo dos anos iniciais. Mas, como já discutido, essa reelaboração foi muito tempo após a inclusão das crianças de seis anos. Segundo os professores/as:

Não houve um estudo prévio, foi simplesmente jogado. Nós é que tivemos que buscar, no meu caso, com colegas da rede particular. Faltou realmente um empenho das pessoas responsáveis por essa transição. Se erramos foi por falta de preparo e orientação. Se acertamos foi por nosso comprometimento com nossa profissão e com o bem de nossos alunos. (P92)

A partir dessas observações e inquietações dos professores/as, novos questionamentos surgem. Desse modo, para além das feições formais da implementação da lei, as análises indicam para aspectos conceituais que, sob a nossa perspectiva, são também desafios presentes na efetivação da lei. Nessa lógica, a seguir discutiremos três aspectos que compõe as categorias de análises engendradas a partir das respostas descritivas dos professores/as.

#### 4.1. Nova política, antigas concepções: a questão da maturidade.

Ao serem solicitados para justificarem suas respostas sobre a opinião dada sobre a Lei nº 11.274/2006, o conceito de maturidade predominou nas falas dos professores/as. O destaque dado à maturidade das crianças parece-nos apontar para uma antiga concepção que

só pode ser superada com aprofundamentos e estudos na área, pois a mesma perpassa pelo entendimento sobre o desenvolvimento da criança por parte do professor, que, conseqüentemente, deve fazer parte da formação inicial e continuada da profissão docente.

A compreensão do conceito de maturidade é um pouco complexo e, por vezes, polissêmico, assumindo diferentes perspectivas, como, por exemplo, a ideia de que a criança não tem maturidade afetiva para frequentar o ensino regular. As análises indicam, até o momento, que para as professoras, a lei do ensino fundamental de nove anos, ao ser implementada e incluindo as crianças de seis anos nas salas de aula, antecipou uma exigência às crianças, tendo em vista que aos seis anos elas ainda são imaturas para o aprendizado do processo escrito, bem como para seguirem as regras comportamentais exigidas pela escola. Como afirma uma professora:

*Em minha opinião, as escolas e os pais deveriam ter autonomia para decidir se matriculam ou não uma criança com 6 anos no 1º ano. Há diferença de aprendizagem entre uma criança e outra. Alguns indivíduos nesta idade são imaturos demais e não processam as normas disciplinares. Não garantindo, portanto, a possibilidade de oportunizar uma aprendizagem com qualidade. (P113, grifos nosso)*

Vygotsky critica essa visão, enfatizando que

O aprendizado tem as suas próprias seqüências e sua própria organização, segue um currículo e um horário, e não se pode esperar que as suas regras coincidam com as leis internas dos processos de desenvolvimento que desencadeia. (VYGOTSKY *apud* COLLARES; MOYSES, 1996, p. 156)

Em outras palavras, Vygotsky observa que o aprendizado não é condicionado pelo desenvolvimento; antes há um ritmo do desenvolvido vinculado diretamente ao aprendizado, isto é, quanto mais a criança aprende, mais ela desenvolve. Assim, a concepção da professora nos parece indicar que ela entende que a criança terá dificuldade de aprender por não possuir desenvolvimento adequado, sendo que um fator que ela destaca como primordial nesse processo é a capacidade da criança seguir as normas disciplinares. Tal fato nos leva, ainda, a inquirir se por normas disciplinares a professora está querendo se referir à capacidade da criança de ficar “quietinha” na sala. Nesse sentido, outro aspecto que se destaca é a não apropriação, por parte da professora, da relação imbricada entre desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. Isto é, nessa idade, a franca atividade motora não pode ser lida como inabilidade para aprender; antes precisa ser compreendida como uma ação que oportuniza o melhor desempenho cognitivo das crianças, conforme destaca Wallon.



Outra ideia que nos parece estar diretamente associada à concepção de maturidade é a concepção de desenvolvimento como sendo por etapas sucessivas, de modo linear. Assim, uma “etapa queimada” poderá repercutir no desenvolvimento futuro da criança. Isso nos parece claro na afirmação da professora quando diz que:

Os conteúdos dos 5º anos continuaram os mesmos, mas a maturidade de entendimento e a aprendizagem do educando diminuiu. (P42, grifo nosso)  
As crianças são imaturas, distraídas e pouco responsáveis. A base das habilidades motoras está pouco desenvolvida, idem na área da linguagem e da matemática (lógico). (P56, grifo nosso)

Entretanto, tanto para Vygotsky (2010) quanto para Wallon (*apud* GALVÃO, 1995), o desenvolvimento humano não segue uma linearidade; tampouco é desenvolvido como se fosse uma construção de um prédio, de modo que uma etapa fornece sustentação para a próxima. De modo específico, Vygotsky chama atenção para os dois níveis de desenvolvimento e destaca o papel fundamental da aprendizagem nesses níveis. É a partir dessa concepção, de dois níveis de desenvolvimento, que o autor define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como relacional, criada na interação da criança com o outro, de modo que a criança consiga realizar tarefas as quais sem ajuda do professor não conseguiria. Em outras palavras, a ZDP é fundamental no processo de aprendizagem, processo que, como já destacamos, impulsiona o desenvolvimento. Logo, essa concepção coloca em “xeque” o conceito de maturidade, uma vez que a criança não precisa estar madura para aprender; ao contrário, a maturidade neurológica decorre dos processos de aprendizagens.

Diante dessas afirmações, Collares e Moyses (1996) corroboram, afirmando que avaliar a maturidade de alguém merece o seguinte questionamento: Imaturidade de quê? Imaturidade em relação ao qual padrão? Pelo que observamos nas falas das professoras, o conceito de maturidade está ligado à idade cronológica das crianças, como afirmam as professoras:

Porque acredito que aos 6 anos, a criança não tem maturidade para se alfabetizar. Esse método precoce de ensino pode influenciar negativamente os futuros processos de aprendizagem. (P17, grifo nosso)

Infância esquecida, muitas exigências. A criança do 1º ano tem potencial cognitivo para avançar, porém não tem maturidade. Este fato pode atrapalhar no processo das séries seguintes. (P109, grifo nosso)

Considero o ensino de 9 anos uma boa maneira de alfabetizar nossos alunos, porém, não está levando em consideração aspectos como a “maturidade”. (P7, grifo nosso)

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a recorrência dos professores/as em relacionar a maturidade com a falta de oportunidade para brincar:

Acho que tem crianças que não têm maturidade para estar numa sala de aula. Ela precisa ainda de brincadeiras, porque, o que acabou se perdendo estando na escola. (P45)

A criança do 1º ano tem cognitivo a ser trabalhado, mas precisa do amadurecimento para isso. Estão “forçando” esse amadurecimento cognitivo. Isso vai respingar na exigência das séries seguintes”. (P110)

As afirmações dos professor/as acima provam o quanto ainda é incipiente a compreensão e as discussões da legislação educacional no cotidiano da escola, pois os documentos oficiais do MEC, os quais orientam a implementação da Lei nº 11.274/2006, a qual amplia o ensino fundamental para nove anos, preconizam o fazer pedagógico voltado para o lúdico, reservando no tempo escolar momentos de brincadeiras.

