

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

EBE CAMARGO PUGLIESE

**Implantação do ensino fundamental de nove anos e mudança educacional:
estudo de duas experiências escolares no município de Taubaté/SP**

São Paulo

2016

EBE CAMARGO PUGLIESE

**Implantação do ensino fundamental de nove anos e mudança educacional:
estudo de duas experiências escolares no município de Taubaté/SP**

**Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas Escolares.**

**Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mônica Appezzato
Pinazza.**

VERSÃO CORRIGIDA

**São Paulo
2016**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 372
P978i
- Pugliese, Ebe Camargo
Implantação do ensino fundamental de nove anos e mudança educacional: estudo de duas experiências escolares no município de Taubaté/SP / Ebe Camargo Pugliese; orientação Mônica Appezzato Pinazza. São Paulo: s. n., 2016.
236 p.il.; tabs.; anexos; apêndices
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) –
- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Ensino fundamental 2. Política educacional 3. Formação de professores 4. Prática de ensino 5. Reforma do ensino
I. Pinazza, Mônica Appezzato, orient.
-

Nome: PUGLIESE, Ebe Camargo

Título: Implantação do ensino fundamental de nove anos e mudança educacional: estudo de duas experiências escolares no município de Taubaté/SP.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Aprovada em: ___/___/2016

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª.: Mônica Appezzato Pinazza

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^ª. Dr^ª.: Maria Angela Barbato Carneiro

Instituição: PUC-SP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^ª. Dr^ª.: Lisete Regina Gomes Arelaro

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Aos meus pais, José e Ramira (in memoriam), pessoas com quem aprendi desde a mais tenra idade o valor da educação. Meus exemplos de amor, respeito, fé, determinação, coragem e perseverança.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e forças derramadas cotidianamente para que pudesse concretizar o sonho de realizar essa pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Mônica Appezzato Pinazza, pelo genuíno acolhimento, orientação competente e dialogada; pelo cuidado, respeito e confiança. Agradeço pelos momentos férteis em que dialogávamos sobre a educação em nosso país, suas pontuais intervenções sempre me fizeram rever concepções e perspectivas em relação à educação. Agradeço, ainda, pelos materiais, correções e brilhantes contribuições. Como sua estagiária no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), junto aos alunos das Licenciaturas da Universidade de São Paulo, agradeço-lhe pela oportunidade em compartilhar experiências valiosas, inclusive com a professora africana que integrava a equipe. Gratidão eterna por sua dedicação, amizade e exemplaridade, as quais me deixaram marcas indeléveis.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a qual por meio de sua direção, professore(a)s, secretário(a)s e funcionário(a)s possibilitou a consecução desta pesquisa.

Aos amigos e amigas que cursaram as disciplinas do Mestrado, pelos diálogos, debates e discussões com consideração e respeito, os quais fomentaram essa pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Taubaté/SP, pelo acolhimento, apoio e disponibilidade de materiais e documentos.

Ao Diretor do Departamento de Educação e Cultura de Taubaté/SP, à época da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, pelo acolhimento, respeito, material e contributo para a pesquisa. Eternamente grata.

À Coordenadora do Ensino Fundamental do Departamento de Educação e Cultura de Taubaté/SP, à época da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, pelo carinho, acolhimento, pela disponibilidade para a entrevista, respeito pela pesquisa, minha eterna gratidão.

À Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Taubaté/SP, também, Coordenadora da Educação Infantil, no período de ampliação do ensino fundamental de nove anos com a inclusão da criança de seis anos, pela presteza, compromisso, organização, cessão de materiais e acolhimento da pesquisa. Eterna gratidão.

Às Gestoras das unidades de ensino do município de Taubaté/SP, pelo acolhimento carinhoso, respeitoso e prontidão em disponibilizar os documentos e genuíno acolhimento da pesquisa.

Em especial, às Professoras das unidades de ensino da rede municipal do município de Taubaté/SP, pelo carinho, apoio, respeito, pelo compromisso, pelos contributos valiosos de suas entrevistas. Gratidão.

À Universidade de Taubaté, a qual por meio de sua direção de departamentos, coordenadores, professore(a)s, funcionário(a)s e aluno(a)s, com o(a)s quais trabalho, muito colaborou para a concretização deste trabalho.

À Prof^a Dr^a Maria do Carmo Souza de Almeida pelo empenho, dedicação, carinho e atenção com a correção do trabalho.

À Prof^a Dr^a Márcia Maria Dias Reis Pacheco e Prof^a Ms. Isabel Cristina de Moura pelas doações valiosas de materiais pertinentes à pesquisa.

À todos os meus familiares por existirem, vocês contribuíram com minhas forças nesse percurso.

À minha mãe (in memoriam), pelo exemplo de mulher forte que foi e me ensinou a ser. Pelas constantes correções quando criança das minhas lições escolares, pelas correções nos gestos, atitudes, comportamentos, enfim, uma mulher genuinamente amorosa e educadora. Gratidão eterna.

Ao meu pai, pelo brilhante exemplo de fé, educação, trabalho, paciência e perseverança. Obrigada por existir. Sua existência me fortaleceu nos momentos difíceis dessa empreitada.

Ao meu filho e nora, Diego e Lívia, obrigada por todo o amor, apoio, dedicação, contribuições e compreensão nos momentos difíceis deste processo.

Às minhas filhas, Camila e Vanessa, obrigada pelo amor, carinho, apoio e compreensão nas ausências e acolhimento em São Paulo para a consecução deste trabalho.

Ao José Carlos, meu esposo, companheiro de luta, pelo amor, pela paciência, pelo incentivo, pela dedicação e prontidão com que me ajudou a organizar e rever este trabalho. Pela compreensão nos momentos em que tinha de ficar distante, mergulhada na pesquisa, sou eternamente grata à você por acreditar nos meus sonhos e contribuir para que possam se concretizar. Eternamente grata.

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire

RESUMO

PUGLIESE, E. C. **Implantação do ensino fundamental de nove anos e mudança educacional: estudo de duas experiências escolares no município de Taubaté/SP. 2016. 236 f.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a implantação da política educacional do ensino fundamental de nove anos, tal como expressa na lei federal no. 11.274/06. Partiu-se da suposição básica de que mudanças educativas efetivas dependem da implicação dos atores diretamente envolvidos com as práticas no interior das escolas. O compromisso da investigação foi trazer possíveis respostas aos seguintes questionamentos: como procedeu-se à implantação da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em um município do interior paulista? Que debates e medidas formativas foram considerados pela gestão educacional do município? No âmbito de duas unidades de ensino fundamental, que discussões sobre a política de ampliação foram feitas e quais processos formativos foram desenvolvidos? Como objetivos específicos constaram: investigar que medidas foram consideradas pela gestão local visando à implantação da política no município; averiguar qual a inserção e participação de professores na implementação dessa política em duas escolas públicas municipais do interior paulista; compreender quais ações formativas foram desenvolvidas na esfera local e, particularmente, nos contextos de trabalho, visando ao acolhimento da política educacional; identificar que impressões gestores locais e professores das unidades estudadas revelaram a respeito de suas vivências no processo de implantação. Como referenciais teóricos, o estudo baseou-se nos textos dos documentos legais, nos estudos de Michael Fullan e Andy Hargreaves para abordar os conceitos de inovação e mudança educativa e nas formulações a respeito da formação de professores e profissionalismo docente de autores como António Nóvoa, Gimeno Sacristán, Christopher Day, João Formosinho, Júlia Oliveira-Formosinho, Paulo Freire e outros. A investigação de natureza qualitativa (LANKSHEAR, KNOBEL, 2008) constou de um estudo de caso múltiplo (STAKE, 1999; YIN, 2005) envolvendo duas unidades educacionais públicas de Ensino Fundamental I e II pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Taubaté/SP. Com o estudo, constatou-se que a implantação do ensino fundamental de nove anos preteriu do debate e do envolvimento os profissionais da educação. Identificou-se que as escolas estudadas não estavam devidamente organizadas tanto no que tange à infraestrutura para receber o público mais novo de seis anos, como também no tocante às suas propostas pedagógicas. Os depoimentos das professoras indicam que elas foram conduzidas a pensar estratégias emergenciais para atender crianças de seis e sete anos que estavam no 1º e no 2º ano, respectivamente. Além disso, a adoção de um sistema apostilado não atendeu às necessidades daquela população escolar do ensino fundamental. Conclui-se que há um enorme abismo entre o texto da lei, as orientações emanadas da esfera federal e aquilo que aconteceu no nível da municipalidade e, mais, no nível das unidades de educação do município.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de Nove Anos. Política educacional. Mudança educativa. Formação de professores. Práticas escolares.

ABSTRACT

PUGLIESE, E. C. **Implementation of the nine-year elementary school policy and the educational change: a study of two school experiences in the city of Taubaté/SP. 2016. 236 f.** Dissertation (Master) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2016.

The object of study of this research was the implementation of the nine-year elementary school educational policy, as expressed in the Federal Law 11.274/06. This research was based on the basic assumption that effective educational changes rely on the implication of the actors directly involved with the school practices. In this context, this investigation was committed to bring possible answers to the following questions: how was the extension policy from the eight to the nine-year elementary school implemented in a city in the interior of the São Paulo State? Which debates and formative measures did the city's educational council consider? In the sphere of two elementary schools, what were the discussions about this extension policy and which formative measures were developed? The specific objectives of this research comprised: investigate the measures considered by the local management with regards to the implementation of this policy in the city; inquire into the insertion and participation of teachers in the implementation of this policy in two municipal public schools in the interior of the São Paulo State; understand which formative actions were developed in the local sphere and particularly in the working context aiming at the reception of this educational policy; identify the impressions that local managers and teachers of the schools studied had with regards to their experiences in the implementation process. As theoretical references, this study derived from the legal documents, the studies of Michael Fullan and Andy Hargreaves to approach the concepts of innovation and educational change and the formulations related to the development and professionalism of teachers from authors such as António Nóvoa, Gimeno Sacristán, Christopher Day, João Formosinho, Júlia Oliveira-Formosinho, Paulo Freire amongst others. The investigation of the qualitative nature (LANKSHEAR, KNOBEL, 2008) included a multiple-case study (STAKE, 1999; YIN, 2005) involving two educational public units from Elementary I and II schools associated with the Secretariat of Municipal Education from Taubaté/SP. This study revealed that the implementation of the nine-year elementary school policy neglected to involve the educational professionals in the debate. It was also identified that the studied schools were not properly organized concerning their pedagogical propositions and the infrastructure to receive the younger six-years-old children. The testimonials of teachers indicated that they were led to formulate emergency strategies to cope with six and seven-years-old children that were in the first and second years of school, respectively. In addition to that, the adoption of a workbook system did not meet the necessities of that educational population. It was concluded that there is an enormous abyss between the law, the guidance from the federal sphere and what happened in the municipality level and in the schools.

Keywords: Nine-year Elementary School. Educational policy. Educational change. Development of teachers. School practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
CA	Classes de Alfabetização
CACS-FUNDEB	Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação Básica
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEE	Centro de Excelência em Educação Expoente
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEC	Departamento de Educação e Cultura
DOU	Diário Oficial da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Ensino Infantil
EJA	Educação de Jovens Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Ensino Infantil
EMIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESA	Instituto de Ensino Santo Antônio
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação

MEC-USAID	Ministério da Educação e Cultura, United States Agency International Development (Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos).
MIEIB	Movimento Interforum de Educação Infantil no Brasil.
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PMT	Prefeitura Municipal de Taubaté
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa.
PNE	Plano nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático.
PPP	Proposta político-pedagógico.
PPPA	Proposta político-pedagógico da escola A
PPPB	Proposta político-pedagógico da Escola B
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação.
PROFA	Programa de Formação de Alfabetização.
SAGE	Sistema de Avaliação Global Expoente.
SEB	Secretaria de Educação Básica.
SESI	Serviço Social da Indústria
UE	Unidade de Ensino.
UNESCO	United National Education, Scientific and Cultural Organization.
UNITAU	Universidade de Taubaté
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da localização geográfica de Taubaté	75
--	----

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 - Apêndices: questões e depoimentos	68
Tabela 2 - Siglas utilizadas nas entrevistas	69
Tabela 3 - Caracterização dos sujeitos (professoras)	70
Tabela 4 - Caracterização dos Gestores do Município	70
Tabela 5 - População, Território, IDH, Densidade Demográfica do Município de Taubaté	76
Tabela 6 - Quantidade de escolas existentes no Município de Taubaté.....	76
Tabela 7 - Resultados finais do Censo Escolar 2005 - São Paulo	78
Tabela 8 - Resultados finais do censo Escolar 2006 - São Paulo	79
Tabela 9 - Organização das atividades: Expoente	82
Tabela 10 - Resultado Estatístico 2005 - Ensino Fundamental - ESCOLA "A"	87
Tabela 11 - Resultado Estatístico 2005 - Ensino Fundamental - ESCOLA "B"	89

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	AMPLIAÇÃO DE OPORTUNIDADE À EDUCAÇÃO BÁSICA: uma promessa do ensino fundamental de nove anos.	21
2.1	Ensino Fundamental no Brasil: trajeto percorrido	21
2.2	Ensino Fundamental de Nove Anos: bases legais e argumentativas.....	38
3	AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO UM PROJETO POLÍTICO DE REFORMA EDUCACIONAL: quem são os atores das mudanças? .47	
3.1	Mais uma novidade ou Mudança de Cultura?	47
3.2	Qual o papel dos professores e gestores nas reformas educacionais?.....	51
4	ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM TAUBATÉ: estudo empírico de experiências de implantação.	65
4.1	Fontes e Métodos de Pesquisa	66
4.1.1	Tipo de pesquisa, população e instrumento:.....	66
4.1.2	População.....	68
4.1.3	Entrevistas.....	68
4.1.4	Fontes Documentais	71
4.1.5	Procedimentos para Análise.....	73
4.2	Cenário da Pesquisa.....	74
4.3	A opção por um Sistema de Ensino: Sistema Expoente.....	80
4.4	Contextos do estudo: duas escolas municipais de ensino fundamental	85
4.4.1	Escola A.....	85
4.4.2	Escola B	88
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DE PESQUISA.....	91
5.1	A chegada da política educacional do ensino fundamental de nove anos ao município: ações no plano local.	91
5.2	Desdobramentos das decisões da gestão municipal no âmbito das instituições escolares: implicações nos planos de ação das unidades.	101
5.3	Mudança educacional ou “acomodações aligeiradas”? : a política traduzida em práticas educativas.	108
5.4	O processo de implantação da política educacional: sob os olhares dos diferentes atores.....	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS.....	132
	APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas com professoras.....	141

APÊNDICE B – Depoimentos das professoras às entrevistas, escola A.....	142
Escola A: Escola da periferia do município de Taubaté.....	142
Professora 1 – responsável pelo 1º Ano do Ensino Fundamental I de 2007.	142
Professora 2 – responsável pelo 2º ano do Ensino Fundamental I de 2007.	147
Professora 3 – responsável pelo 1º Ano do Ensino Fundamental I de 2014.	156
APÊNDICE C – Depoimentos das professoras às entrevistas, escola B.....	161
Escola B: região central do município de Taubaté	161
Professora 1 – responsável pelo 1º Ano do Ensino Fundamental I de 2007.	161
Professora 2 – responsável pelo 2º Ano do Ensino Fundamental de 2007.	165
Professora 3 – responsável pelo 1º Ano – Rural do Ensino Fundamental I de 2014.....	167
APÊNDICE D - Roteiro da entrevista realizada com o Diretor do Departamento de Educação à época da Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Taubaté.....	171
APÊNDICE E – Depoimentos do Diretor do Departamento de Educação	172
APÊNDICE F - Roteiro da entrevista com a coordenadoria do ensino fundamental de nove anos à época da implantação.....	177
APÊNDICE G – Depoimento da Coordenadora do Ensino Fundamental.	178
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido.	183
ANEXO B – Comitê de ética.....	185
ANEXO C – Material expoente, formação continuada	186
ANEXO D – Proposta Pedagógica 2007, escola “A”	196
ANEXO E – Proposta pedagógica 2007: escola “B”	207
ANEXO F – Legislação do Município de Taubaté / SP	219

1 INTRODUÇÃO

A escolha da temática e a definição da linha de pesquisa deste trabalho de mestrado são provenientes de inquietações que perpassaram minha trajetória profissional como professora, como coordenadora da educação de jovens e adultos, diretora e, à época da implantação do ensino fundamental de nove anos, como supervisora de ensino da rede municipal de Taubaté, Estado de São Paulo. Ainda nesse período reiniciei, após concurso público, a docência no ensino superior no curso de Pedagogia da Universidade Taubaté.

O exercício da prática docente e a atuação na formação de professores, direção, coordenação e supervisão da rede municipal de ensino instigaram o desejo de pesquisar em que medida a formação e as circunstâncias de profissão do professor possibilitam a esse profissional compreender a sua implicação real com as políticas educacionais para a educação básica e como implantações de políticas, tal como a da ampliação do ensino fundamental de nove anos, tocam seu pensar e seu fazer docente.

A minha atuação como supervisora, em 2007, permitiu que eu refletisse sobre as orientações recebidas e as experiências vividas no plano da supervisão do trabalho nas escolas, à época da implantação da política educacional do ensino fundamental de nove anos. Meu contato posterior com os estudos que têm se debruçado em compreender o que representou o processo de implantação dessa política e o desejo de compreender quais foram, efetivamente, os desdobramentos no plano das realizações das escolas e dos professores em sala de aula fortaleceram o propósito de tomar essa questão como meu objeto de pesquisa.

Para o desenvolvimento do estudo, a elaboração do projeto intitulado “Profissionalidade docente em tempos de implantação do ensino fundamental de nove anos”, constituiu-se elemento fundante. Compreendeu-se que a pretensão do Ministério da Educação é a implementação de políticas indutoras de transformações na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e espaços escolares e nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo e trabalhar com o conhecimento, respeitadas as singularidades do desenvolvimento humano (BRASIL, 2009).

A Lei nº 11.274/2006 amplia o ensino fundamental para nove anos, a qual traz em seu bojo melhorar as condições de equidade e qualidade da educação básica; estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade e tenham mais tempo para a alfabetização e o letramento (BRASIL, 2006).

Assim, o processo de implantação e implementação do disposto na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394//96 (LDB) pela Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu o ingresso da criança a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, tem como perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. Todavia, a política de ampliação exige esforços de todos e, em particular, do docente.

O Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), com o intuito de subsidiar esse processo de implantação, publicou, em 2007, o documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos*, uma coletânea de nove textos elaborados por especialistas da área de educação composto de temas pertinentes como: singularidade da infância, expressões e desenvolvimento da criança, áreas do conhecimento, brincar, letramento e alfabetização, organização do trabalho pedagógico na escola e avaliação.

Outros documentos, também publicados pelo Ministério da Educação, contribuem com subsídios no que tange às reflexões sobre a organização curricular no plano das esferas federal, estadual e municipal, a partir das unidades educacionais. Os documentos têm como objetivos subsidiar as equipes escolares, os professores e gestores, destacando-se: *Indagações sobre currículo – currículo e avaliação, de 2007, Indagações sobre currículo – diversidade e currículo, 2007 e Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos primeiros anos do ensino fundamental, de 2009.*

Ponderando sobre as questões de mudanças educacionais, as reformas na educação que se apresentam como a ampliação do ensino fundamental de nove anos exigem considerações de perspectivas que contemplem a formação inicial dos professores, bem como, suas experiências e possíveis formações continuadas para que os professores possam efetivamente resistir e avançar na defesa e na promoção da educação pública de qualidade para todos.

Nessa perspectiva, é pertinente pensar na necessidade de se prover uma formação inicial de boa qualidade e, ao mesmo tempo, assegurar a possibilidade de uma formação continuada, também comprometida com a boa qualidade. O documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004), traz uma ponderação de Ilma Veiga nos seguintes termos:

O projeto pedagógico da formação, alicerçado na concepção do professor como agente social, deixa claro que é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação. Por isso, não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infindável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado (p. 25).

O documento enfatiza a posição de agente social do professor, o que implicitamente suscita a ideia de mobilização para a consecução das políticas educacionais, em exercício de sua profissão. A implantação de políticas tais como a do ensino fundamental de nove anos prevê a necessidade de uma profunda mudança educacional, o que se faz no âmbito das culturas organizacionais, pelo envolvimento dos atores comprometidos com as práticas educativas.

Nessa direção, Day (2001, p.28) assevera que é preciso considerar a inserção dos professores nos delineamentos das pretensões institucionais, dado que estes é que mobilizarão esforços na implementação das políticas públicas. Desse modo afirma que: “Para melhorar as escolas deve estar-se preparado para investir no desenvolvimento profissional; para melhorar os professores, o seu desenvolvimento profissional deve ser enquadrado no contexto do desenvolvimento institucional”.

As reformas educacionais, mais do que anúncios governamentais, devem implicar mudanças na cultura, nos valores e nas práticas dos professores, podendo daí emergir fortalecimento pessoal e profissional ou crises identitárias por falta de apoio e de suporte das mais diversas ordens, o que, em última instância, pode comprometer a qualidade das práticas educativas.

Foi essa a suposição básica de que partiu este estudo, que se comprometeu em trazer possíveis respostas aos seguintes questionamentos: como que em um município do interior paulista procedeu-se à implantação da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? Que debates e medidas formativas foram considerados pela gestão educacional do município? No âmbito de duas unidades de ensino fundamental, que discussões sobre a política de ampliação foram feitas e quais os processos formativos foram desenvolvidos?

Desse modo, o presente estudo teve o objetivo geral de investigar a maneira como aconteceu o processo de implantação da política educacional de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, em um município do interior paulista. Como objetivos específicos constaram: investigar que medidas foram consideradas pela gestão local visando à implantação da política no município; averiguar qual a inserção e participação de professores na implementação da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, em duas escolas públicas municipais do interior paulista; compreender quais ações formativas foram desenvolvidas na esfera local e, particularmente, nos contextos de trabalho, visando ao acolhimento da política educacional; identificar que impressões gestores locais e professores das unidades estudadas revelam a respeito de suas vivências no processo de implantação.

Esta pesquisa de natureza qualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) constou em um estudo de caso (STAKE, 1999; YIN, 2005) envolvendo duas unidades educacionais de ensino fundamental I e II públicas, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Taubaté/SP.

Realizou-se uma análise retrospectiva dos documentos produzidos por essas unidades à época da implantação do ensino fundamental de nove anos no Município de Taubaté/SP, em 2006/2007. São eles: planos de gestão e projetos político-pedagógicos (propostas pedagógicas) dessas unidades. Analisou-se, ainda, o aparato legal que subsidiou o município nessa política de ampliação.

Com o intuito de compreender como os docentes envolvidos com os dois primeiros anos do ensino fundamental I ao tempo do processo de implantação do ensino fundamental de nove anos vivenciaram essa mudança educacional, realizaram-se entrevistas semiestruturadas individuais com esses profissionais das escolas estudadas. Foram entrevistados o diretor do Departamento de Educação e a coordenadora do Ensino Fundamental do município, atuantes ao tempo da reforma proposta.

Este trabalho está organizado em seis Capítulos. A partir da Introdução, segue-se o Capítulo 2, em que se aborda a Ampliação de Oportunidade à Educação Básica, apresentando-se um enquadramento histórico do tema do estudo.

No Capítulo 3, discute-se a Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, como Projeto Político Educacional de tal sorte a apontar os caminhos anunciados e percorridos.

O Capítulo 4 refere-se ao processo de Implantação do Ensino de Nove Anos tal como ocorrido no município de Taubaté, Estado de São Paulo, trazendo a experiência de duas

instituições educacionais e a opção em adotar na rede um sistema de ensino, o Sistema Expoente.

No Capítulo 5, explicita-se o Processo de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos com os “olhares” dos diferentes atores, o processo de ‘terceirização’ da formação de professores e o alcance efetivo da proposta de implantação.

Por fim, no Capítulo 6, em forma de Considerações Finais, são apresentadas as principais conclusões do estudo e a indicação de algumas recomendações suscitadas a partir da pesquisa realizada, que, espera-se, possam servir de inspiração a outros estudos sobre a temática abordada. Fechando a dissertação, encontram-se os Apêndices e Anexos, em que são reunidos elementos documentais relevantes à composição do trabalho.

2 AMPLIAÇÃO DE OPORTUNIDADE À EDUCAÇÃO BÁSICA: uma promessa do ensino fundamental de nove anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) No. 9394/96 estabelece que a Educação Básica compõe-se de três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL,1996). Essa lei representa um importante marco histórico para a educação brasileira e, a partir dela, sucederam-se reformulações expressivas no campo educacional, dentre as quais a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, antecipando para seis anos a idade de ingresso no 1º. ano .

Neste capítulo, pretende-se trazer à luz elementos argumentativos que possibilitem a compreensão dos motivos para a implantação do ensino fundamental de nove anos. Focalizam-se as decorrências concretas dessa política educacional, particularmente, no tocante ao nível de envolvimento dos (as) professores(as) e gestores (as), atores estreitamente implicados com as práticas nas instituições educacionais, nessas mudanças educativas anunciadas no plano da legislação.

2.1 Ensino Fundamental no Brasil: trajeto percorrido

Em uma revisita às Constituições Brasileiras, de 1824 a 1988, é possível verificar como a educação foi contemplada em cada uma delas e como foram tratadas as questões relativas à obrigatoriedade de frequência à escola.

Em decorrência da autonomia política em 1822, ainda no período Imperial se fazia necessária uma Constituição. Nossa primeira Constituição, outorgada em 25 de março de 1824, por D. Pedro I, não mencionou a obrigatoriedade escolar. Estabeleceu que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179), afirmando assim o princípio da gratuidade, mas não o da obrigatoriedade. Esse nível de instrução ficou sob a responsabilidade das províncias, que, no entanto, não possuíam recursos orçamentários suficientes para executar tal empreitada. Ademais, a instrução pretendida não era para todos, posto que os escravos eram proibidos de frequentar a escola e, ainda, o curso primário não era uma exigência para o ensino secundário (PILETTI, 1998).

Pode-se inferir que a principal preocupação do governo, no que dizia respeito à educação, não era ampliar as oportunidades para grande massa da população, mas sim, prover formação da elite dirigente, objetivo que se traduz pela concentração de esforços no ensino secundário e superior. A autonomia política exigia reformulação na organização educacional. Contudo, sérios obstáculos foram enfrentados para um eficiente atendimento escolar.

Depreende-se que os direitos e garantias à educação não derivavam de interesses articulados e conclamados pelos setores sociais. De acordo com Chizzotti (1996, p. 53): “Os direitos e garantias, especificamente os direitos à educação, atendiam diretamente às reivindicações dos *liberais* de Portugal, onde D. Pedro empenhava-se em manter seu direito à sucessão de D. João VI”.

Após dez anos da promulgação do texto constitucional de 1824, consumada a abdicação de D. Pedro I, os políticos de orientação liberal propõem “a reforma da Constituição outorgada, marcada pelo espírito autoritário e centralizador de nosso primeiro Imperador”, pelo Ato Adicional de 1834, enfatizando a garantia da instrução primária gratuita é dever das províncias (SUCUPIRA, 1996, p. 59).

Para Sucupira (1996), na competência legislativa atribuída às assembleias provinciais pelo artigo 10 do Ato, figurava a de legislar:

§ 2º. Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral (p. 61).

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, efetuou-se a revisão constitucional do país, até então, assentada na monarquia. Nesse cenário republicano, onde a questão educacional é compartilhada com outros temas de direitos sociais, de forma excludente e, muitas vezes, distante dos ideais democráticos, Cury (1996, p. 80) pondera que:

De qualquer modo, não se pode dizer que a Constituinte de 1891 haja ignorado a educação escolar. Mas a se deduzir do seu conjunto pode-se afirmar que a tônica individualística, associada a uma forte defesa do federalismo e da autonomia dos Estados, fez com que a educação compartilhasse, junto com outros temas de direitos sociais, os efeitos de um **liberlismo**¹ excludente e pouco democrático (grifos nossos).

Os inúmeros problemas resultantes do período anterior com relação ao ensino elementar perseveravam, resultando na precariedade da escola primária, tanto do ponto de

¹ liberlismo - Escrito conforme texto do autor, “A Educação e a Primeira Constituinte Republicana” (CURY, 1996, p. 80) . (Pressupõe-se que a palavra correta seja – liberalismo).

vista da sua qualidade, como da sua expansão. Mais uma vez, revelava-se o desinteresse pela educação popular.

A Constituição de 1891, muito embora apontasse para renovação de cultura e de ensino, ensejadas pela abertura aos Estados de organizarem seus sistemas escolares, forjou elementos de conservação dos tipos tradicionais de ensino e de cultura. A referida Constituição, como lembra Azevedo (1958, p. 149-150):

Podia parecer à primeira vista que as possibilidades abertas pela constituição de 91 de organizarem os Estados os seus sistemas escolares, dessem lugar à criação de focos de renovação de cultura e de ensino. Como, porém, as novas instituições escolares foram criadas por iniciativa ou sob inspiração das elites que provinham das antigas faculdades e tinham a mesma mentalidade e formação cultural, esses sistemas educativos vieram a ser outros tantos instrumentos, não de renovação, mas de conservação e difusão dos tipos de ensino tradicionais e das velhas culturas.

No Brasil, do final da Primeira República (1889 – 1930), após a Primeira Guerra Mundial, o movimento de imigração e a passagem do modelo agrário-exportador-dependente para o da industrialização suscitaram mudanças do sistema educacional.

A Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, “[...] representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional [...]” (NAGLE, 2001, p. 163). Por meio de Conferências Nacionais de Educação, amplia o debate sobre escolarização que se desloca do Congresso Nacional para os meios educacionais.

Tendo em vista esse quadro, a revisão Constitucional de 1926 explicita o valor da educação para a formação da nação e o papel da União no que tange à instrução básica. Nessa direção, os princípios norteadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação², seguem como contributos a essa reformulação, os quais são: gratuidade, obrigatoriedade, laicidade e co-educação, que anunciam novas concepções sobre a educação, como diz Lourenço Filho: “[...] *ação educativa intencional rege-se pelas convicções que o homem possa ter sobre o mundo, a vida e o seu próprio destino*”. *O trabalho educacional visa a um dever-ser [...]*” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 78, grifos do autor).

O direito à educação aparece pela primeira vez na Constituição de 16 de julho de 1934, no artigo 149, que estabelece: “a educação é direito de todos”, incluindo tanto a

² **Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932)** – Documento que analisa o problema da educação nacional sob os mais diversos aspectos, num contexto político, econômico, social e educacional onde os diferentes segmentos sociais apresentavam aspirações das mais diversas ordens. In: **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 175.

obrigatoriedade quanto a gratuidade do ensino primário. No item “a” do parágrafo único do artigo 150, instituiu-se o “ensino primário integral e gratuito e a frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Não há referência explícita à faixa etária em que o ensino primário seria obrigatório” (PILETTI, 1998, p.51).

Desse modo, a obrigatoriedade do ensino fundamental começa a se esboçar no país por meio do texto constitucional de 1934, tal como observa Klein (2011, p. 37): “Em nosso país, a obrigatoriedade da escola fundamental (gratuita) está presente desde a Constituição de 1934 – antes disso, a gratuidade presente na Constituição Imperial de 1824 era ignorada”.

Nas palavras da mesma autora: “Se na Constituição Federal de 1934 foi afirmado o direito à educação para todos, na Constituição de 1937 houve um retrocesso, pois a mesma não o mencionava, havendo a retomada desse texto somente na Constituição de 1946”. (KLEIN, 2011, p. 38). Em sua tese de doutorado, em 1988, Arelaro adverte, (1988, p. 90):

Em 1937 foi elaborado um plano nacional de educação em atendimento ao estabelecido na Constituição de 1934. O mesmo nunca foi apreciado apesar de encaminhado à Presidência da República, pelo Ministério da Educação e Saúde da época, tendo em vista o golpe de 1937.

A Constituinte de 1946 foi vivenciada num momento pós 2ª Guerra Mundial, em que a defesa pela democratização do país é reivindicação acentuada. Dentre as propostas para a composição desse texto constitucional, Oliveira (1996, p.180-182) destaca:

- a) Ninguém se coloca formalmente contra a definição da obrigatoriedade e gratuidade de quatro anos de instrução para todos os cidadãos. Entretanto, aparecem propostas que colocam como objetivo central não o aumento da oferta de ensino, mas o ensino de boa qualidade.
- b) A gratuidade se restringe ao ensino primário, contra o que ninguém se pronuncia. Para os níveis posteriores, apesar de alguns se declararem favoráveis à sua gratuidade, aprova-se a “gratuidade para os filhos de pais pobres.

Nesse momento de redemocratização do país, foi retomada a ideia da educação como direito de todos, dispendo no Art. 166 “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e no Art. 168, “inciso I – o ensino primário é obrigatório, e II – o ensino primário é gratuito para todos” (GIL, 2012, p. 38).

Em âmbito mundial, a valorização da escolarização está na agenda de organismos internacionais, como segue apreciação de Defourny³, na apresentação da obra de Gatti e Barreto (2009, p. 7), e as autoras ainda advertem que a UNESCO (*United National Education*,

³Representante da UNESCO no Brasil.

Scientific and Cultural Organization), em 1945, como organização voltada a contribuir com as Nações para uma reestruturação educacional, científica e cultural, no período pós 2ª Guerra Mundial, com vistas ao desenvolvimento das sociedades, firmou compromisso com o alargamento da escolarização básica.

Nesse sentido, embora em nossa legislação nacional ora se mencione, ora não se mencione o direito à educação *para todos*, sendo retomado em 1946, o fato é que, na esfera mundial, encontram-se elementos que anunciam a preocupação com a formação do ser humano com o intuito de desenvolvimento de uma cultura de paz e de preparo para uma vida em sociedade, pela qual se promovam o desenvolvimento econômico, social, político, educacional e cultural, desde 1945. Esses movimentos em âmbito mundial pressionaram um movimento interno brasileiro, conforme sinalizou a Constituição de 1946.

Mais adiante, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma, como direito subjetivo, a educação para todos, sob o argumento da promoção de uma cultura de paz. Votado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro desse ano, em Paris, o documento aponta em seu artigo XXVI:

1 – **Todo homem tem direito à instrução.** A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2 – **A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais.** A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3 – Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrado a seus filhos. (LEPARGNEUR, 1977, p. 138-139, grifos nossos).

Historicamente, na década de 50 e início dos anos 60, seguiu-se um tempo de grandes realizações no campo da educação, tal como observa Arelaro (1988, p. 91) ao afirmar que:

[...] um dos períodos mais férteis em educação, tanto em termos de iniciativas quanto de estudos e propostas, por parte do governo ou por parte de grupos da sociedade civil (Igreja, estudantes, educadores, artistas) localiza-se na década de 50 e início dos anos 60.

Conforme a autora “era perceptível uma ‘efervescência’ em torno do direito da educação elementar a todos, que originou, por sua vez, movimentos interessantes e variados de combate ao analfabetismo de adolescentes e adultos” (ARELARO, 1988, p.91).

Nesse período, o Brasil passava por intensos debates no campo educacional em função da votação da primeira lei geral da educação no país, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. De acordo com Romanelli (1989, p.183-184),

A Lei de Diretrizes e Bases [...] foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, de acordo com o que reivindicava o momento, em termos de desenvolvimento [...] Em se tratando de educação elementar, desenvolvimento é sobretudo, democratização do ensino. E o ensino deve ser democratizado, isto é, deve ser uma oportunidade colocada ao alcance de todos, “não porque o desenvolvimento capitalista moderno se apóia em técnicas que, por mais rudimentares que sejam, dependem em grau crescente do conhecimento da leitura, da escrita e das operações elementares, mas porque só com o domínio destas técnicas cada pessoa consegue colocar-se em posição mais vantajosa no processo de riquezas, beneficiando-se, ao mesmo tempo, de melhor distribuição das rendas que ajudou a constituir.

Essa análise permite considerar o esforço dispendido na ampliação das oportunidades de educação elementar para todos, na medida em que a consciência do papel da educação se delineia, mais especificamente, entre as camadas menos privilegiadas e se torna uma demanda expressa dessas camadas por acesso à escola. Na ponderação de Romanelli (1989, p.184):

Está aí a razão pela qual a instrução deve alcançar também esses segmentos da população que estão à margem das necessidades do desenvolvimento e deve alcançá-los como uma condição mesmo para instalar neles a vontade do progresso, o ânimo para reivindicarem, para si, partes maiores na renda nacional.

No entanto, configura-se a esse tempo uma realidade escolar que não deixa de ser excludente, mas busca amparo explicativo para o seu fracasso em incluir os filhos dos pobres e dos trabalhadores nas teses sobre as aptidões naturais dos alunos e da incompetência gerada pela origem social das crianças e dos jovens. Como bem observa Arelaro (1988, p. 1): “A própria organização escolar também resolve este problema, através da chamada, mas sempre funcional, ‘incompetência’. O aluno (pobre/trabalhador) desiste dela. Evade-se. A partir daí, a culpa é dele, que não resistiu. Excluiu-se, não foi excluído”.

Com a aprovação da LDB, o Conselho Federal de Educação, constituído em 1962, elabora um Plano Nacional de Educação, aprovado em 21/09/1962, que, dentre suas metas, estabelecia:

[...] metas quantitativas com relação ao ensino primário, matrícula até a quarta série, de 100% da população escolar de 7 a 11 anos e qualitativas [...] matricular toda a população em idade escolar primária [...] e as duas últimas séries, pelo menos do curso primário (5ª e 6ª séries) deveriam oferecer dia completo de atividades escolares [...], respectivamente (ARELARO, 1988, pp 97-98).

No entanto, como bem observa Arelaro (1988, p. 99), “essas metas não foram atingidas”, e grande massa da população em idade escolar nessa faixa etária e suas respectivas séries ficavam excluídas da escola.

Apesar da “efervescência em torno do direito da educação elementar a todos”, como assevera Arelaro (1988), não houve desdobramentos para que se efetivasse, sendo retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024 de 1961) e no Plano Nacional de Educação de 1963, que após mais de quinze anos de promulgada a Constituição de 1946, serão aprovados. Com relação às afirmações textuais dos documentos, aos planos para executá-los e aos dados de atendimento da população em idade escolar, Arelaro (1988) aponta: “Em 1962, foi a primeira vez historicamente que o governo definiu de forma explícita objetivos e metas para a consecução do direito à educação básica para todos e tentou colocá-lo em prática” (p. 89).

Evidencia-se, aqui, que, embora os documentos expressassem os ideais de ampliação da escolaridade, gratuidade, enfim, objetivos anunciados no próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação, desde a década de 30, somente em 1962, período pós-promulgação da primeira LDB (4024/61), é que se definiu o direito à educação básica para todos. Com isso, estabeleceu-se que a instrução consiste em um direito de todo cidadão, indistintamente, sendo de competência do Estado em parceria com a família.

Nesse contexto, a configuração da extensão do ensino fundamental para oito anos de duração começava a se esboçar. Arelaro (1988) destaca:

Na lei, a facultatividade de extensão deixa transparecer que havia já uma tendência delineada de incorporação do primário com o secundário nos moldes da “comprehensive high school” considerado o secundário um “ginásio” comum enriquecido por sondagem vocacional nos moldes de “4+4” [...].

Na prática, cresceu a ideia da somatória “primário” + “ginásio”, pois foi insignificante o número de 5^{as} e 6^{as} séries instaladas no país até 1970, e no ano seguinte a nova Lei de Diretrizes e Bases (a de nº 5692), incorporou em definitivo a primeira opção traduzida nos oito anos de escolaridade básica obrigatória (ARELARO, 1988, pp. 100-101).

Após o Golpe Militar de 1964, nova Constituição se instaura. Segundo Horta (1996, p. 237), “o estudo do processo de gestação, elaboração e promulgação da Constituição de 1967 permite, em primeiro lugar, identificar os estreitos limites do Legislativo em um regime de ‘democracia excludente’”. Dessa forma, afirma Horta (1996, p. 237):

O Executivo nomeia uma comissão de juristas para elaborar um anteprojeto; este é encaminhado ao Legislativo que, depois de discutí-lo e emendá-lo, transforma-o no

texto definitivo da Constituição a ser promulgada. Entretanto, no caso em estudo (e aí se situam os limites estreitos deste processo), o anteprojeto da Comissão de Juristas é totalmente modificado pelo Ministro da Justiça e pelo próprio Presidente da República antes de ser encaminhado ao Legislativo; a tramitação do mesmo pelo Congresso se faz dentro de rigoroso controle do Executivo, que define as normas de reorganização partidária, cassa mandatos de opositores para garantir uma maioria que lhe seja submissa e fixa rigidamente as regras segundo as quais o Congresso deve exercer os poderes constituintes que lhe são por ele outorgados.

A assertiva de Horta (1996) é a prova cabal de que havia contradição entre os elaboradores da Lei e os executores advertindo-nos para a falta de consideração ao trabalho elaborado pelos juristas referente ao anteprojeto constitucional.

Na esteira dessas considerações, pode-se afirmar “o esvaziamento do Congresso Nacional e o modo como o Congresso Constituinte foi coagido a legitimar a Constituição emersa do Golpe Militar. Pode-se entender o ‘vazio’ das discussões sobre a educação, num período ‘cheio’ de intervenções no setor educacional” (FÁVERO et al., 1996, p. 253). Nesse momento, em 1967 é aprovada a Constituição de 1967: “A nova Constituição brasileira dispõe que o ensino dos 7 aos 14 anos seria obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais (ítem II – art. 168)”. (ARELARO, 1988, p. 113).

Entretanto, o estabelecimento da faixa etária de 7 a 14 anos não representou uma ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos. Isso porque o mesmo dispositivo estabelece que o ensino seria gratuito nos estabelecimentos primários oficiais. Tendo em vista a lei nº 4.024 de 1961, “o ensino primário poderia ter um mínimo de quatro e um máximo de seis anos, conclui-se que a obrigatoriedade de frequência à escola estava reduzida a quatro anos” (PILETTI, 1998, pp. 51-52).

Desse modo, a educação instituída segundo as concepções da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de 1961, num período democrático, já não satisfazia as exigências impostas pela ditadura militar. Delineava-se assim, a necessidade de revisão dos próprios termos da LDB 4.024/61 para que os mesmos estivessem em consonância com os objetivos de desenvolvimento político, econômico e social propostos pela elite dirigente.

O país durante o regime militar, com acordos firmados a partir de orientações norte americanas (MEC-USAID)⁴, apresenta o novo texto Constitucional de 1967, o qual dispôs que o ensino seria gratuito e obrigatório para todos nos estabelecimentos primários oficiais dos 7 aos 14 anos. “Dessa forma, para os membros do Grupo de Trabalho encarregado de

⁴ Acordo MEC-USAID: Ministério da Educação e Cultura – United States Agency International Development (Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos).

elaborar o anteprojeto que se transformaria na Lei nº 5692/71, ficou fácil estabelecer uma relação entre faixa etária e nível de ensino” (HORTA, 1998, p. 24).

A Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, modificou a redação, trocando de lugar o adjetivo “primário”. Com efeito, dispõe: “O ensino primário é obrigatório para todos, dos 7 aos 14 anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais” (art. 176,§ 3º, II) (PILETTI, 1998, p. 52). A obrigatoriedade permaneceu para o ensino primário com duração mínima de quatro anos.

Diante da expansão industrial, de capital, com as pressões populares e uma sociedade com acordos estabelecidos com os Estados Unidos da América (MEC-USAID), pode-se afirmar que “os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 11).

Nesse cenário ditatorial, em 1971 é aprovada a Lei nº 5692 com caráter tecnocrático. “Assim sendo, é possível supor quão estreitamente ligados eram os interesses das minorias responsáveis pelo golpe militar de 1964 e os da burguesia internacional, que iriam determinar o texto legal [...] da Lei nº 5692/ 71” (RIBEIRO, 1992, p. 169).

A lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa o objetivo geral da educação de 1º e 2º graus da seguinte forma:

“Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (ROMANELLI, 1989, p. 235).

Muito embora o texto legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 explicita como objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária para auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania é fato que a educação proposta não está a serviço da mobilidade social das classes subalternas como ponto de partida, mas, antes, como elemento estruturante do *status-quo* da burguesia dominante.

De acordo com Rodrigues (1987, p.153):

Na medida em que se pode revelar que o desenvolvimento econômico e social proposto nasce da burguesia dominante na economia e que o projeto educacional visa atender às exigências dessa burguesia no sentido de expandir seus recursos de acumulação e de expansão do capital e de concentração das riquezas, então a educação proposta não está a serviço da mudança social geradora da ascensão e da

mobilidade social das classes subalternas, pelo menos como ponto de partida do processo.

As autoras Gatti e Barretto (2009), no que concerne à escolarização no Brasil, afirmam:

A escolarização no Brasil foi durante séculos apanágio das elites, em que pese a existência de propostas educacionais em documentos e estudos, em debates entre teóricos, filósofos, políticos, e religiosos, e em algumas poucas escolas, porém sem um correspondente em política inclusiva da população como um todo (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 11).

A afirmação adverte sobre a pertinência da expansão da escolarização no Brasil para todos e não só para alguns privilegiados. Gatti e Barretto (2009, p. 11) explicitam que “só em meados do século XX é que realmente começa o processo de expansão da escolarização básica no país e de que seu crescimento real em termos de rede pública de ensino vai se dar em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980”.

Desse modo, a verdadeira extensão dos anos de obrigatoriedade escolar somente viria com a lei nº 5692/71, que instituiu o ensino de 1º grau, com oito anos de duração, e, para efeito de obrigatoriedade, entendeu “por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1º grau” (art. 1º, § 1º). Portanto, a obrigatoriedade de frequência à escola passou a ser de oito anos, a partir da reforma de 1971.

Para a compreensão do verdadeiro alcance das iniciativas de expansão do ensino de 1º e 2º graus, aprovada a Lei 5692/71, Arelaro (1988, p. 142) assevera que:

O ensino nos municípios das capitais vão ganhar prioridade especial entre 1976-77, quando a expansão do ensino de primeiro grau municipal (e, aí, particularmente os municípios da Capital) prevista na Lei 5692, começa a ser incentivada pelo Ministério da Educação [...]. No entanto, são eles os primeiros que têm condição de implantação do ensino de primeiro grau completo, pela própria situação de município da Capital.

Com o processo de redemocratização do país, na década de 1980, urge envidar esforços no sentido de alteração constitucional. Para tanto, de acordo com Pinheiro (1996, p. 266):

A constituinte foi instalada no dia primeiro de fevereiro de 1987. O método aprovado de elaboração da Constituição baseou-se em ouvir inicialmente as sugestões dos Constituintes, bem como de representantes da sociedade civil e do Estado, e com base nessa consulta, que resultaria na votação dos primeiros anteprojetos, construir o texto Constitucional.

Aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil, em 5 de Outubro de 1988 (CF/88), o Capítulo III, Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Seção I, Da Educação, em

seu artigo 208, inciso I, define: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988, p. 117-118).

O texto Constitucional/1988 é inovador por explicitar a educação como direito porque, segundo Oliveira (2007, p. 36):

“O ensino fundamental, nível intermediário da educação básica ganhou no plano da lei, explicitamente, o *status* de direito público subjetivo, o que significa afirmar, grosso modo, que esse nível de ensino está garantido a crianças e adolescentes sob pena de responsabilizar criminalmente a quem opuser obstáculo ao seu acesso”.

A CF/ 88 estatuiu a educação como direito público subjetivo, previu a possibilidade de responsabilização da autoridade competente e atribuiu, ao Poder Público, a responsabilidade de censo escolar e de chamada à matrícula. Por fim, introduziu e/ou manteve uma série de mecanismos que possibilitam a efetivação de tal direito. Segundo Horta (1988, p. 10), “a inclusão do direito à educação entre os direitos sociais se apresenta ao mesmo tempo como uma conquista e uma concessão, um direito e uma obrigação”.

Há uma conotação expressiva da relação que se estabelece entre direito/dever na Constituição Federal de 1988. O que se evidencia a partir de então é que estamos diante de um contexto em que o problema não reside apenas em se fundamentar direitos, mas sim em como protegê-los.

Tal pressuposto não implica, portanto, uma excessiva valorização apenas dos direitos, mas remete a uma concepção de protagonismo compartilhado de direitos e deveres que exige, de todos, participação responsável, equânime onde a conquista de direito possa se consolidar num arcabouço de deveres promovendo a cidadania.

Nas palavras de Horta (1998, p.10):

A extensão da escolaridade à maior parte da população foi, em um primeiro momento, um ato político e uma resposta a considerações sociais mais que às exigências do próprio processo produtivo. Em um segundo momento, a ampliação das lutas populares por educação faz com que a extensão desta às classes populares seja vista como a conquista de um direito. Mas a necessidade de um mínimo de instrução para a incorporação da força de trabalho ao processo produtivo transforma esta extensão em uma necessidade econômica, e a escolarização passa a ser uma imposição.

Nessa perspectiva, é de fundamental pertinência ressaltar-se a limitação que a Constituição de 1988 apresenta com relação à gestão democrática. Dado que a Constituição Federal de 1988 foi a primeira a garantir, como princípio do ensino, a gestão democrática

(artigo 206, inciso VI), isso se deve, em parte, à existência de movimentos nacionais voltados para a redemocratização do país, com o fim do período da ditadura militar (1964 – 1985). A inserção desse princípio foi um avanço e uma conquista para a educação, pois, como afirma Gil (2012):

A democracia como *princípio* articula-se ao da igualdade ao proporcionar, a todos os integrantes do processo participativo, a condição de sujeitos expressa no seu reconhecimento como interlocutor válido. Como *método*, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios (GIL, 2012, p. 54).

Fica evidente que a Gestão Democrática não é uma outorga do Estado, mas uma conquista; não é um princípio tranquilo em nossa história educacional. Exige dos cidadãos reconhecimento dos direitos e deveres perante a sociedade e uma tomada de atitude e disposição para fazer valer aquilo que lhe é inerente: direito subjetivo à educação.

Para que haja participação de todos, é preciso que todos tenham acesso ao texto constitucional, ou seja, preocupação que diz respeito a um dos objetivos da educação, segundo o próprio texto constitucional: a formação para a cidadania. A esse respeito, Pilatti (2001, p. 301) pondera:

Acredito que perdemos, aqui, uma grande oportunidade, quando desconsideramos a necessidade de se garantir a inclusão, nos currículos do ensino fundamental, da Carta de Direitos constitucionalmente consagrada. Só poderemos contar com cidadãos ativos na medida em que tenhamos garantido o acesso dos cidadãos ao conhecimento dos direitos individuais, coletivos, políticos, sociais e culturais que o ordenamento supremo consagra.

A educação escolar no ensino fundamental, na perspectiva do autor, é o lócus privilegiado para apresentação e discussão do documento, dado que, por meio do ensino dos Direitos fundamentais nessa etapa educacional, possibilita-se o exercício da autonomia e não a manipulação ideológica dos indivíduos, favorecendo a participação consciente e comprometida dos jovens cidadãos.

Outros documentos foram elaborados no Brasil com o intuito de consolidar a democracia no país. Dentre esses documentos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. O documento aponta, entre outros direitos, em seu artigo 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 28).

A documentação corrobora, nessa perspectiva, a construção da conscientização sobre as concepções de participação das famílias no que tange às discussões das avaliações e dos Projetos- Político-Pedagógicos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o primeiro documento a mostrar esses aspectos.

A esse tempo, também no ano de 1990, na esfera mundial, aconteceu a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, reunindo especialistas de diferentes partes do mundo, inclusive o Brasil. Nessa oportunidade, anuncia-se a necessidade de se trazer a educação básica ao centro das discussões numa perspectiva de promoção da educação ao longo da vida. Resultou dessa Conferência, o Relatório formulado pela UNESCO, que ficou conhecido como Relatório Jacques Delors⁵.

Como sinaliza Delors (1999, p. 22):

A educação básica deve ampliar-se, no mundo, aos 900 milhões de adultos analfabetos, aos 130 milhões de crianças não escolarizadas, aos mais de 100 milhões de crianças que abandonam prematuramente a escola. É um vasto leque de pessoas a constituir prioridade para as ações de assistência técnica e de parceria, a levar a cabo sob a égide da cooperação internacional.

O envolvimento dos diversos segmentos das sociedades na consecução dessa ampliação da educação básica é elemento preponderante quando se pensa não só em desenvolvimento econômico, mas primordialmente em desenvolvimento humano. De acordo com Delors (1999, p.22):

A educação básica é um problema que se põe, naturalmente, a todos os países, até mesmo às nações industrializadas. Logo a partir desta fase da educação, os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a sede e alegria de conhecer e, portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo da vida.

Com a participação nessa Conferência e a assinatura da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, o Brasil assumiu compromisso de elaboração de seu próprio plano decenal de educação. Como desdobramento desse grande evento, o MEC, em 1993, publica o ‘Plano Decenal de Educação para Todos’ que é apresentado nos seguintes termos:

O Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Brasil, em 1993, não é algo definitivo e acabado, que deva ser adotado pelas escolas do país inteiro, incondicionalmente, sem levar-se em consideração a realidade de cada escola. Ele indica as diretrizes da política educacional e vem sendo aperfeiçoado e adequado nos Estados e Municípios através da elaboração de seus próprios planos (BRASIL, 1993, p.5).

⁵ Jacques Delors foi o Presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos estabelecia como meta prioritária a universalização do acesso à educação básica em todos os países signatários. Definiu o dever do Estado com a Educação priorizando sistematicamente o ensino fundamental (KLEIN, 2011).

O Brasil assumiu a questão da expansão da escolaridade básica enfatizando-se o ensino fundamental e sua garantia não só como forma de participação das técnicas de trabalho impostas pelo mundo capitalista, mas como forma de participação equânime das riquezas produzidas e, principalmente, para partilhar dos bens culturais e produzir cultura, possibilitando assim, de forma integral, os desenvolvimentos inerentes à pessoa humana: intelectual, político, social, ético e estético.

Para que o Plano Decenal de Educação Para Todos fosse profícuo, dependeria da participação e “do compromisso não só da União, dos Estados e Municípios, como das famílias e de outras instituições da sociedade civil” (BRASIL, 1993, p. 15). Há um caráter de descentralização e participação de todos, dado que a educação é direito e dever de todos.

No artigo 9º - Mobilizar os Recursos, inciso 1, o Plano Decenal de Educação para Todos, sinaliza:

Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas, mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país (BRASIL, 1993, p. 79).

No que concerne à mobilização em meio a legislação educacional referente à contribuição que todos têm a oferecer à educação básica, é preciso refletir tanto sobre as normas, decretos, planos, legislações, bem como sobre as condições reais de efetivação desses propósitos.

A LDB nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dentre os incisos do artigo 3º - o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios que merecem destaque:

- I** – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- VI** – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII** – valorização do profissional da educação escolar;
- IX** – garantia do padrão de qualidade (BRASIL, 1996. p. 3 e 4).

Para a consolidação desses princípios, a LDB 9.394/96 propõe como organização da educação nacional em seu artigo 9º:

A União incumbir-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

IV- estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, pp. 7 e 8).

Embora nos históricos legais e documentais a obrigatoriedade da escolarização tenha sido desenhada na década de 30, e, conforme o exposto, “o direito à educação para todos tenha se reafirmado nas legislações subsequentes, pode-se dizer que o direito à educação por um determinado período, *para todos*, ainda não foi efetivado” (KLEIN, 2011, p. 37, grifos da autora).

Para Oliveira (2007, p. 36),

O texto aprovado da LDB [9.394/96] apresenta uma preocupação, senão com a viabilização da democratização do acesso e da permanência dos alunos na escola durante a etapa de educação obrigatória, ao menos com uma tendência de desburocratização dos rituais institucionais presentes nas práticas escolares que contribuíam para restringir a permanência de crianças e adolescentes nas escolas. Essa tendência pode ser atestada pela introdução de procedimentos como a reclassificação de alunos, o caráter diagnóstico das avaliações, a possibilidade de organização do ensino em ciclos, a recuperação contínua, em suma, pela adoção de uma orientação ora implícita, ora explícita que busca romper com o modelo seriado, classificatório e autoritário com que nossas escolas, especialmente as públicas, tradicionalmente se organizaram.

Entretanto, para que a democratização do acesso e da permanência dos alunos de fato se efetive, muitos elementos precisam ser equacionados, tanto no que tange à organização e à estrutura do ensino, bem como aos aspectos relativos às condições objetivas de trabalho do professor. A esse respeito, Paro (2012) afirma que:

[...] há dois equívocos bastante difundidos, especialmente nos meios governamentais, acadêmicos e midiáticos, que precisam ser explicitados e superados. O primeiro refere-se à crença de que a causa predominante ou mesmo exclusiva do mau ensino é a qualificação do corpo docente e de que, por isso, basta cuidar dessa qualificação que tudo se resolverá na promoção da qualidade do ensino público. Essa visão ignora que, não obstante a importância e imprescindibilidade do professor para a realização do ensino escolar, também são imprescindíveis condições objetivas de trabalho que ofereçam um mínimo de possibilidade para a atividade docente se realizar [...]

A LDBEN nº 9.394/96 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, conforme disposto no artigo 32: “O ensino fundamental, com duração **mínima** de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” e, no artigo 87, parágrafo 3º, inciso I: [...] “matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, **facultativamente**, a partir dos seis anos, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996, grifos meus).

Ainda no artigo 34, a LDB 9394/96 estabeleceu a jornada escolar no ensino fundamental que incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (BRASIL, 1996).

No esforço de subsidiar a organização do Ensino Fundamental, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental em 1998, Parecer CEB 04/98, aprovado em 29 de janeiro de 1998.

Esse documento reúne pertinentes contribuições aos profissionais da educação como podemos observar em seu inciso II: “Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistema de ensino” (BRASIL, 1998, p. 4).

O documento traz à luz uma série de questões antes intocadas no âmbito escolar, relativas a práticas preconceituosas e excludentes:

O reconhecimento de identidades pessoais é uma diretriz para a Educação Nacional no sentido do reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas relativas ao gênero masculino e feminino, às variedades étnicas, de faixa etária e regionais e às variações sócio/econômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas, presentes nos alunos de nosso país. Pesquisas têm apontado para discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações sócio-econômicas, regionais, culturais e étnicas. Estas situações inaceitáveis têm deixado graves marcas em nossa população infantil e adolescente, trazendo consequências destrutivas. Reverter este quadro é um dos aspectos mais relevantes desta diretriz (BRASIL, 1998, p.5).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental constituem, em nosso país, relevante documento que permite tangenciar as elaborações das propostas pedagógicas nas escolas, orientando práticas educacionais, respeitando variedades curriculares já existentes em Estados e Municípios, trazendo para o Ensino Fundamental que:

As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a) Os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Crítica e do respeito à Ordem Democrática;
- c) Os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais.

A ideia da necessidade de ampliar o acesso e a permanência das crianças e jovens na escola estava lançada nesse documento. É imprescindível registrar que, mais tarde, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em 2013, com fundamentos no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, ratificam os preceitos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

Se praticamente conseguimos universalizar o acesso à escola para crianças e jovens na faixa etária de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos, e estamos próximos de assegurá-la a todas as crianças de 6(seis) anos, não conseguimos sequer que todos os alunos incluídos nessa faixa de idade cheguem a concluir o Ensino Fundamental. Isso é um indicativo de quão insuficiente tem sido o processo de inclusão escolar para o conjunto da população, a despeito dos avanços obtidos no que se refere ao acesso à escola, e de quão inadequada permanece sendo a nossa estrutura educacional. (BRASIL, 2013, p.106).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), tendo ratificado os preceitos referentes ao Ensino Fundamental sobre o acesso e a permanência das crianças e jovens na escola apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), elucidam ainda questões concernentes à questão da qualidade da educação. O documento aponta:

Em documento de 2007, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante. Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo **relevante, pertinente e equitativa**. A **relevância** reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A **pertinência** refere-se a possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a **equidade**, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (BRASIL, 2013, p. 107).

Na esteira desse raciocínio, assentou-se a proposta da ampliação do ensino fundamental de nove anos, o que favoreceu a decisão de tornar-se meta da educação nacional, por meio da Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação/ 2001 (PNE).

O Plano Nacional de Educação, sancionado pelo Presidente da República, sob a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, é decenal e aponta, como meta da educação nacional, “ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório, com início aos seis

anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos”. Em síntese, O PNE/2001 tem como objetivos entre outros:

- A elevação global do nível de escolaridade da população;
- A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso na educação pública [...] (BRASIL, 2001).

Essas modificações são delineadas no Plano Nacional de Educação/ 2001, que prioriza a consecução do ensino fundamental, etapa da educação básica, obrigatória.

2.2 Ensino Fundamental de Nove Anos: bases legais e argumentativas

A ampliação do ensino fundamental para nove anos, já expressa na LDB nº 9.394/1996 que sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) considerando a universalização do acesso a essa etapa de ensino.

Tal como já havia sido anunciado em 2004, no Parecer CNE/CEB nº 24/2004 no plano curricular, o novo ensino fundamental deveria se pautar num projeto político pedagógico próprio:

[...] os sistemas de ensino e as escolas deverão compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária de seis anos, especialmente em termos de organização do tempo e do espaço escolar, considerando igualmente mobiliário, equipamentos e recursos humanos adequados (BRASIL, 2004).

O relator do Parecer CNE/CEB nº 24/2004 explicita duas opiniões expressivas e divergentes de duas pesquisadoras no que tange ao ingresso no Ensino Fundamental, aos seis anos de idade. Os argumentos aparecem assim dispostos no Parecer:

1 – Colocar as crianças de camadas populares na Escola de Ensino Fundamental aos seis anos sem uma Proposta Pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso escolar” (professora Maria Carmem Barbosa, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

2 – Tornar-se usuária da língua escrita é um direito da criança, que possui não apenas as competências e as habilidades necessárias ao seu aprendizado, mas principalmente, o desejo de aprender” (professora Mônica Correia Baptista, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, ao discutir sobre a idade mínima para ingresso das crianças no ensino obrigatório) (BRASIL, 2004).

No que concerne à elaboração do projeto político pedagógico da escola, Gil (2012) salienta com propriedade:

O primeiro princípio é o que há de mais óbvio, já que seria mesmo um total absurdo imaginar que “a elaboração do projeto pedagógico da escola” pudesse dar-se sem a “participação dos profissionais da educação”. O segundo (e último !) princípio apenas reitera o que já vem acontecendo na maioria das escolas públicas do país. Além disso, ao prever a “ participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, sequer estabelece o caráter deliberativo que deve orientar a ação desses conselhos... (GIL, 2012, p. 55).

As inquietações a respeito da elaboração do projeto político pedagógico da escola suscitam preocupações de natureza ética. Não se trata somente de cumprir disposições legais, mas assegurar a participação dos atores direta e indiretamente implicados com a prática educativa no interior das escolas, ou seja, de professores, de outros profissionais da equipe escolar, de gestores da escola, de familiares e da comunidade.

Ainda, no que concerne ao Parecer CNE/CEB nº 24/2004, no item Mérito, temos:

A antecipação da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de 6 anos, com reconhecidas exceções, em muitos sistemas municipais, não visou necessariamente à melhoria da qualidade, mas, de fato, aos recursos do FUNDEF⁶, uma vez que o aluno passou a ser considerado como “unidade monetária” (haja vista as situações em que o Ensino Fundamental foi mantido com oito anos de duração), (BRASIL,2004).

Em sua dissertação, Lara Gonzalez Gil (2012) afirma que:

O FUNDEF foi indutor da matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental que, com isso, acabaram por perder um ano de escolarização, pois saíram mais cedo da educação infantil, entrando no ensino fundamental antes dele ter sido ampliado para nove anos, tendo seu direito à educação prejudicado, pelo menos neste período (GIL, 2012, p. 44).

Há, por outro lado, evidências de que a questão da ampliação dessa etapa da educação básica, o ensino fundamental de nove anos, está implicada numa pretensão política, a saber: a defesa, aqui, é que trazer as crianças de 6 anos para o Ensino Fundamental respondeu muito mais a uma questão de ampliação de recursos do FUNDEF do que algo mais pensado como uma política de acesso e permanência.

De acordo com Klein (2011, p. 74-75):

⁶FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

Se compararmos os dados apresentados pelo CNE, no Parecer CNE/ CEB nº 20/98, com os dados apresentados pelo MEC, no documento “Orientações Gerais” de 2004, pode-se afirmar que o percentual de matrículas de crianças de seis anos escolarizadas sobe de 74% para 82%, das quais 16% mantêm-se em Classes de Alfabetização (nos dois períodos). A diferença entre o lócus de atendimento pode reforçar a argumentação sobre a indução das matrículas no EF a partir do FUNDEF, tendo em vista que, em 1996, 64% das crianças estavam na EI e 20% no EF, e em 2000, 48% estava na EI e 36% no EF.

Esses dados apresentam a antecipação de muitos municípios na matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental. O FUNDEF induziu o Brasil a uma Municipalização inédita, dado que o dinheiro pago era por criança matriculada na escola. Nesse contexto, muitas escolas induzidas pela política monetária, matricularam as crianças que estavam na EI no EF e acabaram se deparando com dificuldades de organização, elaboração de suas propostas político-pedagógicas para implementarem, de fato, uma educação de qualidade.

Postas estas considerações de caráter financeiro e organizacional, é preciso refletir acerca do que foi realizado para a superação dessas dificuldades. O FUNDEF, órgão responsável até então para o provimento dos recursos financeiros destinados ao ensino fundamental, é substituído pelo FUNDEB⁷, aprovado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006, que cria e regulamenta, respectivamente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Todavia, não basta ao legislador legislar, é preciso legislar, criar e prover as condições para tal empreitada. O próprio Plano Nacional de Educação (2001) reconhece que os recursos destinados à efetivação deste trabalho não são suficientes, estabelecendo desse modo prioridades quanto ao ensino fundamental e valorização dos professores, bem como desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Essa proposta estava presente em 2005, no Parecer CNE/CEB nº 6/2005, o qual se refere ao reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2004 que visa o estabelecimento de normas para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e afirma que: “As experiências que se afiguram como políticas afirmativas – melhoria da qualidade da educação

⁷FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, foi criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006 e Medida Provisória nº 339, de 28/12/2006. Regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério – FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. O FUNDEB está instituído com vigência estabelecida para o período de 2007 – 2020.

e oferta de condições educacionais para a equidade merecem ser estimuladas e acompanhadas por procedimentos avaliativos apropriados” (BRASIL, 2005).

Outro instrumento legal que é promulgado para corroborar a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos é a Resolução nº 3, de 03 de Agosto de 2005, que define normas nacionais para ampliação do ensino Fundamental para nove anos de duração. O presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, no DOU, de 14 de julho de 2005, resolve:

Ensino Fundamental, com pelo menos 9 (nove) anos de duração e até 14 (quatorze) anos de idade, sendo os Anos Iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, para crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade, e os Anos Finais, com duração de 4 (quatro) anos, para os (pré) adolescentes de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos de idade; e fixando as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos nas redes públicas: que tenham 6 (seis) anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo (BRASIL, 2005).

O Parecer CNE/CEB nº 18/2005 traz em seu bojo orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de Maio de 2005, que altera os artigos. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96. O documento torna obrigatória a matrícula das crianças de 6 (seis) anos e essa antecipação de escolaridade obrigatória é uma política da equidade social, dos valores democráticos e republicanos. Apesar dessas considerações, o que se desvela com a antecipação para seis anos de idade da inclusão das crianças no Ensino Fundamental são interesses políticos com intuito de aumento de verbas (provenientes do FUNDEF), para ampliação de recursos, muito mais do que algo mais pensado como uma política de ampliação de acesso e de permanência.

A Lei nº 11.114/2005 foi proposta por Senador do PSDB do Espírito Santo, enquanto governo proponente onde havia a preocupação de socorrer o município com relação aos fundos monetários recebidos pelo FUNDEF. Sendo assim, dado que o nº de crianças em idade escolar obrigatória é menor, pois as mulheres estão tendo menos filhos, vota-se na bancada pela antecipação da idade de obrigatoriedade escolar para seis anos. Ora o que é que este Sr. Senador entende disso? Está posto um grande problema a ser enfrentado. Ao que parece o Sr. Senador queria deixar uma lei aprovada que marcasse seu mandato.

Essa perspectiva conduz a pensar que esses investimentos muitas vezes não levam em consideração os influxos que podem gerar. Muito embora o objetivo fosse manter o mesmo volume de recursos aos municípios que em 2004 (embora com nº de crianças menor, dado que as mulheres estão tendo menos filhos), a saída foi a aprovação da lei que retira a criança de

seis anos da Educação Infantil e as coloca no Ensino Fundamental. Mas e as crianças? Elas têm o tempo delas! Instalam-se nessa conjuntura sérios problemas de ordem organizacional com relação a tempo, espaço, materiais, professores, gestores, enfim. Solucionam-se, em parte, alguns desvios e enfrentam-se outros de maior amplitude. Bianca Correia (2011) aponta:

Como se pode observar, as reformas estruturais que vêm ocorrendo em nossa educação básica estão focadas no EF. Mas o problema não reside numa possível opção por esse nível de ensino, e sim na falta de recursos que, mesmo com a substituição do Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) - que significou algum avanço -, não vêm aumentando a ponto de contemplar o que nossa legislação afirma como princípio de qualidade da educação e como direito de todas as crianças (Brasil, 1988; 1996). Nesse sentido, o foco no EF tem significado não um aumento global dos recursos destinados à educação, mas, antes, uma restrição ainda maior para as outras etapas da educação básica brasileira; ademais, destacamos como, além de não ampliar recursos, os nossos poderes públicos implantam reformas sem considerar a realidade dos sistemas e sem nenhuma preparação ou organização prévia das escolas. (CORREIA, 2011, vol. 37, nº 1).

A Lei nº 11.114/2005, de 16 de Maio, que instituiu o início da obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 (seis) anos de idade, ou a completar no início do ano, como vista anteriormente, trouxe a possibilidade de um ano a mais na escolaridade obrigatória das crianças e mais que isso, “é preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas” (BRASIL, 2007, p. 6).

Para o cumprimento da Lei nº 11.114/2005, o Parecer CNE/CEB nº 39/2006, trata o presente processo de consulta do Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil – MIEIB “decorrente de situações que vêm ocorrendo em alguns estados na matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental”. Afirma o consulente:

Vários Conselhos Estaduais de Educação, dentre eles o de Minas Gerais, têm se manifestado a partir do entendimento de que *fica a critério dos sistemas de ensino, uma vez atendida a demanda no limite fixado – início do ano letivo* – ampliar progressivamente o atendimento das crianças de seis anos fora dessa faixa, do mais velho para o mais novo, em função da capacidade física e financeira das redes (BRASIL, 2006), (o grifo é do relator).

A ampliação do ensino fundamental para nove anos instaurou-se na urgência da construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade para todos e de maior tempo de permanência na escola (BRASIL, 2004, 2007, 2009).

Rabinovich (2012), em seu trabalho “A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano”, aponta que: “novas formas de escolarização para as crianças se deu pelo fato de o governo querer compensar a defasagem de vagas na Educação Infantil e contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais” (RABINOVICH, 2012, p. 21).

De acordo com Rabinovich (2012, p. 21), “com essa nova configuração, o 1º ano deve considerar que as crianças são mais novas e apresentam outras necessidades, ou seja, torna-se necessário fazer valer a garantia da obrigatoriedade do Ensino Fundamental sem ferir prerrogativas fundamentais da Educação Infantil”. Depreende-se da assertiva o cuidado e atenção ao desenvolvimento humano no tocante às crianças de seis e sete anos de idade.

Pode-se dizer que o prevalecimento dessa concepção engloba reflexões e ações em âmbito nacional no que concerne à educação das crianças ingressantes no ensino fundamental. O que se desvela é que a política de ampliação do ensino fundamental oculta duas grandes questões – o uso do FUNDEF e a questão da dificuldade em ofertar vagas suficientes na educação infantil. Dessa forma, a gestão desse processo não é algo que se estabelece com tranquilidade pensando-se apenas que se antecipou a idade de ingresso, mas sim que uma nova concepção de educação das crianças deve se configurar em nosso país.

Nessa perspectiva, fez-se urgente à época a instituição de uma legislação que desse o suporte necessário ao início dessa estruturação almejada no país e já concretizada em outros países nesse mundo globalizado. Uma década após a promulgação da LDB, a Lei nº 11.274, em 6 de fevereiro de 2006, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade no 1º. ano (BRASIL, 2007).

O Ministério da Educação, por meio da Lei nº 11.274/2006, que alterou os artigos 29, 30, 32, 87 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), objetivava implantar e implementar políticas indutoras que viabilizassem transformações na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e espaços escolares e nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo e trabalhar com o conhecimento respeitadas as singularidades do desenvolvimento humano (BRASIL, 2009).

Para tal empreitada, o Ministério da Educação, fazendo uso de suas atribuições, por meio da Secretaria de Educação Básica, publicou em 2007, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos”, documento

que traz as aproximações entre: alfabetização/letramento/brincadeira. Sugeriu, ainda, como “incoerência pedagógica a exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental em detrimento das demais áreas do conhecimento” (BRASIL, 2007, p.10-11).

De acordo com Kishimoto et al (2011, p. 194):

O documento chama a atenção para a aproximação de temas como alfabetização/letramento/brincadeira, que, historicamente, estiveram distanciados do currículo da escola. O brincar é tratado como “um modo de estar no mundo (...) uma expressão legítima e única da infância [...] um dos princípios para a prática pedagógica”. A brincadeira é entendida como “possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos”, e sugere-se que seja contemplada “nos tempos e espaços da escola e das salas de aula”. Ele aponta, ainda, como “incoerência pedagógica a exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental em detrimento das demais áreas do conhecimento”.

O referido documento é uma coletânea de nove textos elaborados por especialistas da área de educação que abordam temas como: singularidade da infância, expressões e desenvolvimento da criança, áreas do conhecimento, brincar, letramento e alfabetização, organização do trabalho pedagógico na escola e avaliação. O propósito do documento é subsidiar o trabalho dos gestores, professores e da própria comunidade.

Aponta o documento Brasil (2007, p.20):

O ensino fundamental, no Brasil, passa agora a ter nove anos de duração e inclui as crianças de seis anos de idade, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: o melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes .

No texto “As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento”, escrito por Patrícia Corsino (BRASIL, 2007), sugere-se que:

As crianças devem ser encorajadas a pensar, a discutir, a conversar e, especialmente, a raciocinar sobre a escrita alfabética, pois um dos principais objetivos do trabalho com a língua nos primeiros anos/séries do ensino fundamental é lhes assegurar o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções (BRASIL, 2007, p. 61).

Ainda no documento: *Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* em seu primeiro texto: *A infância e sua singularidade*, escrito por Sônia Kramer lê-se:

Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. (BRASIL, 2007, p.14).

Depreende-se do texto escrito por Kramer (2007) que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, à época de sua implantação, requereria dos envolvidos no processo, quais sejam, professores, gestores, comunidade, reflexões acerca dos subsídios propostos pelas políticas a fim de envidarem esforços para que a implementação de tais políticas pudessem ser engendradas em contextos colaborativos de efetiva contribuição aos alunos, em suas respectivas faixas etárias.

Aqui, cabe ressaltar que a implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que a criança que ingressa nessa etapa precisa ser considerada na sua totalidade e, por isso, ser acolhida com dignidade na etapa anterior à escolarização obrigatória de nove anos, qual seja, a educação infantil.

Outros documentos, também publicados pelo Ministério da Educação, contribuem com subsídios às reflexões sobre a organização curricular no plano das esferas federal, estadual e municipal, a partir das unidades educacionais, dado que as crianças de seis anos precisam de uma proposta curricular que atenda as suas características. Os documentos têm como objetivos orientar as equipes escolares, os professores e gestores, destacando-se: *Indagações sobre currículo – currículo e avaliação, de 2007; Indagações sobre currículo – diversidade e currículo, 2007 e Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos primeiros anos do ensino fundamental, de 2009.*

Muito embora vários documentos com orientações tenham sido elaborados com o objetivo de subsidiar o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no país o fato é que não tiveram alcance suficiente para assegurar os processos de implantação no âmbito municipal. Uma vez a cargo da municipalidade, cada localidade colocou em curso, sob sua própria perspectiva, a implementação da política educacional de Ensino Fundamental de nove Anos. Em comum, a ausência de consultas e de debates com os atores implicados com as práticas educativas no âmbito dos contextos escolares e com as famílias.

Nesse sentido, vale refletirmos sobre a assertiva de Hargreaves (2002), quando aborda o processo de aprendizado da mudança:

Aprender a mudar exige bastante do ponto de vista intelectual, e os professores necessitam de muito tempo, dentro e fora do período escolar, para refletir, individual e coletivamente, a respeito de mudanças curriculares complexas. Eles precisam de orientação e apoio de diretores habilidosos e de outros orientadores que os conduzam no processo de compreensão das novas abordagens e precisam do apoio emocional de seus colegas, dos líderes, dos administradores e dos pais, enquanto tentam redirecionar seu ensino a fim de proporcionar os tipos de aprendizado de que os estudantes realmente necessitam (HARGREAVES, 2002, p. 187).

A mudança de 8 (oito) para 9 (nove) anos no Ensino Fundamental exige, portanto, dos professores, gestores, pais, funcionários, enfim, de todos, reflexões amplas, não apenas acerca das orientações advindas dos documentos elaborados para esse fim, mas, fundamentalmente, debates, discussões com os envolvidos no processo num contexto integrador, para que possam atingir os objetivos de aprendizagem com os alunos

3 AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO UM PROJETO POLÍTICO DE REFORMA EDUCACIONAL: quem são os atores das mudanças?

Como se viu anteriormente, a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, antecipando para 6 anos a obrigatoriedade do ingresso das crianças no sistema educacional brasileiro, foi uma medida que, desde o princípio, gerou grande polêmica entre legisladores, especialistas e pesquisadores. De acordo com Campos (2011, p. 10), isso se deve ao fato de ter sido uma medida:

[...] adotada sem que se previsse um período de transição, nem regras claras sobre idade exata em que as crianças deveriam ser aceitas no primeiro ano, nem o treinamento em serviço para que professores se preparassem para os alunos mais novos, nem esclarecimentos aos pais sobre os motivos dessa mudança, nem a adaptação de prédios, equipamentos, mobiliários e materiais escolares.

Na mesma direção, argumentam Craidy e Barbosa (2012), ao julgarem ter sido uma lei não precedida por “debate público relevante”. Em uma crítica severa e precisa, as autoras concluem:

Assim, um representante do Congresso Nacional teve o poder de modificar uma situação que afeta a vida de milhões de pessoas: crianças, pais, educadores e gestores. Uma reforma dessa natureza deveria ser precedida não apenas por debates e estudos que pudessem justificá-la, mas também por uma cuidadosa preparação, como ocorreu em outros países. (p.19).

Face essas ponderações, este capítulo apresenta uma discussão sobre o que representou o processo de ampliação do ensino fundamental no plano das práticas educativas, no sentido de questionar se esse processo constituiu-se verdadeiramente uma mudança profunda no campo da educação ou se não passou da adoção de uma série de procedimentos descolados, com a pretensão de inovar sem tocar em uma cultura educacional. Acrescenta-se, nessa linha argumentativa, ponderações sobre o papel que professores e, também, gestores desempenham em circunstâncias de reformas educacionais como a pretendida pela Lei nº 11.274, de 2006.

3.1 Mais uma novidade ou Mudança de Cultura?

Para dar início às discussões sobre a implementação da política do ensino fundamental de 9 anos, propõe-se efetuar uma discussão sobre o significado de mudança

educativa como mudança de cultura, o que a distingue de um mero sucedâneo de inovações. (FULLAN, 2009).

Freire (1980) salienta que “O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está prêsso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dêle. Banha-se nêle. Temporaliza-se”.(p. 41). O homem, como ser de relações, está imerso no mundo e possui a capacidade de interferência, tanto no sentido de estabilidade, quanto de mudança de cultura. Essa premissa comporta reflexões acerca da estrutura social, que é histórica e se perpetua por meio da relação dialética: mudança – estabilidade (FREIRE, 1980).

Na perspectiva de Freire (1981), tem-se que: “mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural”. (p. 46).Tendo em vista essa capacidade de interferência do homem sobre o mundo e ao mesmo tempo o fato de ser constituído por este mundo, é preciso esclarecer a diferença entre a adesão a uma mera novidade e o desafio de operar uma mudança de cultura.

Com relação ao trabalhador social, Freire (1981) assevera que

O trabalhador social que atua numa realidade, a qual, mudando, permanece para mudar novamente, precisa saber que, como homem, somente pode entender ou explicar a si mesmo como um ser em relação com esta realidade; que seu fazer nesta realidade se dá com outros homens, tão condicionados como ele pela realidade dialeticamente permanente e mutável e que, finalmente, precisa conhecer a realidade na qual atua com os outros homens (p. 48).

A consolidação efetiva de uma mudança ou estabilidade de cultura está, pois, diretamente relacionada com o envolvimento daqueles que compõem essa realidade. Apesar disso, nem sempre os integrantes de uma estrutura social têm a consciência da relevância de sua inserção. Disso decorre uma grande diferença entre aderir a novidades e operar mudança de cultura.

Pinazza (2012) traz uma distinção feita por Fullan (2003, p.51) entre o que significa incorporar inovações e o significado de mudança de cultura: “ Não significa adotar inovações, umas atrás das outras; significa gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar seletivamente novas ideias e práticas- constantemente, tanto dentro da organização, como fora dela”.

Dessa afirmação, depreende-se que um sucedâneo de inovações, por vezes, não garante uma real transformação de práticas. A implementação de ações transformadoras em educação requer o envolvimento dos atores implicados com o fazer educativo. Pesquisas relatadas por autores, como Michael Fullan e Andy Hargreaves, falam do insucesso de muitas inovações educativas que são impostas verticalmente, porque não atingiram um plano reflexivo das pessoas envolvidas na escola.

Com relação à mudança de cultura, a reflexividade é elemento preponderante para que possa ser geradora de novas ideias e práticas que venham subsidiar uma implementação, em que não só uma estrutura de mudança seja delineada, mas sim uma cultura de mudança seja instituída.

No âmbito educacional, quando se estabelece a discussão sobre mudança, esta envolve, necessariamente, uma mudança em nível da qualidade das práticas. Isso porque não se trata somente de instituir novos procedimentos e novos recursos, mas implica tocar o plano das crenças e valores e, portanto, de concepções a respeito da educação; ou seja, muitas mudanças “desafiam os valores básicos dos indivíduos em relação aos propósitos da educação” (FULLAN, 2009, p.44).

A respeito das políticas educacionais, o que está em questão não é inovar, mas mudar; e para mudar é preciso revolver saberes, crenças e valores dos agentes implicados. O papel dos agentes envolvidos e suas respectivas ideias e ações serão primordiais para a consecução positiva ou negativa, da implementação da política pública que esteja em implantação.

Ter o conhecimento intelectual – e mais que isso, o propósito moral compartilhado que se traduz no comprometimento, no interesse e paixão pelo que se faz – é a mola propulsora para o sucesso da mudança. Para Fullan (2009, p. 30-31):

Para fazer a diferença nas vidas de estudantes, é necessário ter interesse, comprometimento e paixão, bem como conhecimento intelectual para fazer algo a respeito. O propósito moral e o conhecimento são as duas principais forças motrizes do sucesso da mudança.

É preciso ter consciência das limitações que se pode encontrar durante o processo de mudança. Ter clareza que saber exige humildade e não respostas definitivas. Para Fullan (2009, p. 47), “os agentes de mudança bem sucedidos aprendem a ser humildes. O sucesso não significa apenas estar certo, mas envolver grupos e indivíduos que provavelmente terão muitas versões diferentes sobre o que é certo ou errado”. Isso nem sempre ocorre quando o que está em jogo são interesses alheios às questões estritamente éticas da educação.

A questão que se coloca aqui é a de que a implantação do ensino fundamental de nove anos não poderia representar somente o desejo dos legisladores e de especialistas, mas antes deveria se revestir de um significado especial para quem vivencia a escola e as práticas educativas (professores, gestores, familiares, crianças e jovens).

Neste sentido, Arelaro, Jacomini e Klein (2011), no que se refere à gestão escolar sinalizam que: “embora garantida na legislação, a prática da gestão escolar nem sempre considera os elementos básicos da gestão democrática: a participação e a tomada de decisão de forma coletiva, garantindo a manifestação das diferentes opiniões”, implicando em alguns casos meras informações aos envolvidos sem que sejam consultados

Ao considerarem os constantes apelos às reformas e inovações educativas, Fullan e Hargreaves (2001) ponderam que o poder reformador não reside em ações isoladas, mas sim, constituídas em colaboração.

Uma vez que os professores enfrentam expectativas cada vez maiores [...], bem como uma progressiva saturação de inovações e de reformas, é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de tentarem lidar sozinhos com as exigências. Nesta nova concepção do papel dos docentes, a liderança e a consultoria são parte integrante do trabalho de todos os profissionais do ensino, e não apenas um privilégio atribuído e exercido por poucos (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p.21).

No texto do Parecer do Conselho Nacional em 7/4/2010, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, encontra-se uma importante reflexão quanto à necessidade de aproximação da lógica dos discursos normativos com a lógica social. Faz parte da composição do Parecer um trecho referente à Miguel G. Arroyo (1999) que, em seu artigo “Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”, assinala:

[...] as diretrizes para a educação nacional, quando normatizadas, não chegam ao cerne do problema porque não levam em conta a lógica social. Com base na compreensão do autor, as diretrizes não prevêm a preparação antecipada daqueles que deverão implantá-las e implementá-las (BRASIL, 2010).

No que concerne à política de implantação do ensino fundamental de nove anos, é preciso trazer à tona, como a mesma foi posta. Como vimos anteriormente, as decisões se deram entre parlamentares, especialistas/pesquisadores e educadores, mas sem amplo diálogo e sem preparação prévia. Desse modo, embora muitos documentos tenham sido elaborados pelo MEC e enviados às escolas, é interessante pensar como isso chegou efetivamente às equipes escolares e como as escolas se organizaram em relação à política. Especialmente, de

relevo para este trabalho é a questão de como os professores exerceram sua profissionalidade nesse processo.

3.2 Qual o papel dos professores e gestores nas reformas educacionais?

Neste trabalho, é de particular interesse compreender como no interior de duas unidades educacionais de um município do interior de São Paulo geriu-se o processo de implantação da política de ampliação do ensino fundamental de nove anos e como as pessoas diretamente implicadas com as vidas dos estudantes e com as transformações no plano curricular e organizativo da escola experienciaram a reforma proposta em lei.

No que tange, especialmente, aos professores há que se considerar dois elementos importantes: o caráter de sua formação profissional e a natureza de trabalho vivida em seus contextos de prática. Esse foco especial no professor deve-se à compreensão de que as reformas podem resultar inócuas se não assimiladas pelos práticos.

Tal como afirma Hargreaves (2002, p. 124),

Além de entender a mudança, o comprometimento dos professores com qualquer mudança específica, e não apenas com a mudança em geral, está no centro de uma implementação bem-sucedida. A ilusão e a presunção administrativa e legislativa comum é que a reforma pode ser imposta sobre os professores sem nenhuma consideração com seus valores ou com a inclusão de sua voz. Historicamente, esse padrão de implementação imposta teve pouco ou nenhum sucesso.

Esses argumentos de Hargreaves (2002) coadunam-se com as formulações de Dewey (1940), para quem uma reforma educativa revela-se no âmbito mais direto da prática, e é desse lugar que fala o professor. Como bem observa Dewey (1940), uma das principais condições de qualquer reforma educacional está no reconhecimento da individualidade intelectual do professor. Isso significa que “todas as demais reformas estão condicionadas à qualidade e caráter dos que atuam na profissão docente” (p. 67).

Voltando o olhar para as questões relativas à formação docente, faz-se necessária uma clarificação do conceito. Para García (1995, p.55), “[...] não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Assim sendo, a formação inicial constitui-se numa primeira etapa de um processo que se estende ao longo da vida.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2009, p. 225), “o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto”. Nesse sentido, a diversidade e a complexidade do contexto devem ser consideradas.

Segundo Nóvoa (1999, p. 18), vive-se, hoje, tempos difíceis no que se refere à educação, “os professores têm de redescobrir uma identidade colectiva, que lhes permita cumprir o seu papel na formação das crianças e dos jovens”. Ainda parafraseando o autor:

Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Precisamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado (NÓVOA, 1999, p. 18).

Nessa visão de formação docente, como o autor enfatiza, faz-se mister elaborar lógicas razoáveis para o desenvolvimento profissional. Para ser e agir como um profissional, não bastam conhecimento científico e técnica. É preciso alavancar esforços conjugados nas diversas dimensões, inclusive a emocional. Segundo Hargreaves (1997, apud Day, 2001, p. 23-24), temos:

Um bom ensino não depende apenas do facto de se ser ou não eficiente, de se desenvolverem competências, de se dominarem determinadas técnicas ou de se possuir o tipo de conhecimento adequado. O bom ensino também implica um trabalho emocional. Está imbuído de prazer, paixão, criatividade, desafio e alegria (Hargreaves, 1995). Trata-se, segundo Fried (1995), de uma vocação apaixonada...os efeitos da reforma educativa muitas vezes colocam o conhecimento acima da afetividade como prioridade para a melhoria do sistema. Daqui resulta a falta da atenção para com as pessoas, as coisas e até mesmo para com as ideias...

Ao se pensar a ação docente na implementação das políticas educacionais, fica evidente que seu sucesso vai além dos conhecimentos. Adentra um âmbito que é de ordem afetiva, ou seja, não basta ter o domínio do saber, é preciso envolvimento, percepção do alcance das ações que ultrapassam o burocrático, o legal, para possibilitar o desenvolvimento do ser humano.

Em outras palavras, para se falar de uma profissionalidade docente, é verdadeiramente desejável a interlocução sujeito-contexto. Como afirma Nóvoa (1995, p. 25), “urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

Nesse ângulo de reflexão, urge trazeremos à luz os pensamentos de Freire (1981):

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1981, p. 17).

A aproximação da formação do contexto da prática e a importância deste contexto na constituição da prática docente é tema recorrente neste trabalho, dado que a profissionalidade docente se institui numa relação dialética com o contexto de trabalho. Segundo Bolívar (2003, p. 81), tem-se que:

O estabelecimento de ensino, para além de um lugar de trabalho, só será a unidade básica de formação e inovação se, no seu seio, houver lugar para uma aprendizagem institucional ou organizativa. Quer isto dizer que o contexto e as relações de trabalho ensinam e que a organização, como conjunto, aprende a partir da sua própria história e memória como instituição. Dado que não se pode esperar o melhoramento por via de uma ‘mudança dirigida’ e das prescrições externas, parece que só quando a escola se converter numa organização que aprende (“learning organization”) e produzir uma aprendizagem organizacional (“organizational learning”), esta se repercutirá então na aprendizagem e educação dos alunos – missão última do sistema educativo – mas também nos próprios professores como agentes que provocariam a dita mudança.

Contudo, a valorização do contexto desvela que o desenvolvimento tanto dos alunos quanto dos professores não se dá em qualquer contexto. Para Nóvoa (1995, p. 24), “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”.

O autor enfatiza ainda:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o *desenvolvimento pessoal*, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os *projectos das escolas*, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois ‘esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores*, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente (NÓVOA, 1995, p. 24).

Por esse viés, explicita-se a oportunidade de aprendizado na organização, caso as situações de trabalho otimizem o desenvolvimento do professor numa perspectiva de mudança ecológica. Assim, a valorização do contexto é inexorável à profissionalidade docente. Porém, o desenvolvimento profissional não se dará em qualquer contexto.

Voltando o olhar para dentro do contexto, várias questões podem e devem ser postas à reflexão. Dentre elas, pode-se trazer o problema do isolamento, da intensificação, da questão do tempo. Como uma possibilidade de equação emerge o conceito de ecologia do desenvolvimento profissional. Formosinho (2009, p. 235) explica que “ esta ecologia pode ser analisada a dois níveis: ao nível do ambiente directo de trabalho e ao nível do contexto do ensino”. Tanto no contexto direto de trabalho quanto no contexto de ensino, vários fatores emergem na constituição da profissionalidade do professor. Destacam-se tempo, recursos, liderança, culturas docentes.

Nessa instância, se é conduzido na direção do desenvolvimento do professor como mudança ecológica. Formosinho (2009), apoiado em Hargreaves e Fullan (1992), sinaliza:

As sementes do desenvolvimento não crescerão se caírem em terreno pedregoso. Não se desenvolverá a reflexão crítica se não houver tempo e encorajamento para que se realize. Os professores aprenderão pouco uns com os outros se trabalharem persistentemente em isolamento. Se a inovação for imposta do exterior por uma administração de mão pesada, será pouco provável que surjam processos de experimentação criativa. O processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar. A natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores. Assim, é uma prioridade entender a ecologia do desenvolvimento do professor (HARGREAVES; FULLAN, 1992 apud FORMOSINHO, 2009, p. 234-235).

Pesquisas, por meio de entrevistas realizadas por Hargreaves (1989), revelam que em muitos casos “simplesmente não existem oportunidades ou encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem as suas competências enquanto comunidade” (HARGREAVES, 1989 apud HARGREAVES, FULLAN, 2001, p. 15). Os elementos advindos dessas entrevistas explicitam o quanto o envolvimento dos professores nas suas escolas, o apoio e valorização de seus trabalhos e o trabalho coletivo próximo podem contribuir para alavancar o processo educativo voltado para mudanças.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2001, p. 21):

O isolamento profissional dos professores limita o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o *stress* seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes.

O isolamento favorece o conservadorismo e estabelece resistência à inovação no ensino. Nos termos de Fullan e Hargreaves (2001, p. 22),” as pessoas são um produto das suas circunstâncias e quando o isolamento é um fenómeno alargado, devemos perguntar-nos o que existe nas nossas escolas que o suscite tanto.” Dada a intensa competitividade em que se vive,

muitas vezes determinadas personalidades isolam-se por conta de críticas, atuando com comportamentos defensivos.

Para aprofundarmos as reflexões sobre o posicionamento dos professores em seus contextos de trabalho, vale retornar aos argumentos de Freire (1981):

Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem. Assim, como não há homem sem mundo nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade [...] É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir (FREIRE, 1981, p.17-18).

Assim sendo, os contextos nos quais os professores estão inseridos poderão ou não possibilitar avanços nas formas de participação das mudanças educacionais para o pleno desenvolvimento dos educandos numa perspectiva cidadã, democrática.

Ademais, as salas de aula segregadas em muitas escolas repercutem naquilo que Lortie (1975) chamou de “estrutura da escola em caixa de ovos” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 22). Sabe-se que historicamente essa forma disciplinadora do século XIX para controlar as massas, por meio de uma educação em que os docentes isolados ensinavam, perdura como hábito, o qual é complexo de ser desmistificado.

Ainda no que se refere ao isolamento, merece destaque a questão da balcanização. Em muitas escolas, embora tenham professores que se unam para trabalhar de forma cooperativa, constata-se que, ao invés de um trabalho coletivo, delineiam-se grupos que se unem com diferentes objetivos, muitas vezes competitivos, lutando pela ocupação dos lugares dos outros. Nesse sentido, o que se estabelece é uma cultura docente balcanizada.

Fullan e Hargreaves (2001) advertem:

Nas culturas balcanizadas, os docentes depositam a sua lealdade e identidade em grupos particulares de colegas. Trata-se, geralmente, de colegas com que trabalham de uma forma mais próxima, passam mais tempo e convivem mais frequentemente, na sala dos professores. A existência de tais grupos numa instituição educativa reflecte e reforça perspectivas de grupos diferentes sobre a aprendizagem, os estilos de ensino, a disciplina e o currículo (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 95-96).

Como contraponto à balcanização apontada pelos autores citados, podemos refletir sobre a convicção freireana de “ouvir”, explicitada por Arelaro (2013):

“ouvir” o outro, com os ouvidos “de dentro”, o que implicava em reconhecer e se formar no processo cidadão do diálogo, do respeito aos pensamentos diferentes, aos

diferentes jeitos de ser, estar, sentir e criar [...] Nascia, assim, a concepção dialógica, não como um método de ensino ou “estratégia” pedagógica, mas como uma teoria do conhecimento e da aprendizagem, e condição fundante das relações educacionais, dentro e fora da escola. Na vida, com os amigos, com o namorado, com o patrão, na escola... e nesta, envolvendo todas as funções do trabalho escolar e pedagógico (ARELARO, 2013, p.55).