Se assim entendermos, estaremos convencidos de que 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 estudos 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 iniciais do ensino fundamental de nove anos. (BRASIL, 2006, p. 10)

Para além desse aspecto, Collares e Moyses (1996, p. 159) ainda afirmam que “falar de imaturidade da criança é desconhecer que o ser humano é um ser histórico, permanentemente em construção”. Nessa perspectiva, Vygotsky chama isso de dimensão social do desenvolvimento humano, na qual a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. Nesse sentido, La Taille afirma que:

Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem dos animais. Sendo assim, a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser buscada em propriedades naturais do sistema nervoso. (LA TAILLE, 1992, p. 24)

Gramsci (1982) discute essa questão, afirmando que a consciência da criança não é algo individual e muito menos individualizado, é o reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia etc. O autor refere-se às culturas antagônicas e esmagadoras refletidas pelos programas

escolares, as quais poderemos relacionar com os modelos de ensino e os programas curriculares da educação brasileira dos últimos anos. Segundo Gramsci (1982),

A espontaneidade é uma destas inovações: quase se chega a imaginar que o cérebro do menino é um nó que o professor ajuda a desembargar. Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, afim de dominá-la e de criar o homem atual à sua época. (GRAMSCI, 1982, p. 142)

Dessa forma, anulam-se todas as sensações acumuladas pela criança desde o seu nascimento; as atividades escolares são somente uma fração da vida do aluno, não deveriam ser responsáveis pela transformação psicológica da criança. Analisando a fala das professoras e dialogando com os autores, compreendemos a necessidade e a importância de acompanhamento pedagógico junto aos professores da rede pública pesquisada. Outro aspecto que entendemos ser relevante é a necessidade de se repensar os currículos de formação inicial. Evidentemente os professores/as não são psicólogos, porém esses são conhecimentos que deveriam mediar as formações, haja vista que sua incompreensão pode levar a diferentes situações de fracasso escolar. Por meio da análise dos resultados obtidos neste estudo, verificou-se que no grupo de professores pesquisados existem dificuldades na compreensão de certos conceitos referentes à aprendizagem dos educandos. Todavia, não se pensa de forma alguma em afirmar que o professor deve ter o domínio de várias áreas do conhecimento. Ainda assim, compreender o processo de desenvolvimento da criança, entre outros conhecimentos, é fundamental ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, vale insistir na necessidade de se garantir a formação continuada aos professores, incluindo o eixo da psicologia que trata do desenvolvimento da criança, para que os professores possam caracterizar o que fazem, do que brincam, o que aprendem, em que momento aprendem, como percebem o mundo e o ambiente escolar em que estão. Nesse sentido, é urgente também que estes se tornem momentos coletivos de estudos nas constituições, para os quais é fundamental sua organização para que os professores revisem suas práticas a partir das construções teóricas disponíveis. A ausência desses momentos foi outra categoria identificada, como podemos verificar a seguir.

#### 4.2. Implementação da Lei nº 11.274/2006: a formação em serviço e a prática pedagógica

Nenhum Projeto Político Pedagógico se concretizará na prática da sala de aula se, antes de tentar partilhar os valores de uma “boa educação” para os alunos, a relação entre os agentes educativos não for balizada por estes mesmos valores. Nesse sentido, vale lembrar as palavras de Freire (1996, p. 38) quando diz que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, sendo que pensar certo é fazer certo. Como posso ensinar ética, solidariedade e democracia se não as vivo no cotidiano das minhas relações? Percebemos o quanto as relações interinstitucionais no âmbito da gestão da escola, da formação da equipe docente e da consolidação de um projeto político pedagógico são potencializadas na medida em que seus atores são efetivamente escutados e concebidos como protagonistas e autores da própria formação e da construção da escola onde atuam.

Seguindo essa perspectiva, a formação é compreendida como essencial para os professores/as entrevistados.

*A falta de preparação dos profissionais que atendem principalmente os primeiros anos do ensino fundamental, 1º, 2º e 3º, que acabam sendo cobradas pelos pais e pelos próprios professores, que a criança saia alfabetizada no 1º ano. A falta de capacitação para os professores e a pouca informação que chega para os pais prejudica todo o processo. (P67, grifo nosso)*

Na fala dos professores/as aparecem duas situações: a falta de formação para os professores e a falta de diálogo com os pais sobre a realidade da educação. Nesse caso, se os professores não têm formação, também não conseguem informar adequadamente os pais sobre a aprendizagem de seus filhos e a escola isenta-se do problema, transferindo-o exclusivamente para o professor. Como relata esta professora: “*Se houvesse toda uma preparação e adaptações necessárias, quem sabe daria certo, estamos tentando, mas sozinhos (prof) andamos em passos curtos. (P89)*”

Sabemos que para ensinar é necessário compreender os fatos reais do que se quer ensinar, como afirma Paulo Freire:

*Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. (FREIRE, 2002, p. 76)*

Dessa forma, não se pode exigir que o professor/a realize sua tarefa de ensinar com qualidade se não lhe foram dados subsídios suficientes para compreender as dimensões de sua (nova) prática para fazer as mudanças que a realidade exige. Parafraseando a professora: “As escolas não estavam preparadas fisicamente; os professores não foram capacitados com antecedência para mudanças” (P96).

A afirmação da professora reivindica uma preparação antecipada antes de qualquer implementação de novas políticas. Entretanto, como já procuramos discutir, não há como preparar para “receber uma política”, tendo em vista que entre a política pensada e a efetivada não há um percurso linear. Mas entendemos que as falas identificam a ausência de se pensar a política na sua lógica, nas suas concepções, pois sem esse entendimento não é possível se pensar uma nova prática. Em síntese, conforme já discutimos, mesmo tendo os textos legais enfatizando a necessidade de se repensar os anos iniciais, o processo de alfabetização, a estrutura das escolas, a organização de seu tempo, no cotidiano essas discussões foram secundarizadas e a lei foi transformada em matrículas das crianças de seis anos. Assim, conseguimos compreender quando o professor/a comenta:

*Os professores de alfabetização deveriam ser mais bem preparados para esse processo. As crianças chegam ao 5º ano (não generalizando) com muitas dificuldades. (P15)*

Ainda em relação à fragilidade de compreensão da lei, observamos que, mesmo existindo hoje no país um programa nacional para se pensar a alfabetização, essa proposta inclui apenas os profissionais dos três primeiros anos, o que nos leva a questionar: Por que os professores de 4º e 5º ano ficaram de fora do processo de formação? O que lhes foi garantido como formação continuada? Qual será sua participação nesse processo?

Para Arelaro (2010),

*A luta por uma formação inicial e continuada, necessariamente presencial, é outra condição de qualidade, pois sabemos que uma formação sólida permite a escolha e a decisão sobre métodos e técnicas de ensino, nas diferentes condições de ensino e aprendizagem. Nossa profissão exige contínua formação, pois muitas vezes, em cinco anos de prática nossa formação pode estar superada. (ARELARO, 2010, p. 187)*

Nessa perspectiva, o déficit em formação continuada aos professores da rede pública continua em alta, sem contar o descontínuo que poderá ocorrer e os diferentes pensares e encaminhamentos que os professores/as dos últimos anos das séries iniciais poderão dar sendo excluídos do processo de formação. Os encontros entre pares, as leituras permanentes e as

horas coletivas de trabalho são momentos fundamentais da formação do professor/a e podem garantir que a qualidade social das escolas seja construída. Dessa forma, ainda se garante que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas em processos de continuidade, com reflexão e socialização, possibilitando a auto avaliação do fazer docente e suas práticas pedagógicas.

De acordo com Silva (2000), “não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é captável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência”. Seguindo a lógica de Silva, independentemente da forma como os professores/as interpretam a legislação, principalmente os professores do 5º ano, aos quais não foi oportunizada a formação, pode-se ou não construir uma resistência, sem perceber os dispositivos da lei como um direito da criança.

Para Severino (2006)

A educação é processo inerente à vida dos seres humanos, intrínseco à condição da espécie, uma vez que a reprodução dos seus integrantes não envolve apenas uma memória genética mas, com igual intensidade, pressupõe uma memória cultural, em decorrência do que cada novo membro do grupo precisa recuperá-la, inserindo-se no fluxo de sua cultura. (SEVERINO, 2006, p. 289)

Partindo desse pressuposto, reportamo-nos à prática dos professores/as em processo de mudança de estrutura humana e curricular, tendo de se adaptar às novas exigências, sem oportunidade de reflexão. Dito de outro modo, pelas falas dos professores/as, as mudanças ocorreram mais na organização funcional das escolas do que nas práticas educativas cotidianas, na práxis dos professores/as.

Segundo Severino (2006),

O caráter prático da educação, ou seja, sua condição de prática intencionalizada, faz com que ela fique vinculada a significações que não são da ordem da fenomenalidade empírica dessa existência e que devem ser levadas em conta em qualquer análise que se pretenda fazer dela, exigindo diferenciações epistemológicas que interferem em seu perfil cognoscitivo. (SEVERINO, 2006, p. 291)

Para o autor, “a educação é prática histórico-social, cujo norteamento não se fará de maneira técnica, conforme ocorre nas esferas da manipulação do mundo natural” (SEVERINO, 2008, p.291 p.). Isto é, quando pensamos em formação dos professores, entendemos esse processo não como algo de “ensinar a fazer”; antes entendemos ser um processo no qual o professor tenha condições de olhar sua prática, confrontá-la com os objetivos da educação, repensá-la e analisá-la a partir tanto dos objetivos curriculares quanto dos objetivos de projeto social defendido. Ainda de acordo com Severino (2006):

A escola é o lugar institucional de um projeto educacional. Isso quer dizer que ela deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora dos outros dois projetos que têm a ver com o agir humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação SEVERINO (2006, p. 312).

E o autor diz ainda que “com efeito, a prática da educação pressupõe mediações subjetivas, a intervenção da subjetividade de todos aqueles que se envolvem no processo”. Sendo assim:

Para que se possa falar de um projeto impregnado por uma intencionalidade significadora, impõe-se que todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integradas na constituição e no vivenciamento dessa intencionalidade. (SEVERINO, 2006, p. 312)

Com essa afirmação, podemos pensar que antes de alterar o tempo de ensino, faz-se necessário um diálogo consistente entre os pares, entre os profissionais e professores, que no contexto de sua prática fará com que a política atinja ou não seus objetivos. Nesse sentido, Gramsci (1982) ainda é atual quando afirma que:

Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se agudiza liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. (GRAMSCI, 1982, p. 118. Grifos nossos)

O autor destaca a falta de princípios claros e precisos como um dos motivos para a crise escolar de sua época. Essa necessidade perdura até os dias de hoje, haja vista os percalços ocorridos com a implementação da lei dos nove anos. Entretanto, quando defendemos um maior diálogo com os professores/as, além de ampliação e garantia de formação em serviço, não compreendemos esse processo como momentos esporádicos e/ou participações em cursos curtos.

Para Nóvoa (1995),

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Com essa afirmação de Nóvoa, é possível e urgente repensar a formação de nossos professores, de modo que eles possam socializar as experiências a partir da reflexividade de

suas práticas. Assim, devem-se repensar os tempos escolares para oportunizar, como já afirmado anteriormente, momentos de estudos coletivos e reflexão sobre as práticas.

#### 4.3. A estrutura física: as escolas estão preparadas?

A estrutura física foi outro aspecto de grande relevância na fala dos professores/as. Segundo as afirmações, as escolas públicas de Joinville, no momento da implementação do ensino fundamental de nove anos, não estavam preparadas para receber alunos de seis anos de idade, como anuncia a professora:

*Como receber alunos tão pequenos, sem parquinho, sem atividades lúdicas oferecidas por especialistas? As escolas não estão preparadas para receber esses alunos com essa faixa etária. (P40, grifo nosso)*

Pensar a estrutura física das escolas é pensar na sua organização espacial, e isso implica compreender o espaço não como algo neutro, mas como também educador. Assim, de acordo com Zabalza (1998):

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para se levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança  
ZABALZA (1998, p. 50).