Em relação ao contexto, é preciso explicitar, ainda a sobrecarga como fator preponderante que pode ser traduzido como intensificação. Para Fullan e Hargreaves (2001, p. 18), “Os professores estão bastante conscientes de que o seu trabalho mudou imenso na última década. O ensino já não é o que era. As expectativas intensificaram-se e as obrigações tornaram-se mais difusas”.

Os autores fornecem contributo fecundo para a discussão do contexto de trabalho dos professores quando discutem a intensificação do trabalho docente. Muitos professores, com excesso de trabalho, com prazos a serem cumpridos, sobrecarga emocional acionada pelo poder discricionário que devem ter diante do espectro multifacetado de problemas a resolver, ausentam-se de muitos processos decisórios de fundamental relevância.

Acresce-se à intensificação o fator tempo, que é percebido diferentemente nas várias esferas de atuação profissional dentro da educação. Como assevera Hargreaves (1998, p.105),

[...] a relação dos professores com o tempo é ainda mais profunda. O tempo é uma dimensão fundamental através da qual o seu trabalho é construído e interpretado não só por eles próprios, mas também pelos seus colegas, administradores e supervisores. Para o professor, o tempo não é apenas um constrangimento objetivo e opressivo: é também um horizonte, subjectivamente definido, de possibilidade e de limitação.

O tempo, portanto, é um elemento que pode e deve ser utilizado pelos professores considerando suas possibilidades e seus limites no contexto educativo e as definições subjetivas que o determinam, sem perder de vista o coletivo. É preciso estabelecer lógicas que possibilitem que o tempo, muitas vezes visto como inimigo, passe a ser elemento favorável ao desenvolvimento dos professores para que possam ter vez e voz nas práticas educativas de implementação das políticas públicas.

Compreender que as reformas educativas dependem fundamentalmente dos profissionais responsáveis pelas práticas educativas faz pensar na potência de uma equipe articulada, que se coloca em jornadas de aprendizagens individuais e coletivas. Nesse particular, a gestão exerce um importante papel. Conforme Pinazza (2012), cabe aos gestores das escolas

[...] providenciar aos professores oportunidades para aprender, seja pela investigação individual de suas práticas, seja pela partilha de experiências e de reflexões com seus pares, posto que a aprendizagem se faz em companhia. Para tanto, os administradores escolares devem gerir condições de tempo e de organização do trabalho escolar que viabilizem a realização da documentação de práticas, o confronto de suas ações pedagógicas com as pesquisas educacionais e a circulação de saberes entre os profissionais (PINAZZA, 2012 p. 14).

Formosinho (2009, p.235) corrobora a ideia do relevante papel da liderança escolar, trazendo à memória de que “a liderança é, então, concebida no plural (lideranças), como liderança distribuída que promove aprendizagens através de toda a organização”.

Por fim, quando se pensa em mudança, o professor é o agente que, na sua sala de aula, tem de compreender para poder ensinar, concretizando os ideais de elevação da educação daqueles que lhe são confiados. O líder precisa ter esta clareza para inserir-se e possibilitar que os demais também se insiram no processo de mudança.

Sacristán (1995, p. 65) define profissionalidade como: “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Acrescenta ainda que: “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

É preciso explicitar que a discussão sobre a profissionalidade do professor se tece na relação inextrincável entre a formação e o exercício da profissão, fundadas nos conhecimentos e nas práticas respectivamente do sistema escolar, o que implica considerações sobre os fins e desempenhos próprios da profissão docente.

Essa profissionalidade docente se traduz por meio do conjunto de saberes provenientes das experiências e, segundo Cordeiro (2012, p. 61),

[...] vai constituir a *cultura docente* num determinado momento e ser usado como parâmetro para os professores poderem avaliar a sua formação, as reformas pedagógicas propostas e os próprios modelos a respeito do que é ser um bom profissional do ensino.

O autor ainda enfatiza que:

Essa cultura docente vai acabar se expressando em certos *habitus*, isto é, em certas disposições, adquiridas durante e mediante a prática de ensinar, que se transformam em estilos de ensino, em expedientes para resolver problemas encontrados no dia a dia e em modos de ser e de fazer pessoais e profissionais que se reproduzem e se validam no cotidiano da sala de aula (CORDEIRO, 2012, p. 61).

Portanto, essa cultura docente é passível de conservação, mas também, de mudanças, considerando-se as constantes modificações e contextos dos quais se participa ao longo da vida e da profissão.

No contexto de ensino, “há evidência crescente de que uma cultura profissional colaborativa está relacionada com o sucesso nos processos de mudança educacional” Hargreaves (1996, apud FORMOSINHO, 2009, p. 235). Os autores Hord e Boyd (1995, apud FORMOSINHO, 2009, p. 235) acrescentam que: “um ingrediente essencial para o desenvolvimento das culturas docentes é a crença de que os professores precisam de ser honrados e apoiados para apoiarem as crianças”.

Para que o trabalho dos professores seja profícuo, é preciso considerar a relação indissociável sujeito-contexto. Nessa perspectiva, a profissionalidade docente se constrói numa relação mútua entre formação e o exercício da profissão. Para Oliveira-Formosinho (2007, p. 20):

A práxis pedagógica tem de se construir nessa ligação indissociável pessoas-contextos. A pedagogia da infância constitui-se em um contexto que promove a participação. Desse modo recontextualizar a pedagogia não é nem meramente renovar o contexto nem meramente renovar os professores, mas sim reconstruir a atividade-em-contexto. Sujeito e contexto unificam-se no âmbito da cultura.

O trabalho dos professores requer, ainda, a reflexão-ação quanto à relação estabelecida entre os alunos. Na concepção freireana, por exemplo, afirma Arelaro (2013, p.55): “[...] o professor não é o que tudo sabe, e o aluno, um corpo vazio onde se ‘colocam’ conhecimentos. [...] professor e aluno têm uma relação – necessária teoricamente – de camaradagem, de companheirismo e de respeito, nos seus diferentes papéis [...]”. Esses elementos implicam fundamentalmente na especificidade do trabalho docente com reflexos em sua profissionalidade.

Dubar (2005) considera que socialização e formação identitária, são complexas, difíceis e assevera:

Essa **negociação identitária** constitui um processo comunicativo complexo, irredutível a uma “rotulagem”⁸ autoritária de identidades predefinidas com base nas trajetórias individuais. Ela implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e um elemento importantes da dinâmica das identidades. Supõe

⁸ A utilização incontrolada desse termo (*labelling*) pelos sociólogos se deve, com frequência, ao fato de que as análises de Goffman ou de Becker que incluem essa negociação identitária terem sido radicalizadas por alguns de seus êmulos, influenciados sobretudo pelo pensamento de Foucault (DUBAR, 2005, p. 141).

principalmente uma redefinição dos critérios mas também das condições⁹ de identidades e de competências associadas às identidades oferecidas. Deve, pois, poder definir, em diversos graus, como uma construção conjunta, o processo de produção de identidades novas incluindo suas confirmações objetiva e subjetiva (DUBAR, 2005, p. 141-142).

A construção social da realidade identitária dos profissionais da educação requer reavaliação, como afirma Dubar (2005, p. 141-142), “[...] da qualidade das relações com o outro [...]”, redefinição dos critérios mas também das condições de identidades e de competências associadas às identidades oferecidas. Isso requer dos envolvidos com a implantação e implementação das políticas públicas mais do que inserção profissional, requer conhecimento, ação, contexto que propicie o desenvolvimento profissional, liderança.

Nessa perspectiva de formação docente, como o autor enfatiza, faz-se mister elaborar lógicas razoáveis para o desenvolvimento profissional. Day (2001, p. 17) explicita que “o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor”. Para tanto, melhorar o desenvolvimento profissional requer envolvimento de todos os integrantes da equipe escolar. Para Day (2001), “Nesta lógica, o desenvolvimento profissional constitui um assunto sério e crucial no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores e das funções de liderança dos responsáveis pela direção das escolas” (DAY, 2001, p.17).

Lembrando que a socialização profissional continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar, a prática desse professor é que dará consistência ao repertório pedagógico que foi assimilando ao longo da sua formação. Assim, não se pode falar de profissionalidade docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. Existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalidade docente.

De acordo com Sacristán (1995):

É útil precisar melhor este quadro de explicação ecológica da prática profissional. Falar de determinações da prática é refletir as limitações ou os marcos da atuação dos professores, o que produz uma certa imagem de “debilidade” profissional. Mas os indivíduos não são passivos e também participam na mudança dos contextos (SACRISTÁN, 1995, p.65).

Para Fullan (1996, apud DAY, 2001, p. 37),

Dito de forma mais directa, o propósito moral – ou o desejo de fazer a diferença – serve para melhorar. É, por outras palavras, um tema de mudança... O propósito moral mantém os professores atentos às necessidades das crianças e dos jovens; o movimento de mudança fá-los desenvolver melhores estratégias para realizar os seus objetivos morais.

⁹ A distinção é desenvolvida de maneira muito clara por Habermas (tomo II, pp 118 ss.); (DUBAR, 2005, p. 141).

Nesse sentido, a participação nas políticas públicas faz-se de forma mais engajada, vislumbrando-se objetivos para além da letra da lei: a formação integral da criança, no caso do ensino fundamental de nove anos, pode ser embasada em perspectivas morais, pode possibilitar mudanças sensíveis na forma como os profissionais enxergam tais reformulações.

Assim, vários são os fatores que interferem na aprendizagem profissional e ação docente. O presente estudo ocupa-se do impacto que a mudança na lei provocou no exercício da profissão docente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Taubaté.

A implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos não pode e não deve ser vista como uma questão a ser resolvida simplesmente no âmbito da urgência, de soluções à questões impostas de cima para baixo, sem que se compreenda a sua natureza. Esta é uma questão que vai além de acatar os dispositivos legais. É preciso que haja “investimento em um projeto comum” (PINAZZA, 2012, p. 2).

Reportando-se a Barth (1990 apud, DAY, 2001, p.34):

Para se afirmar a própria liderança como professor, muitas vezes contra as forças de resistência administrativa, é necessário o compromisso para com um ideal educativo. É igualmente necessária energia para combater a própria inércia resultante da rotina e do excesso de trabalho. E é também necessária uma certa coragem para ultrapassar o pequeno e prescritivo círculo das tradicionais “tarefas do professor”, para declarar através das próprias práticas que se está atento e se assume a responsabilidade por mais do que o mínimo exigido, por mais do que apenas aquilo que se passa dentro das quatro paredes de sua sala de aula.

Outro estudioso que contribui com a fundamentação teórica das relações entre tempo e trabalho e aprendizagem docente é Tardif (2002):

O que nos interessa, justamente, aqui, são as relações entre tempo e trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores de profissão que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (TARDIF, 2002, p. 58).

A profissionalidade docente como expressão de juízos discricionários é posta da seguinte forma por Fullan (2001):

Tal como os urbanistas ou os arquitetos ou, ainda, os fisioterapeutas, os professores estão continuamente envolvidos na tomada de inúmeras pequenas decisões práticas que são de grande importância para os seus alunos e colegas. Existem poucas ou nenhuma regras básicas para estas decisões que possam ser claramente listadas num manual ou transportadas de uma forma sistemática de uma situação para outra. Confrontar um aluno ou evitar essa confrontação; deixar que a descoberta realizada por uma criança prossiga ou intervir e dirigi-la; decisões sobre a disciplina, a gestão da sala de aula, a justiça no ensino, a liberdade da criança versus a necessidade de intervenção e apoio por parte do docente, todos esses aspectos implicam complexos

juízos sociais, filosóficos, psicológicos e morais. Não obstante, trata-se de juízos que tem de ser formulados segundo a segundo, na azáfama complexa do espaço educativo. É a aplicação da experiência acumulada, da sabedoria e do conhecimento especializado às circunstâncias específicas e variáveis da prática educativa que define grande parte do profissionalismo dos professores, isto é, a capacidade de estes fazerem juízos discricionários informados no ambiente em constante mudança da sala de aula (FULLAN, 2001, p.43).

Assim, o processo de implantação e implementação do disposto na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394//96 (LDB) pela Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu o ingresso da criança a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental, tem como perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. Todavia, a política de ampliação exige esforços de todos e, em particular, dos profissionais da docência.

Os docentes implicados em implementar uma política educacional traduzindo-a nos fazeres do cotidiano escolar precisam ter uma compreensão rigorosa a respeito das concepções e da ideologia que subjazem à proposta da reforma pretendida.

Nas palavras de Apple (1989, apud SACRISTÁN, 1995, p.68):

No essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a actividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, económicas, culturais) e à situação de desprofissionalização do professorado, bem patente na imagem social, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente.

De acordo com Nóvoa (2002, p. 37), “os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar”.

Para que as participações das decisões tanto no âmbito da sala de aula quanto no contexto mais amplo da escola e da sociedade, pelos professores, sejam profícuas, muito há que se fazer. O mesmo autor adverte:

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos pertinentes (NÓVOA, 2002, p. 39).

Diante da perspectiva de implantação do ensino fundamental de nove anos, política pública instituída para ser implementada nos mais diversos e complexos contextos de

trabalho, impõe-se a reflexão sobre o desenvolvimento profissional de professores e suas participações nessa política e em outras correlatas. Day (2001), aponta que:

A mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das condições sociais e do apoio institucional. É necessário investigar, de forma contínua, este papel de agente de mudança e a sua relação com os propósitos morais dos professores (DAY, 2001, p.38).

Muitos são os elementos implicados no processo de participação nas decisões de políticas públicas e que objetivamente são estruturantes na formação e profissão docente. Ora “um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo” (TARDIF, 2002, p.230).

Por isso, pelo fato de os professores serem sujeitos que possuem conhecimentos e um saber-fazer próprios de suas experiências, não se deve prescindir, nas pesquisas, de ouvi-los, dar vez e voz, registrar suas práticas, seus conhecimentos, sua subjetividade de agentes em ação que se mobilizam cotidianamente, exercendo seus juízos discricionários. Nogueira e Catanante (2011, p. 180), afirmam:

Quando a reelaboração das novas prescrições e a definição de parâmetros para a atividade de trabalho ocorrem em instâncias institucionais, a maior participação ou aval do coletivo profissional pode incrementar o diálogo com os fundamentos e concepções que sustentam o trabalho e a profissionalidade docente.

Portanto, para a compreensão de como as prescrições legais para a ampliação do ensino fundamental causam impacto no trabalho do professor, não se pode deixar de considerar que o profissional, ao realizar seu trabalho, modifica, recria, ainda que parcialmente, o que lhe foi prescrito e que a possibilidade de trabalho coletivo é elemento preponderante nas tomadas de decisões.

O trabalho coletivo pressupõe diálogo. Paulo Freire tinha convicção da pertinência em “ouvir” o outro. Na concepção dialógica freireana, segundo Arelaro (2013):

“ [...] esse ‘ouvir’, que ele caracterizava como uma opção política pelo direito à igualdade e fraternidade, na diferença, traduzia a necessidade de que as relações entre aluno e professor – e portanto, de quem aprende, com quem ensina – fossem estabelecidas a partir de um pacto democrático, em que um, nunca sabe tudo e o outro, nunca é tão ignorante, que não possa contribuir com suas reflexões e práticas de vida” (ARELARO, 2003, p. 55).

Trabalhar numa perspectiva ecológica nas escolas, no que tange às relações entre professor e aluno, bem como entre professores e lideranças formais (direção e coordenação pedagógica), é condição fundante para a reestruturação educativa prescrita pelas políticas públicas a serem implementadas. No que concerne a essa questão, Pinazza (2014), assevera que:

A grande dificuldade em acionar esse movimento resulta da longa vivência dos profissionais da educação e, em especial, dos professores, em trabalhar isolados dentro da escola, procurando gerir, sozinhos, a sobrecarga, as dúvidas e os seus sentimentos de culpa por não darem conta das crescentes demandas internas e externas reveladas em expectativas de sucesso cada vez mais intensas e, verdadeiramente, desamparadas pelas políticas e administrações [...] (p. 60).

O alheamento dos professores dos processos aos quais são chamados a executar muitas vezes se deve à prevalência de modelo burocrático nas práticas administrativas em detrimento de práticas de contextos integrados.

A construção de autonomia profissional é condição *sine qua non*, inerente ao desenvolvimento de culturas colaborativas, elemento fértil na construção de contextos integrados. A formação em serviço possibilita e exige esforços de todos, dada a complexidade do pacto democrático no qual se assentam os princípios e as diretrizes de uma efetiva educação de qualidade nas escolas.

Comunidades profissionais genuínas de aprendizagem, fortes ou fracas nas escolas, dependem das lideranças. É preciso que professores, diretores e coordenadores forjem o sucesso da equipe escolar por meio da construção da confiança relacional nas escolas conduzindo mudanças que refletem em alto grau suas próprias capacidades relacionais de sucesso.

De acordo com Hargreaves (2002):

Intelectualmente, os professores devem ser capazes de descobrir ou de entender o que cada mudança específica significa [...] Os professores devem saber como uma mudança se dá na prática, e não só na teoria, para que possam medir com exatidão o que ela significa para seu trabalho [...] Esse exigente pensamento, ou trabalho intelectual profundo, não acaba quando a mudança é adotada, já que ela pode fraquejar ou tomar cursos inesperados. Nesses momentos, os professores necessitam de tempo, encorajamento e amparo para refletir sobre como a mudança está ocorrendo, para monitorar seu progresso, para garantir que seus propósitos estejam sendo cumpridos [...] (HARGREAVES, 2002, p. 116).

Formosinho (2009, p. 251) avança e adverte: “centrar a aprendizagem profissional na mudança através do desenvolvimento da investigação-em-ação que pode apoiar-se em parcerias universitárias [...] é uma estratégia promissora”.

Assim, o viés mais promissor para o desenvolvimento profissional é o estudo, a pesquisa dos professores de forma cooperativa em que se abarcam questões emergentes da realidade para tornar as práticas mais consistentes com os valores educacionais que se pretende atingir (FORMOSINHO, 2009).

Para Fullan (2009, p. 270), “ [...] então, qual é a verdadeira razão para a necessidade de organizações aprendentes? [...] Quando uma quantidade suficiente de pessoas começa a fazer a coisa certa no ambiente em que trabalham, elas acabam por mudar seu próprio contexto”.

Portanto, dado que a educação é direito de todos, implica a responsabilidade e o dever de todos. A mudança é processo e, sendo processo, exige a participação de todos numa relação dialética, numa praxiologia de saberes.

4 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM TAUBATÉ: estudo empírico de experiências de implantação.

Esta pesquisa de natureza qualitativa (LANKSHEAR, KNOBEL, 2008) constou de um estudo de caso múltiplo (STAKE, 1999; YIN, 2005), envolvendo duas unidades educacionais de Ensino Fundamental I e II, públicas pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Taubaté/SP, as quais compõem o *lócus* deste estudo. Tal como define Stake (1999, p.11) “o estudo de caso é um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes”.

O propósito foi investigar em que medida os professores conseguiram compor essa nova realidade de ampliação do ensino fundamental de nove anos com os elementos advindos de sua formação e de sua vivência profissional e quais ações foram desenvolvidas no âmbito dos contextos de trabalho no sentido de acolhimento dessa política educacional. Assim, nas duas unidades de ensino, a pesquisa buscou os elementos fundantes para reflexão junto aos professores, gestores, diretor do Departamento de Educação (2005) e Coordenadora do Ensino fundamental do Município..

Para Lankshear e Knobel (2008), no que concerne aos objetivos e propósitos da pesquisa pedagógica temos que:

Vários autores (por exemplo, Cochran-Smith e Lytle,1993; Hopkins,1993; Fishman e McCarthy, 2000) agruparam uma série de visões amplamente compartilhadas sobre os propósitos e ideais da pesquisa pedagógica, em torno de dois conceitos fundamentais. Um deles diz respeito a melhorar a percepção do papel e da identidade profissional dos professores. O outro é a idéia de que o envolvimento com a pesquisa pedagógica pode contribuir para um ensino e uma aprendizagem de melhor qualidade nas salas de aula (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 14).

A imersão no campo de pesquisa possibilitou o contato com os contextos educativos, permitindo uma análise dos elementos advindos das entrevistas, de observações e de documentos (YIN, 2005).

Todavia, os casos estudados nesta pesquisa não têm a pretensão de se esgotar aqui, mas dialogar com outros, diferentes ou semelhantes, e desse modo ampliar as possibilidades de reflexões à medida que os leitores associem o que foi encontrado com o vivido por eles próprios em outros contextos, processo denominado por Stake (1999, p. 55) de “generalização naturalística”.

“Dos casos particulares as pessoas podem aprender muitas coisas que são gerais. E fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos a que juntam o novo caso, e assim formam um grupo, um tanto novo [...] uma oportunidade nova de modificar as antigas generalizações”(tradução nossa).

A escolha dos contextos de pesquisa pautou-se no fato do olhar inquieto de compreender em que medida os professores dessas unidades de ensino conseguiram compor essa nova realidade e como os contextos de ensino acolheram essa ampliação do ensino fundamental de nove anos. Para um olhar de amplitude abrangente, elegeu-se uma escola da região central e outra de região periférica do município.

4.1 Fontes e Métodos de Pesquisa

Tomar-se-á como base de investigação as Propostas Político-Pedagógicas das duas Unidades de Ensino pesquisadas no período de implantação do Ensino fundamental de nove anos para análises, o referencial teórico utilizado para embasamento da pesquisa, como também os dados obtidos na pesquisa de campo com as entrevistas das professoras da rede municipal de duas escolas, as entrevistas com o diretor e com a coordenadora do EF do Departamento de Educação, além das legislações municipais pertinentes ao estudo, bem como o Sistema Exponente adotado pelo município. Foram levantadas quatro categorias de análises para discussão e triangulação dos dados.

4.1.1 Tipo de pesquisa, população e instrumento:

O objetivo no presente trabalho foi analisar em que medida a formação e as circunstâncias de profissão do professor lhes possibilitam compreender a necessária integração da educação básica. Foi realizada pesquisa de campo qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas, junto aos professores de 1º e 2º anos, de duas unidades de ensino no município de Taubaté, também foi entrevistado o diretor do Departamento de Educação e Coordenadora do Ensino Fundamental à época da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Foram analisados ainda os projetos-políticos-pedagógicos das unidades de ensino envolvidas na pesquisa. Como este trabalho é uma pesquisa qualitativa feita por meio de entrevista semiestruturada, cumpre apontar que, segundo Lankshear e Knobel, (2008), “as

entrevistas semiestruturadas incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-a apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 174).

As entrevistas foram realizadas em locais calmos, agendadas de acordo com disponibilidade dos participantes, gravadas em áudio, com roteiro prévio, cuidadosamente elaborado. Os dados verbais foram transcritos e juntamente com o roteiro das entrevistas compõem Apêndices neste trabalho de pesquisa.

Tomou-se o cuidado de organizar os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas procedendo-se às transcrições de forma fidedigna para que se pudesse identificar aspectos relevantes nos dados, fundamentando-os pela teoria a fim de aplicar categorias pertinentes à pesquisa. Para os autores Lankshear e Knobel (2008):

Antes de os dados poderem ser analisados, eles precisam ser adequadamente preparados e organizados. A preparação de dados verbais para análise, em geral, envolve transformá-los em texto escrito (transcrições). “Análise dos dados” é o processo de *organizar essas peças de informação, identificando sistematicamente suas características fundamentais* ou relações (temas, conceitos, crenças, etc.) e *interpretá-los*. O processo de identificação sistemática de aspectos importantes nos dados é sempre fundamentado pela teoria e está diretamente relacionado à questão da pesquisa. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 223).

Como foram entrevistados professores da rede pública municipal de Taubaté, na região periférica da cidade (**Escola A**) e região central (**Escola B**), o diretor do Departamento de Educação e a coordenadora do Ensino Fundamental, à época da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, cabe ressaltar a análise de discurso de Kress (1985):

Para entender que tipo de diferenças existe empiricamente entre os usuários da linguagem, por que essas diferenças existem e qual é sua importância, precisamos partir da idéia que as pessoas que falam (e os ouvintes, leitores, escritores, espectadores, etc.) não são indivíduos isolados. Ao contrário, são *agentes sociais* localizados em várias “redes de relações sociais” e em locais específicos dentro da estrutura social. Devemos observar as diferenças no uso da linguagem e entre os usuários da linguagem, não simplesmente em termos *linguísticos*, mas de uma perspectiva que é ao mesmo tempo linguística e social (KRESS, 1985, p.6 apud LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 247).

Como as pessoas entrevistadas pertenciam a realidades educacionais com especificidades próprias e hierarquicamente estavam em posições distintas na estrutura social, tomou-se o cuidado de salvaguardar as perspectivas linguística e social.

4.1.2 População

Em relação à população/amostra desta pesquisa, inicialmente foi feito um contato com as diretoras das unidades de ensino tanto da zona urbana central quanto da zona urbana periférica, apresentado o objetivo da pesquisa e o Termo de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo. As diretoras fizeram o contato com as professoras de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental para as quais foi proposta a participação. Aceitas as participações foram agendadas as entrevistas.

A partir de então, foram iniciadas as pesquisas tanto de ordem individual, presentes nas entrevistas, quanto as observações em encontros promovidos pelas escolas para os quais a pesquisadora foi convidada. Além disso, foram feitos também o exame e a análise dos documentos disponibilizados com presteza pela equipe gestora das escolas e Secretaria de Educação. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido foi assinado por toda(o)s a(o)s participantes.

4.1.3 Entrevistas

O roteiro das entrevistas com as professoras consta no Apêndice A. Já o roteiro dos gestores, quais sejam, diretor e coordenadora constam respectivamente nos Apêndices (D) e (F). Este roteiro (Tabela 1) serviu de guia para orientar os questionamentos deixando emergir dados que as professoras, diretor e coordenadora entrevistados quisessem expor.

Tabela 1 - Apêndices: questões e depoimentos

	Professoras	Diretor	Coordenadora
Questões	Apêndice A	Apêndice D	Apêndice F
Depoimentos Escola A	Apêndice B	*	*
Depoimentos Escola B	Apêndice C	*	*
Depoimentos Gestores	*	Apêndice E	Apêndice G

Para Lankshear e Knobel (2008, p. 169), “Antes da coleta de dados, o professor pesquisador deve decidir banalidades, como, por exemplo, se vai usar um gravador que precisa

de fitas micro ou convencionais”. Como já possuía um gravador de áudio com fitas micro e possuía quantidade suficiente de material que desse suporte às entrevistas, optei pelo uso do mesmo. As transcrições das entrevistas foram realizadas sem perda de informações, com fidedignidade, as quais estão todas arquivadas nos Apêndices. As entrevistas com as professoras das escolas A, estão no Apêndice B. Já as transcrições referentes às professoras da escola B, estão no Apêndice C. Com relação aos gestores, as transcrições das entrevistas estão nos Apêndices E (diretor) e G (coordenadora).

De acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 171-72), tem-se que:

Os professores- pesquisadores precisam lembrar-se: o que as pessoas falam nas entrevistas é sempre dito em um momento específico do tempo e em uma interação planejada portanto, não será capaz de captar tudo o que um respondente pensa, sente, valoriza ou acredita a respeito de algo.[...] Apesar dessas limitações, as entrevistas continuam sendo o melhor meio disponível para ter acesso a opiniões, crenças e valores dos participantes [...].

Desse modo, procedeu-se às entrevistas tendo em mente o instrumento valioso que constituem, lembrando que os dados obtidos nas entrevistas nunca podem ser usados em um estudo como representações diretas de alguma “verdade” definitiva (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 171).

Na Tabela 2, pode-se observar as siglas que foram utilizadas para as entrevistas.

Tabela 2 - Siglas utilizadas nas entrevistas

2005 e 2014				
Escola	Ano	Professor	Diretor do Depto	Coordenadora EF Depto
Escola A	1º ano-2005	AP1	Diretor/DEC	Coordenadora EF/DEC
	2º ano-2005	AP2		
	1º ano-2014	AP3		
Escola B	1º ano-2005	BP1		
	2º ano-2005	BP2		
	1º ano-2014	BP3		

O processo investigativo observou os princípios de ética em pesquisa previstos para estudos na área da educação envolvendo depoimentos de profissionais e de documentos particulares das unidades, conforme dispostos pelo Comitê de Ética da Faculdade de Educação da USP.

Todos os participantes assinaram o termo de Consentimento Livre Esclarecido e foram deixadas cópias do parecer do Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de

São Paulo nas unidades de ensino focalizadas na pesquisa e na Secretaria Municipal de Educação de Taubaté, São Paulo.

Com o intuito de compreender como os docentes, envolvidos com os dois primeiros anos do ensino fundamental I (1º e 2º anos), ao tempo do processo de implantação de 9 (nove) anos, vivenciaram essa mudança educacional, realizou-se entrevistas semiestruturadas com seis professoras, das respectivas unidades de ensino A e B, sendo: 2 do 1º ano (1 de cada unidade) e 2 do 2º ano (1 de cada unidade) à época da implantação; e 2 do 1º ano (1 de cada unidade) atual, que trabalham desde aquele período até os dias atuais com o 1º ano.

Para apresentação dos sujeitos de pesquisa (Tabela 3), serão utilizados códigos referentes às professoras da **escola A (A1 e A2 – 2005 e A3 – 2014)** e da **escola B (B1 e B2 – 2005 e B3 – 2014)**, (Tabela 4), dos gestores, Diretor (**D**) e Coordenadora do EF (**C**).

Os dados referentes à formação e à trajetória profissional constam no quadro 1.

Tabela 3 - Caracterização dos sujeitos (professoras)

Caracterização dos sujeitos (professoras)			
Sujeito	Formação	Tempo de trabalho na rede	Ano de início
EF			
A1	2006	2003 (Estagiária.) - 2014	2006
A2	1998	2000 - 2014	2000
A3	1988	1989 - 2014	1989
B1	1986	1987 - 2014	1988
B2	1986	1987 - 2014	1987
B3	1993	1994 - 2014	1994

Fonte: entrevistas

Tabela 4 - Caracterização dos Gestores do Município

Caracterização dos Gestores do Município: Diretor (D) e Coordenadora (C)	
D	2005 - 2009
C	2005 - 2009

Fonte: entrevistas

Os contextos das entrevistas são aqui representados pelas Escola A e Escola B, nas quais, em horário previamente agendado, foram realizados os encontros para a pesquisa de tal forma que não prejudicasse o trabalho das professoras. A entrevista com o diretor foi realizada numa escola onde leciona, em horário disponível entre suas aulas; e com a coordenadora, em sua residência.

4.1.4 Fontes Documentais

Efetuiu-se uma análise retrospectiva dos documentos produzidos por essas unidades à época da implantação do ensino fundamental de 9 anos no Município de Taubaté/SP, em 2006/2007, são eles: Plano de Gestão, Projetos- Político-Pedagógicos; Documentos comprobatórios de Formações Continuadas das Escolas A e B. Procedeu-se, ainda à inserção na Secretaria de Educação do município para obtenção de dados referentes às Formações Continuadas com os Coordenadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como informações sobre o Sistema Expoente.

Na escola A, o documento (PPP – 2007)¹², dois anos após o Decreto Municipal 10.581/2005 ter estabelecido a extensão do EF para nove anos, anuncia que a Administração Municipal a fim de garantir maiores oportunidades de aprendizagem e escolarização obrigatória, oferece o Ensino Fundamental de nove anos, assegurando às crianças o ingresso mais cedo no Sistema de Ensino, para que prossigam nos estudos permitindo alcançar maior nível de escolaridade. O documento PPPA reitera que o ensino fundamental tem por **objetivos**, dentre outros:

- Desenvolver no educando a capacidade, relativa aos aspectos afetivos, físicos, éticos, estéticos, de atuação e de inserção social, de modo a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania;
- Assegurar ao aluno o tempo necessário para se alfabetizar, entrando em contato com a leitura e a escrita;
- Favorecer o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno em todos os componentes curriculares;
- Nortear a seleção dos conteúdos a serem trabalhados de modo a favorecer ao aluno se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, materiais e culturais, como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e os sentimentos de pertinência ao país.

Atendendo aos objetivos do ensino fundamental de oferecer oportunidades de pleno desenvolvimento aos educandos, a escola, em sua proposta pedagógica, delineou **ações** para a concretização desses objetivos que, no âmbito do corpo docente, se traduzem, dentre outros, em :

¹² PPP – PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

- Planejamento
- Acompanhamento das aulas
- Reuniões de estudo
- Trocas de experiências
- Participação em cursos de capacitação de professores
- Capacitação em serviço
- Reflexão constante da prática docente
- Acompanhamento e análise crítica do desenvolvimento do Projeto Pedagógico da escola junto com a comunidade escolar e de promoção da integração dos professores da U.E. entre seus pares e demais segmentos da escola.

A Matriz Curricular de 2006 da Rede Municipal era composta por: Língua Portuguesa, Matemática e Área de Estudos da Sociedade e Natureza. No ano de 2007, a Matriz Curricular foi alterada para os Componentes Curriculares que seguem abaixo:

Base Nacional Comum – Art. 24, 26, 27 e 32 da LDB - Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, Educação Física.

Parte Diversificada - Opção da escola – Informática e Língua Estrangeira Inglês.

Lei 9.475/97 – Ensino Religioso.

Essas modificações na Matriz Curricular foram embasadas nas seguintes legislações: Lei Federal 9394/96; Pareceres CNE/CEB 05/97, 04/98 e 18/05; Res. CNE/CEB 02/98, 03/05; Ind. CEE 08/2001 e Del. CEE 61/06.

As propostas pedagógicas da escola A de 2006 e de 2007 trazem as respectivas Matrizes Curriculares.

Na **escola B**, a elaboração da (PPP – 2007) apresenta que a ampliação do ensino fundamental para nove anos significa uma possibilidade de desenvolvimento da capacidade de aprender do educando, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores para que interfiram criticamente na realidade podendo vir a transformá-la.

Dentre os **objetivos** do Ensino Fundamental, a Unidade Escolar B, apresenta:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

As **ações** propostas para que tais objetivos fossem atingidos, dentre outras são:

- Trabalhar junto à comunidade escolar para desenvolver a visão e os objetivos da escola.
- Melhorar a qualidade pedagógica no processo educacional da escola.
- Garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade.
- Aumentar a confiança na proposta educacional adotada pela comunidade.
- Estimular o aluno criando oportunidades no ensino-aprendizagem.

Conforme explicitado anteriormente, a Matriz Curricular de 2006 da Rede Municipal foi alterada, de acordo com as legislações: Lei Federal 9394/96; Pareceres CNE/CEB 05/97, 04/98 e 18/05; Res. CNE/CEB 02/98, 03/05; Ind. CEE 08/2001 e Del. CEE 61/06. As propostas pedagógicas da escola B, assim como as da escola A, de 2006 e de 2007, trazem as respectivas Matrizes Curriculares.

4.1.5 Procedimentos para Análise.

Em relação às entrevistas, os materiais transcritos foram submetidos à análise dos dados, seguindo-se o que Lankshear e Knobel (2008) apontam: “A organização de dados refere-se ao processo de prepará-los, de modo a permitir que o pesquisador recupere prontamente ‘peças’ específicas do conjunto geral dos dados”. Desse modo, após leitura minuciosa das entrevistas e organização/caracterização dos dados revelados e com base nos objetivos da presente pesquisa, bem como, do referencial teórico, foram levantadas quatro categorias para análise e discussão, sendo essas:

- A chegada da política educacional do ensino fundamental de nove anos ao município: ações no plano local.
- Desdobramentos das decisões da gestão municipal no âmbito das instituições escolares: implicações nos planos de ação das unidades.

- Mudança educacional ou “acomodações aligeiradas”? : a política traduzida em práticas educativas.
- O processo de implantação da política educacional: sob os olhares dos diferentes atores.

Tal como já foi dito, interessa a este trabalho compreender como que a implantação do ensino fundamental de nove anos ocorreu particularmente em duas unidades educacionais do Município de Taubaté/SP, acreditando que experiências muito peculiares possam ter marcado esse processo a partir de especificações legais mais abrangentes, anunciadas em nível federal. Posto isso, pretende-se trazer, neste capítulo, três subseções: uma primeira, em que se apresenta a cidade de Taubaté situada no estado de São Paulo com breve histórico, configuração aproximada da rede municipal, estadual e privada e configuração estrutural e legal no plano educacional à época da implantação; uma segunda em que se apresenta a opção por um sistema de ensino: Sistema Expoente, a proposta geral do Sistema, composição do material, orientações gerais para seu uso e a dinâmica de implantação seguidos da identificação dos dois contextos de pesquisa tomados para o estudo; e, por fim, uma última subseção em que se faz conhecer o traçado metodológico com os métodos de pesquisa empregados neste trabalho.

4.2 Cenário da Pesquisa

Para situar a cidade de Taubaté nos seus diversos aspectos, tomou-se como base a obra – Taubaté: cidade educação, cultura e ciência, organizada por José Benedito Prado, publicada em 2005. Tomou-se ainda o resumo histórico, número 1, escrito pelo professor Antônio Carlos Argôllo Andrade, historiógrafo da Divisão de Museus, Patrimônio e Arquivo Histórico de Taubaté, publicado em 2006.

O município de Taubaté localiza-se no Médio Vale do Paraíba, a leste do Estado de São Paulo, região Sudeste do Brasil. A sua localização geográfica é excepcional, pois está no eixo de circulação entre São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, centros de maior produtividade e concentração populacional do País, e facilita a comunicação com o litoral paulista, o fluminense e cidades serranas da Mantiqueira.(PRADO, 2005, p. 7).

Figura 1 - Mapa da localização geográfica de Taubaté



Fonte – Taubaté: Cidade Educação, Cultura e Ciência.

Fundada pelo sertanista Capitão Jacques Félix, por volta de 1640, Taubaté foi o primeiro núcleo de povoamento oficialmente formado no vale do rio Paraíba do Sul, cuja extensão, em seu segmento paulista, estende-se desde Arujá até Bananal, ou seguindo-se o próprio curso do rio, desde Guararema até Queluz. (ANDRADE, 2006, p. 1).

Segundo Prado (2005, p. 15), o nome Taubaté é originário do vocabulário indígena e já foi escrito de várias formas: “Taoboathé, Taybaté, Thaubaté. Recebe também muitas interpretações: *taba* (*aldeia*) e *eté* (*legítima, verdadeira, antiga*), que significa o aldeamento principal; *tauá* (*barro*) e *eté*, isto é, *barro legítimo*. Termos como *Tabaibaté*, *Tabebaté* e *Tabibaté* significam *aldeia alta*”.

Taubaté teve participação em momentos históricos relevantes na História do Brasil: na Proclamação da Independência (1822), na Guerra contra o Paraguai (1865 a 1870), antecipou-se em mais de dois meses à Lei Áurea, de 13 de Maio de 1888. “A partir de meados da primeira metade do século XIX, o Vale do Paraíba experimentou um novo surto de progresso com a chegada do café, produto que por mais de cem anos seria a base da economia não apenas regional, mas de todo o Brasil” (PRADO, 2005, p. 56).

“Em 1900, Taubaté foi o município que mais produziu café no Vale do Paraíba, sediando a 26 de fevereiro de 1906 o **Convênio de Taubaté**, para tratar de interesses da produção e comércio daquele produto” (ANDRADE, 2006, p. 3). Em diferentes momentos de sua História, Taubaté tem se destacado em importantes acontecimentos sociais, políticos e econômicos do Vale do Paraíba, de São Paulo e do Brasil.

Na Tabela 5, com bases nos dados do IBGE, pode-se auferir a população de Taubaté, Área territorial, IDH¹³, com censo estimado de 2010 e 2015.

Tabela 5 - População, Território, IDH, Densidade Demográfica do Município de Taubaté

Município	Discriminação	Variável	Informação	Comentários
Taubaté	População	Nº habitantes	278.724	Senso realizado em 2010
			302.331	Senso estimado para 2015
	Área territorial	Km ²	626	Áreas rural e urbana
	IDH	*	0,800	IDH de 2010
	Densidade demog.	hab / Km ²	446	

Fonte: IBGE: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>

O órgão responsável pela educação no período de implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Taubaté, 2005-2006, era o Departamento de Educação e Cultura. Este Departamento era composto por: Diretor, Coordenadora do Ensino Fundamental, Coordenadora da Educação Infantil, Coordenadores da Educação de Jovens e Adultos, Equipe de Supervisores, Apoio técnico e funcionários.

No quadro abaixo (Tabela 6), pode-se elucidar como se apresentava a configuração do número de escolas estaduais, municipais e particulares no município:

Tabela 6 - Quantidade de escolas existentes no Município de Taubaté

Escolas oficiais	2005	2014
Estaduais	42	42
Municipais	53	55
Particulares	39	44
T O T A L	134	141

Fonte: Diretoria de Ensino – Região de Taubaté. Disponível em http://detaubate.edunet.sp.gov.br/downloads/download_doc.html

Segundo dados obtidos na atual Secretaria de Educação sobre os números apresentados na Tabela 6 das escolas oficiais municipais, pode-se constatar que em 2005

¹³ Índice de Desenvolvimento Humano.

havia 53 escolas entre EMIEF e EMEF. Havia ainda 55 Creches, 6 EMEI e 5 Creches Conveniadas.¹⁴

Numa retrospectiva legal do município estudado a Lei Orgânica do Município de Taubaté, promulgada em 03 de Abril de 1990, no tocante à Educação, define em seu artigo 161, dentre seus incisos que a educação municipal deve conduzir à erradicação do analfabetismo, à melhoria da qualidade do ensino e à formação para o trabalho (TAUBATÉ, 1990).

Em se tratando da Lei Complementar nº 1, de 4 de dezembro de 1990, no que concerne às competências do Departamento de Educação e Cultura, vale ressaltar o ato de coordenar e controlar as normas de atuação nos assuntos de educação e cultura e coordenar as ações nos campos da educação Pré-Escolar, do Ensino de primeiro e segundo Grau, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial (TAUBATÉ, 1990).

O município instituiu em 2007 o Estatuto do Magistério Público, Lei nº 180, de 27 de dezembro de 2007, no qual encontram-se os direitos, os deveres dos profissionais da educação, bem como as competências do Diretor de Escola, Coordenador de Curso e Supervisor de Ensino, dentre outros. Quanto aos direitos, no inciso I, tem-se que “ter acesso a informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos, bem como contar com assessoria pedagógica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos”; isso se constitui item relevante no documento.

Outro documento, como a Lei Complementar nº 142/06 sobre a instituição do Conselho Municipal de Educação, otimizou a participação de diversos setores da sociedade em prol da melhoria da qualidade das escolas e do ensino ministrado na rede, sendo uma de suas competências “promover e divulgar programas e eventos de incentivo e valorização do magistério” (TAUBATÉ, 2006).

Nesse cenário legal, em Taubaté, em 2005, O Ensino Fundamental passou a ser anual, com duração de 09 (nove anos), com matrícula inicial obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade, por meio do Decreto Municipal nº 10.581 de 29 de Março de 2005.

¹⁴Dados obtidos junto à Secretaria de Educação de Taubaté (2014). As siglas acima citadas significam respectivamente: EMIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental; EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental; EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil. As Creches Conveniadas são instituições de caráter filantrópico fomentadas por verbas próprias que recebem complementação de seus orçamentos da prefeitura.

O Decreto supracitado vem amparado pela Lei nº 11.114/2005, que altera a redação dos artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. E, também, a Lei Federal nº 11.274/2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, dispondo sobre a duração de nove anos do Ensino Fundamental.

A administração municipal de Taubaté, a fim de garantir maiores oportunidades de aprendizagem e escolarização obrigatória, oferece o Ensino Fundamental de Nove Anos, assegurando às crianças o ingresso mais cedo no sistema de ensino, para que prossigam nos estudos, permitindo alcançar maior nível de escolaridade.

Segue abaixo (Tabela 7) resultados finais do Censo Escolar 2005 com o número de alunos matriculados na rede de ensino de Taubaté nas creches, pré-escola e ensino fundamental I.

Tabela 7 - Resultados finais do Censo Escolar 2005 - São Paulo

Número de Alunos Matriculados						
Município	Dependência	Matrícula Inicial				
		Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental (Regular)		
				Educação Especial (Incluídos)	Total	1ª a 4ª série e Anos Iniciais
TAUBATE	Estadual	0	0	150	6058	796
	Municipal	1466	8578	750	28794	17973
	Privada	918	1981	20	6049	3043
	Total	2384	10559	920	40901	21812

Fonte: INEP (<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>)

Considerando ainda um momento de transição, as crianças que completam 6 anos de idade, até 30 de Junho do corrente ano (2005), passavam a fazer parte da classe de alfabetização, ou seja, o 1º ano do ensino fundamental de 9 anos. O atendimento ainda se fazia necessário ser, segundo informações das propostas pedagógicas das escolas pesquisadas, em alguns casos, no prédio destinado à Educação Infantil, o que garantia a identidade pedagógica dessa etapa educacional, mantendo assim as instalações muito mais próximas dos últimos anos da educação infantil.

Na sequência, por meio da Tabela 8, poder-se-á examinar os resultados finais do Censo Escolar 2006 com o número de alunos matriculados na rede de ensino de Taubaté.

Tabela 8 - Resultados finais do censo Escolar 2006 - São Paulo

Número de Alunos Matriculados						
Município	Dependência	Matrícula Inicial				
		Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental (Regular)		
				Educação Especial (Incluídos)	Total	1ª a 4ª série e Anos Iniciais
TAUBATE	Estadual	0	0	90	4457	670
	Municipal	1850	5756	350	31723	19767
	Privada	868	1669	28	6275	3242
	Total	2718	7425	468	42455	23679

Fonte: INEP (<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>)

Assim sendo, o Município de Taubaté procura cumprir as prerrogativas legais no sentido de alavancar a Educação Básica, possibilitando aos mais diversos setores da sociedade a participação das decisões de interesse público.

Na esteira dessas considerações legais, por meio da Portaria nº 469, de 27 de Dezembro de 2007, o Prefeito Municipal de Taubaté, no uso de suas atribuições legais, nomeia os representantes do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, na forma do disposto no art. 10 da Lei nº 3.271, de 26 de Abril de 1999.

Como a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos implica a faixa etária tanto das crianças quanto dos adolescentes, é mister a atenção com relação aos Conselhos que são instituídos para legitimação dos direitos fundamentais relativos à educação.

O Decreto nº 11.849, de 03 de Fevereiro de 2009 dispõe sobre a composição do Conselho Municipal de Educação. O Prefeito Municipal de Taubaté, no uso de suas atribuições legais e com fundamento no disposto no artigo 5º da Lei Complementar nº 142, de 16 de Janeiro de 2006, decreta:

Art. 1º. Ficam nomeados os membros do Conselho Municipal de Educação, de caráter normativo, consultivo e deliberativo do Sistema de Ensino do Município de Taubaté criado pela Lei Complementar Municipal nº 142, de 16 de Janeiro de 2006. Esta nomeação compreende representantes dos mais diversos setores sociais.

A Lei nº 4.246, de 15 de junho de 2009, dispõe sobre a reorganização, procedimentos e orientações sobre a criação, composição, funcionamento e cadastramento do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica CACS-FUNDEB, em atendimento à Portaria FNDE nº 344/2008.

Em 2010, o Município de Taubaté instituiu a Secretaria de Educação, alterando o disposto na Lei Complementar nº 1, de 1990, a qual dispunha em seu art.1º, inciso VI - Departamento de Educação e Cultura.

Nesse cenário, é que se realizou essa pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas com professores da rede de ensino municipal, diretor do Departamento de Educação e Cultura (DEC) e coordenadora do Ensino Fundamental/DEC. Focalizou-se ainda, os documentos referentes aos Projetos-Político-Pedagógicos das duas escolas investigadas, bem como o material do Sistema Expoente adotado pelo município, à época da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

4.3 A opção por um Sistema de Ensino: Sistema Expoente

A Prefeitura Municipal de Taubaté optou e firmou um contrato em 2005 de aquisição de material didático, com o Sistema Expoente, que subsidiou o município ao tempo da implantação. A escolha desse material pelo então Departamento de Educação e Cultura foi baseada na premissa de melhorar a qualidade da educação do município, oferecendo aos aluno(a)s e professore(a)s condições materiais e de formação condizentes com esse objetivo.

Para a tomada de decisão de investir-se nesse material, foram realizadas leituras e encontros com integrantes da equipe de Coordenação, Supervisão, e Professores, para que se pudesse ter elementos que possibilitassem a escolha do material, após processo licitatório.

A Revista da Associação Paulista de Municípios, intitulada Municípios de São Paulo, 2005, traz reportagem na área da educação sobre o tema: “Prefeituras paulistas adotam sistema de ensino particular na rede pública”. Nesta reportagem de 2005, vários municípios fizeram a opção por sistemas de ensino e davam seus pareceres sobre o porquê das escolhas. Dentre esses sistemas estava o Sistema Expoente. Os argumentos para a adoção do material eram positivos.

Apesar disso, a reportagem trazia o outro lado da questão, conforme argumenta a professora da Faculdade de Educação da Unicamp e integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Educação da Unicamp, Eloísa Matos Höfling: “o principal problema dos

sistemas é que eles trazem para a escola um projeto fechado de ensino, sem que a prefeitura possa intervir no conteúdo. Cada secretaria municipal de Educação precisa ter um projeto pedagógico próprio. Sou contra este tipo de parceria porque é apenas uma compra de serviços, e o ensino fica terceirizado”.

Havia argumentos favoráveis, como: melhoria de desempenho pelos alunos e professores, maior acompanhamento dos pais, elevação de índices de qualidade da educação dos municípios, material para todos, enfim os prós; mas não se podia deixar de refletir sobre os contras, conforme nos aponta a educadora da Unicamp, acima referida, os quais muitas vezes se traduzem em interesses mercadológicos. Um grande impasse, um grande desafio!

O Sistema Expoente¹⁵ trabalha com uma proposta pedagógica baseada no construtivismo-sociointeracionismo, que considera o conhecimento uma construção, em um processo contínuo e dinâmico ao longo da vida, na interação com o meio e com as pessoas com quem convive na família, na escola e na comunidade. A Proposta Pedagógica Expoente tem o objetivo de trabalhar por uma educação comprometida com a cidadania. A metodologia é dinâmica, interdisciplinar e flexível, o que facilita a adequação dos conteúdos aos interesses e às necessidades dos alunos de cada região do país. Todo o material didático é embasado nessa proposta pedagógica e desenvolvido pelo Centro de Excelência em Educação Expoente (CEEE), seguindo as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Os materiais didáticos¹⁶ contribuem para que a aprendizagem se realize, porém não substituem a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos abordados, uma vez que este implementa novos e eficazes instrumentos de ação e interpretação. A organização de atividades do material didático (Tabela 9) propõe o ensino e a aprendizagem em uma relação cooperativa entre professor e aluno.

Diferenciais:

- trabalho com unidades temáticas;
- material regional de História e Geografia para o 4º ano;
- propostas de atividades que envolvam mapeamento, experimentos e o fazer artístico;
- propostas dinâmicas de atividades diversificadas;
- despertar a criatividade dos alunos;

¹⁵ Dados disponíveis em <http://www.expoente.com.br/sistema-ensino/proposta-pedagogica>

¹⁶ Dados disponíveis em <http://www.expoente.com.br/sistema-ensino/material-didatico/ensino-fundamental-i-e-ii>

- em Arte, são trabalhados os eixos de teatro, dança, música e artes plásticas;
- material multimídia, altamente interativo e produtivo;
- orientações didáticas para o professor.

Tabela 9 - Organização das atividades: Expoente

Ensino Fundamental I		
Ano	Organização	Disciplinas
Primeiro	Volumes bimestrais: grandes áreas.	Linguagem oral e escrita Ciências Sociais Ciências Naturais Noções Lógico-matemáticas
Segundo ao quinto	Volumes bimestrais	Língua Portuguesa Língua Inglesa Matemática Ciências História Arte Filosofia Geografia

Fonte: Material Expoente.

A adoção do Sistema de Ensino Expoente¹⁷ implicava em apoio didático-pedagógico. O Grupo Expoente colocou à disposição assessores educacionais para as fases da implantação.

A assessoria contemplava:

- capacitação, por meio de formação continuada, de professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA, fornecendo certificados de extensão por Instituição Educacional Reconhecida pelo MEC;
- suporte e orientação ao longo do ano no planejamento das atividades relativas ao material e às atividades extracurriculares;
- introdução e orientação para estabelecimento de processo de avaliação contínua (processual);
- avaliação anual com mapeamento do perfil dos alunos, professores, gestores e instituições, por meio de um conjunto de instrumentos denominado Sistema de Avaliação Global Expoente (SAGE);
- acompanhamento do planejamento bimestral.

¹⁷ Dados disponíveis em <http://www.expoente.com.br/sistema-ensino/assessoria-pedagogica>

No programa de capacitação estava incluso:

- implantação do material didático para professores de Educação Infantil, Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA;
- acompanhamento e assessoramento para gestores;
- realização de visitas pedagógicas às escolas e às Secretarias de Educação, focando a organização do trabalho pedagógico;
- formação continuada presencial durante o ano letivo, com entrega de certificado por participação;
- assessoria para uso do Portal de serviços educacionais;
- qualificação de docentes e da equipe pedagógica, ofertando cursos em formato de educação à distância, palestras e oficinas pedagógicas, com foco na organização do trabalho pedagógico em sala de aula;
- portal com área de acesso exclusivo de professores para treinamento, troca de experiências, realização de pesquisa, além de suporte e comunicação *on-line*;
- equipe de profissionais especializados para atendimento;
- visitas da assessoria aos colégios, às escolas e ao município na periodicidade estabelecida em contrato.

Tomada a decisão, após processo licitatório, pela adoção do Sistema Expoente, iniciou-se o processo de recebimento desse material, entrega para as escolas e preparação de toda a equipe: professores, gestores, supervisores, coordenadores, técnicos e funcionários para o uso adequado do material. Há que se expor que a logística do recebimento e entrega desse material, dos “kits” nas escolas, até os gestores, professores e alunos, à época não foi realizado com tranquilidade. Foi uma logística complexa.

No que tange às formações que se faziam necessárias para se atingir os objetivos de uma educação de qualidade, dado que não bastam os materiais, é preciso que os professores e gestores estejam preparados para tal utilização, foi um outro momento árduo que exigiu de todos comprometimento, esforços físicos, intelectuais e emocionais.

Segundo dados obtidos da Supervisão e da Coordenação de Ensino do Departamento de Educação à época da implantação do EF de nove anos, por meio de documentos utilizados nas formações continuadas (Convocações, Listas de Presença, Listas de lanches necessários), “os Professores, toda equipe de Supervisores, Coordenação da Educação Infantil, Coordenação do Ensino Fundamental, Coordenação da Educação de Jovens e Adultos e

equipe de Técnicos em Informática eram convocados bimestralmente aos sábados, das 8h às 12h e das 13h30 às 18h, para participação dos encontros, cuja formação era realizada com educadores do Expoente, palestrantes e em alguns casos com os próprios Supervisores da rede municipal, em locais definidos previamente, normalmente em escolas do município que tinham capacidade de acolher um número significativo de professores. Havia formação específica para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio¹⁸ e Educação de Jovens e Adultos”.

Dentre os mais variados conteúdos abordados nessas formações encontra-se ênfase nos temas: Planejamento, Metodologia e Avaliação. No que concerne ao planejamento, os elementos discutidos eram: Organização da Rotina, O cotidiano na sala de aula, Tempo, Agendar, Estimar, Antecipar, Priorizar, Lembrar-se. Com relação à metodologia, explanava-se diferentes formas de abordar os diversos conteúdos, considerando-se a realidade e especificidade de cada unidade de ensino. No que tange à Avaliação, debatiam-se os pressupostos básicos da avaliação contínua (processual).

Ao final das formações continuadas, era entregue aos professores uma ficha (anexo), para preenchimento com informações sobre o evento, a qual era recolhida pelos formadores para análise dos resultados.

Foram realizadas também formações pontuais com a equipe de supervisores e coordenadores da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Educação de Jovens e Adultos e professores responsáveis por matérias específicas que compõem o currículo, promovidas em Curitiba, sede do Sistema Expoente. Em uma dessas oportunidades, no dia 03 de julho de 2008, os supervisores da educação de Taubaté participaram de palestras, dentre as quais: “Gestão Escolar e Qualidade do Ensino”, proferida pela professora Guiomar Namó de Mello. Nesta palestra especificamente, tratou-se de três aspectos do processo educativo: **Político** (na educação escolar, qualidade, é qualidade do ensino); **Pedagógico** (qualidade do ensino é qualidade de aprendizagem – resultado do processo) e **Didático** (nenhum ensino é melhor do que seus professores). No aspecto Didático, Mello enfatizou: “Nenhum ensino tem melhor qualidade do que a qualidade de seus professores” (informação verbal)¹⁹.

Com o suporte desse aparato legal e ações empregadas na tentativa de alavancar a educação, começaram a se delinear em 2005 inovações educacionais, ganhando contornos

¹⁸ No município de Taubaté, à época da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, havia uma escola que atendia o Ensino Médio na zona urbana com extensão desse atendimento numa escola da zona rural vinculada à urbana.

¹⁹ Informação fornecida por Mello em Curitiba, em 2008.

mais nítidos nos anos subsequentes. Em 2009, ao final do primeiro semestre foi encerrado o contrato com o Sistema Expoente.

4.4 Contextos do estudo: duas escolas municipais de ensino fundamental

4.4.1 Escola A²⁰

Esta unidade de ensino está localizada num bairro da periferia de Taubaté. Embora afastada do centro urbano, a escola é de fácil acesso, possuindo um ponto de ônibus a 50m da escola. O maior número de alunos chega à escola sem necessitar de condução e boa parte deles, até mesmo sozinhos, com a devida autorização dos pais. A maioria dos alunos não dispõe de recursos suficientes, além dos da própria escola. Esta comunidade é formada por pessoas com poucos recursos financeiros. A grande maioria dos alunos reside em conjuntos habitacionais com mínimo conforto, geralmente casas inacabadas, ou moram em casas alugadas. Poucos possuem imóvel próprio e com certo conforto.

A população atendida é constituída, na sua maioria, de famílias que sobrevivem de subempregos tais como: ambulantes, catadores de materiais recicláveis, serviços braçais, autônomos, serviços em casa de família e muitos desempregados. Poucos são assalariados e trabalham no comércio e nas indústrias.

Sobre as atividades que desenvolvem fora da escola, destacam-se: assistir TV e/ ou vídeo, jogos de games, empinar pipas, brincar na rua. É possível observar o não interesse pela leitura, gerando, com isso, a limitação do vocabulário e a pouca criatividade na escrita, principalmente nas últimas “séries”²¹.

A construção do prédio escolar é datada do ano de 1996. Para melhor atender a demanda escolar, passou por obra de ampliação em 2001 e em 2003. O prédio era constituído por 10 salas de aula enquanto a escola atendia alunos da primeira fase do Ensino

²⁰ Os dados da **Escola A**, aqui relatados, foram extraídos do Plano de Gestão – Vigência 2006 e da Proposta Pedagógica – Vigência 2007, bem como da Proposta Pedagógica 2014-2015.

²¹ A palavra “séries”, está entre aspas, pois foi retirada conforme se apresenta nos documentos de 2006 e 2007 das unidades de ensino pesquisadas. É preciso acentuar que nesse período a legislação, Lei nº 11.274/2006, a qual trata da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, já havia sinalizado para a denominação “anos”.

Fundamental. De acordo com a necessidade e solicitação da comunidade, a escola, em 2006, passou a ampliar anual e gradativamente as “séries” posteriores do Ensino Fundamental.

Considerando-se ainda um momento de transição, as crianças que completaram 6 (seis) anos de idade até 30 de junho do corrente ano (2006), de acordo com o Plano de Gestão – 2006, passaram a fazer parte da Classe de Alfabetização (CA), ou seja, 1º ano do Ensino de 9 anos. “O atendimento ainda se faz necessário ser no prédio destinado a Educação Infantil, o que tem garantido a identidade pedagógica dessa etapa educacional, mantendo assim as instalações muito mais próximas dos dois últimos anos da Educação Infantil” (Escola A - Plano de Gestão – 2006).

A proposta pedagógica de 2007 afirma, como visto anteriormente, que são 10 salas de aula e que as aulas de Educação Física são realizadas numa quadra da comunidade. Os alunos têm de sair do prédio para terem aula, pois o pátio da escola, além de ser pequeno, também é usado como refeitório e espaço para recreação, na hora dos intervalos (Escola A - Proposta Pedagógica – 2007). Esse documento aponta ainda que, por consequência da ampliação do ensino fundamental de nove anos, nesse ano (2007), a escola foi ampliada com mais 12 salas, banheiro, pátio coberto, cozinha, dependência administrativa de forma a melhor poder servir e oferecer o ensino adequado, com a construção de um novo prédio, ao lado da unidade já existente.

A escola tem sua estrutura organizacional composta dos seguintes núcleos: Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil, o Conselho de Escola, o Conselho de Professores e o Conselho de Classe e Série. Tais instituições e Colegiados atuam segundo o Regimento Escolar Comum da Rede Municipal de Ensino, no sentido de alcançar os objetivos propostos pela escola (Proposta Pedagógica – 2007).

A Unidade escolar contava, à época da implantação, com os seguintes Recursos humanos:

- 01 – Diretora de Escola
- 01 – Vice-Diretora
- 01 – Oficial de Administração (Supervisão)
- 01 – Escrivã
- 02 – Inspectores de alunos
- 04 – Merendeiras
- 03 – Serventes

O trabalho de merenda e limpeza são respectivamente terceirizados pelas empresas Systal e Milclean.

Para que se possa ter uma visão da organização e matrículas das crianças da **Escola A** em Taubaté, pode-se, por meio da Tabela 10, conferir o resultado estatístico do ano letivo de 2005 referente ao Ensino Fundamental.

Tabela 10 - Resultado Estatístico 2005 - Ensino Fundamental - ESCOLA "A"

Discriminação	Ed. Esp.	CA	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a	6^a	7^a	8^a	TOT
Alunos matriculados no início do ano letivo	9	96	106	89	91	112	0	0	0	0	503
Alunos recebidos por transferência durante o ano letivo	8	0	16	11	8	8	0	0	0	0	51
MATRICULA GERAL – TOTAL DE ALUNOS	17	96	122	100	99	120	0	0	0	0	554
Alunos transferidos	0	0	14	12	8	12	0	0	0	0	46
Alunos realocados para outras classes	0	0	5	3	10	12	0	0	0	0	30
Alunos evadidos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
ALUNOS FREQUENTES ATÉ O FIM DO ANO LETIVO	17	96	108	88	91	107	0	0	0	0	507
Alunos promovidos sem Recuperação Final	0	96	78	58	54	62	0	0	0	0	348
Alunos promovidos no 1º conselho	0	0	9	4	17	19	0	0	0	0	49
Alunos retidos sem recuperação final	0	0	7	5	6	1	0	0	0	0	19
ALUNOS EM RECUPERAÇÃO	17	0	14	21	14	25	0	0	0	0	91
Alunos promovidos após recuperação final	0	0	4	3	9	4	0	0	0	0	20
Alunos promovidos no 2º conselho	0	0	2	7	2	8	0	0	0	0	19
Alunos retidos por faltas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ALUNOS RETIDOS APÓS 2º CONSELHO	17	0	8	11	3	13	0	0	0	0	62
TOTAL DE ALUNOS PROMOVIDOS	0	96	93	72	82	93	0	0	0	0	436
TOTAL DE ALUNOS RETIDOS	17	0	15	16	9	14	0	0	0	0	71
Porcentagem de evasão	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8					0,2
Porcentagem de retenção	100	0,0	13,8	18,1	9,89	13,0					14,0
Porcentagem de promovidos	0,0	100	88,1	81,8	90,1	86,9					86,0

Fonte: Prefeitura Municipal de Taubaté, Departamento de Educação e Cultura (<http://detaubate.edunet.sp.gov.br/>)

No ano de 2009, o ensino fundamental I foi desmembrado da Escola A, porém, como o novo prédio não estava terminado, passou a funcionar no período de 02/02/2009 a 02/01/2010 em prédio próximo. O prédio dessa unidade escolar foi entregue à comunidade em 17 de Novembro de 2010, passando a ter outra denominação, válida até os dias atuais.

A unidade escolar, hoje, atende alunos do 1º ao 5º ano. Trata-se de uma escola situada na periferia do município de Taubaté. A faixa etária dos alunos oscila entre 06 a 12 anos no Ensino Fundamental regular. O quadro escolar é formado por 358 (trezentos e cinquenta e oito) alunos.

A comunidade escolar que se atende, hoje, na Escola A, é bastante diversificada, tendo alunos da zona urbana e zona rural, com níveis sociais bem diferenciados. Uma parcela recebe benefícios sociais por parte do governo que determinam, assim, a frequência e a permanência do aluno na escola.

4.4.2 Escola B²²

Esta unidade de ensino encontra-se localizada na zona central do município de Taubaté. O bairro, no qual se localiza a unidade, tem um histórico de efetiva participação da comunidade. A clientela que compõe esta Unidade Escolar possui nível socioeconômico e cultural relativamente bom, com as famílias bem estruturadas que primam pela responsabilidade e compromisso com o bem-estar dos filhos. Os pais dos alunos possuem formação variada, tendo desde trabalhadores braçais até empresários da região Vale Paraibana. A maioria dos alunos vem à escola de condução dos pais, alguns de transporte escolar, e alguns vêm a pé, pois residem próximos à escola.

Essa escola ministra aulas de 1ª a 4ª “séries” do Ensino Fundamental. Existem 20 salas de aula funcionando em dois prédios distintos, totalizando 34 turmas de 1ª a 4ª “séries” do ensino fundamental, nos períodos da manhã e tarde (Escola B – Plano de Gestão – 2006).

As crianças de seis anos precisam de uma proposta curricular que atenda as suas características, potencialidades e necessidades específicas. Diante disso, essa unidade de ensino possui 7 salas de 1º anos do E.F. que funcionam fora desses dois prédios distintos. São quatro Creches denominadas, neste trabalho: Creche 1, Creche 2, Creche 3 e Creche 4. O funcionamento das salas em prédios separados justifica-se pelo motivo dessas unidades estarem mais pertinentes com a idade e o desenvolvimento das crianças.

Para que se possa ter uma visão da organização e matrículas das crianças da **Escola B** em Taubaté, pode-se, por meio da Tabela 11, conferir o resultado estatístico do ano letivo de 2005 referente ao Ensino Fundamental.

A escola tem sua estrutura organizacional composta dos seguintes núcleos: Direção, Administrativo, Operacional e o Corpo Docente que procuram desempenhar suas funções objetivando o melhor no exercício pedagógico. A escola possui Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil. Há também os colegiados, que são o Conselho de Escola, o Conselho de

²² Os dados da **Escola B**, aqui relatados, foram extraídos do Plano de Gestão da Escola – 2006, da Proposta Pedagógica - 2007, bem como do Plano de Gestão – 2014.

Professores e o Conselho de Classe e Série. Tais instituições e Colegiados atuam segundo o Regimento Escolar Comum da Rede Municipal de Ensino, no sentido de alcançar os objetivos propostos pela escola. (Proposta Pedagógica – 2007).

Tabela 11 - Resultado Estatístico 2005 - Ensino Fundamental - ESCOLA "B"

Discriminação	Ed. Esp.	CA	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	TOT
Alunos matriculados no início do ano letivo	24	0	346	344	320	284	0	0	0	0	1318
Alunos recebidos por transferência durante o ano letivo	4	0	19	13	6	6	0	0	0	0	48
MATRICULA GERAL – TOTAL DE ALUNOS	28	0	365	357	326	290	0	0	0	0	1366
Alunos transferidos	1	0	19	18	13	10	0	0	0	0	61
Alunos realocados para outras classes	2	0	14	3	2	2	0	0	0	0	23
Alunos evadidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ALUNOS FREQUENTES ATÉ O FIM DO ANO LETIVO	27	0	346	339	313	280	0	0	0	0	1305
Alunos promovidos sem Recuperação Final	0	0	278	316	290	242	0	0	0	0	1126
Alunos promovidos no 1º conselho	0	0	4	4	5	14	0	0	0	0	27
Alunos retidos sem recuperação final	0	0	27	1	0	0	0	0	0	0	28
ALUNOS EM RECUPERAÇÃO	27	0	37	18	18	24	0	0	0	0	124
Alunos promovidos após recuperação final	0	0	19	9	15	21	0	0	0	0	64
Alunos promovidos no 2º conselho	0	0	4	3	0	2	0	0	0	0	9
Alunos retidos por faltas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ALUNOS RETIDOS APÓS 2º CONSELHO	27	0	14	6	3	1	0	0	0	0	51
TOTAL DE ALUNOS PROMOVIDOS	0	0	305	332	310	279	0	0	0	0	1226
TOTAL DE ALUNOS RETIDOS	27	0	41	7	3	1	0	0	0	0	79
Percentagem de evasão	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0					0,0
Percentagem de retenção	100		11,8	2,0	0,9	0,3					6,1
Percentagem de promovidos	0,0		88,2	97,9	99,0	99,6					93,9

Fonte: Prefeitura Municipal de Taubaté, Departamento de Educação e Cultura (<http://detaubate.edunet.sp.gov.br/>)

A Unidade escolar conta à época da implantação com os seguintes Recursos humanos:

- 01 – Diretora de Escola
- 02 – Vice-Diretoras
- 02 – Oficial de Administração (Supervisão)
- 01 – Escriturária
- 04 – Inspectores de alunos
- 04 – Merendeiras
- 03 – Serventes

O trabalho de merenda e limpeza é terceirizado respectivamente pelas empresas (Sistal e Milclean).

A implantação de uma política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que 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.

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos de educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos por essa etapa de ensino. Essas crianças precisam de uma proposta curricular que atenda às suas características, potencialidades e necessidades específicas.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse 1º ano não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Existe aí a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento.

É necessário, nesse ambiente, que as crianças sejam acolhidas com respeito às suas expectativas, partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância (Proposta Pedagógica – 2007).

Em dados obtidos em 2015, a escola atende a clientela do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no período da manhã: 7h10 às 11h40 e tarde: 13h10 às 17h40 (Plano de Gestão – 2014), todas nos dois prédios distintos da zona central da cidade. Ainda, hoje, a escola não tem um espaço físico adequado para as aulas de Educação Física. Essas aulas, obrigatórias legalmente, são ministradas de forma insatisfatória no pátio da escola.

Postos o cenário da pesquisa, a adoção do Sistema Expoente, os contextos das escolas A e B, bem como o traçado metodológico, no próximo capítulo far-se-á a análise dos dados obtidos na investigação.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DE PESQUISA.

Como foi exposto no capítulo 4, relativo ao enquadramento metodológico desta pesquisa, recorreu-se a diferentes fontes de dados, implicando a análise documental de normativas, orientações e documentos oficiais produzidos em nível da municipalidade e das unidades educacionais pesquisadas e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação: professoras e gestores do município de Taubaté/SP, atuantes ao tempo da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos nessa localidade.

Uma vez reunidos e sistematizados os dados produzidos no estudo e a partir da triangulação das fontes de pesquisa, foi possível destacar quatro grandes categorias de análise, com elementos capazes de auxiliar na formulação de possíveis respostas aos questionamentos desta pesquisa, que, neste capítulo, são expressas da seguinte forma: 1. A chegada da política educacional do ensino fundamental de nove anos ao município: ações no plano local; 2. Desdobramentos das decisões da gestão municipal no âmbito das instituições escolares: implicações nos planos de ação das unidades; 3. Mudança educacional ou acomodações aligeiradas?: a política traduzida em práticas educativas e 4. O processo de implantação da política educacional: sob os olhares dos diferentes atores.

5.1 A chegada da política educacional do ensino fundamental de nove anos ao município: ações no plano local.

Mediante a assinatura do Decreto nº 10.581/2005, em 29 de março de 2005 pelo prefeito, em Taubaté/SP, as crianças passaram a ingressar no ensino fundamental aos 6 (seis) anos de idade, a partir do primeiro dia letivo do ano de sua publicação, conforme art. 3º: “Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, **retroagindo seus efeitos a partir do primeiro dia letivo do corrente ano**”. (TAUBATÉ, 2005). Essa determinação exigiu ações no plano local visando à reorganização da rede de ensino. Neste item, pretende-se trazer os fatos que marcaram o anúncio dessa política educacional, as decisões administrativo-pedagógicas tomadas e suas implicações.

Segundo a Lei municipal: “Fica ampliada para 9 (nove) anos a duração do Ensino Fundamental nas Escolas da Rede Municipal de Ensino”, publicada em 29 de março de 2005. O Decreto nº 10.581 entrou em vigor na data de sua publicação. Essa antecipação se amparou

no Parecer de 2004, o qual determina: “[...] **cada sistema deve refletir e proceder a convenientes estudos, com a democratização do debate envolvendo todos os segmentos interessados antes de optar pela alternativa julgada mais adequada à realidade [...]**”. (BRASIL, 2004, p. 8, grifos nossos).

Assim, amparado pelo Parecer CEB, nº 24 de 2004, aprovado em 15/09/2004, o qual tem como ponto de partida a Indicação CNE/CEB 1/2004, datada de 10/03/2004, e cujo assunto compreende estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, o município de Taubaté antecipou-se na implantação da política do ensino fundamental de nove anos. O diretor do Departamento de Educação fala dessa antecipação:

A implantação do Ensino Fundamental em Taubaté, ocorreu a partir de 2005, já. Taubaté antecipou a obrigatoriedade na época, quando ainda era opcional o Ensino Fundamental de Nove Anos. Junto com a equipe, **nós achamos por bem que deveríamos implantar o EF de Nove Anos**. (depoimento do **Diretor/ DEC**, grifos nossos).

O Decreto nº 10.581/2005 determinou a antecipação e o ensino fundamental passou a ter duração de 9 (nove) anos. Há uma fragilidade argumentativa no depoimento do diretor quando ele diz em entrevista que: “junto com a equipe nós achamos por bem que deveríamos implantar o EF de Nove Anos”. Primeiro, a afirmação “[...] **achamos por bem [...]**” soa bastante vaga e pouco explicativa, porque não revela exatamente o que a equipe havia formulado de reflexão sobre a lei federal. Ademais, quando, em seu depoimento à entrevista, a coordenadora pedagógica admite que a medida causou “**estranheza, insegurança, receio**” no grupo, faz duvidar de que realmente a equipe do Departamento tivesse se debruçado mais cuidadosa e reflexivamente sobre a política educacional de ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Há fortes evidências de que o processo de implantação não foi acompanhado de debate e de discussões a respeito da nova configuração do ensino fundamental de nove anos, com a antecipação do ingresso das crianças de 6 anos no 1º. Ano. Os depoimentos das professoras ratificam esse fato, ao afirmarem que a nova proposta chegou em forma de simples “**comunicado**” (depoimentos de AP1 e de AP2) e de “**recomendações**” enviadas pelo Departamento (depoimento de AP3). A professora BP1 vai além e assevera que se tratou de uma imposição:

Eu nunca vivenciei isto. **Foi imposto: vai ser assim**. Não houve uma reunião para colocar o que iria acontecer. Imposição, que certamente a diretora também recebeu dessa forma: que a partir de tal data vai funcionar dessa forma. Eu realmente me

senti chateada. Eu sinto que isso é uma forma, é a respeito de dinheiro, porque tem mais crianças na escola; porque a qualidade não melhorou nada e eu vou aproveitar esse momento para reclamar mesmo, porque é isso que está acontecendo. **A gente não participa; que houvesse uma reunião; onde os professores tivessem a vez de expressar, falar sua opinião.** (depoimento de **BP1**).

Além disso, como bem salientam as professoras BP2 e BP3, a chegada da nova legislação não foi acompanhada de outras necessárias mudanças. Ao falar do “novo” 1º. Ano do ensino fundamental, BP2 afirma: “[...] é a antiga 1ª série. Conteúdo: os mesmos.” (BP2). No tocante aos espaços e materiais, também não houve adequação:

Eles chamaram e passaram as orientações. Como eu estava na zona rural, mudou só a nomenclatura. Porque era só prezinho, que já era o C.A. Mobiliário, materiais pedagógicos continuaram a mesma coisa. (depoimento de **BP3**).

Como se vê, os depoimentos das professoras ratificam o que Campos (2011) traz ao afirmar que se tratou de um processo que preteriu a participação dos atores envolvidos diretamente com as práticas educativas e não previu adequações essenciais, seja no plano das condições de infraestrutura seja no tocante às questões pedagógicas, conforme proposição do Parecer CNE/CEB nº 24/2004 (BRASIL, 2004).

O depoimento da Coordenadora do Ensino Fundamental do município, no que se refere ao momento da implantação, afirma que:

Na época, claro que **tudo que chega como novo causa uma estranheza e causa insegurança, causa um pouco de receio.** Porque principalmente não estava sendo envolvida só a equipe de trabalho, administrativamente falando, mas sim um contexto muito maior e muito mais complexo que abraçava as famílias e a comunidade como um todo. A ideia em si é que trazia toda uma polêmica: mas como que uma criança de 6 anos vai ser alfabetizada, como que essa criança vai passar para o 1º ano, pulando 1 ano de pré-escola como se fosse uma escada né, concretamente falando como se fosse pular um degrau [...] então toda essa polêmica aconteceu. **Ao meu redor eu percebi tudo isso, os próprios, supervisores, diretores e professores, também se encontravam incrédulos, inseguros, e não entendendo realmente como tudo ia acontecer;** quando na realidade, ao longo da implantação se percebeu que foi uma questão assim, ao meu ver, de uma formatação diferenciada buscando uma visão de integração mais ampla e que viesse conduzir a criança a um atendimento mais confortável dentro daquele processo que ao longo de sua vida estava se iniciando. (depoimento da **Coordenadora EF/DEC**, grifos nossos).

Percebe-se, por meio desse depoimento, que a percepção da Coordenadora de que toda a equipe, supervisores, diretores e professores estavam incrédulos, inseguros, e não entendendo realmente como tudo ia acontecer, deflagra um contexto de mudança, do qual os profissionais não foram chamados a participar.

A coordenadora declara que havia um clima de grandes incertezas no âmbito da equipe, entre supervisores, diretores e, também, dentro da escola entre os professores. Ela reconhece

que a política proposta teria implicações de longo alcance, atingindo as crianças, famílias e comunidade. Daí ser uma medida que gerou polêmica no município. Essa percepção da coordenadora ratifica o argumento em favor da abertura de um debate ampliado, envolvendo diferentes segmentos. No entanto, tudo indica que isso não ocorreu. Ora, essa conduta de apressamento nas práticas de implementação de reformas, como a pretendida com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, contraria o próprio texto do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL,1993), quando afirma que, em matéria de educação básica, “todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar” (p.79).

Nessa perspectiva, o diálogo com os envolvidos no processo de ampliação da escolaridade de oito para nove anos se traduz num imperativo a fim de envidar esforços na sua consecução. O Decreto nº 10.581/2005, assinado pelo prefeito sem um diálogo com os atores do processo, configura uma total ausência de escuta desses protagonistas do processo educativo. E a história se repete. Como em outros momentos da história brasileira, no período ditatorial, havia contradição entre os elaboradores da lei e os executores quando se desconsiderou o trabalho dos juristas referente ao anteprojeto constitucional. Por esse viés, “pode-se entender o ‘vazio’ das discussões sobre a educação, num período ‘cheio’ de intervenções no setor educacional” (FÁVERO et al.,1996, p. 253). A política de implantação do ensino fundamental de nove anos, em Taubaté, embora tenha acontecido em 2005, perpassa por caminhos que nos remete a tais memórias.

A ausência de participação dos atores envolvidos no processo compromete, sobremaneira, a implementação dessa política de ampliação, dado que não significa simplesmente um ano a mais na vida escolar das crianças, conforme documento – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade examinado anteriormente (BRASIL, 2007).

Desse modo, a política educacional do ensino de nove anos chega ao município pelo Decreto nº 10.581, assinado em 29 de março de 2005. Em 16 de maio de 2005, a Lei nº 11.114 instituiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 (seis) anos de idade, ou a completar no início do ano. Entretanto, não basta o acréscimo de mais um ano de escolaridade para as crianças no ensino fundamental, “é preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas [...]”. Posto isto, é preciso trazer à tona que, em 2006, com a promulgação da Lei nº 11.274/2006, dá-se continuidade ao processo de ampliação da escolaridade para nove anos no país; e para dar suporte à essa implantação, publicou-se inúmeros documentos para orientações.

Nesse cenário, a gestão municipal, representada pelo diretor de departamento e pela coordenadora do ensino fundamental, junto com a equipe de supervisores, fez opção pela adoção do Sistema de Ensino Expoente para dar suporte didático e formativo aos professores no momento da implantação do ensino fundamental de nove anos, em Taubaté.

O Sistema Expoente abordava alguns temas nas formações para os professores e dentre esses pontuava o cotidiano na sala de aula:

Para analisar o cotidiano da sala de aula proponho considerar questões relacionadas aos temas: espaço, tempo, objetos e relações (sobretudo com tarefas escolares). Como observar, orientar e regular, isto é, gerir o espaço na sala de aula? Como administrar seu tempo? Como se relacionar com os objetos ou materiais de ensino? Como trabalhar na sala de aula? Como propor tarefas que façam sentido aos alunos? Como avaliá-las e regulá-las em favor de nossas metas educacionais? [...] Para lidar bem com o tempo temos que desenvolver habilidades, hoje mais do que nunca fundamentais: agendar, estimar, antecipar, selecionar ou dar prioridade, lembrar-se. [...] Se o espaço é a morada dos objetos, o tempo é a morada das ações. Se os objetos precisam de um espaço para estar, as ações precisam de um tempo para se realizar. (SISTEMA EXPOENTE).

A esse conjunto de argumentos trazidos pelo Sistema Expoente, reúnem-se reflexões sob a forma como o próprio material está organizado e se apresenta para ser trabalhado. O material é composto por volumes bimestrais que deverão ser trabalhados num determinado tempo em espaços diversos das unidades escolares. Em certa medida, exige dos professores que desenvolvam esse trabalho na rede de ensino de maneira que, se os alunos precisarem ser transferidos de uma escola para outra, estejam todos num mesmo patamar. Ora, que considerações são essas que destituem de significado o tempo e os espaços coletivos imbricados nessa tarefa?

Vindas da esfera de um grupo formador que tem um olhar focado pelos resultados, essas ponderações assumem relevância no contexto em estudo. Considerar a dinâmica do cotidiano da sala de aula sem perder de vista o planejamento a que se propõe traz a urgência em se considerar os contextos nos quais se está integrado. Dessa forma emergem as variáveis intervenientes do processo de formação dos alunos e dos próprios profissionais da educação e não de agendas que cumpram substancialmente os conteúdos propostos.

Conforme assevera Azanha (1990-1991),

Sem dúvida, essa visão empresarial da escola tem um significado e pode ser até mesmo muito importante para os que destinam ou manipulam os recursos financeiros para a educação. Mas, indiscutivelmente, essa visão é muito parcial e muito simplista

porque se atém aos “ resultados ” da instituição escolar. Ora, [...]esses resultados não tem a objetividade que se pretende, isto é, eles são simples correlatos das maneiras como a vida escolar é praticada. Sem descrições razoavelmente confiáveis dessa vida escolar, os resultados que pinçamos dela são ficções destituídas de qualquer significado empírico interessante. Esses resultados são fruto de uma visão abstrata e exterior da escola como instituição social, como se esta devesse ser descrita e avaliada por alguns resultados, a exemplo de empresas (AZANHA, 1990-1991, p. 67).

Dessa forma, realizar formações continuadas com os professores de uma rede de ensino multifacetada como a do caso em estudo é um trabalho complexo que exige dos envolvidos um conhecimento amplo da realidade social para que de fato possam trazer contributos que sejam profícuos para seu desenvolvimento. “Esse esforço só será possível por meio de um amplo conjunto de investigações (multi e interdisciplinares) capazes de cobrir o amplo espectro das manifestações culturais que ocorrem no ambiente escolar e que se objetivam em determinadas práticas” (AZANHA, 1990-1991, p.67).

Quanto à Avaliação, o Sistema Expoente abordava a partir do seguinte pressuposto:

O tema da avaliação é por demais complexo, justamente porque é diretamente dependente da observação das crianças em sua exploração permanente do mundo e da aproximação dos educadores com a realidade sócio-cultural dessas crianças, à luz de suas representações, teorias, sentimentos. Exige um olhar atento do professor, um olhar investigador que as observa, estuda suas reações e confia nas suas possibilidades (SISTEMA EXPOENTE).

Pautar-se nesses pressupostos exige do educador formação que lhe possibilite tais análises. Formação inicial e continuada. Embora nas formações continuadas pudesse se refletir sobre essas considerações, no plano das práticas, o que se pretendia eram os resultados. E nem sempre os resultados refletem, de fato, um processo de educação de qualidade. Que interesses objetivos (mas nem sempre explicitados) se associam à formação e à pertinência dessas práticas?

Conforme adverte Azanha (1990-1991):

O que interessa é descrever as “práticas escolares” e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, e regulamentações, “resultados escolares” etc.). Somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para um esforço de explicação e reformulação. Esse quadro permitirá, provavelmente, que a expressão “má qualidade de ensino”, que é nuclear nas descrições da crise na escola, apareça não mais com o “efeito objetivo” e inexorável dessa crise mas como correlato de uma mentalidade pedagógica com profundas raízes em determinadas condições sociais (AZANHA, 1990-1991, p. 67).

Nesse sentido, é possível desvelar que a Cultura Escolar no município promove uma mudança que não tem prática de discussão, permitindo, por meio das formações continuadas externas ao meio, imposição de formas e modos de atuação muito diferentes do que se encontra em instituição com coletivo integrado, no qual se estabelece outro tipo de dinâmica.

O diretor do Departamento de Educação e Cultura, ao ser questionado sobre a adoção do Sistema Exponente de Ensino, argumenta que a implantação do Sistema apostilado foi uma opção para sanar problemas já presentes na rede, envolvendo a questão da escolha e da distribuição dos livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)³³ pela e para as escolas. Ou seja, havia um problema anterior com os livros didáticos instalado na rede e não resolvido pelo Departamento, que nas palavras do Diretor, fazia com que as escolas trabalhassem conteúdos diferentes, desconfigurando a noção de rede municipal. A implantação do ensino fundamental de nove anos, que exigia, à época, um investimento no plano de implementação de práticas e de programas formativos de professores, foi, na verdade, uma nova demanda que, reunida a um problema mais antigo, suscitou a possibilidade de se apelar para um sistema de ensino que desse conta da implantação da política educacional e, ao mesmo tempo, conferisse à rede uma almejada ordem, uniformização de práticas. Como conclui o diretor: “Por isso que o município optou por implantar o **Sistema de Ensino** e também, porque na época nós tínhamos conhecimento de municípios que estavam trabalhando com o sistema apostilado de ensino e que estavam obtendo um **resultado** favorável”. (depoimentos do **Diretor/DEC, grifos nossos**).

Percebe-se que, desde 2006, quando o município de Taubaté adotou o material apostilado, o intuito era de possibilitar uma dada homogeneização da rede de ensino e não exatamente a integração. Esse dado revela a presença de decisões que preterem a opinião dos atores implicados com a prática educativa e desconsidera as especificidades da rede. É preciso ressaltar que uma rede de ensino – composta de escolas, alunos, professores, gestores e comunidade – possui suas peculiaridades que precisam ser respeitadas.

Há, nos depoimentos do diretor, colocações incisivas como, **Sistema de Ensino e resultado** que faz pensar no que foi visto no capítulo 2, quando examinados os documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, os quais destacam a necessária atenção às peculiaridades

³³ PNLD – Plano Nacional do Livro Didático – O Programa tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários (BRASIL, 2015).

locais e aos princípios éticos que permeiam as relações no âmbito da educação (BRASIL, 1998; BRASIL, 2013). A mera busca por **resultado** pode, muitas vezes, obscurecer a riqueza e a complexidade de uma realidade educacional.

Uma rede de educação se faz pelo trabalho coletivo, e esse trabalho pressupõe diálogo. Como se viu anteriormente, “ouvir” o outro é condição fundante numa sociedade que se afirma democrática, “em que um, nunca sabe tudo e o outro, nunca é tão ignorante, que não possa contribuir com suas reflexões e práticas de vida” (ARELARO, 2013, p. 55). Desse modo, um trabalho coletivo integrador pressupõe a participação dos envolvidos no processo e, mais que isso, o respeito às peculiaridades locais.

O alheamento dos professores dos processos aos quais são chamados a executar muitas vezes se deve à prevalência de modelo burocrático nas práticas administrativas em detrimento de práticas de contextos integrados. Prevalece a lógica burocrática ao invés da lógica de relações (PINAZZA, 2014). A falta de autonomia dos professores é elemento preponderante no processo decisório de adoção de um material que homogeneiza uma rede de ensino, conforme revela o depoimento de BP3: “Depois veio o Expoente [...], porque **o material era muito denso, muito conteúdo** e, na minha opinião, **muito fora da realidade**, [...]. BP3, enfatiza o quão alheados estavam os professores na escolha do material e ainda afirma: “O 1º ano de implantação do Expoente, **eu me sentia perdida**, de não saber como trabalhar com as crianças”. (depoimentos de **BP3**).

Ao ser interrogada sobre a utilização dos livros do PNLD e a adoção do Sistema Expoente, a coordenadora do ensino fundamental da rede municipal traz argumentos que conduzem a uma ideia de busca de igualdade. Em suas palavras, um material “que trouxesse mais igualdade de trabalho entre as diferentes escolas”. Tudo indica que o que se desejava era ter um maior controle sobre as realizações das escolas e uma forma de se garantir isso seria pela adoção de um sistema único, ou seja, do Sistema Expoente, no caso de Taubaté. Para tanto, as determinações da prática impostas aos professores limitando suas atuações produzem, nos mesmos, um “imagem de debilidade” profissional. Apesar disso, é preciso lembrar que os indivíduos não são passivos, mas participam e promovem mudanças nos contextos em que estejam inseridos, primordialmente quando priorizam o propósito moral, o qual lhes possibilita ficarem “atentos às necessidades da crianças e jovens” e resistirem a determinadas imposições. Esse padrão de “imposições”, uniformização, ao longo da história

teve pouco ou nenhum sucesso (SACRISTÁN, 1995; DAY, 1998; HARGREAVES, 2002; TARDIF, 2002).

A ideia de igualar, homogeneizar o trabalho é constante nas ponderações da coordenadora do EF. Ainda que os documentos apontassem para o respeito às diferenças individuais e locais, mais adiante, enfatiza: “isso tudo foi difícil no começo, **assustou bastante**”. Essa afirmação denota o quanto os professores não foram chamados a refletir sobre a ideia de adoção de um **sistema apostilado de ensino**.

É notável a assertiva da coordenadora quanto ao contato com o material do Exponente por parte tanto de alunos como de professores: “houve uma **adaptação rápida** tanto dos alunos como dos professores” e o material era “**um material bonito, um material rico**” (depoimento da **Coordenadora EF/ DEC**). Vale aqui ressaltarmos a ênfase dada à adaptação rápida por parte de alunos e professores, lembrando que o significado de mudança educativa como mudança de cultura a distingue de um mero sucedâneo de inovações e adaptações. (FULLAN, 2009).

Quanto ao **treinamento externo** dos professores, os depoimentos da coordenadora denunciam o caráter empresarial implicado na adoção de um sistema apostilado de ensino. Afirmações como: “a empresa foi muito presente”, “a empresa não mediu esforços com a reciclagem dos professores”, sugerem que o que houve foi, de fato, um treinamento exterior e não uma formação pensada a partir do interior das escolas com os professores e com base em suas inquietações. Há evidências de uma condição em que os professores, no enfrentamento do cotidiano, estavam diante daquilo que Fullan e Hargreaves (2001, p.21) designam de “uma progressiva saturação de inovações e de reformas”, ou seja, adaptavam-se ao invés de trabalhar e planejar de forma colaborativa e integradora com seus colegas.

Nos depoimentos da coordenadora do ensino fundamental, numa síntese, evidencia-se uma avaliação positiva do Sistema Exponente. Não há apontamentos negativos, contraditoriamente aos depoimentos das professoras. Algumas ponderações emergem dos excertos acima expostos. A coordenadora ratifica a ideia do material deixar “todos iguais”, possibilitando aos diferentes segmentos presentes na escola usufruírem de “um material bonito e rico”. Acrescenta que a “empresa deu todo suporte”. Mais ainda, “houve uma adaptação rápida tanto dos alunos como dos professores”, “nós colhemos muito rápido resultados muito sensíveis e muito positivos”. Esses depoimentos da coordenadora do EF explicitam falta de percepção com relação a um trabalho integrado na rede municipal, como

se não houvesse nada de estranho nisso. Material “bonito e rico”, “adaptação” e “resultados” são afirmações incongruentes com tudo aquilo que asseveram os documentos legais examinados e os autores estudados.

Seguem na mesma direção os argumentos do diretor do Departamento de Educação, ao afirmar que “a gente na verdade não tinha uma filosofia na rede”. (Diretor/DEC). Mais ainda,

Então, isso é o que a gente sempre buscou com esse sistema e durante o período que nós trabalhamos com o **sistema apostilado** nós conseguimos, nós conseguimos fazer com que a rede municipal se **direcionasse com uma linha de trabalho**. (depoimento do **Diretor/ DEC**).

O depoimento do diretor do Departamento de Educação aponta para a instauração de uma “filosofia na rede”. Contudo, num mundo globalizado como o que vivemos, cujas malhas nos envolvem, cabe ressaltar a importância das culturas locais de cada país, de cada região, enfim, de cada localidade. Emerge a necessidade de valorização da cultura local, na pluralidade cultural existente dentro de uma mesma cidade a fim de articular e não unificar. Desconsiderar a legitimidade das diferenças, as singularidades tanto de alunos quanto de professores e de cada unidade de ensino adotando-se um material apostilado com intuito de homogeneizar uma rede, constitui-se um sério problema.

A relevância em se considerar a participação e autonomia dos professores se explicita no fato de as escolas poderem vir a ser uma organização que aprende e construir uma aprendizagem organizacional, bem como o desenvolvimento profissional dos professores tanto na perspectiva individual quanto na coletiva, instituindo-se dessa forma não “uma estrutura da escola em caixa de ovos”, mas substancialmente uma cultura de integração. (LORTIE, 1975; NÓVOA, 1995, 2002; BOLÍVAR, 2003;). Mediante esses pressupostos, é questionável a imposição de uma filosofia para a rede de ensino e a adoção de um Sistema de Ensino para homogeneização da rede escolar. Conforme Bolívar (2003, p. 81), “[...] não se pode esperar o melhoramento por via de uma ‘mudança dirigida’ e das prescrições externas [...]”. Uma mudança deve vir de “dentro” para “fora” e não de “fora” para “dentro”, como se vê com a adoção do Sistema Apostilado acompanhado de formações para os professores, no município de Taubaté.

Nessa direção, a coordenadora do EF diz que “[...] a empresa Expoente ofereceu, como **treinamento bimestral com equipes preparadas por eles** [...], ou seja, a formação veio do exterior ao município, muito embora alguns supervisores tenham contribuído nessas

formações, conforme salienta AP3, quando afirma que as equipes vinham do sul para conduzirem as formações e em “algumas pelos supervisores” [...].

E ainda, nas assertivas: “a **empresa**, ela foi **muito presente** e cumpriu de uma forma muito rigorosa **as suas propostas** [...]”, fica claro o quanto as formações com os professores foram feitas como “treinamento”, vindo de fora, externo ao contexto do qual os professores participavam, mas, como disse a Coordenadora “a empresa cumpriu suas propostas”, o que parece ter mais importado ao Departamento, numa relação verdadeiramente ‘mercadológica’. Instituíam-se dessa forma culturas docentes por meio dessas formações, as quais acabavam se expressando em certos “habitus” ou em “disposições” que treinavam os docentes para resolução de problemas do dia a dia (CORDEIRO, 2012).

5.2 Desdobramentos das decisões da gestão municipal no âmbito das instituições escolares: implicações nos planos de ação das unidades.

Trabalhar sob a perspectiva ecológica numa rede de ensino pressupõe, no que tange às relações entre direção, coordenação e supervisão, o diálogo com os professores, bem como a consideração dos projetos político-pedagógicos das escolas. O diálogo é condição fundante para a reestruturação educativa prescrita pelas políticas públicas a serem implementadas.