Desse modo, faz-se importante pensar o espaço como algo maior do que um local útil e seguro; é imprescindível pensar a escola como um local de inúmeras possibilidades interações, criações, descobertas e aprendizados. Ao analisarmos os documentos oficiais, é perceptível que essa concepção de espaço fundamenta as orientações. No entanto, parece que a esse aspecto não foi imputada grande relevância. Nas falas foi discutida a falta de pátio, brinquedos, banheiros, mobiliário, entre outros aspectos, adequados às crianças menores. Assim, de acordo com o professor/a 22:

Eu penso que a política é boa, poderá favorecer os aspectos pedagógicos, porém primeiro deveria se investir no aspecto físico das escolas. (P22, grifo nosso).

Ou conforme o professor/a 35:



A estrutura escolar não é adequada aos alunos de 6 anos, eles precisam do lúdico, do (brincar), mas onde? Em escolas lotadas? Não ficou muito claro qual o verdadeiro papel da turma de 6 anos (por muito tempo). A educação brasileira quer seguir modelos externos que não são adequados a nossa realidade. (P35)

Em síntese, é necessário identificar os espaços físicos das escolas como espaços pedagógicos, assim como sua organização, manutenção e segurança, o que revela muito sobre o aprendizado que ali se desenvolve, fazendo com que as crianças possam se sentir confortáveis e consigam reconhecê-lo como um lugar que lhes pertence. Como afirma Oliveira (2005),

A criança, desde cedo, reconhece o espaço físico ou atribui-lhe significações, avaliando intenções e valores que pensam ser-lhe próprios. Daí a importância de organizar os múltiplos espaços de modo que estimulem a exploração de interesses, rompendo com a mesmice e o imobilismo de certas propostas de trabalho de muitas instituições de educação infantil. (OLIVEIRA, 2005, p. 194)

As informações do MEC estão expostas no documento Orientações para a Inclusão da Criança de Seis anos de Idade, em que se afirma que os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração (BRASIL, 2006). E continuam:

Para tanto, a escola deve garantir tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro... Esse ser humano que carrega a leveza da infância ou a inquietude da adolescência precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano. (BRASIL, 2006, p. 10)

No caso das crianças de seis anos, ao serem incluídas no ensino fundamental, isso não deveria significar que devem ficar presas em uma sala de aula, com um conteúdo extenso e com atividades pedagógicas mecanizadas, prevalecendo uma única linguagem. Cabe às Instituições de Ensino oferecer espaços físicos que tenham condições compatíveis com os requisitos definidos pela legislação, bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento integral da criança (motor, cognitivo, afetivo e estético) deve ser contemplada no fazer pedagógico dos professores. Essas inadequações da efetivação da lei levam alguns professores/as a não a considerarem efetiva, conforme a professora 14:

*Não [não considera uma boa política], porque as crianças de 6 anos entram na escola e sofrem inúmeras questões como: ambiente escolar, ter que se alfabetizar, professores e escola não preparada para receber e trabalhar com estas crianças,*

*falta de espaço, momentos lúdicos e outras atividades que envolvam a ludicidade.*  
(P14)

Essas reflexões, realizadas a partir das falas, ratificam a urgência em se conceber os espaços escolares de modo cuidadoso, tanto em sua aparência quanto em sua funcionalidade arquitetônica, uma vez que o desenho dos espaços deve favorecer as interações sociais. Os espaços devem conseguir respeitar as diferentes idades e níveis de desenvolvimento, espaços ativos e particulares, espaços que documentam e espaços que ensinam. Isto é, um local com muita luz, variedade e alegria, que denote como professores/as, pais e crianças trabalham e brincam juntos, criando um espaço único que reflete “suas vidas pessoais, a história de suas escolas, as muitas diferenças culturais e um sentido de opções bem-pensadas” (GANDINI, 1999, p. 158).

Ao descrever a educação pública de Joinville, sob a luz dos professores de 5º ano, nos deparamos com situações onde a educação entre o ideal e o real, na maioria das vezes é representada por discussões elementares, quase que, como uma maquiagem, onde esconde o verdadeiro rosto educacional, desse município, ou seja, os principais agentes que são os/as professores/as, não conseguem forças para superar o que lhes é imposto seguem a lógica do “manda quem pode e obedece quem tem juízo” assim as políticas são implementadas, os conteúdos são vencidos e ano letivo acaba sem perspectivas de mudanças significativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida vivida, com suas contradições, é ponto de partida necessário, mas não ponto de chegada. Essa é a utopia da dignidade e da liberdade para cada pessoa e para todos os povos. (MARTI, 2001)

Na tentativa de sintetizar alguns elementos acerca dos caminhos investigativos que orientou nossa pesquisa, cujo objetivo foi analisar os impactos ocorridos com a implementação da Lei nº 11.274/2006, na rede pública de Joinville, propomos relacionar a partir do nosso ponto de vista os resultados até aqui encontrados e mencionados pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, pelos professores/as pesquisados/as. Sabemos que essa não é uma tarefa fácil, haja vista que no contexto da prática as ideias não são homogêneas, e muito menos a educação é neutra, cada sujeito é um sujeito da história em movimento. Soma-se a esse fato ser a política em questão recente, entretanto, entendemos que as políticas são processos e produtos que “envolvem articulações entre textos e processos, negociações no âmbito do Estado e para além dele, valores, ideologias, poder e constatação” (MAINARDES, FERRERA; TELLO, 2011 p.155).

Assim, nossas análises indicaram que, como em outras regiões brasileiras, a educação no município estudado apresenta muitos desafios, limitações e marcas de um país que por séculos secundarizou a educação pública. Dentre os desafios observados, a distância entre a Secretaria de Educação Estadual- SED e as escolas da rede pública estadual dificulta o acompanhamento bem como o gerenciamento das políticas públicas educacionais, as GERED's que são o elo entre escolas e Estado, porém sem estruturas e sem recursos financeiros destinados às suas ações, poucas são as condições para efetivarem suas funções. Desse modo, ainda que a proposta curricular de Santa Catarina seja considerada uma boa proposta (segundo professores e especialistas), sua efetivação se torna prejudicada considerando as condições objetivas da educação estadual catarinense. Seguindo essa perspectiva, cabe destacar outra característica relevante da educação estadual, a contratação de professores em caráter temporário, fato que além de constrangedor, desvaloriza o profissional, desqualifica a profissão e diminui a qualidade do ensino, uma vez que, a

rotatividade dos professores/as não garante a continuidade dos projetos, não possibilita vínculos com a escola, nem tão pouco com a comunidade em que estão inseridos. Isso repercute também no processo de acompanhamento das políticas educativas, pois a incerteza de continuidade dos trabalhos, bem como a rotatividade, impossibilita estudos contínuos nesse aspecto.

Outra questão perceptível, a partir das análises, diz respeito em como a política é difundida. Em outras palavras, apesar do MEC elaborar uma quantidade significativa de materiais de orientação, as estratégias e os métodos utilizados pelas duas redes públicas de ensino, foram distintas, evidenciando desencontros na forma de interpretar a legislação. A rede estadual organizou debates e sediou seminários para discutir a Lei nº 11.274/2006, mas no que pese toda essa mobilização não foi suficiente para que a SED e os municípios, através da UNDIME chegassem a um censo comum e realizar a ampliação de forma a não causar transtornos à população.

Na rede pública municipal de Joinville, as estratégias foram voltadas para a regulamentação do Ensino Fundamental de nove anos, haja vista que o município já contava com classes de seis anos desde 2003, como revelou essa pesquisa. Com a implementação da Lei nº 11.274./2006, intensificou ainda mais a matrícula para o primeiro ano do Ensino Fundamental, enchendo as salas de crianças sem ter muita clareza do que ensinar, qual seria a matriz curricular, e as escolas sem as estruturas para receber as crianças de seis anos.

Assim, o uso de estratégias diferentes gerou desigualdades que repercute não apenas nos conteúdos, mas no próprio processo de matrícula. Em síntese, enquanto a rede estadual implantou de forma gradativa o Ensino Fundamental de nove anos, a rede municipal fez a equivalência das turmas. Podemos visualizar como cenário da educação pública em Joinville, duas redes de ensino cada uma com suas especificidades, tentando aproximar um diálogo, mas sendo duas esferas diferentes o diálogo e a aproximação não ultrapassa a uma política de boa vizinhança, com os tramites e as conjunturas que as separam no campo educacional. Não existe nas redes públicas de Joinville um debate efetivo sobre a educação no município, para resolver os problemas educacionais do dia a dia, para transformar a escola, não há clareza em que tipo de escola pensar para os cidadãos joinvillenses. A população assiste a tristes realidades que vai de escolas fechadas a escolas interditadas, sem saber o que fazer com os estudantes. Teríamos soluções para essas questões? Se houvesse efetivamente diálogo entre as redes de ensino e se a preocupação fosse de fato pelo estudante munícipes e cidadão e não prevalecesse o jargão, “alunos do estado” e “alunos do município”. Para atingir a esse nível é

necessário quebrar paradigmas, romper barreiras e criar consciência, ou seja, é preciso evoluir na perspectiva de coletividade educacional.

Ainda em relação à compreensão da política, ao analisar os dados sobre os documentos do Ensino Fundamental de nove anos, temos um dado que aponta uma grande quantidade de professores que não tiveram acesso a esses documentos, e isso é intrigante, como assegurar o entendimento e qualidade na educação se a própria lei não é estudada e compreendida? A escola deve proporcionar esses momentos de troca e debate entre os professores, com a finalidade de propiciar a compreensão. Parece-nos, que na rede pública de Joinville há falta de autonomia do colegiado das escolas, sendo que todos os encaminhamentos devem vir da SEC ou da GERED. Além desse fato, os planos de ação das escolas devem garantir 200 dias letivos, uma exigência da LDB nº 9394/96, mas com um ano letivo restrito que tempo sobra para estudos e debates entre os professores?

Observamos que essa falta de espaço coletivo para estudos repercutiu diretamente na compreensão dos professores em relação à política em estudo. Os dados demonstram também desconhecimento em relação à própria legislação, de modo que, por exemplo, a indicação de uma nova organização de tempo e espaços escolares não foi realizada em nenhuma das redes, nem objeto de reflexão nas instituições de ensino. Outro desafio apontado pelos professores com a implementação da Lei nº 11.274/2006, se refere à falta de estrutura, desse modo, ainda existem escolas sem carteiras adequadas ao tamanho das crianças, sem área de lazer, sem espaço no pátio que respeite suas necessidades. Mesmo sendo, os mobiliários, as carteiras e os materiais didáticos e pedagógicos parte do elenco de subsídios garantidos pela Lei nº 11.274/2006 e por todos os documentos elaborados pelo Ministério da Educação.

A falta de informação sobre o processo parece que não foi apenas por parte dos professores. Quando questionados/as sobre a participação dos pais no processo os professores/as observaram que a incompreensão dos pais em relação à lei, gera expectativas e cobranças que não vão ao encontro dos objetivos da lei. Isso nos parece ser mais um resultado da fragilidade das relações no campo educativo. Dito de outro modo, assim como os professores não foram partícipes no processo de implementação da lei, os pais também ficaram à margem desse processo. Dessa forma, pelas falas dos professores/as a compreensão dos pais em relação à lei acabou ficando restrita a ideia de antecipação da escolaridade de seus filhos.

A esse conjunto de fatores soma-se mais um qual seja, a indefinição curricular. Esse fato foi recorrente nas falas dos professores/as. A dúvida em relação aos conteúdos que

deveriam compor cada ano gerou adaptações e, em nenhuma das redes os professores/as evidenciaram que ocorreu reestruturação curricular. Pelo contrário, a ideia destacada é que os conteúdos resultaram de “arranjos” a partir dos conteúdos das antigas turmas de pré-escola e das turmas de 1ª série. Nesse sentido, nossa questão é: uma política que foi concebida para oportunizar equidades, ampliar o tempo escolar para todas as crianças de modo a diminuir os níveis de fracasso, acabou sendo formalizada como uma ação que antecipou a entrada das crianças no Ensino Fundamental, mas não efetivou um tempo maior de acesso as crianças aos conteúdos formais.

A partir dessas observações os professores/as responderam que, os avanços em relação às habilidades de língua escrita e matemática, de modo especial, não são ainda muito perceptíveis. E, como procuramos demonstrar ao longo desse trabalho essa não percepção dos avanços das crianças decorre, segundo os professores/as, tanto da contemporaneidade da lei, quanto as confusões e incertezas que marcaram seu início de implementação. E como já destacado, a indefinição curricular foi um fator agravante nesse processo.