A grande dificuldade em acionar esse movimento resulta da longa vivência dos profissionais da educação e, em especial, **dos professores, em trabalhar isolados dentro da escola**, procurando gerir, sozinhos, a sobrecarga, as dúvidas e os seus sentimentos de culpa **por não darem conta das crescentes demandas internas e externas reveladas em expectativas de sucesso cada vez mais intensas e, verdadeiramente, desamparadas pelas políticas e administrações** [...] (PINAZZA, 2014, p. 60, grifos meus).

Quanto às propostas político-pedagógicas das unidades de ensino estudadas, ao se examinar o Resultado Estatístico – Ano Letivo de 2005, respectivo ao Ensino Fundamental, observa-se a configuração retratada ainda em séries (1^a a 8^a séries), tendo a permanência da nomenclatura C.A. (Classe de Alfabetização, em 2005). Apesar do ensino fundamental ter sido modificado em 2005, a antiga configuração em séries se manteve inalterada na rede municipal. .

Ao ser questionada se conhecia o documento, “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, publicado pelo MEC, a

professora AP1 respondeu que “não”. Completa dizendo que “geralmente o diretor que ia nas reuniões, recebia as informações e passava para a gente”. (depoimento de **AP1**).

Na mesma direção segue o depoimento da professora AP2, que, indagada sobre as orientações recebidas sobre a implantação do EF de nove anos, declara:

[...] **eu não me lembro de nada, de nada que nos foi passado.** Simplesmente num momento falou que o 1º ano lá da creche ia vir para a nossa escola do Ensino Fundamental e a gente ia começar com o 1º ano aqui. Então, daí **o que eu procurei fazer: chamei minha colega de trabalho e falei: “eles vem da creche, vamos pintar essa sala?”** Aí eu peguei tinta guache, que era o que eu tinha no momento e pintamos a sala toda de azul claro, fizemos jardinzinho na parede e deixou bem alegre a sala. **A gente ficou preocupada em acolher estas crianças que vinham da creche.** Eu tenho até foto dessa sala. (depoimento de **AP2**).

A professora AP2 afirma não se lembrar de nada que tivessem dito sobre o tema da política de ampliação e essa assertiva oferece indicações do desconhecimento sobre o processo de implantação do E.F. de nove anos. A sua percepção sobre as profundas implicações na vida das crianças vindas da creche com a implantação do ensino fundamental de nove anos e o ingresso das crianças de seis anos no 1º. Ano fez com que mobilizasse em si e na colega de trabalho algumas ações de caráter emergencial. Ou seja, aquelas crianças contaram, sobretudo, com o tirocínio particular da professora e da colega. Não havia algo proposto em nível de um projeto de ação, mas foi na urgência que surgiram algumas acomodações.

A professora AP2 percebeu a gravidade da situação imposta pela abrupta mudança e entendeu que algo precisava ser feito pelas crianças. Conforme visto na literatura, a atenção para com as pessoas constitui-se num elemento forte para o desenvolvimento de um bom ensino, o qual implica além dos conhecimentos por parte dos professores, um trabalho emocional. “[...] os efeitos da reforma educativa muitas vezes colocam o conhecimento acima da afetividade como prioridade para a melhoria do sistema. Daqui resulta a falta da atenção para com as pessoas, as coisas e até mesmo para com as ideias...” (HARGREAVES, 1998apud DAY, 2001, p. 23-24).

Nessa perspectiva, evidencia-se a complexidade implicada no processo de implantação do ensino de nove anos no município em estudo. Está além da lógica legal, adentra um campo específico de compromisso com um ideal educativo. A atitude da professora AP2 evidencia o compromisso ético e envolvimento emocional com seu trabalho docente, o que a motivou a pintar a sala de aula para a recepção dos alunos da creche. Fullan (2009) considera que, “para fazer a diferença nas vidas de estudantes, é necessário ter

interesse, comprometimento e paixão, bem como conhecimento intelectual para fazer algo a respeito” (p. 30-31). Essa professora acionou uma série de saberes acumulados e demonstrou um “juízo discricionário” da profissão, que possibilitou a ela agir, particularmente, em favor das crianças (SACRISTÁN, 1995; FULLAN, 2001).

Ainda, segundo o depoimento de AP2:

[...] eles vinham da creche vizinha e a gente sabe que a creche tem um espaço físico mais preparado para receber as crianças. Mais colorido, o mobiliário era diferente. As nossas salas de 1º ano que iriam receber essas crianças iriam receber mesinhas coloridas, todas do tamanho deles. Então, nós olhamos para aquelas paredes sujas e falamos: ah! Colega, vamos dar um jeito! Aí pintamos e as colegas professoras de outra sala começaram a dizer: ah! Vocês estão fazendo isso? Vocês são bobas! Daí a pouco foi uma febre. Todas as salas pintaram! Então, eu lembro, a gente ajudou. Eu fui fazer bolha de sabão; pintamos de verde claro. Acabou que todas foram pintadas com tinta guache na parede. Ficaram lindas! Uma amarela, outra verde-água, outra azul. Todo mundo pintou. **Uma ação pequena, imperceptível, mas que as crianças chegam e sentem.** (depoimento de AP2).

Ora, o que se viveu na Escola A contrapunha-se ao que era defendido nos próprios documentos legais orientadores. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 24/2004, “[...] as escolas deverão compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental [...] especialmente em termos de organização do tempo e do espaço escolar, considerando igualmente mobiliário, equipamentos e recursos humanos adequados” (BRASIL, 2004). Não houve essa reflexão no município antecipadamente junto às professoras, no coletivo escolar. E, então, AP2, isoladamente, ao perceber o que iria acontecer com as crianças de 6 (seis) anos vindas da creche para a unidade de ensino do fundamental, exerceu uma intervenção para adequação daquele espaço. Contudo, é absolutamente indesejável que essas ações mais qualificadas fiquem ao sabor da iniciativa particular de um ou outro profissional e que ocorram na urgência. De fato, o que se percebe nessa ação particular da professora é o “interesse”, “comprometimento” e “paixão” para fazer a diferença nas vidas das crianças. (FULLAN, 2009).

Ainda, no que tange ao documento do MEC sobre orientações da implantação do EF de nove anos, ao ser questionada, a professora AP3 respondeu: “Perdoe-me, não me lembro infelizmente”. Ao ser questionada sobre como foi para ela a vinda da criança de 6 (seis) anos para o 1º ano, afirmou:

Muitas vezes nem passou pela Educação Infantil. **Foi um choque muito grande tanto para eles quanto para mim** . [...] eu já trabalhava há bastante tempo na creche, **eu tenho uma bagagem para atender essas crianças mais imaturas** e que não conhecia esse ambiente escolar. **Eles conheciam uma escola menorzinha, com brinquedo, playground ... Aqui eu vou adaptando.** (depoimento de AP3).

A experiência dessa professora possibilitou-lhe compreensão e possíveis ajustes para o desenvolvimento de seu trabalho. É preciso considerar a relação indissociável sujeito-contexto. A professora AP3, conforme assevera, “já trabalhava há bastante tempo na creche”, o que lhe favoreceu operar as adaptações. Vale notar que não foi uma reflexão coletiva no contexto de trabalho que a levou a proceder às mudanças necessárias, mas suas experiências, quando diz: “eu tenho uma bagagem para atender essas crianças mais imaturas”. (depoimento de AP3). Essa professora deu mostra de que a profissionalidade docente se constrói numa relação mútua entre formação e o exercício da profissão. Daí afirmar o quanto seria importante para o desenvolvimento profissional de AP3, se fosse dada a possibilidade de construir de forma colaborativa um projeto coletivo e integrado na Escola A. Nos termos de Oliveira-Formosinho (2007, p. 20):

A práxis pedagógica tem de se construir nessa ligação indissociável pessoas-contextos. A pedagogia da infância constitui-se em um contexto que promove a participação. Desse modo recontextualizar a pedagogia não é nem meramente renovar o contexto nem meramente renovar os professores, mas sim reconstruir a atividade-em-contexto. Sujeito e contexto unificam-se no âmbito da cultura.

O desconhecimento das orientações a respeito da implantação do ensino fundamental de nove anos, emanadas do MEC, também foi um fato presente na Escola B, tal como assevera o depoimento de BP1: “Eu vou ser sincera, eu tenho plena certeza de que isso nunca houve aqui”.

Diante do exposto, tem-se que as professoras envolvidas no estudo, de maneira geral, alegaram total ausência de orientações procurando, de forma isolada, ajustes em seus espaços de trabalho e em suas práticas. Isso contradiz frontalmente as especificações legais expressas no Estatuto do Magistério, exposto pela Lei Complementar nº. 180 do município de Taubaté, que anuncia, como direito dos profissionais da educação, “acesso a informações educacionais, assessoria pedagógica e formação sistemática”. No tocante particularmente à assessoria pedagógica, é possível supor que houve falta de suporte pela equipe de supervisão à qual caberia “acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação, normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino”, conforme consta na referida legislação municipal. (TAUBATÉ, 2007).

Percebe-se a presença de orientações, debates, discussões e leitura dos documentos pertinentes ao Ensino Fundamental de nove anos por parte da equipe gestora (diretor, coordenador, supervisor de ensino e professores) nas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), horário conquistado pelo Estatuto do Magistério.

Conforme Freire (1981) sugere: “o trabalhador social precisa conhecer a realidade na qual atua com os outros homens”, para nela intervir, sendo “que seu quefazer nesta realidade se dá com outros homens, [...] e que, finalmente, precisa conhecer a realidade na qual atua com os outros homens”. (p. 48). É desse modo que poderá trazer seu contributo para intervenção na realidade em que atua. Tanto o diretor/DEC, como a coordenadora/DEC, os supervisores (as), os professores (as), como trabalhadores sociais que são, tinham o dever de conhecer a realidade na qual atuavam. Portanto, o conhecimento dessas orientações no que tange ao ensino fundamental de nove anos se constituía, no momento da implantação, numa obrigação de todos.

Muitas vezes falta aos profissionais da educação elementos que lhes possibilitem uma compreensão mais ampla da realidade para que possam intervir de modo satisfatório e, intervindo, provocar as genuínas transformações e mudanças necessárias. Daí o significado das participações efetivas de todos os agentes envolvidos no processo de implantação e de implementação das políticas educacionais que, no caso em estudo, refere-se à política de ampliação do EF de nove anos.

O depoimento da professora BP2, ao ser entrevistada, traz a incompreensão das alterações que se faziam necessárias para se atingir os objetivos pertinentes ao 2º ano do ensino fundamental de nove anos. Ficou confusa quando lhe foi perguntado como seria ministrar aulas para o 2º ano, como compreendia a mudança, e respondeu: “**Não, é a antiga 1ª série. Conteúdo: os mesmos**” (depoimento de BP2).

Diante desta resposta, constata-se a confusão na qual a professora estava imersa com relação ao que ensinaria para as crianças de 7 (sete) anos, matriculadas, então, no 2º ano, e não na 1ª série do antigo ensino fundamental de oito anos. Havia necessidade de reestruturação dos planos de ensino, dos tempos e espaços e de revisão dos conteúdos. Não se tratava meramente de uma mudança na idade e na correspondência linear dos anos escolares de um ensino fundamental de oito para nove anos.

Torna-se evidente que as professoras precisavam de esclarecimentos por parte da equipe gestora (diretor da escola, supervisor), enfim, de conhecimentos de que, com a ampliação da escolaridade do ensino fundamental para nove anos, não bastaria simplesmente ministrar os mesmos conteúdos da série/ano correspondente. Seria necessária uma compreensão ampliada dos objetivos e dos conteúdos, além do tempo e dos espaços para concretização dos objetivos educacionais propostos nas propostas político-pedagógicas tal

como anunciava o PPP da Escola B: “Neste processo de interação também buscou-se técnicas de planejamento que envolvessem, de fato, toda comunidade na construção de propostas de ação, com a adoção de compromissos coletivos verdadeiramente participativos”. (PPPB).

No plano das ações, a adoção de compromissos coletivos verdadeiramente participativos não se efetivou, haja vista a ausência de orientações quanto ao documento de orientações do MEC, por parte da direção e supervisão escolares.

A professora BP3, ao se referir sobre o momento de implantação e suas normativas, foi enfática quanto à leitura do manual de orientações, conhecimento da lei nº 11.274/06 e a organização da escola para essa discussão. Afirmou: “Cheguei a ver, comecei a dar uma folheada, mas não li”. Questionada se houve um tempo de discussão coletiva na escola, assevera: “Não. Não teve esse momento”. Nas palavras de Hargreaves e Fullan (1992 apud FORMOSINHO, 2009, p. 234-235), essa é uma condição desfavorável ao desenvolvimento profissional dos professores, porque, segundo os autores, “os professores aprenderão pouco uns com os outros se trabalharem persistentemente em isolamento” (HARGREAVES; FULLAN, 1992 apud FORMOSINHO, 2009, p. 234-235).

Não basta ao Ministério da Educação o esforço de elaborar documentos com orientações se os mesmos não forem semeados em terrenos nos quais o coletivo esteja engajado para uma reflexão e ação. Como a professora BP3 estava na zona rural, somente foi chamada para receber as informações: “**mudou só a nomenclatura**”, disse ela (depoimento **BP3**). A natureza do contexto se evidencia dando lugar à reflexão sobre o isolamento com que muitos professores trabalham. Os autores Fullan e Hargreaves (2001) apontam para a necessidade do trabalho colaborativo ao sinalizarem: “uma vez que os professores enfrentam expectativas cada vez maiores [...], é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de tentarem lidar sozinhos com as exigências” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p.21).

Evidencia-se a necessidade de desenvolvimento profissional, de fortalecimento das identidades profissionais, “das experiências significativas nos percursos de formação e produção pelos próprios professores de saberes reflexivos”, pertinentes no processo de implantação do Ensino fundamental no município estudado (NÓVOA, 2002, p.39).

A proposta pedagógica da Escola **A** objetiva, entre outros aspectos, com relação aos docentes e discentes, “implementar a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar – professores, pais, alunos e funcionários – nos processos consultivos e decisórios, através da organização, constituição e fortalecimento das instituições auxiliares da escola: Conselho de Escola, APM, Grêmio e reuniões de Pais e Mestres”(PPP). Entretanto, com base nos depoimentos das professoras, é possível supor que exista um enorme fosso entre a letra do documento e o que se constata na prática da unidade de ensino em estudo.

Dentre as justificativas da Escola **B**, em seu **PPP**, apresenta-se:

Deve-se, portanto, buscar a flexibilidade na aplicação de seus princípios e bases, de acordo com a diversidade de contextos regionais, pressupondo, no entanto, intensa e profunda ação dos sistemas em todos os níveis governamentais para que, de forma solidária e integrada, possam executar uma política educacional coerente com a demanda e os direitos de alunos e professores”. (PPP).

Mais uma vez, lembrando o que foi dito, anteriormente, a adoção do Sistema Expoente, exterior à realidade e com as formações propostas por eles, desmobilizaram os esforços de cumprimento dos princípios propostos pelo PPP da escola B, quais sejam, “a diversidade de contextos regionais e os direitos de alunos e professores”.

Assim, ao se analisar os documentos das escolas A e B (**PPP** e **PPP**), percebe-se que, enquanto nas letras dos documentos privilegiam-se princípios democráticos de gestão escolar, os mesmos não se efetivam nas práticas educativas nas unidades de ensino. É o que sugeriram os depoimentos das professoras entrevistadas.

No âmbito dessa discussão, cabe ainda ressaltar que não se encontrou nos projetos político-pedagógicos do ano letivo de 2007, das escolas participantes deste trabalho, referência ao Sistema Expoente de Ensino, então adotado para os trabalhos escolares. Os gestores das unidades e as equipes de professores das escolas recebiam as orientações sobre o material adotado pelo município por meio do Departamento de Educação e Cultura, ou seja, tudo indica que ficaram bastante apartados do processo, sendo chamados a meramente executar.

5.3 Mudança educacional ou “acomodações aligeiradas”? : a política traduzida em práticas educativas.

Tratar da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos bem como das circunstâncias de trabalho e formação dos professores no município de Taubaté/SP, a partir de sua implantação, suscita a seguinte questão dentro desta categoria de análise a ser desenvolvida neste item: houve mudança educacional ou “acomodações aligeiradas”?

Para tentar identificar o que de fato aconteceu ao tempo da implantação do ensino fundamental de nove anos, no âmbito das escolas, procurou-se identificar elementos das práticas educativas desenvolvidas pelas professoras implicadas com os 1º. e 2º. anos do ensino fundamental das escolas A e B. Já foram dadas algumas pistas sobre as implicações da implementação dessa política educacional nos itens anteriores. O que se pretende agora é avançar um pouco mais na análise das práticas.

A professora **AP1**, questionada sobre o que a auxiliou no processo de mudança, reporta-se a programas de formação, aos quais aderiu, por iniciativa pessoal. Fala do *PROFA*³⁵, do *Ler e Escrever* e do *Curso de Extensão: Alfabetização e variantes linguísticas*. Sob o mesmo prisma a professora AP2 traz o seguinte relato referente ao que a ajudou a mudar e as formas empregadas:

Então, **eu também trabalhava na Rede SESI**³⁶. [...] na Rede SESI, eu tive algumas orientações. **Eles tinham muita preocupação de estar incluindo o lúdico na aprendizagem, mas não deixar a aprendizagem de lado**; já iniciar a alfabetização. [...] **Mas na Prefeitura eu não tive muitas orientações, não. Eu utilizava mais as orientações que eu tive em outra Rede.** (depoimento de AP2).

Constata-se, por meio dos depoimentos de AP1 e AP2, que o que contribuiu para as adaptações que se faziam urgentes foram os esforços pessoais e isolados dessas professoras, as quais se envolveram em cursos ou apelaram a aprendizados obtidos em outros contextos de trabalho. Há que se evidenciar que, em momento algum, foram elencados contributos emanados de discussões, debates, diálogos com a equipe escolar da unidade ou do órgão superior, apontando para um compartilhamento de ideias num esforço integrador.

³⁵ PROFA – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. Ministério da Educação, 2001.

³⁶ SESI – Serviço Social da Indústria.

Por vislumbrar que os alunos de idade próxima de 6 anos apresentavam uma condição diferente e necessidades muito particulares, AP1 relata seu esforço em tentar oferecer condições mais favoráveis de práticas, mas havia limitações de espaço:

Eu até tentava deixar eles trazerem o brinquedo para a hora do faz de conta, de trabalhar o lúdico **mas é outra realidade. A gente não tem espaço físico, não tem o parque [...]** A sala de aula é um espaço muito pequeno, tem muita mesa, quando a gente deixa eles brincarem eles vão e entram debaixo da mesa, rs..., eles se viram! **Eu sinto muita falta disso, de um espaço.** Antes eu estava numa creche, tinha parque, gramado, sala com brinquedos, tinha biblioteca para a idade deles. (depoimento de **AP1**).

AP2 traz um argumento bastante próximo de AP1, quando se refere aos espaços e tempos: “Perguntavam se tinha a hora do parque, a hora de dormir [...]. Fiz alguns combinados, porque é um grupo e num grupo não pode fazer o que cada um quer, em cada hora diferente”. (depoimento de **AP2**).

Assim sendo, verifica-se que AP1 e AP2 se esforçavam pessoalmente para acomodações no que tange à questão dos espaços e dos tempos com as crianças, o que é revelador da falta de condições adequadas ao acolhimento. AP1 assevera que tinha livros, o cantinho da leitura na sala de aula, e continua: “mas é diferente da creche que eu trabalhava, eles tinham uma sala de leitura que era com almofada, com tapete, todo mundo ia para o chão, tinha teatro, fantoches e hoje eu sinto que eles não têm mais”. (depoimento de **AP1**).

Assim, fica claro que, no processo de implantação, as crianças de seis anos foram transferidas para outro espaço e coube às professoras acomodarem-se à nova condição. Isso pode ser considerado um fato da própria profissão, que se constitui na prática cotidiana, de onde provêm saberes que, segundo Tardif (2002, p.58), “servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias”. No entanto, não se pode deixar de destacar a importância desses saberes serem postos à luz da reflexão individual e coletiva (PINAZZA, 2014), para não se perderem em um sucedâneo de fazeres que se esvaem em meio às urgências.

Verifica-se, assim, que os momentos de alfabetização e letramento das crianças de seis anos, confiadas à AP1 e AP2, agora na escola de ensino fundamental, não têm mais os espaços e tempos antes destinados ao lúdico de uma forma satisfatória para o aprendizado. AP1 ressalta que a mudança educacional se traduziu em acomodações aligeiradas de suas práticas com o intuito de dar prosseguimento ao ensino dessas crianças.

Como se vê, o que contribuiu para o processo de qualificação das práticas no âmbito da alfabetização foram esforços realizados individualmente, ou seja, cada professora fez do seu “jeito”, muito embora uma rede de ensino se deva constituir de forma integrada, o que, nesse caso, não houve. Em outras palavras, a mudança educacional que se fazia necessária, considerando-se todos os fatores implicados na política de ampliação, incluindo a criança de seis anos, não se realizou de forma satisfatória. Tal circunstância corrobora a afirmação de Hargreaves, ao salientar que “[...] a ilusão e a presunção administrativa e legislativa comum é que a reforma pode ser imposta sobre os professores sem nenhuma consideração com seus valores ou com a inclusão de sua voz. Historicamente, esse padrão de implementação imposta teve pouco ou nenhum sucesso” (HARGREAVES, 2002, p. 124).

Outro indicador que se agrega a esta reflexão diz respeito ao modo como a direção da escola se organizou para a discussão dessa normativa de ampliação com a entrada da criança de seis anos de idade. De acordo com AP1:

Sim, a diretora fez algumas mudanças. Ela dividiu o intervalo. Os alunos de 6 anos tinham horário de intervalo diferente dos maiores para não dar confusão. A gente acompanhava os alunos até a mesa, na hora da merenda tinha um cuidado maior com elas. (depoimento de AP1).

A diretora da escola A, diante da implantação do EF de nove anos, adotou medidas visando à acomodação de uma nova situação, mas, de verdade, não impactavam definitivamente o trabalho educativo. Tratava-se de garantir, minimamente, o acolhimento das crianças de seis anos em um espaço que não as considerava.

A professora AP2 prossegue trazendo o seguinte relato referente ao que a ajudou a mudar e as formas empregadas que, de certa forma, denunciam a falta de compreensão por parte dos integrantes da equipe escolar sobre os fundamentos da política de implantação:

[...] **Tanto que até hoje, eu como coordenadora pedagógica, percebo que existe confusão:** o professor de 4º ano quer tratar o aluno como se ele fosse de 5º ano e tem a diferença de idade: 4º ano é 3ª série, a maturidade deles é de 9 anos. A professora já pensa que ele tem 10, 11 anos. Fica preocupadíssima com o conteúdo. [...] Até, agora, os documentos do PNAIC³⁷ ajudam muito porque eu olho a tabela lá do que a criança tem de iniciar, aprofundar e consolidar. **Então, quando eu tenho que orientar as professoras do 1º, 2º e 3º anos, a gente sempre vai naquela tabela.** (depoimento de AP2, grifos nossos).

Nessa perspectiva, AP2, a partir de suas vivências em outro espaço de trabalho, procurou trabalhar com as crianças de seis anos da escola A, aplicando muitas das orientações recebidas no outro contexto. Quanto aos ajustes feitos, percebe-se que buscava a justa medida

³⁷ PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Maio/2013.

para dar sequência ao processo de alfabetização das crianças de seis anos dentro de suas possibilidades, compreendendo que muito se tinha por fazer. Para os dias atuais em outra função, compreende a relevância dos estudos dos manuais de orientações como norteadores de ações a serem implementadas e assevera: “Gente vamos procurar, vamos estudar, porque a gente se confunde bastante”. (depoimento de **AP2**).

O documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos* (BRASIL, 2007) traz reflexões e orientações para a composição de uma prática bem elaborada com as crianças. Os depoimentos das professoras AP1 e AP2 traduzem a falta de leitura e reflexão do material na escola A, o qual subsidia o trabalho dos gestores, professores e da própria comunidade, a fim de proporcionar uma visão mais alargada do processo de inclusão da criança de seis anos.

O desconhecimento desse documento dentre outros pelos gestores, professores, pais, enfim, pelos envolvidos com a escolarização da criança de seis anos, abre uma lacuna entre a letra da lei e as práticas no cotidiano escolar. Arroyo (1999), ao escrever sobre a formação de educadores e desenvolvimento humano, leva-nos a refletir que “as diretrizes para a educação nacional, quando normatizadas, não chegam ao cerne do problema porque não levam em conta a lógica social. [...] as diretrizes não preveem a preparação antecipada daqueles que deverão implantá-las e implementá-las” (BRASIL, 2010).

Há um fosso entre as proposições legais e as práticas escolares. Para a consolidação de novos modos de fazer a educação das crianças, pelas inferências desse estudo, considerando seus limites, muito há que se investir nas leituras, reflexões, debates, discussões e participações dos professores e gestores de maneira geral na difusão das políticas públicas em educação.

No tocante aos depoimentos da professora AP3, que no ano de 2014, época em que os dados foram coletados, ministrava aula para o 1º ano, argumentou, quando interpelada sobre as mudanças e do que sentiu falta: “As crianças de hoje, [...], gostam de brincar em grupo”, e mais, “Agora, pronto, já estão todos **adaptados, mas eu vou brincando, vou tentando contornar**, pelo menos naquele ambiente da sala, lembra como referência o ambiente da creche”. (depoimento de **AP3**).

O Decreto Municipal nº 10.581/05, a Lei nº 11.114/05 e a Lei nº 11.274/06, sinalizam a esse respeito, alterações profundas no cotidiano escolar que nem sempre puderam ser

efetivadas dada a forma como foram encaminhadas. A professora AP3, que lecionou e ainda hoje leciona para o 1º ano do EF, aponta que foram feitas adaptações e não mudanças. Emerge, aqui, que o cumprimento do que preconiza o Estatuto do Magistério (TAUBATÉ, 2007), com relação ao dever de “respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado”, acaba por ficar a cargo de cada um.

O exame detido do documento escolar PPPA, à época da implantação, aponta dentre os seus objetivos “adequar as instalações no novo prédio escolar de forma a possibilitar um ambiente adequado para o desenvolvimento das atividades escolares”. (PPPA). A preocupação com a acolhida é significativa por parte da escola, apesar das dificuldades com as instalações, dado que o processo de acolhimento é parte fundante do planejamento.

Essa análise reforça o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em 1998, Parecer CEB 04/98, estabeleceram:

Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistema de ensino (BRASIL, 1998, p. 4).

Como o cumprimento ou não do estabelecido nas normativas fica a cargo de cada um, nem sempre essas legislações são bem compreendidas e cumpridas.

Quanto aos relatos das professoras da escola B, no sentido de compreensão se o que ocorreu à época da implantação foram mudanças ou adaptações, BP1 enfatiza:

Hoje, está bem. O mobiliário foi trazido o ano passado, atrasado. **Antes, as crianças caíam da cadeira, ficavam com o pezinho balançando.** Então, não houve foi bem depois, chegaram a cair da cadeira. **A escola aqui, não tem playground; o espaço é crítico.** Chegou uma casinha, nós pedimos para deixar mais direcionado para as crianças do 1º ano. Eles têm uma rotina de Ensino Fundamental. Na creche, na Educação Infantil, nós tínhamos um grande espaço, mas nós combinávamos: a gente riscava o pátio; conseguia pintar, ensinar o que é grande, pequeno. **Na aula de Educação Física, às vezes ficam 3 professores, um num canto, outro no outro canto e outro no corredor. Então, está totalmente fora.** (depoimento de BP1).

No depoimento da professora BP1, revela-se o quanto a escola em questão carece de espaços para a implementação da política pública de ampliação do EF para nove anos. Articulando esse depoimento ao PPPB, temos: “A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, [...]. Existe aí a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento” (PPPB).

Muito embora o PPP da escola B aponte na direção do esclarecimento das necessidades de aprendizagens da criança aos seis anos, evidencia-se que a começar das aulas de educação física, consideradas de grande relevância, não têm onde serem ministradas. Mais

que isso, o próprio mobiliário, à época da implantação não era condizente com a faixa etária das crianças, trazendo prejuízos às crianças. Vale ressaltar que a escola é organizada com 20 salas de aula funcionando em dois prédios distintos nos três períodos, totalizando 34 turmas de 1ª a 4ª séries (conforme PPPB) do Ensino Fundamental no período da manhã; tarde, quatro turmas de recuperação paralela, uma sala especializada e uma sala multisseriada de 1ª a 4ª séries da EJA no período da noite. Ainda no PPPB, encontra-se:

Diante disso nossa U.E. possui 7 salas de 1º anos do E.F., que funcionam em 4 Creches [...] O funcionamento destas salas em prédios separados justifica-se pelo motivo destas unidades estarem mais pertinentes com a idade e o desenvolvimento das crianças. É necessário neste ambiente que as crianças sejam acolhidas com respeito às suas expectativas de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância. (PPPB).

Nessas ponderações ratifica-se a falta de espaço adequado para comportar o público de 6 anos matriculado no 1º ano do E.F., cuja denominação no PPPB, de 2007, ainda é 1ª série. Percebe-se no documento o reconhecimento das necessidades dessas crianças, porém as ações tornavam-se limitadas diante da falta de espaço notada.

O depoimento da professora BP2 oferece indicativos no que tange ao espaço:

Nunca trabalhei no Infantil. Mas eles perguntaram: **Cada um tem a sua carteira? Não senta junto? Qual é a hora de brincar? Que dia que eu posso trazer brinquedo? Aqui não tem espaço para nada.** Aqui eles têm de ser mais independentes, na hora de comer. Eu estava contando uma estória e as crianças viram uma das crianças dormindo e me disseram: tia ele está dormindo; fui ver, ele estava dormindo mesmo. Às vezes passou mal a noite, não dormiu direito, ele não vai render nada, então deixo ele dormir um pouco, depois eles acordam melhor. (depoimento de BP2).

Constata-se o quanto as crianças notavam a diferença no atendimento. Contudo, a professora oferece às crianças possibilidades de construção do conhecimento respeitando suas necessidades, mas segundo sua visão particular. O depoimento de BP2 aponta que a nova configuração para o ensino fundamental de nove anos está sendo realizada de forma equivocada, ou seja, parece que tal medida não modificou a forma como as crianças são preparadas para o novo ciclo. As escolas não estão preparadas para receber as crianças mais novas em termos de espaço físico, de materiais e de currículo (RABINOVICH, 2012). Portanto, o que se verifica é que, ao invés de uma mudança educativa no seu amplo sentido do ponto de vista profissional e organizacional, o que se teve foram, de fato, acomodações das mais diversas ordens.

Para compor essas análises, a professora BP3, em 2014, responsável pelo 1º ano Rural, refere-se ao que vivenciou com a ampliação do E. F., no que se refere a mudanças ou adaptações:

Eu olhava as crianças do 1º ano em fila passando pelos alunos do 9º ano, eu pensava: **Meu Deus, o que é que essas crianças pequenininhas estão fazendo aqui?** (depoimento de **BP3**).

A professora BP3 expõe com propriedade a percepção que teve a respeito do que significava ter a criança de seis anos, ou a completar, junto com os alunos pertencentes ao 9º ano do EF, quando se interroga sobre a presença daquelas crianças no ambiente escolar que não era mais a creche: “o que é que essas crianças pequenininhas estão fazendo aqui?” (**BP3**). As declarações de BP3 (zona rural) traduzem o quanto esta escola é multifacetada. Como é organizada em locais diversos, cada lócus apresenta-se com características bem diversificadas. Na zona rural, no período da implantação, percebe-se a limitação de materiais, como carteiras, por exemplo. O fato de as crianças serem acolhidas de maneira inadequada ao seu desenvolvimento causou indignação à professora: “você já imaginou ficar 4h sentada numa carteira sem colocar o pé no chão”? (depoimento de **BP3**). Essas crianças com a ausência de preparo de professores foram submetidas a situações muito indesejáveis.

Desse modo, por meio dos relatos das professoras – AP1, AP2, AP3, BP1, BP2 e BP3 – vimos como a política de ampliação do E.F. para nove anos se traduziu nas práticas educativas muito mais em forma de acomodações aligeiradas que de mudanças educativas que tocassem o cerne do problema. Os depoimentos das professoras explicitam que não tiveram orientação e formação sobre a política de implantação do EF de Nove Anos.

Ao pensar que as profissionais deste estudo, atuantes nas Escolas A e B, não tiveram oportunidade de discutir a mudança educacional proposta com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e com o ingresso das crianças de seis anos no 1º. Ano e nem sequer debater e refletir sobre suas práticas, na coletividade, pouco se pode ter da contribuição desses atores no processo de implantação dessa política educacional.

Quanta contribuição eles poderiam ter dado à política pública do município. Afinal, como argumenta Dewey (1940), uma reforma educativa revela-se no âmbito mais direto da prática e é desse lugar que fala o professor. O autor observa que uma das principais condições de qualquer reforma educacional está no reconhecimento da individualidade intelectual do professor. Isso significa que “todas as demais reformas estão condicionadas à qualidade e caráter dos que atuam na profissão docente” (p. 67).

5.4 O processo de implantação da política educacional: sob os olhares dos diferentes atores.

Neste item, pretende-se apresentar os diferentes ângulos de análise do processo de implantação da política educacional do ensino fundamental de nove anos, colocando em confronto as impressões daqueles que atuam na esfera da gestão do Departamento de Educação e Cultura³⁸ (diretor, coordenadora e supervisores de ensino) e das professoras das escolas A e B, implicadas diretamente com a prática cotidiana.

As impressões do diretor do Departamento de Educação e Cultura no que tange ao processo de implantação da política educacional do ensino fundamental de nove anos e a adoção do sistema apostilado de ensino são bastante positivas. Segundo ele, essa implantação foi amparada por formações “preparadas” pela “empresa”.

Quando nós implantamos o sistema nós implantamos automaticamente as formações atreladas à formação para o uso específico desses materiais. **E contribuiu muito!** [...] O município apresentava as falhas, as vantagens, o que estava precisando, **a empresa preparava essas formações, a empresa apresentava o que seria trabalhado [...]**. (depoimento do **Diretor/DEC**).

Na opinião do diretor, o sistema apostilado adotado “contribuiu muito”. Ora, com que propriedade essa “empresa” preparava as formações, desconsiderando-se os contextos singulares das unidades de ensino, as vozes dos professores, suas experiências, enfim, elementos fundantes para a prática escolar? Tudo indica que vinha em forma de um “pacote” de ações, a despeito do que pudessem pensar os profissionais nas escolas, já que a “empresa apresentava o que seria trabalhado”. Essa forma prescritiva de tratar o trabalho pedagógico e de considerar as formações é justamente o que os pesquisadores têm criticado, ao falar da tendência de se considerar a prática educativa meramente do ponto de vista da racionalidade técnica (HARGREAVES; FULLAN, 1992; FORMOSINHO, 2009).

³⁸ **DEC** – Departamento de Educação e Cultura. Lei Complementar nº 1, de 4 de dezembro de 1990. Título I – Da Organização Administrativa, Capítulo I I – Das Competências, Seção VII – Do Departamento de Educação e Cultura, Art. 40. Ao Departamento de Educação e Cultura compete planejar, coordenar e controlar as normas de atuação nos assuntos de educação e cultura. (**denominação e competência conforme a Lei Complementar nº 130, 1º de agosto de 2005**).

A Coordenadora do Ensino Fundamental do município, quando questionada sobre a possibilidade de se pensar outra forma de condução do processo que não fosse pela adoção do Sistema Expoente e sobre o balanço do processo de implantação, assevera:

Olha pensando prós e contras **eu vi resultados assim muito promissores, muito rapidamente, e um caminhar muito satisfatório.** [...]. (depoimento da Coordenadora EF/DEC).

Por meio do exposto pela coordenadora, nota-se que percebeu resultados promissores com a aquisição do material do Sistema Expoente e suas respectivas formações com os professores. Argumentou que os professores: “[...] contavam isso nas reuniões que eram também frequentes, de **uma forma muito segura, muito contentes**, achando **que estavam ganhando com aquilo** e muito seguros de não estarem sendo cerceados a ficar só naquilo, a poder **adequar** o material à realidade do aluno, **fazendo pequenas mudanças e ajustes e tudo mais**”. A coordenadora, ao refletir sobre o momento da implantação, afirma que viu “resultados promissores” e que os professores estavam “contentes”, “ganhando com aquilo” (Coordenadora EF/DEC, grifos nossos).

Ora, se nos reportarmos ao que foi visto anteriormente nos depoimentos das professoras, iremos constatar versões contraditórias. O depoimento de BP2, conforme já apresentado, traz de forma clara que as formações careciam de discussões essenciais sobre o processo de implantação e enfatiza certa confusão no que diz respeito ao 2º ano: “Não, é a antiga 1ª série. Conteúdo: os mesmos”. (BP2). Fica evidente a confusão instaurada, dado que não houve discussão acerca dos documentos pertinentes a esse processo, nem sobre currículo, propiciada pela escola ou pela “empresa” externa responsável pelas formações.

As professoras, em muitos momentos, durante as entrevistas, demonstraram preocupação em relação a não existência de espaços para a acolhida das crianças do E.F de nove anos. A temática dos espaços constituiu-se um dos eixos norteadores dos PPPs das escolas, sobre o qual se apoiavam o planejamento e a intenção de favorecer a construção do sentimento de pertença das crianças ao grupo do ensino fundamental, vistos na categoria anterior. Ademais, as professoras oferecem indicações de que, na ausência de orientação, adotaram medidas próprias, que buscaram em experiências acumuladas de formação e profissão, mas isoladamente e na urgência.

A professora AP1 emite sua impressão a respeito do material adotado para subsidiar o processo de implantação do E. F. de nove anos no município de Taubaté/SP e faz a seguinte declaração:

Eu senti muita dificuldade com o material que vinha do Expoente. Eles vinham para crianças alfabetizadas. Eles não vinham com letras do alfabeto, que era o que a gente precisava. A gente precisava complementar de outras maneiras e tinha que usar a apostila. **Tinham umas atividades nas quais as crianças não eram bem sucedidas, pois eram para crianças do 2º ano, já alfabetizadas.** Eles vinham da creche sem conhecer todas as letras, sem relacionar som de letras, sem reconhecer o próprio nome. (depoimento de AP1).

Esta fala de AP1 denota a ausência de diálogo acerca do currículo e a incongruência das propostas de trabalho do sistema apostilado de ensino com a faixa etária dos dois primeiros anos do EF. Havia uma inadequação do material às necessidades próprias das crianças menores que vinham da creche para o 1º. Ano.

Quando eu trabalhava na creche, **antes do material, a gente tinha formação, indicavam formas de trabalhar alfabetização e a gente trabalhava do nosso jeito. Trabalhava textos de cor, quais as letras do nome, com as listas, eu sinto que isso dava mais certo do que o material apostilado que não era para o nível deles,** quando a gente começou, né em 2006, a implantação, seis anos, 1º ano. (depoimento de AP1).

Os depoimentos de AP1 indicam as dificuldades com relação ao uso do material do Sistema Expoente que veio para subsidiar o atendimento dessas crianças do 1º ano do ensino fundamental. Pela fala de AP1, a forma com que conduzia o ensino antes desse material era, segundo ela, mais adequada. A implantação do ensino fundamental de nove anos não pode e não deve ser vista como uma questão a ser resolvida simplesmente no âmbito da urgência, em que se adota um material a partir do exterior, com o intuito de soluções às questões urgentes sem que se compreenda a sua natureza de forma reflexiva. Esta é uma questão que vai além de acatar os dispositivos legais. É preciso que haja, na escola, “investimento em um projeto comum” (PINAZZA, 2012, p. 2).

Tal como previa o documento, *Ensino Fundamental de nove anos - orientações para inclusão da criança de seis anos*, publicado pelo MEC, uma das condições a considerar no processo de implantação do ensino fundamental de nove anos seria a reflexão de como trabalhar com populações infantis e juvenis, pois, apesar de se possuir um “conhecimento teórico complexo sobre a infância”, ainda se têm dificuldades para atuar com as especificidades dos dois anos iniciais (BRASIL, 2007).

Como assevera Klein (2011, p. 147):

“O Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (SEB/MEC, 2006), publicado três meses após a promulgação da lei 11.274/06, **previa a necessidade de revisão de dois pontos fundamentais** para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos: **o currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental e a formação docente, sobretudo nos aspectos da brincadeira e da alfabetização.** (grifos nossos).

Entretanto, pelos depoimentos das professoras, percebe-se o quão externo foi o processo de formação dessa rede municipal, inclusive ratificado pelo diretor quando se refere a visões contrárias ao processo de formação oferecido pelo Sistema Exponente de Ensino:

Quando nós implantamos o sistema nós implantamos automaticamente as formações atreladas à **formação para o uso específico desses materiais**. [...] **Inclusive nesta questão, nós temos aí, algumas divisões, que não são nem um pouco favoráveis a estas formações serem dadas por esse sistema de ensino**". (depoimento do Diretor/DEC).

Na sequência de seu depoimento, o diretor diz que “alegam que o município terceiriza essa formação e acaba sendo uma formação totalmente fora da realidade do município e que o município tira sua responsabilidade desse processo”. (depoimento do Diretor/DEC).

Merece relevo o fato de que não havia unanimidade com relação à adoção do sistema apostilado. As posições contrárias à medida do Departamento de Educação e Cultura foram de pessoas que, muito provavelmente, compreendem que a formação dos professores proposta no âmbito do sistema apostilado não é a melhor forma de se investir no desenvolvimento docente, com o que concordam Nogueira e Catanante (2011) que defendem uma formação “com a maior participação ou aval do coletivo profissional” (p.180).

Ao ser questionada sobre qual era o currículo adotado, AP1 reporta-se estritamente ao rol de disciplinas: “Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade (Ciências Naturais, História, Geografia), Movimento, Artes Visuais, Computação (Informática)”, enquanto o diretor do Departamento de Educação e Cultura faz uma observação quanto ao conteúdo:

Mas na direção do Departamento nós vivenciamos situações que chamavam muito a atenção: então, algumas delas, por exemplo, **escola da rede onde professor dos anos iniciais, de repente, ele teve uma reação um pouco negativa com o sistema e quando a equipe de supervisores vão conversar ele questiona por que que ele tinha que ensinar, por exemplo, dentro das formas de expressão artística, balé, com aluno de periferia?** Isto chamou muito a nossa atenção! [...]. (depoimento do Diretor/DEC, grifos nossos).

Quando se fala em currículo, percebe-se, tanto no depoimento de AP1 quanto no do diretor, uma visão de currículo como sinônimo de disciplinas, de conteúdos, o que denota que não houve discussões mais aprofundadas sobre currículo e as concepções que subjazem a ele. Neste ponto, faz-se necessário explicitar a definição de currículo, para melhor compreensão, tal como explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, conforme se pode notar:

Currículo: atualmente este conceito envolve outros três, quais sejam: currículo formal (planos e propostas pedagógicas), currículo em ação (aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas), currículo oculto (o não dito, aquilo que tanto alunos, quanto professores trazem, carregado de sentidos próprios criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula). **Neste texto quando nos referimos a um paradigma curricular estamos nos referindo a uma forma de organizar princípios Éticos, Políticos e Estéticos que fundamentam a articulação entre Áreas de Conhecimentos e aspectos da Vida Cidadã.** (BRASIL, 1998, p. 6).

Desse modo, a formação continuada se faz urgente apontando para uma questão que emerge com força nesse contexto, a qual se traduz pela compreensão do que é um mero sucedâneo de inovações e o que realmente uma mudança educacional exige. Os autores Fullan e Hargreaves (2001) ponderam que as reformas e inovações educativas não se concretizam em ações isoladas, mas é fértil que “todos os profissionais do ensino trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de tentarem lidar sozinhos com as exigências” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 21). Ainda, “aprender a mudar exige bastante do ponto de vista intelectual, e os professores necessitam de muito tempo, dentro e fora do período escolar, para refletir, individual e coletivamente, a respeito de mudanças curriculares complexas”. (HARGREAVES, 2002, p. 187).

A implantação do E.F. de nove anos não significa apenas a incorporação de mais uma novidade, uma inovação. É mais que isso. Essa política educacional exige uma mudança de cultura. Pinazza (2012), apoiada em Fullan (2003, p. 51), traz a distinção da qual o autor fala, entre inovação e o significado de mudança de cultura o qual esclarece que a mudança de cultura implica em “procurar, avaliar de forma crítica e incorporar seletivamente novas ideias e práticas – constantemente, tanto dentro da organização, como fora dela”, erigindo nos envolvidos o comprometimento amplo com o significado da mudança, ou seja, uma profunda implicação pessoal.

As impressões de AP2 concernentes ao trabalho com as crianças do 2º ano com a chegada do Sistema Expoente, adotado no município, apontam para o fato de que **“eu achava muito poluída a apostila. Muito soltas as informações, conteúdos que não tinham muito envolvimento para a criança”**, ou seja, não corroboram as impressões da coordenadora do E.F. de nove anos, para quem “professores que trabalhavam além da rede municipal em outra rede, se utilizavam dos recursos pedagógicos que pudessem ser levados e contavam isso nas reuniões [...], de uma forma muito segura, **muito contentes, achando que estavam ganhando com aquilo**”. (Coordenadora EF/DEC).

Há visões contraditórias a respeito do Sistema Expoente, como se pode constatar ao confrontar o depoimento da professora AP2 com o da coordenadora do Ensino Fundamental. Enquanto a coordenadora afirma que o material era bem aceito pelas professoras, a professora AP2 faz ressalvas a respeito do material, enfatizando sua inadequação para as crianças ainda não alfabetizadas. Ela fala de “informações soltas” e “aspecto visual poluído”. (depoimentos de AP2).

Pelo depoimento de AP2, percebe-se que o material do Sistema Expoente não contemplava o argumento trazida por Patrícia Corsino no documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” de que um dos principais objetivos do trabalho com a língua nos primeiros anos/séries do ensino fundamental é “assegurar o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções” (BRASIL, 2007, p. 61).

Ao invés disso, segundo AP2, tudo indicava que o objetivo do material do sistema apostilado não era oferecer às crianças os elementos fundamentais para a compreensão da natureza e funcionamento do sistema de escrita, mas um volume de informações desconexas que não contribuíam para o bom desenvolvimento de seu trabalho junto às crianças.

Pode-se encontrar nos depoimentos de AP2, referentes às formações continuadas promovidas pelo sistema Expoente, que “não chegava a se falar em momento nenhum, desse aspecto da mudança do ensino, da implantação dos nove anos, da preocupação com a maturidade da criança, [...]. É diferente a criança de 6 (seis) anos e a de 7 (sete) anos, de 5 (cinco), também”. (AP2). Há preocupação, por parte de AP2, tanto com o material quanto com as formações continuadas e as formas como eram promovidas. Como é uma professora que trabalhava também em outra rede (SESI), cita: “porque dentro do SESI, eles são muito organizados, [...] têm profissionais muito estimulados para trabalhar apenas nessa área, para orientar os professores”, e acrescenta: “eles estudavam com a gente [...], e a gente que estudava o documento e colocava o que ia ser o conteúdo”. (depoimento de AP2). Esses depoimentos de AP2 traduzem-se em um apelo da professora por maior participação no processo de formação.

Por outro lado, a professora AP3 julga positivamente as ações de formação desenvolvidas no âmbito dos contextos de trabalho:

As formações eram muito boas. Vieram equipes do Sul com ideias maravilhosas. Algumas pelos supervisores e o material era muito bom. Tudo que é acréscimo pode colaborar. **Mesmo que seja uma coisa horrorosa, você pode tirar um bom proveito disso, não vou deixar que isso se perca.** Eu sempre sou muito positiva. Eu penso: não pode ser uma coisa que atrapalhe, que atrapalhe. **Vamos aproveitar. Mas foram muito boas sim, tanto o material como as formações.** (depoimento de AP3).

Por meio da análise desse excerto de entrevista, nota-se que há divergências entre as posições das professoras com relação às ações implementadas para subsidiar a ampliação do E.F. de nove anos. No caso de AP3, as ações desenvolvidas no município como aquisição do material Expoente e as formações estão em sintonia com a percepção da coordenadora. Os ajustes das professoras, tanto com relação ao material quanto com relação às formações, colaboravam para potencializar as ações educativas, mas ela mesma afirma que isso fica ao sabor da ação individual e isolada.