Isso se tornou ainda mais evidente nas análises provenientes da concepção dos professores/as em relação à política de ampliação do Ensino Fundamental. Conforme discutimos no trabalho, os/as profissionais que consideram uma boa política ressaltam a necessidade de mais estudos, maiores conhecimentos da própria lei. Bem como, chamam atenção para urgência de melhorias na infraestrutura das escolas e nas questões curriculares. Entre os professores/as que não concordam com a lei e não reconhecem nela um instrumento a serviço da equidade, um aspecto que foi destacado diz respeito à idade das crianças. Ou seja, para estes professores/as a pouca idade da criança gera imaturidade para acompanhar o Ensino Fundamental.

Interessante observar que a análise sobre a imaturidade das crianças se pauta em uma concepção de desenvolvimento já questionada e superada nas propostas de ambas as redes estudadas. Desse modo, além dos estudos da lei, a efetivação da política também está relacionada com a necessidade de realizar reflexões junto aos professores/as sobre suas concepções de aprendizagem e desenvolvimento. Isto porque, um professor/a que compreende que uma criança de seis anos não tem maturidade para aprender as linguagens de sua cultura, por exemplo, pode simplificar esse processo e, na intenção de proteger a criança, acaba negando acesso a essa aprendizagem.

Seguindo essa perspectiva, entendemos ser fundamental discutir os modelos de formação continuada em vigências nas redes estudadas. Dito de outro modo, é fundamental

oportunizar momentos de reflexão da prática pedagógica, assim consideramos que é necessário pensar estratégias diferenciadas na formação de professores, numa perspectiva que supere as práticas atuais, como afirma Garcia, (1995) “que continuam a basear-se mais na intuição e na experiência do que no conhecimento científico disponível”.

Ainda em relação à formação continuada ao finalizar a pesquisa nos questionamos, por que o MEC lança uma proposta curricular somente em 2013? Por que o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é destinado apenas aos professores dos três primeiros anos? Ao escutarmos os professores do 5º ano acreditamos que todos os professores dos anos iniciais deveriam ter acesso a formação oferecida pelo PNAIC. Entendemos que as desigualdades educacionais, alvo da política de ampliação do Ensino Fundamental, não serão combatidas se os/as professores/as, principais executores da política não a compreendem.

Nossa insistência em relação em oportunizar aos professores/as espaços de estudos, reflexões sobre a política em estudo, como modo de realmente efetivá-la decorre da compreensão de que, a intencionalidade prática advém da mediação de sua consciência subjetiva, isto é, a partir de sua consciência é capaz de elaborar sentidos e de sensibilizar os valores (SEVERINO, 2006). Em outras palavras, é o conhecimento a ferramenta que os professores/as dispõe para dar sentido às práticas.

Efetivar uma política pública é garantir um bem comum, efetivamente universal, garantir aos sujeitos o direito de usufruir dos bens culturais da educação, sem restrições. Assim, é fundamental que os professores/as sejam sujeitos do processo e não entendidos como executores de uma prática. Isto porque, como afirma Severino (2006) “a escola se dá como lugar do entrecruzamento do projeto político coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores”.

Cabe ressaltar, conforme já mencionado nesse texto que a ajuda e a compreensão de uma nova legislação é dever do Estado proporcionar, discutir coletivamente na escola e em grupos com profissionais que possam esclarecer e dar luzes para a implementação. No caso da Lei nº 11.274/2006, as Secretarias, (SEC e GERED) deveriam organizar grupos de debates formados por blocos, os quais consideramos os principais para a implementação: Infraestrutura, Currículo e Formação Continuada. Buscar parcerias com as Instituições de Ensino Superior do município que de certa forma, também são responsáveis pela formação na Educação Básica.

Um dos objetivos da Lei nº 11.274/2006 é ampliar um ano de estudo às crianças brasileiras para diminuir as desigualdades entre as classes da população estudantil. Ao

concluirmos esse início de pesquisa no município em questão, observamos a falta de clareza dos professores/as ao responderem se percebem mudanças nas turmas de 5º anos. O que se espera de uma turma de 5º ano que iniciou o Ensino Fundamental aos seis anos de idade? Que esse estudante tenha consolidado todos os direitos de aprendizagens referentes à sua idade e série, com um currículo específico a essa etapa, mas como as reformas curriculares só foram realizadas posteriormente, esse processo ficou prejudicado. Por esse motivo, muitos professores/as deixaram de responder questões relevantes da pesquisa, não querendo pronunciar-se sobre o assunto, justifica que o resultado não era o esperado pela lei? Se essa indagação for verdadeira é urgente repensar a formação continuada dos professores/as da rede pública de Joinville. Além disso, requer uma atenção, minuciosa por parte de todos os agentes desse processo, mais precisamente daqueles, que, cuja tarefa é garantir os direitos de todas as crianças e que possuem o poder de decisão, igualmente, cabe a toda sociedade civil o engajamento pela garantia desses direitos. Dessa forma, podemos ter condições humanas para assegurar efetivamente uma educação de qualidade, bem como a equidade social.



## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 7º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **Ensino Fundamental de nove anos: implicações no processo de alfabetização e letramento**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizontes, MG: FAPEMIG, 2012

AMARAL SOBRINHO, José. **O plano de desenvolvimento da escola e a gestão escolar no Brasil: situação atual e perspectivas**. Março, 2001, mimeo.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Educação Básica obrigatória e gratuita. **Retratos da escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v. 4, n.7, jul./dez.2010 – Brasília: CENTE, 2007.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson (orgs.) **Políticas Educacionais, questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Maria C. S. DELGADO, Ana Cristina Coll. (org). **A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre. Penso, 2012.

BOWER, R.; BALL. S. WITH GOD, A. **Reforming Education & Changing Schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília : MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 06/05**. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei n.º 9.394/1996. MEC: Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 18/05**. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei n.º 9.394/1996. MEC: Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_, Plano Nacional de Educação. Lei Federal n.º.10.172 de 9 de janeiro de 2001

\_\_\_\_\_, Presidência da República. Lei n.º 11.274/2006. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Base da Educação n.º 9394 de 20 de dezembro de 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n.º 11.114/2005. Brasília, 2005.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, R. e CAMPOS, R.F. Educação das crianças pequenas com estratégia de “alívio” da pobreza. **Inter-Ação: Ver. Fac. Educ.** UFG, 33 (2). P, 241-263, jul./dez. 2008.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e Organismos Internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COLLARES, Cecilia A. L. MOYSES, Maria Aparecida A. **Preconceitos no Cotidiano Escolar: ensino e mediações**. São Paulo: Cortez, Campinas Unicamp: faculdade de Ciências Médicas. 1996

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 6º Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à Educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: Ava. Pol. Publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, nº 64, p. 495-520, jul/set, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Nita. OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Pedagogia da solidariedade**. Coleção dizer a palavra. 1.ed. Indaiatuba, SP: Vila das Letras, 2009.  
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTO, Gaudêncio. Fundamentos Científicos da Relação trabalho e educação no Brasil de hoje. . In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 241-288.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo do avesso**. Tradução. Sergio Faraco, 9ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2007

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In EDWARDS, C. GANIDNI, L. e FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem e Reggio emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GERMANO, Jose Wellington. Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985). 5º Ed – São Paulo: Cortez, 2011.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos norteadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Circulo do Livro.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.  
Disponível  
em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

JOINVILLE, Resolução n. **045/2008/COMED**, de 28 de maio de 2008. Autoriza a implantação gradativa do Ensino Fundamental de 9 anos nas Unidades Escolares mantidas pela Prefeitura Municipal de Joinville. A partir de 2003. Joinville, SC, 2008

\_\_\_\_\_, Portaria n. **062/2008/GAB**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas da rede municipal. Joinville, SC, 2008

\_\_\_\_\_. Resolução n. **0106/2010/COMED**, de 26 de maio de 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução n. **0140/2010/COMED**, de 6 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_, Sistema Municipal de Educação. **Lei nº 5.629, de 16 de outubro de 2006**. Estabelece as diretrizes do Sistema Municipal de Educação.

LA TAILLE, yves de, et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Sannus, 1992

LAVAL, Christian. **A Escola Não é Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Ed. Planta, 2003.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson, FERREIRA, Marcia dos Santos e TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. IN BALL, Stephen J, e MAINARDES, Jefferson (orgs.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011

MAY, Tim. **Pesquisa social: Questões, Métodos e Processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares- 3.ed.-Porto Alegre: Artmed, 2004.

NIEHUES, Valdete Daufemback. De agricultor a operário: lembranças de migrantes. 2000. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em História - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e Jose Antônio Souza Tavares. 2º Edição, Publicação Dom Quixote ,Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1995.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2º ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

OREALC/UNESCO. **The state of education in Latin America and the Caribbean**. Guaranteeing quality education for all. A regional report. Santiago: OREALC/UNESCO, 2007. Disponível em: <http://WWW.unesco.cl>. acesso em 14 de junho de 2012.

PINTO, Rezende Jose Marcelino de, e ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade?. **Retratos da Escola. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v. 4, n. 7, jul./dez.2010 – Brasília: CNTE, 2007

REGO, Izabel. Henri Wallon: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REUNIÃO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35. 2012, Porto de Galinhas PE. **Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI**. Livro de Resumos: Porto de galinhas – PE.

RODRIGUES, Tatiane D. **Ensino Fundamental de Nove Anos: mais tempo para aprendizagem ou antecipação do fracasso escolar**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pesquisa – PRPPG, Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2013.

SANDER, Benno. Educação na América latina: Identidade e globalização. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, mai/ago. 2008.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos**, Florianópolis: IOESC, 1991

\_\_\_\_\_, **Parecer N° 239/2005 CEE/SC**, Manifestação sobre a Lei n°11.114/05 e Resolução n° 03/05/CEB/CNE

\_\_\_\_\_, **Parecer N° 317/2006 CEE/SC**. Consulta quanto à autonomia da Mantenedora em relação ao ingresso das crianças de 6 anos na 1ª série na data de 1º março

\_\_\_\_\_, **Decreto N° 4.804/2006**. Dispõe sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos na rede pública estadual de Santa Catarina

\_\_\_\_\_, **Portaria N° 22/2006 SED/SC**. Dispõe sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos na rede pública estadual de Santa Catarina

\_\_\_\_\_, **Parecer N° 427/2006 CEE/SC**. Ensino Fundamental de 9 anos

\_\_\_\_\_, **Parecer N° 433/2006 CEE/SC**. Ensino Fundamental de 9 anos com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade

\_\_\_\_\_, **Parecer N° 131/2008 CEE/SC**. Consulta sobre a data limite para ingresso no ensino fundamental de nove anos

\_\_\_\_\_, **Resolução N° 110/2006 CEE/SC**. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade

\_\_\_\_\_, **Resolução N° 227/2012 CEE/SC**. Altera o artigo 1° da Resolução 64/2010/CEE/SC, que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental

\_\_\_\_\_, **Portaria N° 8/2009 SED/SC**. Orienta sobre o processo de avaliação nas três primeiras séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de nove anos

\_\_\_\_\_, **Resolução CEE N° 64/2010**. Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos éticos-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008, p. 289-320.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autentica 2000, p. 9 a 34.

SIMPOSIO, CATARINENSE DE ADMINISTRAÇÃO E CULTURA, XXII. SEMINÁRIO ESTADUAL DE POLITICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, X. Joinville/SC, Anais, O ensino Fundamental de 09 (nove) anos: Gestão e Currículo. Joinville/SC, 2010, 185 páginas.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9394/96. **Ensaio: aval. pol. Públi.** Rio de Janeiro, v. 12, nº 45 p. 925-944, out/dez, 2004

UNESCO, Brasil. **Desafios e estratégias.** Brasília, 1999.

UNESCO/ OREALC. Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe. Chile: Unesco, 2001.

UNESCO-OREALC. Declaração de Quito. Unesco, 1981

UNESCO-SANTIAGO. A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe (1987-1997). Chile, 1998. p. 5-22.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena e CAMPOS, Rosânia (orgs). **Abordagens teórico-metodológicas, primeiras aproximações.** In: PIROLA, Juliana. A metodologia *Survey* em pesquisas educacionais: a disciplina de estudos latino americanos e o aprendizado da história da América Latina. Joinville, SC: UNIVILLE, 2012. (coleções Rizomas Educacionais).

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado et al. **História da Educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FDT, 1994 – Coleção prender & Ensinar).