Em uma condição em que cada um pensa e faz isoladamente o que quiser, não se tem um bom encaminhamento à implementação de uma política. Nóvoa (2002) alerta que “a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, [...]. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos pertinentes” (p. 39).

No tocante às circunstâncias que favoreceram e dificultaram o processo de implementação da política educacional do ensino fundamental de nove anos, a professora BP1 pondera:

A (circunstância) **que favoreceu foi a professora ter trazido as crianças da creche para conhecerem a escola e as que dificultam, o espaço.** A situação para mim é essa: que situação a gente pode fazer para pegar mais dinheiro do governo? Porque ninguém perguntou: o que você acha? Eu, por exemplo, queria uma mudança. A lousa foi feita numa altura que as crianças não alcançavam (hoje, lousa diferente). No outro tempo eu gostava de usar o giz, passar a mãozinha da criança sobre o desenho da letra. Ninguém te pergunta. Eu sinto que no Brasil é assim: eles decidem tudo por conta do dinheiro. (depoimento de BP1).

Sem lançar maior juízo sobre as concepções de práticas particulares da professora BP1, o que se pretende destacar, aqui, é a visão simplista de um processo de integração entre etapas educacionais, expressa na consideração de que um elemento favorecedor da implantação do ensino fundamental de nove anos teria sido a visita das crianças da creche às dependências da escola. Ao mesmo tempo, vale ressaltar que, tal como aparece em outros depoimentos, a professora BP1 indica como problema a inadequação do espaço da escola para receber crianças de seis anos.

A questão da inadequação do espaço escolar também foi evidenciada como fator que dificultou a implantação do ensino fundamental de nove anos pela professora BP2. Segundo ela, aconteceu um sucedâneo de reformas e adaptações que não solucionaram o problema. Em seu depoimento, uma denúncia: “o tempo todo foram reformando, ‘puxadinho’, eles não pensaram no bem estar da criança”.

Não se cumpriu o que constava no PPP da Escola B, em que se lê que “a criança de seis anos de idade [...] está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino” (PPPB, 2007). Esse mesmo documento, no tocante à organização da escola, afirma que: para o atendimento da criança de seis anos com a ampliação da escolaridade “é necessário neste ambiente que as crianças sejam acolhidas com respeito às suas expectativas, partindo do pressuposto de que elas trazem histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância” (PPPB, 2007).

Entre o que afirmam as professoras BP1 e BP2 sobre a realidade escolar e o que consta no texto do PPP da Escola B, há um abismo considerável.

Há também uma visível contradição em relação ao texto do Estatuto do Magistério que prevê, como direitos dos profissionais da educação, “dispor, no ambiente de trabalho, de instalações e material técnico-pedagógico suficientes e adequados para exercer com eficiência e eficácia suas funções” (TAUBATÉ, 2007). Como esses professores poderão cumprir seu dever de atendimento da melhor qualidade para as crianças se lhes faltam condições objetivas de trabalho? Ainda, com relação sobre as condições materiais de trabalho do professor, é preciso trazer à luz o que preconiza o Decreto nº 10.988/2006, Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de Taubaté, quando diz que cabe ao Conselho Municipal de Educação de Taubaté (CME): “zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais, e normativas em matéria de educação” (TAUBATÉ, 2006).

No entanto, a crítica mais forte da professora BP1 é com respeito ao alheamento dos professores no plano das tomadas de decisões a respeito do ensino. Ela expressa nitidamente seu descontentamento ao observar que “[...] ninguém perguntou: o que você acha?”. O que aconteceu com relação à implantação da política de ampliação é uma tendência em se alhear os autores implicados com a prática educativa nos debates das políticas educacionais e das reformas pretendidas (BOLÍVAR, 2003).

Essa condição é também destacada pela professora BP3, quando interrogada sobre suas impressões dos HTPCs³⁹. Sendo ela da zona rural, vinha para a zona central para participar: **“venho aqui, sento e escuto. A realidade na escola B (central) é outra, bem diferente da zona rural”**. A resposta incisiva de BP3 denota o distanciamento das questões abordadas nesses horários de formação e suas reais inquietações como professora em um contexto bastante peculiar. Ela dá indicativos de que se sentia excluída, dado que os assuntos e temas discutidos nesses encontros eram os de interesse da escola B (central) e não rural.

Quando BP3 diz “venho aqui, sento e escuto”, é notável seu descontentamento, seu isolamento profissional, a falta de oportunidade em contribuir com ideias e o não reconhecimento ou elogio do sucesso, por parte dos gestores; enfim, elementos que fazem toda diferença no desenvolvimento pessoal e profissional. Conforme afirmam Fullan e Hargreaves (2001), pautados em dados de pesquisa, essa condição de isolamento é desfavorável tanto ao desenvolvimento profissional como ao desenvolvimento organizacional.

Pelos depoimentos dados às entrevistas, infere-se que os profissionais não são meros espectadores, pelo contrário, tem voz e desejam ser ouvidos. O apelo desses atores é no sentido de participação mais expressiva nos processos decisórios. Entender a mudança e o compromisso dos professores são elementos que precisam estar articulados a fim de uma implementação bem-sucedida.

O encorajamento aos professores no processo de participação das discussões, de partilha de experiências nos percursos de formação em serviço é elemento fundante do qual os professores não podem ser excluídos. Possibilitar-lhes essa oportunidade traduz respeito, confiança e exequibilidade de um processo verdadeiramente democrático de profissão (NÓVOA, 2002). Ademais, é preciso considerar as experiências de trabalho dos professores em seus contextos de trabalho, de onde emergem saberes profissionais que possibilitam a compreensão e reinvenção de suas práticas, tal como assevera Tardif (2002).

A imposição legal e administrativa de uma reforma educacional aos professores sem nenhuma consideração de seus valores ou com a inclusão de suas vozes não se traduz numa implementação de sucesso (HARGREAVES, 2002). No entanto, no caso da implantação da política educacional do ensino fundamental de nove anos no município de Taubaté/SP, até onde foi possível vislumbrar com o estudo de duas experiências escolares dessa localidade, foi o que ocorreu.

³⁹ HTPCs – Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos.

Os dados de pesquisa revelam o distanciamento das professoras, tomadas no estudo, do plano decisório e a ausência de espaços para o debate sobre as circunstâncias implicadas na reforma pretendida. Isso se resume em um escasso investimento na criação de condições prévias mais favoráveis à operação de mudanças educacionais efetivas, seja no que diz respeito às questões estruturais da escola seja no que tange à formação profissional de professores, especialmente, daqueles atuantes nos dois anos iniciais do ‘novo’ ensino fundamental. Tal como afirmam Craidy e Barbosa (2012), “uma reforma dessa natureza deveria ser precedida não apenas por debates e estudos que pudessem justificá-la, mas também por uma cuidadosa preparação, como ocorreu em outros países (p.19).

A decisão do Departamento de Educação e Cultura em buscar suporte à implantação do ensino fundamental de nove anos em um sistema apostilado de ensino corresponde a uma visão estreita e equivocada a respeito dos processos de transformação de práticas e de formação profissional, que desconsidera a complexidade e pluralidade das realidades escolares e deslegitima os saberes e as experiências profissionais dos professores.

Não se pode perder de vista que, nos contextos de trabalho das escolas do município, estão configurados os problemas e dificuldades peculiares a esses contextos e que é neles que se podem forjar as soluções para os mesmos partindo-se do conhecimento compartilhado de suas condições no que tange à implantação e à implementação do ensino fundamental de nove anos. Desse modo, é preciso “compromisso para com um ideal educativo”, e também, “uma certa coragem para ultrapassar o pequeno e prescritivo círculo das tradicionais ‘tarefas do professor’, para declarar através das próprias práticas que se está atento e se assume a responsabilidade por mais do que o mínimo exigido, [...]” (BARTH, 1990, apud DAY, 2001, p.34).

Diante do exposto, reunindo os elementos trazidos nas quatro (4) categorias de análise, o que se percebe é que a questão da legislação antecipou-se a qualquer exercício de discussão no âmbito do município de Taubaté/SP, que, por conseguinte, não levou a discussão até as escolas, ou seja, não as chamou para o debate sobre a política educacional de ampliação do ensino fundamental. As escolas não estavam organizadas devidamente, tanto no que tange às questões estruturais de infraestrutura para receber o público mais novo de seis anos, como também no tocante às suas propostas pedagógicas.

As instituições escolares estudadas dão indicativos de que não foram aparatadas e amparadas para compor práticas inovadoras, para trazer à luz mudanças educativas

substanciais propostas, tal como pretendidas pela legislação. O que se constata é que as professoras isoladamente foram conduzidas a pensar estratégias emergenciais para darem conta de crianças de seis anos e de sete anos que estavam no 1º e no 2º ano, respectivamente. Há com isso um enorme abismo entre o texto da lei, as orientações emanadas da esfera federal e aquilo tudo que aconteceu em nível da municipalidade e, mais, em nível das unidades de educação do município.

Finalizando, a opção por adotar um sistema apostilado de ensino pelo Departamento de Educação e Cultura do Município de Taubaté/SP pode ser considerada como uma medida de “terceirização” da responsabilidade por um processo de composição curricular e de formação profissional de professores, que subtraiu do Departamento, das escolas e, portanto, de todos os atores implicados com a educação na rede municipal, a oportunidade de terem a autoria de um projeto da municipalidade, que refletisse, de perto e de verdade, as necessidades da população escolar do ensino fundamental de Taubaté/SP.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no município de Taubaté/SP, lócus desta pesquisa, objetivou-se compreender em que medida os professores desta rede municipal de ensino conseguiram compor essa nova realidade com os elementos provenientes de sua formação e de sua vivência profissional. Realizou-se a pesquisa em duas escolas públicas desse município para se investigar como ocorreu a ampliação do Ensino Fundamental, a qual implicou o ingresso da criança de seis (6) anos no 1º ano desta etapa obrigatória de escolarização.

Procurou-se, por meio da pesquisa, compreender quais ações foram realizadas no plano da política local do município e no interior dos contextos de trabalho para o acolhimento efetivo dessa política de ampliação do ensino fundamental.

Feitas as análises dos dados, partindo-se da triangulação das fontes de pesquisa, foi possível destacar quatro grandes categorias de análise com elementos que auxiliaram a formulação de possíveis respostas.

A primeira categoria refere-se à chegada da política educacional do Ensino Fundamental de Nove Anos no município: ações no plano local, perceber que o que houve foi informação de que o município havia antecipado o ingresso da criança de seis anos no 1º ano com a promulgação do Decreto nº 10.581/2005. As ações no plano local para tal implantação foram a adoção do sistema apostilado de ensino em caráter emergencial para lidar com um currículo sobre o qual não se havia pensado e as formações continuadas dos(as) professores(as) de forma “terceirizada”.

No plano da política local, adotou-se o material apostilado do Sistema Expoente, o qual oferecia as formações continuadas aos profissionais da educação do município. Há divergências de posições quanto à adoção do material. Houve depoimentos favoráveis, mas entre os desfavoráveis houve ênfase ao fato de ser um material alheio à realidade dos educandos e não ter uma configuração adequada para favorecer o aprendizado das crianças. Salientam, ainda, a dificuldade que tiveram em trabalhar com o material dadas as diferentes realidades na qual atuam. O estudo também revelou que as formações tendo sido terceirizadas não produziram uma mudança educativa de fato, mas sim inovações.

Constatou-se que não houve articulação nas ações a partir dos textos legais emanados do governo federal e municipal. Muito embora os textos legais de orientação para a implantação da ampliação favorecessem o respeito à diversidade de práticas educativas elaboradas pelas professoras e a consideração das necessidades da criança, respeitando suas especificidades, o material apostilado adotado conduzia a uma homogeneização ao invés de integração.

Numa segunda categoria de análise, foram abordados os desdobramentos das decisões da gestão municipal no âmbito das instituições escolares, ou seja, as implicações nos planos de ação das unidades. A partir da averiguação dos próprios documentos das escolas; as propostas-político-pedagógicas, observou-se incongruência entre o que foi posto pela política de ampliação e as próprias matrizes curriculares. Mais ainda, não só com relação ao currículo, mas a própria estrutura física das escolas, não se apresentava de acordo com as orientações emanadas do órgão superior.

Enquanto os documentos e as legislações do município afirmam o direito dos professores às condições materiais, estruturais, de formações, acesso à literatura, documentos, enfim, suporte para seus trabalhos, o que se constata pela pesquisa é uma circunstância adversa.

Da categoria anterior emerge a terceira, a qual se define pelo questionamento: mudança educacional ou acomodações aligeiradas? O que se constata no município não é a implementação de uma mudança educativa, onde se possa trabalhar de forma integrada, respeitando-se as peculiaridades e especificidades daquela realidade, mas sim, acomodações de espaço, tempo, materiais, práticas educativas, documentos, os quais denotam alheamento dos profissionais. As práticas educativas nesses contextos se davam sem planificação substancial.

A pesquisa apontou para o fato da ausência de participação das professoras nessas decisões. Estas afirmaram terem recebido informações sobre o Decreto nº 10.581/2005 e não terem sido chamadas para o debate. Detecta-se, aqui, ausência de trabalho integrado nos contextos pesquisados. Os professores trabalhavam isoladamente.

O estudo demonstrou que documentos como: Ensino Fundamental de Nove Anos - orientações para a inclusão da criança de seis anos, Indagações sobre o currículo- diversidade e currículo, Indagações sobre currículo – currículo e avaliação e Acervos Complementares: as

áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007, 2007, 2009), não foram lidos e debatidos com as professoras e as equipes escolares para aparatá-las e dar-lhes suporte ao seu trabalho. Embora o Ministério da Educação tivesse disponibilizado esses documentos, a cultura institucional do trabalho em isolamento foi preponderante sobre o trabalho em contextos integrados, onde as professoras pudessem ter trocado experiências e constituído possibilidades de ações dentro dessa nova realidade.

Nesse sentido, para compor essa nova realidade, as professoras tiveram de fazer acomodações no contexto educativo para darem prosseguimento ao trabalho com as crianças. Para tanto, cada uma a seu modo procurava fazer ajustes nos espaços, nos tempos, sem compreenderem muito bem o que de fato deveriam fazer com as crianças de seis anos que agora compunham o 1º ano e com as de sete que integravam o 2º ano.

Segundo os dados da pesquisa não houve discussão sobre currículo. Os professores em seus depoimentos denotam falta de preparo para comporem essa nova realidade e chegam a afirmar que, até hoje, ainda ficam equivocados quanto ao redimensionamento do Ensino Fundamental, não sabendo muito bem como agir em relação aos alunos. A questão do currículo está imbricada na questão do tempo, dos espaços, das atividades, dos conteúdos, da cultura, bem como o desenvolvimento da criança.

A quarta e última categoria traz à luz os olhares dos diferentes atores: professoras, diretor/DEC, Coordenadora/DEC. Revelam-se, aqui, posições distintas quanto ao momento da ampliação. Uma das professoras chegou a afirmar que continuava da mesma forma, que somente a nomenclatura havia mudado, que os conteúdos, por exemplo do 1º ano eram os mesmos e que somente se havia antecipado a idade de ingresso das crianças para seis anos. Percebe-se que a professora não conseguiu ter uma visão abrangente do processo e não teve quem colaborasse com ela para que pudesse alargar essa concepção.

O diretor/DEC afirma ter sido positiva a adoção do sistema apostilado para que todos na rede de ensino pudessem estar no mesmo patamar, pois, caso algum aluno precisasse se transferir de uma escola para outra, não haveria problema. Por sua vez, a coordenadora do ensino fundamental/DEC, também percebe de forma positiva a adoção do sistema, dado que todas as crianças poderiam ter o seu material, um material bonito, rico. Já os depoimentos das professoras tendem a revelar o descontentamento com o material e a forma como foram comunicadas sobre a política de ampliação.

Reunindo os elementos trazidos nas quatro (4) categorias de análise, o que se percebe é que a questão da legislação antecipou-se a qualquer exercício de discussão no âmbito do município de Taubaté/SP, que, por conseguinte, não levou a discussão até as escolas, ou seja, não as chamou para o debate sobre a política educacional de ampliação do ensino fundamental. As escolas não estavam organizadas devidamente, tanto no que tange às questões estruturais e de infraestrutura para receber o público mais novo de seis anos, como também no tocante às suas propostas pedagógicas.

As instituições escolares estudadas dão indicativos de que não foram aparatadas e amparadas para compor práticas inovadoras, para trazer à luz mudanças educativas substanciais, tal como pretendidas pela legislação. O que se constata é que as professoras isoladamente foram conduzidas a pensar estratégias emergenciais para darem conta de crianças de seis anos e de sete anos que estavam no 1º e no 2º ano, respectivamente. Há com isso, um enorme abismo entre o texto da lei, as orientações emanadas da esfera federal e aquilo tudo que aconteceu em nível da municipalidade e, mais, em nível das unidades de educação do município.

A investigação trouxe à tona que, ao invés de mudança educativa, o que houve com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos foram acomodações aligeiradas, em que cada unidade de ensino, cada professora dentro de sua sala de aula, procurou fazer do seu “jeito” o que fosse possível fazer. Algumas professoras criavam a seu modo estratégias para o acolhimento das crianças pequenas vindas das creches. Outras se indignavam com as condições dos espaços físicos alheios às necessidades das crianças, tais como a falta de espaço para brincar.

Ainda mais, no que concerne aos espaços, algumas professoras apontam a ausência de local adequado para os exercícios físicos. O mobiliário e as condições materiais de trabalho não eram adequados, colocando as crianças muitas vezes em condições indignas por terem de permanecer durante horas com os pés sem tocar o chão e em outros casos sem alcançarem a lousa.

Os depoimentos das professoras anunciaram que muitas vezes o que contribuiu para a composição dessa nova realidade foram estudos realizados por elas em cursos, trabalhos em outros locais, onde se tinha um programa de orientação, leitura e discussão dos documentos emanados do governo federal, dos quais elas traziam subsídios para trabalharem nas escolas da rede municipal.

Finalizando, a opção por adotar um sistema apostilado de ensino pelo Departamento de Educação do Município de Taubaté/SP pode ser considerada como uma medida de “terceirização” da responsabilidade por um processo de composição curricular e de formação profissional de professores, que subtraiu do Departamento, das escolas e, portanto, de todos os atores implicados com a educação na rede municipal, a oportunidade de terem a autoria de um projeto da municipalidade, que refletisse, de perto e de verdade, as necessidades da população escolar do ensino fundamental de Taubaté/SP.

Como supervisora de ensino que fui à época da implantação do ensino fundamental de nove anos da rede municipal de Taubaté/SP, estar em campo buscando elementos elucidativos da realidade de duas escolas desse município para compreender esse processo, foi um desafio. Afinal, ser pesquisadora de uma prática da qual fiz parte enquanto supervisora, à época da implantação do ensino fundamental de nove anos, não foi uma tarefa fácil.

Aprendi com esta pesquisa o quanto me faltavam elementos no cargo de supervisão de ensino para orientar essas professoras. Faltava-me até mesmo conhecimento mais aprofundado sobre esses documentos arrolados acima, sobre legislações pertinentes à ampliação do Ensino Fundamental, sobre a política dos livros do Plano Nacional do Livro Didático. Enfim, à época da implantação da política educacional do ensino fundamental de nove anos procurei acionar em mim o que havia de saberes disponíveis para levar às escolas sob minha supervisão, porém constato, ao finalizar esta pesquisa, que poderia ter feito muito melhor este trabalho. Aprendi, por meio desse estudo o meu “inacabamento” (FREIRE, 2000), ou seja, o quanto preciso me formar continuamente em serviço. Nesta jornada, aprendi com os profissionais que tomaram parte desta pesquisa.

Por se tratar do estudo de dois casos de escolas da rede municipal de educação de Taubaté/SP, os dados produzidos nesta pesquisa não permitem generalizações ou análises conclusivas. Contudo, estes lançam luz a algumas questões de grande relevância no tocante às circunstâncias como se pretendeu realizar a implantação da política educacional de ampliação do ensino fundamental.

O exame dos documentos oficiais do município e das escolas bem como os depoimentos obtidos com os gestores da municipalidade (Diretor do Departamento de Educação e Coordenadora do Ensino Fundamental) e com as professoras das unidades educacionais pesquisadas dão conta de uma realidade que tem sido tratada na literatura e em pesquisas atuais que colocam em questão o alheamento dos profissionais da educação dos processos de

reformas ou mudanças educativas. Este alheamento tem demonstrado inviabilizar a concretização de propósitos transformadores, anunciados em dispositivos legais e recomendados em documentos orientadores oficiais.

Ao finalizar esta pesquisa, espera-se que os dados deste estudo possam se reunir aos achados de outros estudos já realizados ou por realizar, para que se consiga, com a composição de uma análise ampliada da temática, fortalecer a crítica sobre a maneira como são propostas as reformas educacionais em nosso país. Tipicamente os principais atores envolvidos com as práticas educativas não são verdadeiramente implicados na discussão sobre as mudanças, restando a eles viverem as novidades que chegam às escolas e atuarem de forma aligeirada e, em grande medida, improvisada, nos contextos isolados de suas salas de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. C. A. Taubaté na História Nacional. In: **Resumo Histórico**. Taubaté: São Paulo, 2006.
- ARELARO, L. R. G. **A (Ex)Tensão do Ensino Básico no Brasil: O Averso de um Direito Democrático**. São Paulo, Doutorado – FEUSP, 1988.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35 - 51, jan./abr. 2011.
- ARELARO, L. R. G. A Compromisso e competência na gestão educacional: uma lição de Paulo Freire. In: VALENTE, I. **Paulo Freire Vive! Hoje, Dez Anos Depois...** São Paulo, p.53-63, 2013.
- AZANHA, J. M. P. Cultura Escolar Brasileira: Um Programa de Pesquisa. **Revista USP**, São Paulo, p.65-69, dez. jan. fev. 1990-1991.
- AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira. Tomo Terceiro. A Transmissão da Cultura**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BRASIL. **Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27/12/1961.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, promulgada em 05 de Outubro de 1988. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1988.
- _____. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Sitraemfa, 1990.
- _____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1993.
- _____. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: SIESP, 1996.
- _____. **Lei Federal nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Brasília/DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 04/1998, de 29 de janeiro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília/DF: 29 de janeiro de 1998.
- _____. **Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília/DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais.** Brasília, MEC/SEB, julho de 2004.

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

_____. **Lei Federal nº 11.114, de 09 de maio de 2005.** Dispõe sobre a obrigatoriedade do início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília/DF, 16 de maio de 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 06/2005, de 08 de junho de 2005. Reexame do Parecer CNE/CEB, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 8 de junho de 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 03/2005, de 03 de agosto de 2005. Define normas nacionais para ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 3 de agosto de 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005. Orientações para matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental obrigatório. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 15 de setembro de 2005.

_____. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 39/2006, de 08 de agosto de 2006. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 08 de agosto de 2006.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo – Currículo e avaliação.** Secretaria da Educação Básica. Brasília/DF: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo – Diversidade e currículo.** Secretaria da Educação Básica. Brasília/DF: MEC/SEB, 2007.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília/DF, 20 de junho de 2007.

_____. Ministério da Educação. **Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.** Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos.** Brasília/DF: MEC/SEB/DCOCEB/COEF, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no **D.O.U.** de 9/7/2010, seção 1, p. 10.

_____. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, publicado no **D.O.U.** em 14 de julho de 2010, seção 1, p.824.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, /DICEI, 2013.

_____. Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Apresentação: ensino fundamental anos iniciais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

BOLÍVAR, A. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e Situações de Trabalho.** Porto, Portugal: Porto, 2003.

CAMPOS, M. M. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15 - 33, jan./abr. 2011.

CAMPOS, M.M. A. Educação como Direito. In: **Insumos para o Debate 2 – Emenda Constitucional no. 59/2009 e a Educação Infantil:** impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011. p.8-14.

CHIZZOTTI, A. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação Nas Constituintes Brasileiras 1823-1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996, p. 31-53.

CORDEIRO, J. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2012. p. 61.

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

CRAIDY, C. M.; BARBOSA, M.C. Ingresso Obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos. IN: BARBOSA, M.C.; DELGADO, A.C. (orgs). **A Infância no Ensino Fundamental de 9 Anos**. Porto Alegre/ Penso, 2012. p. 19-36.

CURY, C. R. J. A Educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação Nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996 a. p. 69-80.

_____. A Educação na Revisão Constitucional de 1926. In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação Nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996 b. p. 81-104.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto/Pt: Porto Editora, 2001. p. 15-45.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEWEY, John. Democracy in education. In: DEWEY, J. **Education today**. New York: G.P.Putnam's Sons. Van Rees, 1940. p.62-73.

DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE TAUBATÉ. **Quantidade de escolas existentes no Município de Taubaté**. Disponível em: < http://detaubate.edunet.sp.gov.br/downloads/download_doc.html> . Acesso em:10 Fev. 2016.

DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE TAUBATÉ. **Resultado Estatístico 2005 - Ensino Fundamental ESCOLA "A"** . Disponível em: <<http://detaubate.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em:10 Fev. 2016.

DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE TAUBATÉ. **Resultado Estatístico 2005 - Ensino Fundamental ESCOLA "B"** . Disponível em: <<http://detaubate.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em:10 Fev. 2016.

DORNELLES, L. V. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 141 - 173, jan./abr. 2011.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Formação, trabalhos e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

FÁVERO, O. (Org.). **A Educação Nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FORMOSINHO, J. e NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 119 – 139.

FORMOSINHO, J. O. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221- 284.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação e Mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** Porto/Pt. Porto Editora, 2001. p. 39-70.

FULLAN, M. **Liderar numa cultura de mudança**. Porto: ASA, 2003.

_____. **O significado da Mudança Educacional**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCÍA, C. M. Formação de Professores e Formação Docente. In: NÓVOA, A. (coord). **Os Professores e a sua Formação**/Pt. Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil, impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, L. G. **Implementação de Políticas Públicas: Um Estudo de Caso sobre a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos**. São Paulo, Mestrado- FEUSP, 2012.

HANSEN, J. A. A civilização pela palavra. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de Educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. Introduction. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (Ed.). **Understanding teacher development**. New York: Teachers College, 1992.

HARGREAVES, A. **Os professores em Tempo de Mudanças - o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna**. Lisboa/Pt: Mac Graw Hill, 1998.

HARGREAVES, A. et al. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HORTA, J. S. B. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação Nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996, p. 201-239.

IBGE: **População, Território, IDH, Densidade Demográfica do Município de Taubaté**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 10 Fev. 2016.

INEP: **Resultados finais do Censo escolar 2005 – São Paulo**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 10 Fev. 2016.

INEP: **Resultados finais do Censo escolar 2006 – São Paulo**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 10 Fev. 2016.

JOSSO, M. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p.37-86.

KISHIMOTO, T. M. et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, jan./abr. 2011.

KLEIN, S.B. **Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de São Paulo: um estudo de caso**. São Paulo, Mestrado – FEUSP, 2011.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69 - 85, jan./abr. 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto alegre: Artmed, 2008.

LEPARGNEUR, H. **A Igreja e o Reconhecimento dos Direitos Humanos na História**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

LIMA, J. A. **As Culturas Colaborativas nas Escolas** – estruturas, processos e conteúdo. Porto/Pt: Porto Editora, 2002. p.15-50.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURENÇO FILHO, J. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 14. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

MARCELLO, F. A.; BUJES, M. I. E. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 53 - 68, jan./abr. 2011.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, jan./abr. 2011.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121 - 140, jan./abr. 2011.

NOGUEIRA, A. L. H.; CATANANTE, I. T. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 175- 190, jan./abr. 2011.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Formação Docente. In: NÓVOA, A (coord) **Os Professores e a sua Formação**/Pt. Dom Quixote, 1995, p.13-33.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T.; CATANI, A. M. et al. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã; 2007a.

OLIVEIRA, R. P. A Educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação Nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 153-190.

OLIVEIRA, R. C. D. “Agora eu...” **Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância**. São Paulo, Mestrado- FEUSP, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro** / Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto, Mônica Appezzato Pinazza, organizadoras. Porto Alegre/RS: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. **Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Porto, 2009.p.221-284.

PAIVA, J. M. de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de Educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PARO, V. H. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: vol.42, nº 147, 2012.

PANSINI, F. MARIN, A. P. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 87 - 103, jan./abr. 2011.

PILATTI, A. Comentários ao Texto de Maria Francisca Pinheiro. In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação Nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 293-302.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. 3. ed. São Paulo, Ática, 1998.

PINAZZA, M. A. **Ensino Fundamental de Nove Anos: uma política de educação da infância em desalinho**. São Paulo, 2009.

_____. **Liderança, Poder e Autoridade**. São Paulo, 2012.

_____. **Formação de Profissionais da Educação Infantil em Contextos Integrados – informes de uma investigação-ação**. São Paulo, Livre-docência, FEUSP, 2014.

PINHEIRO, M. F. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda. In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação Nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 255-291.

PRADO, J. B. **Taubaté: cidade educação, cultura e ciência**. São Paulo: Noovaha América, 2005.

RABINOVICH, S. B. **A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano**. São Paulo, Doutorado – FEUSP, 2012.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RODRIGUES, N. **Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. IN: NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto/Pt: Porto Editora, 1995: 63-92.

SILVA, A. F.; SOUZA, A. L. L. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: vol. 43, nº 150, 2013.

STAKE, R. E. **Investigación com estudio de casos**. 2.ed. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

SUCUPIRA, N. O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação Nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 55-67.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAUBATÉ. **Lei Orgânica do Município de Taubaté, 03 de Abril de 1990**.

_____. **Lei Complementar nº 01, de 04 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o Código de Administração do Município de Taubaté.

_____. **Decreto Municipal nº 10.581, de 29 de março de 2005**. Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

_____. **Lei Complementar nº 142, de 16 de janeiro de 2006**. Dispõe sobre a instituição do Conselho Municipal de Educação.

_____. **Decreto nº 10.998, de 11 de julho de 2006**. Institui o Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de Taubaté.

_____. **Lei Complementar nº180, de 27 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Taubaté.

_____. **Portaria nº 469, de 27 de dezembro de 2007.** Nomeia os representantes do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA.

_____. **Decreto nº 11. 849, de 03 de fevereiro de 2009.** Dispõe sobre a composição do Conselho Municipal de Educação.

_____. **Lei nº 4.246, de 15 de junho de 2009.** Dispõe sobre a reorganização, procedimentos e orientações sobre a criação, composição, funcionamento e cadastramento do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – CACS-FUNDEB, em atendimento à Portaria FNDE nº 344/2008.

TOFOLI, D. Sócios na Educação. **Municípios de São Paulo.** São Paulo, nº 18, p. 22 – 27, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas com professoras.⁴⁵

- 1 – Qual a sua formação e trajetória profissional?
- 2 – Há quanto tempo trabalha na rede municipal?
- 3 – Como foi para você a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos?
- 4 - Em que nível participou das decisões?
- 5 - Como vieram as orientações?
- 6 - Quanto ao espaço e tempo das salas de aula e escola como um todo, como estavam organizados, o que você pode dizer sobre isto?
- 7 - E como isso lhe tocou?
- 8 - Quais foram as suas impressões ou percepções sobre o que estava sendo experienciado por você?
- 9 – Houve formação continuada?
- 10 - Como você experienciou essas orientações?
- 11 – A sua experiência como professora lhe ajudou a fazer a acomodação a essa nova realidade?
- 12 – Como que a escola se organizou para a discussão dessa normativa? Quem participava?
- 13 – Como ficou a questão da alfabetização?
- 14 – Que circunstâncias favorecem e dificultam tal implementação?
- 15 – Que ações foram desenvolvidas no âmbito dos contextos de trabalho?

⁴⁵ Questões norteadoras das entrevistas com professoras da rede municipal de Taubaté. Questões ampliadas no decorrer de cada entrevista pela pesquisadora, na medida em que se fizessem necessárias.

APÊNDICE B – Depoimentos das professoras às entrevistas, escola A.

Escola A: Escola da periferia do município de Taubaté.

Professora 1 – responsável pelo 1º Ano do Ensino Fundamental I de 2007.

1 - P. Qual a sua trajetória profissional? Há quanto tempo trabalha na rede municipal?

R. Eu comecei em 2003, na Prefeitura como estagiária, mas ministrava as aulas. Eu era professora da educação infantil, maternal, jardim e pré. Eu me formei em 2006, passei no concurso e aí comecei no ensino fundamental. Comecei com 4º e 1º anos; exatamente no ano da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

2 - P. Como vieram as orientações sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos?

R. Quando chegou esta lei que o prefeito assinou, nós recebemos um comunicado. Eu ainda estava na creche, lecionava no pré e ia passar para o 1º ano. Nós falamos: Ahhh! Será uma grande mudança! Preocupada, pois eles (os alunos) iriam para outra escola, o ensino fundamental e não aquela realidade de creche. Aí eu comecei a trabalhar no 1º ano, mas ele (1º ano), ainda continuava na creche. Tinha uma rotina diferente, uma cobrança maior, mas eles ainda continuavam no ambiente da creche. Depois de uns dois anos eu peguei um 1º ano aqui nesta escola (Ensino Fundamental).

3 - P. Quando você estava na creche, como você olhava para esse aluno de 6 anos: olhava como aluno da educação infantil ou do ensino fundamental?

R. Enquanto estava na creche olhava como se fosse da educação infantil. Ação do comer, aqueles cuidados que a mãe pede: o de cuidar. Depois mudou tudo.

4 - P. O que te ajudou a mudar? Você é pedagoga? Fez algum curso? Pós-Graduação?

R. Sim. Fiz o PROFA, o Ler e Escrever, que trabalha bastante a questão da alfabetização. Fiz curso de extensão: Alfabetização e variantes linguísticas, bastante curso na área.

5 - P. Isto te ajudava a pensar o teu aluno de seis anos que estava agora no 1º ano do ensino fundamental?

R. A gente conseguia perceber de forma clara os alunos que estavam próximos de fazer seis anos e aqueles que estavam um pouco distantes – a questão da maturidade deles; é bem visível.

6 - P. Como era isso, você pode contar um pouquinho?

R. Eu me lembro assim, que tinham alguns alunos próximos de fazer seis anos e eles estavam alfabetizados, escrever alfabeticamente, a questão de segurar o lápis e de conseguir entender o que era para fazer e alguns que eram imaturos: queriam morder o lápis, todo material levavam à boca e tiveram bem mais dificuldade de chegar à hipótese alfabética.

7 - P. A partir do momento que o ensino se tornou obrigatório para a criança de seis anos, quanto aos materiais, vocês receberam mobiliário, livros? Como você percebeu essa transição?

R. Aqui na nossa escola era e continua sendo só o mobiliário que é diferente. O resto era igual aos outros anos. Nada diferente.

8 - P. O tempo que era reservado para as brincadeiras, como aconteceu no Município? Você sentiu que se reservava tempo para as crianças brincarem? Devaneio? Imaginação?

R. Eu até tentava deixar eles trazerem o brinquedo para a hora do faz de conta, de trabalhar o lúdico, mas é uma outra realidade. A gente não tem espaço físico, não tem o parque, não tinha o espaço para fazer uma atividade diferente, era só a sala de aula mesmo. Acho que fica bem limitado e a gente não trabalha esta parte como deveria trabalhar.

9 - P. Quando foi implantado você estava no outro prédio e hoje, neste prédio, como é que isso procede?

R. Hoje, estou no 2º ano, não tem espaço para fazer brincadeira, deixar eles brincarem à vontade. A sala de aula é um espaço muito pequeno, tem muita mesa, quando a gente deixa eles brincarem eles vão e entram debaixo da mesa, rs..., eles se viram! Eu sinto muita falta disso, de um espaço. Antes, eu estava numa creche, tinha parque, gramado, sala com brinquedos, jogos, tinha biblioteca, para a idade deles.

10 - P. E aqui, não tem? Nem biblioteca?

R. A gente tem os livros, o cantinho da leitura na sala de aula. A gente dá esse momento para eles pegarem os livros, sentarem no chão em grupo para ler e contar histórias juntos. Mas é diferente da creche que eu trabalhava, eles tinham uma sala de leitura que era com almofada, com tapete, todo mundo ia para o chão, tinha teatro, fantoches e hoje eu sinto que eles não tem mais.

11 - P. A sua experiência como professora te ajudou a fazer a acomodação a essa nova realidade? (Sua formação)?

R. Sim. O estágio, algumas aulas que conversávamos sobre práticas, algumas colegas falavam: eu trabalho dessa forma. Lá na faculdade e também no trabalho as pessoas recebiam bem e falavam: é assim que eu trabalho.

12 - P. Sabe o manual de orientações que o MEC elaborou, um livro vermelho, você conhece esse livro? Orientações para o Ensino Fundamental de Nove Anos?

R. Não.

13 - P. Quanto às Formações Continuadas, onde eram realizadas: na escola, no Departamento?

R. No começo era no Departamento de Educação. As próprias professoras, supervisoras da rede que passavam para a gente. Quando começou a apostila (acho que foi em 2006), a gente tinha as formadoras do Expoente17 que vinham para dar a formação. Algumas iam para o lado do lúdico mesmo. Algumas queriam que a gente mostrasse a nossa prática.

14 - P. E a escola, como se organizou para a discussão dessa normativa? Quem participava?

R. Sim, a diretora fez algumas mudanças. Ela dividiu o intervalo. Os alunos de 6 anos tinham horário de intervalo diferente dos maiores para não dar confusão. A gente acompanhava os alunos até a mesa, na hora da merenda tinha um cuidado maior com elas.

15 - P. Vocês opinavam com sugestões? Quem participava? Essas orientações vinham para você de que forma?

R. Vinha de cima para baixo. É assim, vai ter que ser assim, tem que ser assim. Ninguém perguntava o que vocês acham, o que falta? O que é que está faltando nesse ensino? Não me recordo.

16 – P. E, quando vocês viam que a escola não tinha um espaço adequado, isso gerava uma certa angústia. Como vocês expressavam isso? Tinha um espaço para essa expressão?

R. Não tinha.

17 – P. Vocês viam as crianças naquela situação, vocês envolvidos e não tinha o que fazer, era isso?

R. Era isso. A gente chegava a fazer pic-nic atrás da quadra, tentava fazer algo diferente, mas era bem limitado.

18 – P. Chegavam a fazer passeio com as crianças?

R. Então, no 1º ano não. Já cheguei a ir com outras turmas. O ano passado fui com o 3º ano, no sítio. Quando eu trabalhava na creche, fui no horto. Mas com a sala de 1º ano não.

19 – P. Que circunstâncias favoreceram e dificultaram a implementação?

R. Eu senti muita dificuldade com o material que vinha do Expoente. Eles vinham para crianças alfabetizadas. Eles não vinham com letras do alfabeto, que era o que a gente precisava. A gente precisava complementar de outras maneiras e tinha que usar a apostila. Tinham umas atividades nas quais as crianças não eram bem sucedidas, pois eram para crianças do 2º ano, já alfabetizadas. Eles vinham da creche sem conhecer todas as letras, sem relacionar som de letras, sem reconhecer o próprio nome.

20 – P. Limitações do material para as crianças acompanharem e aprenderem?

R. É. Quando eu trabalhava na creche, antes do material, a gente tinha formação, indicavam formas de trabalhar alfabetização e a gente trabalhava do nosso jeito. Trabalhava texto de cor, quais as letras do nome, com as listas eu sinto que isso dava mais certo do que o material apostilado que não era para o nível deles, quando a gente começou, né em 2006, a implantação, seis anos, 1º ano.

21 – P. E, hoje em dia, vocês utilizam algum material?

R. Material didático que vem do governo. É mais a realidade deles. Menos conteúdo, não é um material tão extenso, é mais lúdico, tem mais textinhos, mais trava-línguas, mais quadrinhas, são coisas mais lúdicas. E eu sinto que o material apostilado trazia mais textos científicos, que também são importantes, mas eram textos longos, que não ajudavam muito.

22 – P. Qual era o currículo?

R. Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade (Ciências Naturais, História, Geografia), Movimento, Artes Visuais, Computação (Informática).

23 – P. Havia professor preparado para ministrar Educação Física, Arte?

R. Sim, isso começou em 2007; pois em 2006, a gente dava todas as aulas, inclusive Educação Física, por isso precisávamos de um espaço maior (movimento, circuito, estratégias para eles se movimentarem). Eu lembro que na creche era bem trabalhado.

24 – P. Então, as orientações ora eram dadas na escola ora no Departamento?

R. Geralmente o diretor que ia às reuniões, recebia as informações e passava para a gente.

25 – P. Quando isso era passado para vocês, como reagiam, com naturalidade?

R. Não era com grande preocupação, aflição: “nossa como vai ser”! Muita gente falava: eu não vou pegar 1º ano, 1º ano é da creche.

P. Agradecimentos

Escola A: Escola da periferia do município de Taubaté.

Professora 2 – responsável pelo 2º ano do Ensino Fundamental I de 2007.

1 – P. Qual é a sua trajetória profissional? Há quanto tempo trabalha na rede municipal?

R. Eu fiz o magistério no Colégio IDESA, logo depois eu entrei na Pedagogia e no começo eu trabalhei em escola pequena, particular, de educação infantil. Logo depois, eu fiz o concurso da prefeitura de Campos do Jordão, trabalhei nessa rede por um tempo, entre 1998 – 1999. Trabalhei em Campos do Jordão por dois anos. Depois disso prestei o concurso em Taubaté, passei no ano de 2.000, pedi demissão lá e estou aqui há 14 anos, na rede municipal de Taubaté. No decorrer deste tempo fiz duas Pós-Graduações: uma de Psicopedagogia, com ênfase em problemas de aprendizagem e fiz a outra oferecida pela Prefeitura que é em Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

2 – P. Como é que você vivenciou o momento de implantação do ensino fundamental de nove anos no município? Como foi?

R. Então, eu também trabalhava na Rede SESI. Eu dava aula aqui na prefeitura e também na Rede SESI. Nas duas instituições com 1º e 2º anos. No SESI é um ciclo, então o professor acompanha. Eu lembro que quando foi implantado, na Prefeitura não foi falado muito, chegou assim meio de surpresa para a gente. Mas na Rede SESI, eu tive algumas orientações. Eles tinham muita preocupação de estar incluindo o lúdico na aprendizagem, mas não deixar a aprendizagem de lado; já iniciar a alfabetização. A Rede SESI segue mais uma proposta construtivista da aprendizagem. Observando a hipótese de escrita da criança; observando o lúdico na aprendizagem; eles sempre falavam muito isso: que a criança do ciclo inicial, do ciclo básico, que é a criança de seis anos ela tem que brincar, tem que ter um momento na rotina para o lúdico. Que estude, que faça as atividades, que tenha uma rotina, e nessa rotina tenha o brincar como momento livre e o brincar dirigido. Mas na Prefeitura eu não tive muitas orientações, não. Eu utilizava mais as orientações que eu tive em outra Rede.

3 – P. Como vieram essas orientações para vocês na Prefeitura? Vocês tinham formação continuada ou a diretora recebia e trazia orientações? Vocês liam algum texto de orientação do MEC? Como foi isso?

R. Olha, eu não sei se eu estava no 2º ano, nessa ocasião e depois eu passei para o 1º ano, mas eu não me lembro de nada. De nada que nos foi passado. Simplesmente num momento falou que o 1º ano lá da creche ia vir para a nossa escola do Ensino Fundamental e a gente ia começar com o 1º ano aqui. Então, daí o que eu procurei fazer: chamei minha colega de trabalho e falei: “eles vem da creche, vamos pintar essa sala”? Aí eu peguei tinta guache, que era o que eu tinha no momento e pintamos a sala toda de azul claro, fizemos jardinzinho na parede e deixou bem alegre a sala. A gente ficou preocupada em acolher estas crianças que vinham da creche. Eu tenho até foto dessa sala.

4 – P. Então, você experienciou estas orientações por meio de experiências que você trouxe de outros locais? Essas crianças que viriam do C. A, vinham de outro espaço físico, fora daqui?

R. Isso, eles vinham da creche vizinha e a gente sabe que a creche tem um espaço físico mais preparado para receber as crianças. Mais colorido, o mobiliário era diferente. As nossas salas de 1º ano que iriam receber essas crianças, iriam receber mesinhas coloridas, todas do tamanho deles. Então, nós olhamos para aquelas paredes sujas e falamos: ah! Colega vamos dar um jeito!. Aí pintamos e as colegas professoras de outra sala começaram a dizer: ah! Vocês estão fazendo isso! Vocês são bobas! Daí a pouco foi uma febre. Todas as salas pintaram! Então, eu lembro, a gente ajudou. Eu fui fazer bolha de sabão; pintamos de verde claro. Acabou que todas as salas foram pintadas com tinta guache na parede. Ficaram lindas! Uma amarela, outra verde-água, outra azul. Todo mundo pintou. Uma ação pequena, imperceptível, mas que as crianças chegam e sentem.

5 – P. Muitos deles estavam com 5 anos, não é?

R. Isso. Muito pequenininhos, acostumados com sistema de creche. Rotina um pouco diferente, que dormiam ainda.

6 – P. E, como foi aí nesse 1º ano, eles já não tinham mais essa rotina, como era eles perguntavam alguma coisa que lembrasse a rotina da creche?

R. Perguntavam se tinha a hora do parque, a hora de dormir. Eu escrevia na lousa. Quando eles chegaram, primeiro eu fiz um combinado com eles, um contrato pedagógico, conversei com eles. Fiz alguns combinados, porque é um grupo e num grupo não pode fazer o que cada um quer, em cada hora diferente. E aí a gente sentou, fez os combinados e todos os dias

quando eu chegava eu escrevia no canto da lousa a rotina do dia. Nós começávamos com a leitura do dia, roda da conversa, atividade escrita, um jogo, aula de arte, porque têm as outras aulas, ainda, que são incluídas na grade: Arte, com outro professor, aula de Educação Física, então, tudo isso foi uma mudança para eles muito grande.

7 – P. Quais foram as suas impressões ou percepções sobre o que estava sendo experienciado por você?

R. Eu me lembro assim, que até conversei8 com uma amiga sobre isso. Parece que eu perdi o 1º bimestre, me perdi enquanto professora. Porque eu fiz um planejamento esperando que eles viessem da creche e que eles já soubessem numerais de 1 a 10 e o alfabeto, sabendo pelo menos escrever o nome. E não era isso que estava acontecendo. Até hoje em dia isso não acontece, infelizmente. Isso ajudaria bastante no processo de alfabetização deles. Então eu fiz um planejamento assim: com um texto que eles sabem de cor, de memória, trabalhei certidão de nascimento, a música do parabéns a você, a data de nascimento, a família. E quando eu vi, eu não podia fazer texto fatiado com eles, porque eles não sabiam o valor sonoro. Eles não sabiam letra. Então, assim, parece que eu perdi um bimestre. Segundo bimestre eu falei: para tudo; eles não sabem escrever o nome. Então, a avaliação diagnóstica que eu fiz deles não me proporcionou possibilidade (eu fiz no início do ano). Foi a realidade, o dia a dia, que eu pude ver porque a maturidade conta - tem uns que são bem imaturos, pintam de um jeito diferente, não sabem pegar na tesoura, a estrutura do desenho é bem diferente dos demais e você tem que ajudar eles avançarem, também. E, eu percebi que eu perdi o 1º bimestre. Aí eu voltei tudo. Comecei a trabalhar: bingo de letras, música do alfabeto, brincando sempre e depois registrava no caderno; copiava ou colava o alfabeto; brincava e voltava o alfabeto todo, o nome deles.

8 – P. Você chegou a conhecer o manual de orientações para a implantação de nove anos, um livro vermelho com vários textos?

R. Não. Não chegou às nossas mãos.

9 – P. Nas reuniões, quais os textos que vocês liam ou não liam? Como isso se deu? Havia uma preocupação da equipe?