ZABALZA, Miguel A. **qualidade em educação infantil** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto alegre. ArtMed, 1998.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

### 1. Identificação

#### 1. Sexo:

- a) ( ) Masculino
- b) ( ) Feminino

#### 2. Faixa etária:

- a) ( ) até 20 anos
- b) ( ) 20 a 30
- c) ( ) 30 a 40
- d) ( ) 40 a 50
- e) ( ) 50 a 60

#### 3. Professor:

- a) ( ) Professor Admitido em Caráter temporário- ACT
- b) ( ) Efetivo

#### 4. Assinale a sua formação:

- a) ( ) Curso de Graduação
- b) ( ) Especialização
- c) ( ) Mestrado
- d) ( ) Doutorado

#### 5. Ano de conclusão da graduação:

- a) ( ) Anos 1970
- b) ( ) anos de 1980
- c) ( ) anos de 1990
- d) ( ) anos 2000
- e) ( ) anos 2010

#### 6. Ano de conclusão da ultima especialização:

- a) ( ) Anos 1970
- b) ( ) anos de 1980



- c) ( ) anos de 1990
- d) ( ) anos 2000
- e) ( ) anos 2010

**7. Tempo de atuação na educação:**

- a) ( ) 1 ano
- b) ( ) 1 a 5 anos
- c) ( ) 5 a 10 anos
- d) ( ) 10 a 15 anos
- e) ( ) 20 a 30 anos

**8. Em que ano você assumiu sua primeira turma de 5º ano do ensino fundamental de nove anos?**

- a) ( ) 1990 a 1995
- b) ( ) 1996 a 2000
- c) ( ) 2001 a 2005
- d) ( ) 2006 a 2010
- e) ( ) 2011 a 2013

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

**9. Em relação a ampliação do ensino fundamental, conforme Lei 11.274/2006, você teve acesso aos documentos oficiais do MEC para implementação dessa lei?**

- a) ( ) Sim
- b) ( ) Não

**10. Em caso afirmativo, quais documentos você teve acesso?**

- a) ( ) Resoluções
- b) ( ) Orientações
- c) ( ) Leis
- d) ( ) Portarias
- e) ( ) Parecer

**11. Cite os títulos dos materiais que você teve acesso.**

---

---

---

**12. Como obteve acesso aos documentos oficiais do MEC?**

- a) ( ) Via Secretaria de Educação e/ou GERED
- b) ( ) Na escola
- c) ( ) Por livre iniciativa
- d) ( ) Por sugestão de outras pessoas
- e) ( ) Em grupo de estudo

**13. Em sua rede de ensino foram realizados encontros para estudar a Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos?**

- a) ( ) Sim
- b) ( ) Não

**14. Em caso positivo, você participou ?**

- a) ( ) sim
- b) ( ) não

**15. Em relação “a implementação” do ensino de nove anos, quais as dificuldades que você encontrou ?**

- a) ( ) Falta de compreensão da Lei
- b) ( ) Falta de informações sobre o processo
- c) ( ) Falta de orientação pedagógica
- d) ( ) A incompreensão dos pais
- e) ( ) Falta de diálogo entre as redes publicas de Ensino (municipal e Estadual)
- f) ( ) falta de estrutura de física nas escolas
- g) Outras: \_\_\_\_\_

**16. Com relação à ampliação do Ensino fundamental de nove anos, os principais desafios na realização do seu trabalho dizem respeito a:**

- a) ( ) aspectos pedagógicos
- b) ( ) aspectos físicos
- c) ( ) materiais adequados
- d) ( ) falta de orientação
- e) ( ) outros

**17. Você teve ajuda nesse processo?**

- ( ) sim
- ( ) não

**18. Em caso afirmativo, quem mais te ajudou nesse processo?**

- a)  Seus colegas
- b)  A secretaria Municipal de Educação e/ou GERED
- c)  A escola
- d)  Os pais

**19. Em relação especificamente as turmas de 5º ano, você já conseguiu observar alguma modificação na apropriação de conteúdo e da conduta das crianças que estão no 5º ano do ensino fundamental de nove anos?**

- a)  Sim
- b)  Não
- c)  Pouco perceptível

**20. Se observou modificações, por favor cite algumas:**

---

---

**21. Em relação a leitura das crianças, você observou avanços em relação as crianças que frequentavam o antigo ensino fundamental?**

- a)  sim
- b)  não
- c)  Pouco perceptível

**22. Em caso afirmativo, o que você indicaria como mudança:**

---

---

---

**23. Em relação ao domínio da escrita, você observou avanços em relação as crianças que frequentavam o antigo ensino fundamental?**

- a)  sim
- b)  não
- c)  Pouco perceptível

**24. Em caso afirmativo, o que você indicaria como mudança:**

---

---

---

**25. Em relação a matemática, ao raciocínio lógico, você observou avanços em relação**

**as crianças que frequentavam o antigo ensino fundamental?**

- d) ( ) sim
- e) ( ) não
- f) ( ) Pouco perceptível

**26. Em caso afirmativo, o que você indicaria como mudança:**

---

---

---

**27. Qual sua opinião com relação ao Ensino Fundamental de 9 anos?**

- a) ( ) ajudou na diminuição das desigualdades
- b) ( ) a criança aprende com mais facilidade
- c) ( ) a criança gosta mais da escola
- d) ( ) a criança pode se desinteressar precocemente da escola
- e) ( ) Aumentou a matrícula na Educação Infantil

**28. Em sua opinião você considerou uma boa política a ampliação do ensino fundamental?**

- a) ( ) Sim
- b) ( ) Não
- c) ( ) Pouco perceptível
- d) Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B - Descritores Pesquisa Banco de Dados da CAPES

### DESCRITOR: ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

DESCRIT OR:	ANO:	COM O ASSUNTO:	SEM O ASSUNTO:	TOTAL :
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	2006	3	43	46
	2007	1	64	65
	2008	11	74	85
	2009	19	69	88
	2010	14	81	95
	2011	16	87	103
		<b>TOTAL</b>	<b>TOTAL</b>	<b>TOTAL</b>
		: 64	: 418	: 482

### DESCRITOR: AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DESCRIT OR:	ANO:	COM O ASSUNTO:	SEM O ASSUNTO:	TOTAL :
AMPLIAÇ ÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2006	1 - REPETIDO	18	19
	2007	1	28	29
	2008	3 REPETIDO	27	30
	2009	1 (10) REPETIDO	28	39
	2010	5 REPETIDO	30	35
	2011	1 (7) REPETIDO	39	47
		<b>TOTAL</b>	<b>TOTAL</b>	<b>TOTAL</b>
		: 29	: 170	: 199

DESCRIPTOR: IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.274/2006

DESCRIPTOR :	ANO:	COM O ASSUNTO:	SEM O ASSUNTO:	TOTAL :
IMPLEMEN TAÇÃO DA LEI 11.274/2006	2006	00	00	00
	2007	00	00	00
	2008	00	00	00
	2009	00	00	00
	2010	1 REPETIDO	00	1
	2011	1 REPETIDO	1	1
		TOTAL : 2	TOTAL : 00	TOTAL : 2