R. Pelo que eu me lembre houve preocupação com o espaço físico, mas não teve a questão pedagógica; eu achei um pouco imposto. Não sei se as professoras que estavam na creche,

com C.A e vieram para o 1º ano, se elas tiveram as orientações. Nós que estávamos, aqui, no ensino fundamental, e nós poderíamos escolher na atribuição o 1º ano, isso não foi nada conversado. Tanto que até hoje, eu como coordenadora pedagógica, percebo que existe confusão: o professor de 4º ano quer tratar o aluno como se ele fosse de 5º ano e tem a diferença da idade: 4º ano é 3ª série, a maturidade deles é de 9 anos. A professora já pensa que ele tem 10, 11 anos. Fica preocupadíssima com o conteúdo. Eu falo: gente eles têm 9 anos. A professora do 3º ano esquece que é um ciclo a alfabetização: o 1º, o 2º e o 3º anos. Até, agora, os documentos do PNAIC⁴⁶ ajudam muito porque eu olho a tabela lá do que a criança tem que iniciar, aprofundar e consolidar. Então, quando eu tenho que orientar professoras do 1º, 2º e 3º anos, a gente sempre vai naquela tabela. O que é que ela tem de iniciar agora no 1º ano, o que tem de aprofundar no 2º ano, o que tem de consolidar no 3º ano. Porque senão a professora de 2º ano, que de repente deu aula muito tempo para o 3º ano, ela começa querer cobrar coisa do 3º, no 2º ano, e não, 2º ano, são os alunos do 1ª série. Então, ainda existe uma confusão.

10 – P. Quer dizer que hoje, você como professora e coordenadora percebe essa confusão?

R. Percebe e a todo momento precisa ficar lembrando eles. Gente vamos procurar, vamos estudar, porque a gente se confunde bastante. E a gente tem aquela fala: “nossa, antigamente era bem melhor”, os professores falam. Olha o diário, aquele caderno de acompanhamento. A gente olha o de anos atrás e fala: nossa os meus alunos do 2º ano de 2000. Os de agora não acompanham esse material aqui se eu quiser para eles. Eles não acompanham. E aí? Por que isso? Porque houve uma antecipação do estudo com o intuito de melhorar o processo de alfabetização, mas não foi bem claro, não foi.

11 – P. E o material, que na época, vocês utilizavam, era o “Expoente”? Você lembra, eram apostilas?

R. Lembro. O material do Expoente. Eu achava muito poluída a apostila. Muito soltas as informações, conteúdos que não tinham muito envolvimento para a criança. Na mesma página falava de dígrafo, depois embaixo, palavras de acordo com a tonicidade; proparoxítonas, paroxítonas, na outra já falava de substantivo composto. Então, eram muitas informações para a criança e soltas. Não criavam vínculos. Além do que o aspecto visual era difícil; não tinha

⁴⁶ PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Maio/2013.

uma linha separando um momento do outro; na apostila era tudo misturado. Para a criança que está alfabetizando agora é difícil para ela olhar um aspecto visual todo poluído, que não tem separação. Eu sempre me coloco muito no lugar da criança. Eu achava difícil o material. Tanto porque era misturado o conteúdo e porque não tinha essa separação de um momento para o outro, nem que fosse uma linha simplesmente. Porque uma linha já ajuda a visualizar melhor.

12 – P. E a formação continuada, como se deu isso?

R. Então, eu me lembro das oficinas que tínhamos com o Expoente. Algumas eram com os supervisores da Rede e alguns eram por formadores do Expoente mesmo. Eles traziam estratégias diferenciadas.

13 – P. Isso colaborava?

R. Sim. Mas não chegava a se falar em momento nenhum, desse aspecto da mudança do ensino, da implantação dos nove anos, da preocupação com a maturidade da criança, porque muda. É diferente a criança de 6 anos e a de 7 anos, de 5, também (as crianças que completam 6 anos até 30/06, podem se matricular, então muitas entram com 5 anos). Corremos o risco do professor de 1º ano ou ficar muito só no lúdico ou de acelerar muito e aí faltar o lúdico.

14 – P. Tinha alguma criança que chegava a dormir na sala, sentir sono? Você se lembra?

R. Sim. Até dois anos atrás eu era do 1º ano e eu tinha um menininho que dormia em cima da mesa. Aí acordava mal humorado, era muito pequenininho. Eu via a maturidade dele, era diferente dos outros. Ele pintava diferente, e realmente eu deixava ele dormir, as vezes. Quando ele acordava eu cuidava dele; lavava o rostinho.

15 – P. A sua experiência da outra escola (Rede SESI), então colaborou com você?

R. Sim. Eu me lembro que eu recebi dessa outra escola um quadro dessa escola. Porque dentro do SESI, eles são muito organizados, eles têm os Referenciais Curriculares que são de acordo com os PCNs e têm profissionais muito estimulados para trabalhar apenas nessa área, para orientar os professores. Eu aprendi muito no SESI, as formações eram maravilhosas. Eu saí porque fechou a sala. Mas eu nem entrei com ação contra eles porque eu gostei muito de

trabalhar lá. Mas, enfim, eu lembro que eles apresentavam um modelo organizativo ou de atividades, de coisas que eles estudavam para passar para a gente; de coisa que dava certo. Eu lembro que eu recebi esse quadro geral, era uma folha de sulfite mostrando a transição dessa fase do 1º ano de seis anos e de 7 anos – o que ia mudar; essa transição. E, muitas vezes eles estudavam com a gente também. Estudavam, chamavam todos os professores da rede por polo e a gente que estudava o documento e colocava o que ia ser o conteúdo. Aí, juntava todo o material e levava para São Paulo para decidir o que ia ser feito. Então, eu acho que o que falta é isso, um grupo de formação que seja valorizado, que esteja ali só para dar realmente um apoio e não que dê um calhamaço de folha para a gente estudar, também. Porque vai ter professor que vai estudar e vai ter o que não vai. Que estude junto. Esse é o verdadeiro apoio pedagógico que se dá e não só tirar xerox de 100 folhas. Muitas vezes acontece isso: competência e habilidade, acabou de me dar um calhamaço. Eu preciso transformar isso em coisas que dê para meus professores usarem. Eu não vou dar esse calhamaço de papel para eles lerem. Não vão ler, por causa de tempo.

16 – P. Como a escola se organizou para discutir essa normativa?

R. Isso foi falho. Eu acredito que isso foi falho. Ainda que não desse para nós participarmos das decisões, mas estar a par das decisões. A gente só ouvia falar, ouvia falar, um “buxixo” e no fim aconteceu, né?

17 – P. Como ficou a questão da alfabetização: as que vinham da creche, muitas delas com 5 anos, no 1º ano?

R. Eu me preocupo muito com a maturidade, a parte cognitiva da criança, coordenação motora. É isso que eu falo, porque alguns professores mesmo com um linha mais construtivista do processo, trabalhando a função textual, os gêneros textuais, as vezes se perdiam um pouco como foi o meu caso, eu me perdi. Achava que eu podia trabalhar de uma forma, e não. Eles não sabiam o alfabeto ainda. Isso não me foi colocado; como eles vinham da creche. Então, essa ligação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental tem que ter. Até esse ano, a gente cobrou; pediu as fichas das crianças da creche e trouxemos para cá, xerocamos, para nós termos um acompanhamento. Vai esperar dar abril para ver que não é a questão da maturação da criança, que ela de fato, tem uma dificuldade de aprendizagem. Eu tive um aluno que eu perdi muito tempo. Eu achava que era questão da maturidade dele e não era. O menino não avançava, não melhorava, mesmo com todas as brincadeiras, todos os

jogos, com todas as atividades diferenciais, ele não sabia diferenciar o amarelo do marrom; não conseguia copiar a lettrinha que estava na lousa; o nome dele tinha 4 letras e ele não conseguia escrever. Elementos básicos, a gente fica com medo de agredir a maturidade da criança; que ainda não tem todos os requisitos para fazer determinadas coisas, que as de 7 anos já teriam e aí a gente também acaba atrasando esse processo. Até conhecer a criança, já era abril, aí eu vi; não esse menino realmente, acontece alguma coisa com ele. E, se tivesse o preparo dos professores previamente, já poderia tomar atitude antes. Se houvesse uma articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental; que eu acho que ainda precisa ter, e o que acontece também, muitos professores são excelentes professores mas ainda trabalham a letra manuscrita no 1º ano. Então, pensa bem uma criança de 5 anos aprender o desenho da letra cursiva, sendo que 99% do nosso mundo é de letra de imprensa, é o que ela mais vai ter contato; que seria mais fácil começar, teria mais sentido para a criança, ele pula porque a professora não sabe trabalhar desse jeito e não é orientada para isso. Ela sabe trabalhar com a letra cursiva. Aí coloca a letra cursiva lá; olha se eu tive esse aluno que nem a letra de forma ele conseguiu copiar, fazer o desenho da letra A, é difícil, agora ele iria conseguir a letra cursiva que é desenhada, que exige uma habilidade motora, uma habilidade cognitiva, maior, então, fica complicado, realmente.

18 – P. Que circunstâncias favorecem e dificultam tal implementação?

R. Até hoje, agora sou coordenadora pedagógica. O que favoreceu também, foi a direção, que apesar de não ter muitas informações, a direção apoiava muito. Porque sem o apoio da direção a gente não iria conseguir. Porque é assim: as crianças são pequenas, estão vindo para um espaço de crianças maiores, não tem mais aquela preocupação de se lidar com a educação infantil; que não tem o parquinho, então eu lembro que na época, a direção se prontificou, a todo momento com o cuidado com as crianças de 5, 6 anos; de separar a turma nos recreios, separaram-se os recreios: antes o recreio era um só, depois a gente mudou e até hoje é assim: um recreio do 1º ciclo: 1º, 2º e 3º anos e 4º e 5º anos. Também, em outras ocasiões, o 1º ano é sempre privilegiado, devido à estrutura física mesmo das crianças, o cuidado que tem que ter. Então, eu acho que a direção ajudou bastante no aspecto de acolher as crianças, ela se preocupou com isso; embora achei que também faltou informação; porque se tivesse tido com certeza a direção iria nos informar. Não teve formações. Parece que foi uma coisa da noite para o dia. Mesmo lá na outra rede SESI, embora tenha tido uma informação, eu acho que ainda faltou. Eu lembro que lá, também apareceu um documento dos conteúdos que nós

teríamos que trabalhar, os Referenciais do Ciclo Básico, separado do Ciclo Inicial (antigo 1º, 2º anos), o Ciclo Básico de 6 anos para a gente usar. Nós tivemos formações lá (SESI) e eu transportava muita coisa de lá para cá. Eu acredito que as redes deveriam investir mais nessa formação continuada.

19 – P. Atualmente, vocês pensam nessa questão da implementação? Há ainda dificuldade dos professores perceberem essa questão do 1º e 2º anos?

R. Sim, tanto que quando eu percebo, eu procuro ajudar. Eu procuro clarear, chamar atenção: mas olhe é o 1º ano, ele tem 6 anos. Vamos observar o que é que precisa, que não está vindo da creche da Educação Infantil, que ao mesmo tempo o Ensino Fundamental exige dele. Por isso o documento do PNAIC, tem nos ajudado.

20 – P. Tem algum texto teórico que você traz para subsidiar essas questões?

R. Tem. Esse curso do PNAIC é oferecido para os professores de 1º, 2º e 3º anos, na rede. Esse ano ele não começou porque teve problemas no trâmite legal, lá em Brasília, não sei o que aconteceu. Esse ano era para ser o de Matemática, o do ano passado era Língua Portuguesa (você participou?), participei.

21 – P. O que é que o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa trouxe para vocês?

R. Como a minha área é de alfabetização, eu já domino, mas muita coisa me acrescentou. Então, assim, algumas estratégias e exatamente esse quadro que eu falei para você de acompanhamento. Acho que eu estou até com o material aqui. É um estudo muito rápido(o curso do PNAIC), é um sábado de manhã e depois a gente tem de estudar sozinho. Direitos gerais da aprendizagem e aí a gente tem como se basear no 1º, 2º e 3º anos, iniciar, aprofundar e consolidar respectivamente. Então, até uma professora do 2º ano, que estava preocupada com uma aluna. Ela mostrou a produção de texto dela para mim. Aí eu falei, olha: nós não fomos ensinados a produzir textos. Você mostra a gravura, ela vai descrever. Ela vai fazer o que ela tem no momento: como a menina tem cabelo cacheado e ela pensa muito no cabelo liso ela falou só de cabelo na produção: do cabelo da vó, do cabelo do macaco, que estava espetado, ela levou para esse lado; ela está no 2º ano, ela tem sete anos, olha a maturidade dela. O Ler e Escrever, que é um projeto da Rede, ele nos ajuda a ensinar a produzir texto, porque o que é o que a gente tem na cabeça: vamos ensinar letra palavra, frase e depois o

texto; tem que ter coerência, coesão. Então, vamos começar por ler bastante para as crianças. Vamos ler bastante para elas. A partir daí vamos fazer uma produção coletiva; ensinar a produzir o texto. Não é só dar uma figura e mandar fazer. Ensinar. Porque isso nós não fomos ensinados; nem eu enquanto professora no magistério, para ensinar meus alunos e nem ninguém nunca falou nisso. Muitos professores foram trabalhados para ensinar seus futuros professores a apenas descrever mesmo. Por isso, a imagem de descrição. Mas, não; vamos ensinar através de contos de fábulas, contos de fada, com começo, meio e fim e produzir juntos numa primeira ocasião, no coletivo, com a professora de escriba, pensando que eles têm sete anos e acabaram de ser alfabetizados e, alguns estão ainda, quase alfabetizados, está na hipótese silábico-alfabética. Então, vamos respeitar todos; os que já estão alfabetizados vão aproveitar essa construção coletiva e os que não estão, também, vão. Depois, no 2º momento: a escrita em dupla. Terceiro momento ainda: a escrita individual. A professora disse; quero esse material. É um material de 4º ano, mas a gente pode implantar desde o 2º ano, não tem problema; com textos menores, porque a criança acabou de ser alfabetizada. Ela vai ter duas preocupações: em saber que letra vai usar e o que ela vai escrever: a criatividade. Falando para você ele pode falar um monte de coisa, mas na hora da escrita: barra, porque ela tem de saber que letra ela vai pôr. Ela tem que pensar; então, vamos ajudar com texto que ela já saiba: A cigarra e a formiga. Ela já sabe esta estória. Então, ela vai produzir só se preocupando com a escrita. No 2º momento, vamos para criar; ou quando a professora estiver de escriba, a criança pode criar e a professora vai escrevendo. Porque ela acabou de ser alfabetizada. Aí, a professora falou: nossa você tem razão eu dei aula para o 3º ano muito tempo e eu estou querendo muito dela. Aí eu falei: exatamente, essa produção que você está querendo dela é do 3º ano e ela ainda não está nisso.

Agradecimentos.

Escola A: Escola da periferia do município de Taubaté.

Professora 3 – responsável pelo 1º Ano do Ensino Fundamental I de 2014.

1 – P. Qual a sua trajetória profissional, há quanto tempo trabalha na rede municipal?

R. Eu me formei em 1988, no magistério, numa escola estadual: Judith Campista César. No início de 1989, no segundo semestre, teve concurso, eu me inscrevi, meio insegura pois tinha acabado de me formar. Pedi orientação dos professores que disseram: vão porque vocês estão com as ideias frescas. Aí graças a Deus, fui aprovada e ingressei em 1989. Nesse mesmo ano iniciei minha primeira graduação, em Direito, Ciências Jurídicas, 1989 e terminei em 1993. Com o atropelo da vida, foi passando e aí senti necessidade de fazer Pedagogia, e agora em 2008, que a Prefeitura deu uma bolsa de 100%, era uma oportunidade que eu não podia deixar passar. Foi quando conheci a Sra.

2 – P. No momento da implantação do ensino fundamental de nove anos você deu aula para que ano?

R. Foi em que ano mesmo?

P. O prefeito assinou o Decreto em 2005, a Lei 11.274 em 2006.

R. A eu já estava no 1º ano.

3 – P. A sala de aula que você lecionava não ficava na escola?

R. Não, ficava na creche. Na creche mais em cima da escola, não lembro o nome. Depois fui para a Irmã Placidina; foi o tempo que eu estava na faculdade, depois é que veio para cá (na escola de ensino fundamental).

4 – P. No tempo da implantação você dava aula sempre para o 1º ano?

R. Sempre para o 1º ano.

5 – P. Como vieram as orientações a respeito da implantação do ensino fundamental de nove anos?

R. Sempre a direção né, o departamento enviava as recomendações.

6 – P. Vocês participavam da leitura das Orientações para a implantação do ensino fundamental de nove anos, provenientes do MEC?

R. Perdoe-me, não me lembro, infelizmente.

7 – P. A diretora trazia as orientações, no HTPC⁴⁷?

R. Eram em reuniões na escola.

8 – P. A criança de 6 anos, agora no 1º ano. Como foi isso para você? A criança vinda da Educação Infantil?

R. Muitas vezes nem passou pela Educação Infantil. Foi um choque muito grande tanto para eles quanto para mim. Mas como dona Ebe eu já trabalhava há bastante tempo na creche, eu tenho uma bagagem para atender essas crianças mais imaturas e que não conhecia esse ambiente escolar. Eles conheciam uma escola menorzinha, com brinquedo, play-ground ... Aqui eu vou adaptando. Tanto que no início nós não tínhamos tanto material maravilhoso como nós temos agora. Era escasso o material didático. Então, a gente tinha que fazer, elaborar por conta própria. Então, tem muito material pedagógico e brinquedos. Eu fui dando um tempo para a criança se adaptar com brinquedos, com jogos, para depois trabalhar o papel.

9 – P. E o mobiliário, as crianças eram pequenas?

R. Não, o mobiliário mandou, foi desde o início.

10 – P. O que mais você sentiu falta? Play-ground?

R. Sim, um lugar mais apropriado para a criança brincar, porque eles procuravam uma referência maior da creche, procuravam o parque delas, indagavam, ainda: “tia a gente não vai dormir”? Muitos baixavam a cabecinha ali e dormiam. E” cadê o parquinho”? Não, a gente vai brincar com joguinho.

11 – P. Você foi contornando, foi se adaptando?

⁴⁷ HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

R. Isso, isso.

P. Importante essa questão que você colocou do dormir.

R. Mas até hoje, eu no início do 1º bimestre, vou com brincadeiras, vou dando tempo para aquela criança que eu vejo que não está aguentando com o peso dos olhos na hora da estória, que até cochila, eu deixo. Agora, pronto, já estão todos adaptados, mas eu vou brincando, vou tentando contornar, pelo menos naquele ambiente da sala, lembra como referência o ambiente da creche.

12 – P. Hoje, você dá aula para o 1º ano? Você sempre trabalhou com o 1º ano?

R. Sim, para o 1º ano. Mas nem sempre com o 1º ano.

13 – P. E, hoje, você ainda sente falta desse espaço que a creche tinha, a criança sente falta?

R. Acho que não, Ebe, porque as necessidades vão mudando. As crianças de hoje, já não estão se apegando mais com isso não, eles estão mais no videogame. Gostam de brincar em grupo, gostam, mas tem também as outras aulas de informática, de educação física, que na creche não tinham e eles têm.

14 – P. Vocês que ministram essas aulas?

R. Não, sempre teve um professor especialista.

P. E a de Arte?

R. Também.

15 – P. Quais suas impressões, percepções que você tinha em relação à criança de seis anos? Trato como criança de 1º ano? Isso te impactava?

R. Um pouco, foi meio impactante, sim. Mas eu sempre vi a criança como um ser com muitas condições, então eu gosto de trabalhar com autonomia para a criança. Então, eu fui vendo o que eles traziam de casa, as experiências. Bom, então isso você pode fazer sozinho e sempre dando autonomia para que eles não se sentissem tão dependentes, porque isso é muito ruim; se a criança se sente muito dependente, tudo vai precisar do adulto. E isso, não é bom para eles, né? Mas eu sentia uma diferença, por exemplo: crianças que completaram 6 anos

agora, super imaturas e crianças que vão completar 7 até o final do ano. Tem uma diferença gritante! Muito grande.

P. As crianças que completam até 30/06 – 6 anos podem se matricular. E aí como é isto? Eles entram com 5 anos.

R. Então, e tem o que já entra com 6 e vai completar 7 anos. Eu percebo uma diferença muito grande.

16 – P. E aí, você como professora?

R. Tem que "rebolar". Agora, a prefeitura está implantando a estagiária ajudante e alivia.

17 - P. Na época anterior vocês não tinham?

R. Não tínhamos. Mas professor sempre foi assim, tem que trabalhar com o que tem.

18 – P. A sua experiência te ajudou, desde 1989....

R. Sim e sempre interagindo com as colegas professoras, com a equipe; trocando.

19 – P. Como que a escola se organizou para a discussão dessa normativa? Quem participava? Vocês dialogavam? Ou recebiam de cima para baixo?

R. Vinha de cima para baixo.

20 – P. Que circunstâncias favoreceram e dificultaram tal implementação?

R. Aqui eu acho que o que prejudicou foi o espaço no Ensino Fundamental; porque tínhamos que ser deslocadas para a creche, para aquela que era acima daqui; depois para a Irmã Placidina (creche) e depois para essa que é anexa aqui `a outra escola que é de cima. Essa última era a pior, foi a pior. Porque nós tínhamos que descer, não; fazer a entrada aqui, subíamos por dentro da escola. Era perigosíssimo! Subíamos. Tínhamos as aulas, frequentávamos o espaço físico dali. No recreio, descíamos, subíamos. Era um transtorno, passávamos numa calçadinha, isso foi péssimo, isso foi péssimo!

21 – P. Apesar das circunstâncias, vocês procuravam dar conta?

R. Isso.

22 – P. Que ações foram desenvolvidas no âmbito dos contextos de trabalho no sentido de acolhimento dessa política educacional?

R. As formações eram muito boas. Vieram equipes do Sul com ideias maravilhosas. Algumas pelos supervisores e o material era muito bom. Tudo que é acréscimo pode colaborar. Mesmo que seja uma coisa horrível, você pode tirar um bom proveito disso, não vou deixar que isso se perca. Eu sempre sou muito positiva. Eu penso; não pode ser uma coisa que atrapalhe, que atrapalhe. Vamos aproveitar. Mas foram muito boas sim, tanto o material como as formações. Agradecimentos.

APÊNDICE C – Depoimentos das professoras às entrevistas, escola B.

Escola B: região central do município de Taubaté

Professora 1 – responsável pelo 1º Ano do Ensino Fundamental I de 2007.

1 – P. Qual a sua trajetória profissional e há quanto tempo trabalha na rede municipal?

R. Eu fiz o Magistério e depois segui para a Pedagogia, aqui em Taubaté (me formei na UNITAU) e fiz o Magistério no Colégio Anchieta, terminei em 1986. Eu sempre gostei de dar aula, sempre tive vontade, daí eu segui para a Pedagogia. Em 1987, prestei concurso para a prefeitura, porque eu já estava no 2º ano de Pedagogia. Quando eu estava no 2º Magistério que a gente começava a fazer estágio, eu entrei no Jardim das Nações (Colégio), como estagiária e onde eles precisavam eu atuava: 1º, 2º, 3º e 4º anos. Depois de concursada fiquei só com a Prefeitura, no ensino fundamental. Fui chamada em abril de 1988.

2 – P. Na época da implantação, você participou das decisões ou vocês receberam essas informações prontas?

R. Eu nunca vivenciei isto. Foi imposto: vai ser assim. Não houve uma reunião para colocar o que iria acontecer. Imposição, que certamente a diretora também recebeu dessa forma: que a partir de tal data vai funcionar dessa forma. Eu realmente me senti chateada. Eu sinto que isso é uma forma, é a respeito de dinheiro, porque tem mais crianças na escola; porque a qualidade não melhorou nada e eu vou aproveitar esse momento para reclamar mesmo, porque é isso que está acontecendo. A gente não participa; que houvesse uma reunião; onde os professores tivessem a vez de expressar, de falar sua opinião: em que sentido – eu trabalhei a maior parte do tempo na Educação Infantil. As creches foram aumentando e o fundamental, também. Mas, as creches mais porque as mães precisavam. Eu atuei como professora do jardim, do pré, na época, fui supervisora e também diretora durante uns 4 ou 5 anos. Eu tenho amor à profissão, mas eu prefiro ficar na sala de aula, porque aqui eu sei que eu tenho uma direção e uma hierarquia a respeitar, mas aqui é o meu lugar. Eu tenho certa liberdade de agir com meus alunos com meus conhecimentos, minha diretora pede licença para entrar. A educação infantil é importantíssima e aqui há de se ter essa continuidade. Porque aqui é um pecado. Essa escola é um pecado. Nós vivemos num espaço, que para fazer uma leitura embaixo da árvore, não

tem. É tudo um puxadinho; é aquela tal estória: política. Eu vou falar mesmo. Nós sofremos disso. Você vai na secretaria, você vai ver uma lista enorme, onde todo mundo está matriculado, mas eles querem a vaga aqui. Entendeu? Mas o que acontece com a Educação Infantil: está queimando etapa. Então, o que eu senti nessa transição, parece que ficou cortado. Na educação infantil nós temos: berçário, maternal I, maternal II e jardim, praticamente com as mesmas idades. Aí a criança vem para o Ensino Fundamental, com 6 anos. Tá, só que ela está num período de muitas brincadeiras, um período em que ela precisa aprender junto com a brincadeira. Os nossos também. É o que eu digo para os pais: 1, 2 meses para a criança faz muita diferença. Então, quando eles vem com 6 anos, 6 anos e meio, quase para completar 7 anos, é muito diferente. Porque eles sofrem, eles estão vindo muito mal preparados. Eu conheço as orientadoras da educação infantil, eu não sei o que está acontecendo! As crianças dizem que lá na outra escola era só para brincar; a professora falou que eu não precisava aprender meu nome inteiro. Ou então, é o outro extremo: exige-se muito porque você vai para a escola B, então você tem que saber as letras, as letras de mão. Eu tive muita experiência na educação infantil, até na época do vestibulinho. Então, nesse desespero não faz uma discriminação visual, discriminação auditiva, já entra direto no pesado. É um misto de coisas que preocupa, porque a gente aqui é cobrado: agora o aluno é seu. Eu sei que o aluno é meu, mas e, 1 ano é difícil! Eles vem com faltas de lá que vai fazer falta para ele discriminar o p do b do q do d. Trabalho que a gente fazia, modéstia a parte, muito bem. Entendeu? Nós tivemos um tempo muito bom na Educação Infantil, que preparava bem essas crianças. Nós tínhamos que alfabetizar para o vestibulinho, mas a gente conseguia brincar, a gente conseguia socializar, mais essas crianças. Eles vem para cá, eles vem em sofrimento e a mãe vem no desespero, ela não quer saber, ela não olha no olhinho dele para saber se está brilhando, ela quer a escola B.

3 – P. Vocês chegaram a ler a Lei nº 11.274/06?

R. Eu, não.

4 – P. Leram o livro de orientações do MEC?

R. Eu vou ser sincera, eu tenho plena certeza de que isso nunca houve aqui.

5 – P. O que você pode dizer sobre o espaço da escola?

R. Hoje, está bem. O mobiliário foi trazido o ano passado, retrasado. Antes, as crianças caíam da cadeira, ficavam com o pezinho balançando. Então, não houve foi bem depois, chegaram a cair da cadeira. A escola aqui, não tem play ground; o espaço físico é crítico. Chegou uma casinha, nós pedimos para deixar mais direcionado para as crianças do 1º ano. Eles tem uma rotina de Ensino Fundamental. Na creche, na Educação Infantil, nós não tínhamos um grande espaço, mas nós combinávamos: a gente riscava o pátio; conseguia pintar, ensinar o que é grande, pequeno. Na aula de Educação Física, as vezes ficam 3 professores, um num canto, outro no outro canto e outro no corredor. Então, está totalmente fora.

6 – P. Vocês recebiam ou recebem alguma ficha dessas crianças da Educação Infantil, ou havia ou há uma reunião antes de receber as crianças no Ensino Fundamental? Havia ou há uma articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental?

R. Não existia. Passou a existir agora com a nova diretora.

7 – P. Espaço, então é um problema?

R. Houve tempo em que não aguentávamos mais ouvir sobre o lúdico. Agora, para as crianças de 5 e 6 anos é fundamental, o trabalho com o corpo. Existem casos em que eu digo é sensorial (do corpo), para depois passar para o papel. Isso foi totalmente queimado nesse sentido. Com as crianças que vem para cá, esse momento é totalmente cortado. Ou se larga, quando por exemplo, o professor tira licença (cada hora é uma professora), ou pega de uma certa forma que a criança fica saturada, ou com medo da gente e chora. Você está entendendo? Entra em desespero, eu estou na escola B. as vezes a gente perde uma ou duas semanas.

8 – P. Quanto aos materiais?

R. Nunca faltou.

9 – P. Formação continuada? Vocês recebiam formação? Contribuiu?

R. Aplicavam-se com a prática. Alguma coisa sim. Hoje, nós temos 28 alunos. Quando eu cheguei eu tinha 42 alunos, eu não vou mentir para você, eu não investia no lúdico, eu não fazia.

10 – P. Como a escola se organizou para a discussão dessa normativa? Quem participava?

R. A gente recebia as informações; olha, a partir do ano que vem nós vamos ter 1º ano aqui. Tinha uma professora que trabalhava de manhã, no Joana D'Arc (creche vinculada à escola B) e à tarde aqui com o reforço. Então, ela trouxe as crianças do Jardim para conhecer onde eles iam estudar. Agora que nós temos um 1º ano de manhã e um à tarde. O restante de nossos outros 1º anos, ainda ficam na creche.

11 – P. Que circunstâncias favorecem e dificultam tal implementação?

R. A que favoreceu foi a professora ter trazido as crianças da creche para conhecerem a escola e as que dificultam, o espaço. A situação para mim é essa: que situação a gente pode fazer para pegar mais dinheiro do governo. Porque ninguém perguntou: o que você acha? Eu, por exemplo, queria uma mudança. A lousa foi feita numa altura que as crianças não alcançavam (hoje, lousa diferente). No outro tempo eu gostava de usar o giz, passar a mãozinha da criança sobre o desenho da letra. Ninguém te pergunta. Eu sinto que no Brasil é assim: eles decidem tudo por conta do dinheiro.

Agradecimentos.

Escola B: região central do município de Taubaté

Professora 2 – responsável pelo 2º Ano do Ensino Fundamental de 2007.

1 – P. Qual sua trajetória profissional e há quanto tempo trabalha na rede municipal?

R. Não fiz Magistério aqui, fiz em Lagoinha. Depois Biologia, Pedagogia, Psicopedagogia, Artes Visuais. Entrei na Prefeitura, no concurso em 1988 – era 1ª série, hoje 2º ano.

2 – P. Como você experienciou esse momento da implantação? Como elas vieram para você? Você refletia que agora você daria aula para o 2º ano, que não é a antiga 1ª série?

R. Não é a antiga 1ª série. Conteúdo: os mesmos.

3 – P. Quanto ao horário do recreio?

R. 15 minutos de diferença. 1º e 2º anos; depois 3º e 4º anos.

4 – P. Quais suas impressões: materiais, carteiras?

R. Nunca trabalhei no Infantil. Mas eles perguntam; Cada um tem a sua carteira? Não senta junto? Qual é a hora de brincar? Que dia que eu posso trazer brinquedo? Aqui não tem espaço para nada. Aqui eles tem de ser mais independentes, na hora de comer. Eu estava contando uma estória e as crianças viram uma das crianças dormindo e me disseram: tia ele está dormindo; fui ver, ele estava dormindo mesmo. As vezes passou mal a noite, não dormiu direito, ele não vai render nada, então deixo ele dormir um pouco, depois eles acordam melhor.

5 – P. Qual o ano em que começaram os HTPC?

R. 2007 em diante.

6 – P. Que circunstâncias favoreceram e quais dificultaram a implantação do ensino fundamental de nove anos?

R. Espaço. Não tem como trazer o 1º ano para cá. Até hoje. Esse ano tem duas, não sei o ano que vem como vai ser. O ano passado tinha uma. O tempo todo foram reformando mas não resolveram o problema.

7 – P. Vocês já chegaram a pleitear para mudar o espaço da Escola B?

R. O tempo todo foram reformando “puxadinho”. Eles não pensaram no bem estar da criança.

8 – P. Será que vão resolver?

R. Não.

9 – P. Vocês promovem passeios culturais com as crianças?

R. Houve falecimento de um dos alunos, anos atrás. Mal súbito. Por isso, não.

10 – P. As formações continuadas te ajudaram?

R. Sempre acrescenta. Sugestão: Parceria da UNITAU/ESCOLA: Geografia, História, Agronomia, seria enriquecedor para as crianças.

Agradecimentos.

Escola B: região central do município de Taubaté

Professora 3 – responsável pelo 1º Ano – Rural do Ensino Fundamental I de 2014.

1 – P. Qual sua trajetória profissional, sua formação?

R. Eu nasci e me criei na zona rural. Fiz da 1ª a 4ª séries no bairro vizinho. O 5º ano eu fiz em São Luiz do Paraitinga. O Magistério fiz no Estadão (Taubaté). Depois Pedagogia, Especialização em Psicologia Infantil e Pós em Alfabetização. A Prefeitura oferecia cursos como, Entre na roda, Profa. Eu sempre participava de todos. Participo do PNAIC. Vão se completar este ano 20 anos que estou na rede. Eu comecei lá no Registro, zona rural (11 anos). Durante 4 anos fiquei meio período (Pré). Aqui na escola B, 2ª série. Voltei fiquei na zona rural por uns 4 ou 5 anos mais ou menos. Casei e depois fico só para cá. No Registro eu dava aula para a 1ª criança da família e depois para os irmãos. As mães me conheciam como a professora do Registro. A comunidade da escola B, rural também era muito boa.

2 – P. Você participou das decisões da Implantação do ensino fundamental de nove anos? Como vieram essas orientações?

R. Não. Eles chamaram e passaram as orientações. Como eu estava na zona rural, mudou só a nomenclatura. Porque era só o prézinho, que já era o C.A. Mobiliário, materiais pedagógicos, continuaram a mesma coisa.

3 – P. Vocês tinham Formações Pedagógicas?

R. Não, teve reunião para orientar a parte burocrática.

4 – P. Qual o material que vocês utilizavam?

R. O material era o mesmo. Depois veio o Expoente e as primeiras apostilas foram complicado, porque o material era muito denso, muito conteúdo e na minha opinião, muito fora da realidade, principalmente daquela criança que estava na zona rural. Tinha que saber muito bem conduzir aquilo, tanto que eu falava para a supervisora: não dá. Tinha uma parte que era boa, um texto que eu lia para elas e conversávamos em roda. O 1º ano de implantação do Expoente, eu me sentia perdida, de não saber como trabalhar com as crianças. Embora, tivessem aqueles encontros que a gente passava o dia todo, mas apesar das ideias, era pouco.

5 – P. Suas experiências te ajudaram?

R. O Profa, o PNAIC, são muito bons. Esse ano seria matemática, eu não sei porque faltou. Aquele Expoente teve uma parte boa, mas foi muito sofrido tanto para o aluno quanto para a gente em sala de aula.

6 – P. Em 1994, você entrou na rede. E as Pós graduações, quando foram?

R. em 1999, fiz pós em alfabetização, convênio da prefeitura. Foi muito bom, eu estava com outra maturidade.

7 – P. O que você julga que contribuiu?

R. A matemática. O jogo, o raciocínio da criança. A gente tem dificuldade de trabalhar isso.

8 – P. O que você pode me dizer sobre a sala de aula, o espaço?

R. Lá no J. eu dava aula para o 3º ano e foi o primeiro ano que eles recebiam as crianças que estavam na creche. Atendiam do 2º ao 9º ano. Eu olhava as crianças do 1º ano em fila passando pelos alunos do 9º ano, eu pensava: meu Deus, o que é que estas crianças pequenininhas estão fazendo aqui?

9 – P. E a escola adaptava o espaço e o tempo?

R. Sim. Horários de intervalo, lanche, mas as carteiras, eles ficavam com os pés balançando. Eu tinha curiosidade de ver. Você já imaginou ficar 4h sentada numa carteira sem colocar o pé no chão? Eu não quero isso para minha filha! As carteiras eram dispostas uma atrás da outra. A professora se afastava, a substituta não dava conta. A diretora comentava que era uma sala com problemas.

10 – P. Havia play-ground, espaço lúdico?

R. Não , eu não via espaço para isso. Na zona rural eu fazia pic-nic. É por isso que eu não assumo aqui, na escola B.

11 – P. Você pode contar um pouco sobre atualmente?

R. Hoje, dou aula no 1º ano, tenho 24 alunos. Ano passado eu tinha 29 alunos. Tem quadra coberta, parquinho, livros com histórias rápidas. Tenho alunos de 5 anos e meio, 6 anos. Tem jogos, tem muito material e espaço para se desenvolver. Carteiras individuais, posso de acordo com a atividade, fazer duplas ou grupos.

12– P. Quais foram as suas impressões ou percepções sobre o que estava sendo experienciado por você da época da implantação?

R. Como eu não participei mas fomos comunicados eu pensava: como vou fazer isso para ensinar o meu aluno?

13 – P. Você conhece o manual de orientações do Ensino Fundamental de Nove Anos?

R. Cheguei a ver, comecei a dar uma folheada, mas não li.

14 – P. Você já chegou a ler a lei 11,274 / 06, que se refere à implantação.

R. Não.

15-P. A escola se organizou para a discussão dessa normativa? Quem participava?

R. Não teve esse momento.

16-P. Você pode me falar um pouco sobre alfabetização/letramento?

R. Se eu for pensar há vinte atrás quando comecei com o pré, até hoje mudou muito. A começar que a criança daquela época, não é mais a criança de hoje, então é assim: antigamente a gente conseguia terminar o antigo prezinho, escrevendo o nome da criança, conhecendo as letras do alfabeto e conseguiam formar algumas palavrinhas e os números de zero a dez. Hoje em dia, as crianças : não são todas, mas elas são muito mais espertas. Então, assim, minha filha de três anos ela já está conhecendo os números, as letras e se eu for soletrando cada letra ela consegue escrever o nome dela. Então, assim as crianças têm muito estímulo. Mesmo as crianças que chegam para mim hoje, elas têm muito estímulo. A criança há 20 anos atrás ela tinha no máximo uma televisão e olhe lá, eu dava aula na zona rural. Hoje em dia a criança da zona rural tem mais contato. Então, assim vejo que realmente tem que ser trabalhado mais. Mas a forma que se está cobrando no primeiro ano alguns saem sabendo ler e

escrever mas tem outros que ainda não e as vezes quando chega no segundo ano já é cobrado que a criança leia e escreva.

17-P. Você compreende o ciclo I como um processo?

R. É um processo, alguns vão atingir isso rapidamente e outros vão ser mais lentos, quanto às atividades acho que o mais importante é a leitura desenvolvida com brincadeiras. Mas ainda há muita cobrança que ao final do primeiro ano tem que saber ler e escrever.

18-P. Quanto aos HTPCs, como você é da zona rural você participa aqui na escola B?

R. Venho aqui, sento e escuto. A realidade na escola B é outra, bem diferente da zona rural.

19-P. Que circunstâncias favorecem e quais dificultam essa implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos?

R. O que favoreceu foi a participação dos professores de Educação Física e Artes. Porque dentro da sala de aula eles tem uma formação específica e conduzem a aula muito melhor.

Agradecimentos.

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista realizada com o Diretor do Departamento de Educação à época da Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Taubaté⁴⁸

- 1 - Qual o período em que foi Diretor do Departamento de Educação, hoje, Secretaria de Educação?
- 2 – Quando passou de Departamento para Secretaria de Educação? 2010?
- 3 – Por meio do Decreto nº 10.581, em 2005, as crianças de 6 anos passaram a frequentar o Ensino Fundamental. Foi nesse momento que os livros do PNLD foram substituídos pelo Sistema Expoente?
- 4 – Por que a opção por adotar do Sistema Expoente? Por quanto tempo permaneceu no município?
- 5 – No momento da Implantação foram visitadas escolas, municípios, em que a apostila já estava implantada?
- 6 – Uma vez implantado o sistema Expoente por que não permaneceu? Quais foram os problemas?
- 7 – Hoje, usa-se a apostila do Sistema Positivo, o que ela apresenta de melhor e o que de pior em suas análises?
- 8 – Quais as melhorias apresentadas efetivamente pelo Sistema Expoente no período da implantação?
- 9 – Teve boa aceitação junto aos professores, pais, alunos, comunidade em geral?
- 10 – Houve algum momento em que você pensou que a troca não havia sido boa?
- 11 – As formações continuadas aconteciam trimestralmente, bimestralmente? E o sistema Expoente contribuiu para a formação dos professores para a utilização do material?

⁴⁸ Questões norteadoras da entrevista com o Diretor do Departamento de Educação da rede municipal de Taubaté à época da Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Questões ampliadas no decorrer da entrevista pela pesquisadora, na medida em que se fizessem necessárias.

APÊNDICE E – Depoimentos do Diretor do Departamento de Educação

1 – Qual o período em que foi Diretor do Departamento de Educação, hoje Secretaria de Educação?

R. De 2004 a 2009.

2 - Quando passou de Departamento para Secretaria de Educação? 2010?

R. 2010.

3 - Por meio do Decreto nº 10.581, em 2005, as crianças de 6 anos passaram a frequentar o Ensino Fundamental. Foi nesse momento que os livros do PNLD foram substituídos pelo Sistema Expoente?

R. A implantação do Ensino Fundamental em Taubaté, ocorreu a partir de 2005, já. Taubaté, antecipou a obrigatoriedade na época, quando ainda era opcional o Ensino Fundamental de Nove Anos. Junto com a equipe, nós achamos por bem que deveríamos implantar o EF de Nove Anos. Na época nós utilizávamos os livros do PNLD, o Plano Nacional do Livro Didático e para os anos iniciais nós tínhamos um problema na rede municipal, porque naquela época o Programa Nacional do Livro didático era descentralizado; então, no Estado de São Paulo, toda escolha era vinculada à Secretaria Estadual de Educação e com essa desvinculação do Programa no Estado de São Paulo, o Estado determinava que para a alfabetização nós não podíamos adotar, escolher os livros de alfabetização. Então, o que acontecia era que nós recebíamos os manuais de escolha do livro didático que tinha indicação de todos os livros, nesses manuais do Ministério da Educação apareciam livros de alfabetização, só que nós em Taubaté, não tínhamos o direito de escolher aquilo porque a Secretaria Estadual de Educação não permitia; e nós já tínhamos que escolher os livros que na verdade eram direcionados na época para o 1º ano do EF, com 8 anos, mas que era o livro que já trabalhava alfabetização através de texto, tá, e isso não estava funcionando na rede.

4 – Por que a opção por adotar do Sistema Expoente? Por quanto tempo permaneceu no município?

R. A implantação de um Sistema apostilado de Ensino em Taubaté, ele ocorreu por questões administrativas e pedagógicas. Por questões administrativas que era o fato: nós tínhamos uma determinação da justiça que nós tínhamos que realizar concurso público para ingresso de professores. Porque até então, no município, nós tínhamos aproximadamente 90% do quadro docente era de servidores temporários e o Ministério Público exigia que se realizasse um concurso público. Então, nós já tínhamos a previsão de que nós iríamos trocar um quadro quase completo de docentes e muitos não iriam passar e estavam em diferentes níveis de formação, de qualificação e isso iria afetar muito a continuidade de um trabalho. Esse era um motivo. Daí veio num segundo momento, a questão pedagógica, que através do Programa Nacional do Livro Didático nós não atendíamos a nossa necessidade da rede. Primeiro porque nós queríamos trabalhar com um livro de alfabetização e não podíamos escolher este livro. Segundo, porque nós na época observávamos na rede que os livros didáticos eram solicitados

pelo Ministério da Educação e eles eram sempre em função do nº de alunos levantados no Censo do ano anterior e **nunca** tínhamos quantitativo suficiente de volume de livros para atender a demanda da rede. Diante disso, nós tínhamos assim situações de escolas, de disciplinas, onde trabalhavam dois três alunos com um único livro, escolas onde os livros ficavam na escola, o aluno não podia levar para casa para realizar as tarefas porque não tinha em volume quantitativo suficiente e esse quadro ele estava chamando a atenção principalmente da equipe pedagógica do Departamento e diante disso nós tínhamos que optar: olha nós temos que adotar um mecanismo para garantir uma continuidade de um trabalho de formação de professores para não cair a qualidade e nós temos também que atender a necessidade, então se nós não podemos escolher um livro do MEC de Alfabetização, nós vamos ter de comprar. Num primeiro momento, já antes desde 2004, a Prefeitura, passou a comprar o livro de alfabetização para os alunos. E nós, começamos a ter bons resultados com isso, só que nós também observávamos, que não existia uma integração da rede como um todo, então, e não tinha como, por mais que a equipe de supervisão quisesse acompanhar, não tinha como acompanhar. Os professores seguiam o livro didático, os livros didáticos eram títulos diferenciados para a rede, um professor trabalhava com um livro o outro trabalhava com outro, um valorizava tal conteúdo o outro valorizava outro e o aluno mudava de uma escola para outra que era muito comum, e não havia continuidade no trabalho. Por isso que o município optou por implantar o Sistema de Ensino e também, porque na época nós tínhamos conhecimento de municípios que estavam trabalhando com o sistema apostilado de ensino e que estavam obtendo um resultado favorável. O Sistema do Expoente, permaneceu de 2006 até o primeiro semestre de 2009.

5 – Foram visitados municípios ou escolas que utilizavam o Sistema Expoente?

R. Não, nós não visitamos. Nós na época, nós tivemos contato, porque começaram a sair umas reportagens na Folha de São Paulo e nós tivemos como base uma revista dos municípios paulistas da Associação dos municípios do Estado de São Paulo (vou deixar com você) tem uma reportagem grande sobre a questão do sistema apostilado na escola e apresentando os prós e os contras e fazendo uma análise dos diferentes sistemas e modelos que estavam disponíveis no mercado, valores e realidades de municípios que haviam implantado cada sistema ali.

6 – Uma vez implantado, por que não permaneceu?

R. O Sistema não permaneceu porque nós tivemos problema com a justiça. A Promotoria Pública alegava que: o município estava investindo recursos na época do FUNDEF e depois parte já do FUNDEB na aquisição de um sistema de ensino sendo que o Ministério da Educação oferecia gratuitamente para o município o livro didático, sem custo nenhum.

7 – Hoje usa-se o Sistema Positivo, não é isso?

R. Não. Daí com a saída do Sistema no segundo semestre de 2009, o segundo semestre de 2009, ficou sem material didático, e a partir de 2010, houve a implantação, houve um processo licitatório e acabou entrando um outro sistema que era a empresa Positivo, grupo Positivo, substituindo o grupo Expoente e esse grupo ficou até a mudança de gestão de

prefeito, em 2012, até 2012 foi o sistema Positivo. De 2013 até hoje, 2014 , 2015, nós estamos trabalhando com os livros do PNLD, novamente voltamos para os livros do PNLD.

8 – Como Diretor, qual foi sua percepção sobre a adoção do Sistema Expoente? Que indicações vocês tiveram do emprego do Sistema Expoente?

R. Têm algumas que são do setor estatístico, por exemplo, realmente nós tivemos um crescimento no IDEB e isso nós temos aí no site do Ministério da Educação que comprova e que mostra claramente esse avanço e nós tínhamos inclusive uma perspectiva de um crescimento com relação a isso se houvesse uma continuidade. Mas na direção do Departamento nós vivenciamos situações que chamavam muito a atenção: então, algumas delas, por exemplo, escola da rede onde professor dos anos iniciais, de repente, ele teve uma reação um pouco negativa com o sistema e quando a equipe de supervisores vão conversar ele questiona por que que ele tinha que ensinar, por exemplo, dentro das formas de expressão artística, balé, com aluno de periferia? Isto chamou muito a nossa atenção, mostrando que com os livros didáticos os professores estavam se prendendo apenas no be-a-bá da situação e tirando dos alunos o direito de ter conhecimento muito mais amplo de tudo, mas que o professor enxergava que aquele aluno de periferia nunca ia ter acesso a este mundo. Isso chamou muito a atenção minha na época e me marcou muito!!! Uma outra questão que foi muito positiva, foi que a partir do momento que nós implantamos o sistema apostilado de ensino nós percebemos que os pais passaram a ter maior acompanhamento e os pais passaram a cobrar muito. Porque o pai, aconteciam situações assim: o meu filho estuda na sala de 2º ano da escola Santa Luzia, mas ele tem o priminho que estuda no 2º ano da escola do Monte Belo, por exemplo, o pai chegava e questionava: ora meu filho na Santa Luzia já está na apostila tal, na unidade tal, o meu sobrinho... e por que meu filho ainda está nessa unidade? Eles passaram a cobrar. E quando era livro didático, que havia uma diversidade muito grande, eles..., não existia isso. Percebemos, também, que os professores, nós passamos a ter maior controle com relação aos professores e com o desenvolvimento dos conteúdos. Então, realmente o material vinha programado mas em cima desse material eles faziam o seu planejamento, mas eles tinham uma diretriz e essa diretriz era comum, na época o Departamento de Educação conseguia acompanhar e saber qual o professor estava muito atrasado, porque e isso e aquilo e buscava medidas para solucionar a questão. Isso antes não era possível, a gente não conseguia identificar esses problemas. Além do que nós tivemos , também, uma situação interessante que é desde o momento que nós passamos a trabalhar com o Sistema nós resolvemos definitivamente aquele problema dos livros de alfabetização. Quem não tinha livro de alfabetização, agora passou a ter. E uma questão que, eu, especialmente na época, eu gostava muito....porque antes quando nós trabalhávamos com o sistema de de ... dos livros do PNLD existia um contexto muito estranho! A gente na verdade não tinha uma filosofia na rede. Era aquele lance: o livro tal foi elaborado em tal linha filosófica. O livro de Geografia e de História foi elaborado numa linha filosófica. O livro de Geografia que tem uma ligação direta com o de História foi elaborado numa linha totalmente diferente e ficava cada professor numa linha e a gente não conseguia garantir uma filosofia de trabalho para essa rede. Então, isso é o que a gente sempre buscou com esse sistema e durante o período que nós trabalhamos com o

sistema apostilado nós conseguimos, nós conseguimos fazer com que a rede municipal se direcionasse com uma linha de trabalho.

9- Quanto à reação dos professores, pais, comunidade diante da adoção do Sistema Expoente?

R. Na verdade é assim, quando eu deixei a direção do Departamento em 2009, mas eu fiquei no Departamento na Supervisão até 2013. Então, até 2013 na supervisão eu acompanhei lado a lado, lá de perto, quando mudou, por exemplo de um sistema para o outro que foi o Positivo. E quando mudou de Sistema os professores reclamavam muito porque o Sistema Expoente era mais eficiente, muito mais de acordo com a realidade do que o outro sistema. Isso chamou muito a atenção porque muitos professores num primeiro momento tinha uma rejeição quanto ao sistema Expoente. Mas o que nós precisamos deixar bem claro é que quando nós implantamos um sistema de ensino nós tínhamos um Programa Nacional do Livro Didático que estava num determinado estágio e hoje, o Programa Nacional do Livro Didático está em outro estágio. Hoje, nós temos aí livro para Inglês, livro para Arte, livro para todas as disciplinas naquela época não existia isso. Então, muitas disciplinas não eram atendidas pelo Programa (PNLD) e dificultava muito. Só que, também, temos de destacar que mesmo esse Programa Nacional do Livro Didático tendo avançado, nós ainda, temos hoje, um Programa do Livro Didático que não consegue atender toda a demanda. E, infelizmente eu estou em sala de aula e eu não tenho livro suficiente para todos os alunos. Daí, na verdade o que dificultava muito na época e criava para nós que estávamos à frente do Departamento, um problema sério era que o governo fazia uma propaganda, uma divulgação, de sistema, onde ele (o estado), dizia, era muito claro isso: “ Senhores pais se o seu filho não recebeu ainda os livros didáticos procure a Secretaria de Educação, o governo já encaminhou para todas as escolas o livro para todos os alunos. E os pais iam até a Secretaria e nós não tínhamos livro suficiente para atender. Nós pedíamos e recebíamos que infelizmente não havia em disponibilidade, **livros**. E esse problema, embora em proporções menores, mais ainda existe hoje.

10 – Houve, algum momento em que você pensou que a substituição do material didático pelo apostilado não tivesse sido boa?

R. Não. Durante todo o período em que nós estivemos com o material não tive nenhum momento. Eu tinha uma equipe pedagógica que a gente conversava muito a esse respeito e embora, sim tenham alguns problemas que fossem surgindo mas não houve nenhum momento que houvesse um arrependimento no sentido de troca dos livros pelo Sistema Apostilado porque acho que foi implantado assim, após um estudo, um levantamento, nós tínhamos muita clareza do que queríamos e os resultados positivos. Só os resultados de IDEB já eram para nós o que demonstrava que nós estávamos numa linha certa.

11 – As Formações Continuadas que o Sistema ofereceu para o município aconteciam Trimestralmente, bimestralmente ? Na sua opinião, as formações e o suporte às práticas dos professores não poderiam ter sido realizadas de outra forma que não fosse pela via do sistema Expoente?

R. Bimestralmente. Sim, sim. Quando nós implantamos o sistema nós implantamos automaticamente as formações atreladas a formação para o uso específico desses materiais. E contribuiu muito! Inclusive nesta questão nós temos aí, algumas divisões que não são nem um pouco favoráveis a estas formações serem dadas por esse sistema de ensino. Mas há um equívoco quando eu vejo ou leio alguma coisa a respeito disso, eles estão um pouco equivocados porque alegam que o município terceiriza essa formação e acaba sendo uma formação totalmente fora da realidade do município e que o município tira sua responsabilidade desse processo. **Não.** O município apresentava as falhas, as vantagens, o que estava precisando, a empresa preparava essas formações, a empresa apresentava o que seria trabalhado, a equipe pedagógica analisava aquilo e dava um retorno até que seria o dia da formação. Mas a formação era em função do que o município estava precisando e com o apoio do município. Então, não é esse lance como alguns falam e equivocadamente dizem que o município terceirizava e lavava as mãos. **Não.** O município atuava diretamente nesse processo.

Agradecimentos da pesquisadora ao Professor Diretor do Departamento De Educação à época da Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, em Taubaté.

APÊNDICE F - Roteiro da entrevista com a coordenadoria do ensino fundamental de nove anos à época da implantação.

1 – Como coordenadora do ensino fundamental, como você vivenciou essa passagem de 8 para 9 anos, onde a criança de 6 anos passa a frequentar o 1º ano do ensino fundamental?

2 - Em que medida os professores conseguiram se ajustar a essa nova realidade, eles passaram a trabalhar com os mesmos livros didáticos ou como percebo pelo estudo, foi implantado o sistema expoente, e os professores para tal precisaram ser formados tendo formações continuadas, como foi o ajuste desse processo para os professores enfrentarem essa nova realidade?

3 – Gostaríamos de saber, também, a respeito dos livros do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), esses livros eram fornecidos pelo Ministério da Educação e em que medida você sentiu melhora, quais as contribuições que o Expoente trouxe ou não e que o livro favorecia, ou não?

4 – O sistema Expoente foi implantado em 2006, por quanto tempo ele permaneceu no município?

5 Por que se optou pelo Sistema Expoente? Como você percebeu essa adoção do sistema? Como as professoras vivenciaram?

6 – Com relação ainda à implantação foram visitadas escolas ou municípios em que a apostila já estava implantada? Ou não? A equipe chegou a visitar alguma escola onde o Expoente já estava implantado, ou não?

7 – De acordo com o seu ponto de vista, haveria possibilidade de se pensar outra forma de condução do processo que não fosse pela adoção do Sistema Expoente? Qual é o balanço que você faz do processo de implantação?

APÊNDICE G – Depoimento da Coordenadora do Ensino Fundamental.

1 – Como coordenadora do ensino fundamental, como você vivenciou essa passagem de 8 para 9 anos, onde a criança de 6 anos passa a frequentar o 1º ano do ensino fundamental?

R. Na época, claro que tudo que chega como novo causa uma estranheza e causa insegurança, causa um pouco de receio. Porque principalmente não estava sendo envolvida só a equipe de trabalho, administrativamente falando, mas sim um contexto muito maior e muito mais complexo que abraçava as famílias e a comunidade como um todo. A ideia em si é que trazia toda uma polêmica: mas como que uma criança de 6 anos vai ser alfabetizada, como que essa criança vai passar para o 1º ano, pulando 1 ano de pré-escola como se fosse uma escada né, concretamente falando como se fosse pular um para um trabalho que na realidade degrau, então toda essa polêmica aconteceu. Ao meu redor eu percebi tudo isso, os próprios, supervisores, diretores e professores, também se encontravam incrédulos, inseguros, né? e não entendendo realmente como tudo ia acontecer; quando na realidade, ao longo da implantação se percebeu que foi uma questão assim, ao meu ver, de uma formatação diferenciada buscando uma visão de integração mais ampla e que viesse conduzir a criança a uma atendimento mais confortável dentro daquele processo que ao longo de sua vida estava se iniciando. Na realidade a alfabetização é um processo que começa com o nascimento da criança. A criança na cultura, a partir do primeiro momento e eu diria que até dentro do útero da mãe ela está se alfabetizando, no sentido de estar sendo acolhida e recebida por uma cultura que depois de nascida ela vai continuar absorver e assim integrar-se. Então, a alfabetização como processo de leitura e escrita é um momento específico a meu ver, dentro de um processo fisiológico do ser humano, aquele organismo vivo com a sua natureza fisiológica própria e a cultura do meio ambiente circunstancial em que ela nasceu e que ela vive.

2 - Em que medida os professores conseguiram se ajustar a essa nova realidade, eles passaram a trabalhar com os mesmos livros didáticos ou como percebo pelo estudo, foi implantado o sistema expoente, e os professores para tal precisaram ser formados tendo formações continuadas, como foi o ajuste desse processo para os professores enfrentarem essa nova realidade?

R. Eu percebi na época que os professores começaram a “acordar” para um trabalho que na realidade não deveria ter sido novo porque ele em si já era um trabalho direcionado para preparar a criança, esse organismo se integrando com o organismo cultural para melhor desenvolver as habilidades específicas para o processo do letramento. Então, não deveria causar nenhuma estranheza, porque a pré-escola por si só já fazia ou deveria estar fazendo naturalmente esse trabalho. Não haveria necessidade de tanto espanto, tanta preocupação de tanta polêmica como no momento acabou acontecendo. Mas foi um momento assim, não muito longo. Logo, nós começamos a trabalhar na direção de esclarecer isso: o mesmo trabalho que está sendo feito ele vai continuar apenas com a consciência de que algo está dependendo dele para uma continuidade com mais garantia da aprendizagem que se está esperando que é aprender a ler e a escrever. Então, nesse contexto a gente conseguiu abreviar

e muito aquela ansiedade, aquela aflição de como que eu vou fazer agora, e o que é que precisa mudar. E para facilitar isso, o material adotado no momento pelo então, Departamento de Educação, veio dar um auxílio porque ele estava elaborado de forma a não oferecer rupturas, a oferecer uma base onde uma comunidade inteira pudesse caminhar dentro das escolas de uma forma não igual mas de uma forma parecida, entendendo o parecida apenas diferenciando circunstâncias naturais das diferenças que ocorrem naturalmente entre as várias escolas. E são essas diferenças; culturais, o meio, o bairro, as diferenças entre a comunidade de centro, a comunidade de zona rural, a comunidade de bairro que traz aí um contexto diferenciado nas respostas das crianças, dos alunos. Então, o material facilita, ele ajuda a que essas diferenças não sejam tão discrepantes e que não sejam os elementos a provocar rupturas entre uma cultura única que é a da comunidade maior. Pelo menos eu vi assim. A primeira vantagem que eu percebi nesse material foi uma aproximação das naturais diferenças entre as escolas localizadas em regiões diferentes e pertencentes a uma mesma comunidade.

3 – Gostaríamos de saber, também, a respeito dos livros do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), esses livros eram fornecidos pelo Ministério da Educação e em que medida você sentiu melhora, quais as contribuições que o Expoente trouxe ou não e que o livro favorecia, ou não?

R. Olha, um livro como material de apoio e de facilitação de um processo, um instrumento facilitador, do desenvolvimento interior do educando o livro didático fornecido naquela época ele trazia sim várias situações que não eram favoráveis, por exemplo: o momento da escolha não dava nenhuma garantia ao material estar presente no início do ano letivo. Se escolhia, mas não se sabia quando esse livro ia ser recebido. Se escolhia em uma graduação de 1ª escolha, 2ª escolha, 3ª escolha, 4ª escolha, também não se sabia qual dessas escolhas a que comercialmente ia ser aquela favorecida. Um processo comercial e como processo comercial interferindo num processo natural de andamento de um ano letivo num país inteiro onde a criança tinha data para começar o ano letivo e tinha data para terminar o ano letivo e tínhamos a divisão de um bimestre de ano letivo sem se saber que material chegaria e se chegaria a tempo, como na maioria das vezes não chegou a tempo, chegava, já no processo lá no meio e as vezes até no final. E o autor, ou os autores, também, eram surpresa. As vezes chegava a 1ª escolha, as vezes não chegava e tudo o mais. Havia uma diversidade grande também, na opinião dos professores. Porque a maioria escolhia isso mas outro grupo não gostava, então essa diversidade de opinião natural dos professores, as suas preferências pessoais também interferiam muito. Já tirava a motivação do professor trabalhar quando não era aquele material que ele gostaria de ter. E, principalmente porque não chegava em número suficiente de alunos, se nós tínhamos um nº X de alunos, chegava -X, e eu não conheço nenhuma situação que chegou mais do que o X. Sempre menos, né? E as crianças ficavam sempre sem ter o seu próprio apoio didático, tinham que dividir com o colega, tinham que esperar um acabar para depois ele usar, a dificuldade das atividades feitas em casa. Rodou o ano, então esse material tinha de ser recolhido, ele quase sempre não era devolvido no nº que foi distribuído, por diferentes razões, sem abrir nenhuma crítica pessoal à família, às crianças, nem nada, mas naturalmente já era entregue menos e se recolhia muitas vezes menos até do que foi recebido. Então, era um material que não favorecia a criança a ter para ler, para desenvolver a

habilidade de leitura, de compreensão, para inserir a sua família em volta de assuntos que estavam sendo tratados, porque a criança, também, de uma forma muito importante, eu acho ela leva para o conhecimento de sua família as informações que ela está recebendo, por menos que sejam elas chegarem e isso não era favorecido pela forma como os livros eram entregues. Sem falar na motivação pessoal da criança ter o seu material bonito, colorido, que era dela, de propriedade dela, para usar de acordo com o seu prazer, a sua necessidade e tudo mais, então o livro dentro do Plano Nacional daquele momento, ele tinha todos esses inconvenientes que eu citei.

4 – O sistema Expoente foi implantado em 2006, por quanto tempo ele permaneceu no município?

R. Olha, ele foi implantado em 2006 e permaneceu até o final do mandato do então prefeito, sendo renovado o contrato por mais, já não estou bem certa sobre as datas e entrou para a outra gestão e foi o mesmo prefeito que foi reeleito.

5 – Quais as melhorias apresentadas efetivamente pelo Sistema Expoente no momento da Implantação? O que você como coordenadora foi observando que com a implantação do Sistema algo de bom aconteceu para as crianças, para os professores, para a comunidade, enfim, e o que não aconteceu, também?

R. Exato. Veja bem, como tudo novo, foi uma situação inédita para o município, porque nós não tínhamos notícia de um outro evento dessa natureza; uma medida se comprando um material para ser distribuído **individualmente** aos **alunos** tendo passado por um processo de análise pedagógica dos especialistas do Departamento, grupo esse com a participação de professores, supervisores, diretores, né, olhando e vendo a realidade do material na busca de verificar se estava sendo ajustado às nossas necessidades e a realidade dos alunos. **O material foi escolhido dessa forma**, chegou no início do ano letivo, foi distribuído com sacrifício porque num primeiro momento não se tinha uma logística, né, tão apurada como se tem hoje, viabilizando rapidamente as coisas, então, a primeira distribuição foi feita com bastante sacrifício com a ajuda de todo mundo, indistintamente, para que as escolas nos diferentes pontos da cidade recebessem aquele material para o início do ano letivo. Um material bonito, um material rico, né, e que favorecia já como base de apoio para a organização do planejamento que os professores iriam fazer a partir do recebimento dele. Então, também, o fato de um planejamento estar sendo apoiado num material que trouxesse mais igualdade de trabalho entre as diferentes escolas, das diferentes naturezas, como eu já falei, né, sociais, isso tudo foi difícil no começo, assustou bastante. Mas rapidamente, nós observamos que o material por si só, já começou a conquistar, né. A segurança dos professores, a facilidade que ele trazia já começou a ser sentida, não é mesmo? Os professores todos também recebiam, antes dos alunos o material para poder se apoiar no preparo das aulas, e tudo mais, então, houve uma adaptação rápida tanto dos alunos como dos professores e uma alegria grande muito notada por parte das famílias, vendo que pela primeira vez os seus filhos estavam sendo presenteados, digamos assim, com uma coisa rica, com uma coisa bonita, com uma coisa bem feita de qualidade e que estaria ajudando no processo de aprendizagem. Então, isso tudo, né, que eu citei veio também ser enriquecido com o apoio do trabalho pedagógico que a empresa

Expoente ofereceu, como treinamento bimestral com equipes preparadas por eles em cima do material que estava sendo desenvolvido em cada ano/série, né e nós tínhamos uma parada bimestral de 2 dias, as vezes um final de semana, para revisão de resultados, para continuidade, para acertos e ajustes de tudo que os professores traziam, tendo como apoio as respostas das avaliações aplicadas nos alunos, a manifestação dos pais e dos professores em conjunto nas reuniões pedagógicas com as famílias e tudo. Então, a empresa ela foi muito presente e cumpriu de uma forma muito rigorosa as suas propostas e as suas promessas, indo até, além do que estava sendo esperado. A empresa não mediu esforços com a reciclagem dos professores, trazendo elementos além daqueles pertencentes ao seu grupo de trabalho, como por exemplo, autores citados pelos professores das escolas, eram buscados, convidados, trazidos para palestras, as réplicas de pintura dos pintores aqui da cidade, foi assim, um presente além do que nós estávamos esperando. E que enriqueceu muito a aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento dos planos de ensino e a informação dos próprios professores, né? Porque não é todo mundo que conhece tudo que se possa oferecer como informação dentro de um município. Muitas vezes o professor, também, ele acabava por aprender coisas que ele também não tinha como informação. Isso foi uma troca muito rica, né? E nós colhemos muito rápido resultados muito sensíveis e muito positivos, com a implantação do material, já no 1º ano.

6 – Com relação ainda à implantação foram visitadas escolas ou municípios em que a apostila já estava implantada? Ou não? A equipe chegou a visitar alguma escola onde o Expoente já estava implantado, ou não?

R. Não.

7 - De acordo com o seu ponto de vista, haveria possibilidade de se pensar outra forma de condução do processo que não fosse pela adoção do Sistema Expoente? Qual é o balanço que você faz do processo de implantação?

R. Olha pensando prós e contras eu vi resultados assim muito promissores, muito rapidamente, e um caminhar muito satisfatório. Pode ser que dentro das experiências escolares que foram sempre assim, estimulados os professores a não ficar preso só no material, que eles usassem de uma forma aberta os livros que a escola poderia oferecer que tinham guardado do próprio Plano Nacional do Livro Didático, no momento, nós em nenhuma situação, nós prendemos o professor e nem o aluno a se fixar no material, mas pelo contrário, enriquecer com o que fosse pedagogicamente possível com os recursos da escola, com a vivência dos próprios professores trazendo e acrescentando ao material dentro de um contexto esperado pelo plano série tudo que se pudesse naquele momento acrescentar e nós percebemos que os professores com essa abertura, mesmo com essa abertura, eles se direcionavam na maior parte das vezes seguindo o material. E alguns em algumas situações, eu pessoalmente percebi como as colegas de supervisão também e alguns diretores que professores que trabalhavam além da rede municipal em outra rede, também, né, se utilizavam dos recursos pedagógicos que pudessem ser levados e contavam isso nas reuniões que eram também frequentes, de uma forma muito segura, muito contentes, achando que estavam ganhando com aquilo e muito

seguros de não estarem sendo cerceados a ficar só naquilo, a poder adequar o material à realidade do aluno, fazendo pequenas mudanças e ajustes e tudo mais.

AGRADECIMENTOS À COORDENADORA DO ENSINO FUNDAMENTAL À ÉPOCA DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que serão em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto:” Profissionalidade Docente Em Tempos de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos”.

Pesquisador Responsável: Ebe Camargo Pugliese E-Mail: ebepugli@hotmail.com

Telefones para contato: (12) 36742339/ (12) 981130646, inclusive ligações a cobrar.

O objetivo desta pesquisa está em identificar em que medida os professores conseguiram compor essa nova realidade, o Ensino Fundamental de Nove Anos, com os elementos advindos de sua formação e de sua vivência profissional. O presente estudo compromete-se em investigar em duas escolas públicas municipais da cidade de Taubaté, como se operou a ampliação do Ensino Fundamental e como os docentes envolvidos vivenciaram essa experiência. Também interessa compreender que ações foram desenvolvidas no âmbito dos contextos de trabalho no sentido de acolhimento dessa política educacional , tanto pelos professores, quanto pelos gestores.

Os dados serão coletados por meio de entrevistas, as quais serão gravadas em mídia. Após transcrição, far-se-á o pedido de aceite e serão deletadas. O anonimato será assegurado em todo o processo de pesquisa. E ainda será assegurado o direito do pesquisando de retirar o consentimento a qualquer tempo. O pesquisando não receberá nenhum pagamento pela participação.

Não há nenhum risco, prejuízo, desconforto ou lesões que possam ser provocados pela pesquisa.

Nome e assinatura do pesquisador-----

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE

Eu, -----,abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada “Profissionalidade Docente Em Tempos de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos”, que tem como pesquisadora responsável, Ebe Camargo Pugliese, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Mônica Appezzato Pinazza. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura-----

-.

Local e data-----
-----.

ANEXO B – Comitê de ética.**FEUSP**

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

**FEUSP 051/2014****Projeto:** Profissionalidade docente em tempos de implantação do Ensino Fundamental de nove anos**Interessadas:** Ebe Camargo Pugliese e Mônica Appezzato Pinazza

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: "Profissionalidade docente em tempos de implantação do Ensino Fundamental de nove anos", de autoria da pesquisadora de mestrado Ebe Camargo Pugliese e orientada pela Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza. Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 466/2012 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 25 de agosto de 2014

Profa. Dra. Flávia I. Schilling

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br

Planejamento

Organização da Rotina

Não é possível afirmar qual é a rotina ideal para o trabalho em sala de aula. Cada educador deve buscar aquela que seja mais adequada às demandas de seu grupo e às características da instituição em que trabalha.

O processo de organização da rotina de um grupo deve levar em consideração: Quem são as crianças? Qual idade? Que tipo de atendimento precisam? Quantos educadores atuam no grupo? Momento do ano (período de adaptação, meio do ano, fim do ano); e aspectos relativos ao tipo de atenção solicitada em cada momento do dia.

Quanto menores as crianças, mais o educador deve centralizar as atividades em torno de si e se antecipar aos possíveis momentos de dispersão. Com as crianças maiores, é possível o educador compartilhar algumas responsabilidades com elas e deixar o grupo mais "livre".

Para garantir maior harmonia na rotina, é preciso mesclar situações que exijam uma maior concentração das crianças, com situações mais "dispersivas".

Portanto, no planejamento diário é preciso garantir o bom atendimento às demandas do grupo e ao mesmo tempo oferecer situações de aprendizagem desafiadoras às crianças.

O cotidiano na sala de aula

Para analisar o cotidiano da sala de aula proponho considerar questões relacionadas aos temas: espaço, tempo, objetos e relações (sobretudo com tarefas escolares). Como observar, orientar e regular, isto é, gerir o espaço na sala de aula? Como administrar seu tempo? Como se relacionar com os objetos ou materiais de ensino? Como trabalhar na sala de aula? Como propor tarefas que façam sentido aos alunos? Como avaliá-las e regulá-las em favor de nossas metas educacionais? O professor expressa sentimentos, na diversidade que os caracteriza, ao se relacionar com as crianças. As relações são marcadas pelas diferenças, liberdade e variedade de reações (alguém quer uma coisa, outro quer outra). Como organizar ou coordenar a multiplicidade de

Estudo
Preparo
Análise

grupo
tempo
espaço
objetos
relações



fatores em favor de um projeto pedagógico, assunto, tema ou conteúdo escolar? Como não se perder, se dispersar, ser indisciplinado, desatento diante da complexidade de situações que ocorrem na sala de aula?

Para lidar bem com o tempo temos que desenvolver habilidades, hoje mais do que nunca fundamentais: agendar, estimar, antecipar, selecionar ou dar prioridade, lembrar-se. As ações graças às quais realizamos tarefas duram um tempo e sucedem em certa ordem, isto é, compõem narrativas. Mas, para sermos bem sucedidos nesses acontecimentos temos que reservar, dispor, organizar um tempo para eles. Tempo que necessita ser calculado, querido. Se o espaço é reversível, ou seja, se nele podemos ir e vir de muitos modos, o tempo é irreversível, expressa um fluxo contínuo, sem volta ou devolução. Como decidir e antecipar coisas que valem à pena? Como não desperdiçar o tempo? Se o tempo não volta, como selecionar ou dar prioridade ao que merece ser feito? Como não esquecer, isto é, lembrar-se, atualizar, as coisas que foram feitas ou que devem ser feitas? Como se organizar, respeitando a presença eterna e contínua do tempo, mas dividindo-o como se pudesse ser tratado em termos de hoje, amanhã ou ontem? Como usar o tempo das máquinas (do relógio, por exemplo) ou da natureza para regular nossas ações? Como realizar a vida como projetos, produtos ou bens que, por quereremos depois, definem e organizam nosso aqui e agora?

"A forma como se distribui o tempo de aula representa a importância que se atribui aos diferentes conteúdos." Délia Lerner

Tempo

Se o espaço é a morada dos objetos, o tempo é a morada das ações. Se os objetos precisam de um espaço para estar, as ações precisam de um tempo para se realizar. As ações têm duas categorias temporais fundamentais: duração e seqüência.

As ações compõem narrativa, ordens (ao sentido de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º) seqüências. Ou seja, primeiro o bebê mama, depois arrotta, depois isso, depois aquilo. Não é assim a narrativa do cuidado materno de alimentação do bebê?

Expoente

Na escola, também, temos ordens, algumas lineares, outras simultâneas, e cada um desses pedaços de ação duram um tempo. Tempo do mamar. Tempo do plantar, colher, crescer. Cada coisa dura seu tempo (objetivo, subjetivo).

Na escola, trabalhamos com objetos, teorias, conceitos, informações, que necessitam ser traduzidos em ações educacionais. Por isso temos que aprender a regular nossas ações em função do tempo.

Agendar

Tempo e espaço são coordenadas físicas sem as quais algo não existe, como realidade material ou espiritual, como realização humana. Quais são os verbos relacionados à noção de "tempo"? No caso "espaço" analisamos, primeiro, o verbo "guardar". Como seu correspondente na dimensão temporal, proponho "ter um tempo", "dispor de um tempo". Por isso, o verbo correspondente é "agendar". Guardar onde? Fazer quando? Em relação ao espaço, a questão é: onde está? Em relação ao tempo, a questão é: quando? Em nossa linguagem ou convenção, isso corresponde a agendar. Ter um tempo, ou reservar um tempo, para o que queremos ou devemos fazer, faz parte de nossos projetos, metas ou compromissos pedagógicos.

Estimar

Como muitas tarefas na escola, por sua complexidade, não podem ser definidas, para agendá-las temos que estimar sua duração, isto é, o tempo que levam para ser realizadas. Por exemplo: Se um professor precisa ler um texto para o seminário de terça-feira próxima, quanto tempo calcula que precisará para isso?

Em síntese, como equivalentes ao guardar, em relação ao espaço, temos o agendar e estimar, em relação ao tempo.

É importante – pois é uma referência para a criança – que o professor não se deixe atropelar por tudo isso. Vale a pena não reagir às exigências do tempo como algo desagradável, com um sentimento de incompetência, de queixa, de algo que não sabemos coordenar ou antecipar. Mas, para isso, temos que aprender a nos organizar no tempo. O professor, de uma forma sincera e direta, diz aos alunos o que pretende realizar naquele dia, anuncia suas metas e fala de modo a comprometê-los ou envolvê-los. Ou seja, às vezes, o simples anúncio do projeto do dia feito de forma tranqüila, calma, direta, pode ter uma grande influência no trabalho que se vai realizar.

Às vezes, o planejamento em conjunto com os alunos tem o efeito positivo de autorizar o professor a fazer seu trabalho e contar com a sua colaboração. É importante comunicar o andamento da tarefa e fazer da regulação e da orientação guias para um melhor direcionamento do trabalho.

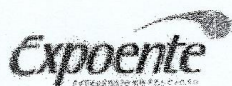
Lembrar-se

Proponho que “esquecer”, no plano do espaço corresponda a “lembrar-se”, no plano do tempo. As ações são históricas porque, como expressão temporal, articulam presente, passado e futuro. Por isso, certo tempo é o tempo das ações ou das coisas que não posso esquecer, porque esquecer envolve algo de ruim, para mim ou para a minha comunidade.

Para as ações serem lembradas, implicadas entre si no tempo, é melhor verificar se estão encaixadas em um projeto, meta ou objetivo para que certas coisas possam ser antecipadas no tempo e estimadas quanto à sua duração e sua importância no projeto.

Planejamento combina com antecipação. Antecipar é fazer regulações no presente que orientem um percurso de trabalho, que dêem uma direção ao que queremos ver realizados.

Ou seja, sabemos que antecipação e planejamento não substituem o dia-a-dia de sala de aula, mas podem complementá-lo podem contribuir para que nele sejam desenvolvidas coisas que só depois se expressarão de formas mais bem definidas e autônomas.



Antecipar

Proponho o verbo "antecipar" como equivalente a "devolver", no que diz respeito a espaço. Tempo não se devolve. O que foi feito ontem, bem ou mal, acabou. Se o espaço é reversível, o tempo é irreversível. É como um fio, a cuja trama temos acesso, na medida que forma objetos ou acontecimentos, ou seja, quando se expressa no espaço "da narrativa, etc". Mas, se não podemos devolver o tempo, podemos antecipá-lo, ou seja, decidir, planejar, escolher, definir o que iremos fazer. Por isso, o planejamento é importante na escola. Planejamento, no sentido verdadeiro do termo, não como tarefa que realizamos apenas por obrigação e da qual logo nos esquecemos. Planejar é uma ação intrínseca no ato de ensinar.

Antecipar é o mesmo que dizer que nossas ações, ao menos no contexto profissional, são realizadas em nome de um projeto, de uma meta pedagógica a ser alcançada. Graças a isso, quem sabe, as múltiplas – e por vezes concorrentes – ações que caracterizam a realização de um projeto possam ser coordenadas.

Priorizar

Tudo, na multiplicidade de tantos valores em demandas, é "imperdível". É importante fazer a caminhada, dormir até mais tarde porque está cansado, fazer o relatório em vez de fazer a caminhada. Como ou o que priorizar se nos sentimos afundados em tantas direções, em tantos valores, em tantas coisas "imperdíveis" na vida? Isso vale também para nossos alunos: também para eles tudo é imperdível.

A propósito, não são as crianças que hoje têm problemas de limites. Os adultos também têm. Não porque somos irresponsáveis, mas porque vivemos numa sociedade cheia de demandas, insaciável. Não temos horário para nada e ainda assim estamos sempre devendo, insatisfeitos porque não demos conta de todas as tarefas.

Avaliação

Pressupostos básicos da avaliação

Como uma criança descobre e conquista o seu mundo? De que forma domina uma língua de tamanha complexidade em termos de vocabulário, entonações, estrutura gramatical? E como ela sente tão precocemente o bom e o mau-humor das pessoas que a rodeiam, sinais de perigo como gritos e freadas de automóveis? Desde os mistérios e surpresas de um recém-nascido, às fantasias das crianças maiores, travessuras ou olhares reveladores, deparamo-nos com uma enorme e séria tarefa de observá-las e compreendê-las, para lhes oferecer as melhores oportunidades de conhecer a si próprias e à realidade, através de experiências ricas e significativas. Compreendendo a criança, o professor redimensiona o seu fazer a partir do mundo infantil descoberto re-significado. E dessa significação decorre diretamente a qualidade de sua interação com a criança. É essa a complexidade própria da avaliação em educação infantil.

Para que essa prática garanta o seu significado primeiro – da busca de entendimento do processo de desenvolvimento infantil e de embasamento à ação educativa através de um fazer reflexivo, é necessário que os educadores formulem as questões acima como primeiros passos do processo de avaliação. O que quer dizer que um dos pressupostos básicos dessa prática é justamente torna-la investigativa e não sentenciosa, mediadora e não constatativa, porque é a dimensão da interação adulto/criança que justifica a avaliação em educação infantil e não a certeza, os julgamentos, as afirmações inquestionáveis sobre o que ela é ou não capaz de fazer.

A ação avaliativa é a própria mediação entre a criança, sua realidade e o espaço institucional, onde está inserido o educador com suas impressões de mundo, suas concepções a respeito das crianças, seu entendimento do papel da creche e da pré-escola.

Poderíamos, por exemplo, pensar no acompanhamento de crianças de três anos. A mãe dá menina colocava maçã em sua merenda e a professora

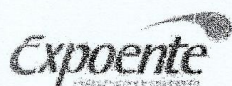
descascava-a e partia em quatro fatias. Ela então reclamava à sua mãe que a professora não lhe havia dado “toda” a maçã para comer. Quando questionada pela mãe, a professora não entendia e cuidava em chamar a atenção da menina que ali comia toda a maçã. Vários dias se passaram até perceber que a maçã partida em quatro não representava para a menina a maçã “toda”. Ela queria a maçã “inteira”. Para entender a lógica da criança se fez necessário entender questões de conhecimento referentes à noção de conservação do objeto (conhecimento lógico-matemático), o que exigiu da professora observação e estudo para entender a lógica da menina aos três anos. Sem o entendimento de tal raciocínio, um outro professor tenderá a julgar a menina teimosa, manhosa, mentirosa nessa mesma situação. E são muitos os pareceres descritivos em educação infantil que comprovam tais equívocos e revelam a complexidade da tarefa de compreender os sentimentos e as intenções infantis, de analisar verdadeiramente o desenvolvimento de uma criança, os processos evolutivos do seu pensamento. Desvendar o máximo possível os mistérios de uma criança exige, assim, estudo e investigação.

O tema da avaliação é por demais complexo, justamente, porque é diretamente dependente da observação das crianças em sua exploração permanente do mundo e da aproximação dos educadores com a realidade sócio-cultural dessas crianças, à luz de suas próprias representações, teorias, sentimentos. Exige um olhar atento do professor, um olhar investigador que as observa, estuda suas reações e confia nas suas possibilidades.

Poderia, assim, apontar os seguintes pressupostos básicos no delineamento de uma proposta de avaliação mediadora em educação infantil:

A – uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sócio-cultural, e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem experienciadas;

B – um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios;



O trabalho do professor realiza-se antes, depois e durante as aulas. A reflexão sobre o seu fazer pedagógico é contínua. Prática reflexiva é essa idéia de formação, formação contínua, em que o professor reflete sobre a aula que deu, sobre o ano passado, sobre o ontem do seu trabalho. Reflete durante e reflete antes, porque planejamento é uma reflexão preventiva, que projeta.

O planejamento é um trabalho no presente que nos prepara para um futuro que queremos ver acontecer, senão se reduz a uma atividade burocrática, um papel que, uma vez preenchido, guardamos em uma pasta ou enviamos para uma secretaria. Temos o hábito de pensar, de planejar, de executar e de avaliar como momentos lineares independentes ou dependentes. Hoje a idéia do planejamento é que este é um bom momento de avaliação, no qual se executa um plano.

Planejar supõe, pois, observar a perspectiva das pessoas. Não como um refém delas. Quem planeja tem suas responsabilidades e, por isso, expressa autoridade, liderança, coordenação.

Em resumo: **Por que planejar?** Para poder, no cotidiano de sala de aula, observar, regular e antecipar aquilo que queremos que os nossos alunos se tornem aquilo que queremos que eles aprendam. **Quando planejar?** Antes, depois e durante nossas intervenções pedagógicas.

C – um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embasador do repensar do educador sobre o seu fazer pedagógico.

Referências Bibliográficas

- Hoffmann, Jussara. Avaliação na pré-Escola. Ed. Mediação. Porto Alegre, 2001.
- Lerner, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Ed. Artmed. Porto Alegre, 2002.
- Macedo, Lino de. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Ed. Artmed. Porto Alegre, 2005.
- Ministério da Saúde – Fundação Nacional de Saúde. O que podemos fazer juntos. 3ª ed, Brasília, 1994.

ANEXO D – Proposta Pedagógica 2007, escola “A”



***Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura***

Ofício n.º 05/2006

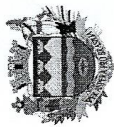
Taubaté, 23 de maio de 2006.

Assunto: Encaminhamento do Plano de Gestão.

A Direção da EMEF “T”, encaminha à Vossa Senhoria, duas vias do Anexo do Plano de Gestão Quadriênio 2003-2006, Ano letivo 2006 desta Unidade Escolar, com todas as folhas devidamente numeradas e rubricadas pelo diretor, e encaminhado para fins de apreciação e homologação.

Respeitosamente,

Ilma Sr.^a
Prof.^a Léa Leite David
DD Dirigente Regional de Ensino
Diretoria de Ensino – Regional de Taubaté



Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura

Resultado Estatístico - Ano Letivo 2005
Ensino Fundamental

Discriminação	Séries												Total
	Ed. Esp.	CA	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	
1 Alunos Matriculados no início do ano letivo	9	96	106	89	91	112	0	0	0	0	0	0	503
2 Alunos Recebidos por Transferência durante o ano letivo	8	0	16	11	8	8	0	0	0	0	0	0	51
3 Matrícula Geral - Total de Alunos	17	96	122	100	99	120	0	0	0	0	0	0	554
4 Alunos Transferidos	0	0	14	12	8	12	0	0	0	0	0	0	46
5 Alunos Realocados para outra classe	0	0	5	3	10	12	0	0	0	0	0	0	30
6 Alunos Evadidos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
7 Alunos Frequentes até o final do ano letivo	17	96	108	88	91	107	0	0	0	0	0	0	507
8 Alunos Promovidos sem Recuperação Final	0	96	78	58	54	62	0	0	0	0	0	0	348
9 Alunos Promovidos no 1º Conselho	0	0	9	4	17	19	0	0	0	0	0	0	49
10 Alunos Retidos sem Recuperação Final	0	0	7	5	6	1	0	0	0	0	0	0	19
11 Alunos em Recuperação	17	0	14	21	14	25	0	0	0	0	0	0	91
12 Alunos Promovidos após Recuperação Final	0	0	4	3	9	4	0	0	0	0	0	0	20
13 Alunos Promovidos no 2º Conselho	0	0	2	7	2	8	0	0	0	0	0	0	19
14 Alunos Retidos por Falta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15 Alunos Retidos após 2º Conselho	17	0	8	11	3	13	0	0	0	0	0	0	52
16 Total de Alunos Promovidos	0	96	93	72	82	93	0	0	0	0	0	0	436
17 Total de Alunos Retidos	17	0	15	16	9	14	0	0	0	0	0	0	71
18 Percentagem de Evasão (%)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,83							0,18
19 Percentagem de Retenção (%)	100,00	0,00	13,89	18,18	9,89	13,08							14,00
20 Percentagem de Promovidos (%)	0,00	100,00	86,11	81,82	90,11	86,92							86,00



Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura

PROPOSTA PEDAGÓGICA

ou Plano Curricular?

Vigência - Ano Letivo: 2007



Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura

Quanto ao transporte coletivo, a comunidade é atendida pela linha de ônibus da Empresa de Transporte Coletivo do Vale do Paraíba (ABC) e pelos Transportes Alternativos de Taubaté em horários constantes, mas insuficientes, e com destino ao centro da cidade.

O atendimento médico, como também odontológico é feito no PAMO Imaculada.

Da comunidade usuária deste estabelecimento de ensino, 70% reside no bairro onde a escola se situa e o restante em outros bairros das imediações, propiciando uma clientela bastante heterogênea.

A média de escolaridade das famílias é de Ensino Fundamental incompleto passando para semi-analfabetos. Pouquíssimos possuem Ensino Médio.

No entorno da escola estão instaladas 3 Unidades de Educação Infantil, 1 EMEF, 1 Unidade do Programa Esporte Juventude e a Casa do Figureiro

O bairro carece de uma Base da Polícia Militar para garantir a segurança da comunidade escolar e local.

Quanto à organização familiar, nossos alunos estão inseridos num contexto onde 80% moram com os pais, 17% moram com a mãe e 2% com pessoas da família.

Quanto ao credo religioso, a religião católica ainda é predominante, sendo crescente o número de evangélicos.

Sobre as atividades que desenvolvem fora da escola, destacam-se: assistir TV e/ou vídeo, jogos de games, empinar pipas, brincar na rua. É possível observar o não interesse pela leitura, gerando, com isso, a limitação do vocabulário e a pouca criatividade na escrita, principalmente nas últimas séries.

3. IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS

Não temos problemas sérios de ordem disciplinar e nem de frequência. Os responsáveis são, na maioria, interessados e participativos, tanto no aspecto didático/pedagógico como no aspecto social. Sentimos que é muito grande o carinho que todos têm pela escola e a confiança depositada em nosso trabalho. Isso gera um grande elo de compromisso entre escola-família-comunidade, fortalecendo ainda mais este Trinômio.

Todos esses fatores relevantes serviram como estímulo para todos os envolvidos no trabalho educativo, principalmente no sentido de se motivar ainda mais os alunos, no que se refere à disciplina e até mesmo quanto ao aproveitamento, facilitando a atuação da escola-família-comunidade para a tomada de decisões de forma coletiva.

II-DEFINIÇÃO DE DIRETRIZES

1. Fundamentos e Concepções: princípios, valores e políticas que orientam a escola

Observando e analisando textos e contextos sobre o tipo de homem que queremos formar e sobre o papel da escola no atual contexto sócio-cultural da sociedade na qual está inserida, concluímos que é necessário pautar nossa ação pedagógica para o desenvolvimento de nosso aluno como um homem interagente em sua natureza, de maneira a propiciar a construção de sua própria história, de forma positiva, para o enriquecimento da comunidade onde vive.

O desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente com os ideais de homem responsável, atuante e que exerça sua liberdade com responsabilidade, será nossa constante preocupação.

Subsídios para que a ação descrita seja viabilizada serão procurados através de leituras e análises de textos sobre o assunto, relato de experiências, encontros e discussões.



III- OBJETIVOS

1. Objetivos da Escola

Diante de uma postura de abertura para a reestruturação da prática pedagógica, nosso objetivo, enquanto educadores é o de buscar ações constantes que possibilitem desencadear um processo de ensino-aprendizagem, onde se atinjam objetivos que constantemente expressamos como: "A escola deve se preocupar com a formação do educando e não apenas com a informação". Dentre eles se destacam:

- Desenvolver e favorecer as potencialidades da criança, bem como sua personalidade nos aspectos físicos, psíquicos e intelectuais;
- Possibilitar ao aluno perceber-se como agente de mudança que produz cultura, para que ele valorize o patrimônio cultural de sua escola e da comunidade;
- Preparar o aluno para o exercício da cidadania como um ser crítico, atuante e capaz, desde o início da aprendizagem de criar e construir o saber, para dele fazer uso como cidadão;
- Orientar para dirimir qualquer atitude de conotação discriminatória, religiosa ou classista;
- Inibir e controlar as ausências às aulas e, conseqüentemente, o índice de evasão e retenção;
- Levar o educando a de tornar uma pessoa comprometida e responsável dentro do seu próprio processo de aprendizagem, adquirindo noções, hábitos e atitudes futuras, essenciais à vida de um cidadão ativo, participativo e responsável;
- Adequar as instalações no novo prédio escolar de forma a possibilitar um ambiente adequado para o desenvolvimento das atividades escolares.

2. Objetivos do Curso

Por meio do Decreto Municipal nº. 10.581, de 29 de março de 2005, institui-se o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas Escolas da Rede Municipal de Ensino, que vem a ser amparado pela Lei nº. 11.114/2005, que altera a redação dos Artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início ao Ensino Fundamental com 6 anos de idade e Lei Federal nº. 11.274, de 06/02/2006, que altera a redação dos Artigos 29,30,32,e 87 da Lei 9394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos.

A Administração Municipal, a fim de garantir maiores oportunidades de aprendizagem e escolarização obrigatória, oferece o Ensino Fundamental de nove anos, assegurando às crianças o ingresso mais cedo no Sistema de Ensino, para que prossigam nos estudos permitindo alcançar maior nível de escolaridade.

Considerando ainda um momento de transição, as crianças que completam 6 anos de idade, até 30 de junho do corrente ano, passam a fazer parte da Classe de Alfabetização, ou seja, 1º ano do Ensino de 9 anos. O atendimento ainda se faz necessário ser no prédio destinado a Educação Infantil, o que tem garantido a identidade pedagógica dessa etapa educacional, mantendo assim as instalações muito mais próximas dos dois últimos anos da Educação Infantil.

O Ensino Fundamental tem por objetivos:



*Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura*

- Desenvolver no educando a capacidade, relativa aos aspectos afetivos, físicos, éticos, estéticos, de atuação e de inserção social, de modo a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania;
- Assegurar ao aluno o tempo necessário para se alfabetizar, entrando em contato com a leitura e a escrita
- Favorecer o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno em todos os componentes curriculares;
- Nortear a seleção dos conteúdos a serem trabalhados de modo a favorecer ao aluno posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, materiais e culturais, como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Valorizar a inclusão e as relações inter-pessoais, considerando-as importantes para o desenvolvimento do ser humano, desenvolvendo a capacidade de participação em todos os níveis da vida em sociedade;
- Conhecer e valorizar a pluralidade cultural brasileira, bem como de outros povos percebendo-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente;
- Questionar a realidade, formulando e resolvendo problemas, sabendo utilizar-se de diferentes fontes e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Despertar no aluno a necessidade do saber elaborado como forma de contribuir para a formação de uma juventude cidadã, voltada mais para a colaboração, a generosidade e a solidariedade, do que para o mercado e o consumo;
- Mostrar ao aluno, respeito, justiça e consideração preparando-o para o momento de transição em que ele começa a deixar a vida privada familiar para ganhar o mundo e tornar-se cidadão pleno, não só com muito conhecimento, mas sabendo o que fazer com ele;
- Ajudar o educando a construir um futuro melhor, preparando-o e capacitando-o a identificar situações com que o futuro imprevisível os desafiará.

A educação, em sua essência extremamente social, pretende que o aluno atinja seu desenvolvimento pleno, sabendo utilizar o conhecimento como instrumento de inserção à vida social e ao trabalho, como condição de sobrevivência e de auto-realização. Assim compreendida, a educação fundamental, assume a responsabilidade de oferecer e propiciar a todos os alunos, oportunidade e espaço inerente para que cada um se desenvolva conforme suas próprias aptidões, interesses e necessidades.

A escola está inserida num contexto social e é nesta circunstância que irá ocorrer a vida do aluno. Desta forma, só podemos entender o processo educativo escolar como efetivamente socializador, se o mesmo viabilizar a vinculação entre:

- Escola: espaço de construção do conhecimento e prática de valores como instrumentos que estabeleçam condutas que intervenham ou conciliem o indivíduo social que se pretende formar;
- Trabalho: habilitação para a vida profissional, voltada às exigências e características de um mercado que se impõe e define os modelos de formação qualificada que é valorizada;
- Práticas sociais variadas: aceitas pela formação do conjunto de atitudes, habilidades e competências necessárias ao exercício da cidadania.

Com uma linha de educação transformadora, o Ensino Fundamental procura ser não apenas uma etapa que define o processo de formação do indivíduo, mas também como uma forma de trabalho proveitoso, que qualifica o educando para o exercício da cidadania. Ajusta conhecimentos de grande significado ou interesse com habilidades necessárias para o desenvolvimento da consciência crítica,



*Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura*

- PROJETO FOLCLORE
- PROJETO DE RECUPERAÇÃO
- 1ª GINCANA DE SOLIDARIEDADE CULTURAL
- PROJETO "TRABALHANDO COM AS DIFERENÇAS"
- PROJETO "PEQUENO LEITOR"

V- ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A avaliação incidirá sobre os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da atividade escolar, devendo ser realizada através de procedimentos internos, definidos pela Escola e externos, pelos órgãos supervisores.

A avaliação interna, realizada pelo Conselho de Classe e Série em reuniões especialmente convocadas, terá como objetivo a análise, orientação e reformulação, se necessário, dos procedimentos pedagógicos, financeiros e administrativos.

Terá como meta o aprimoramento da qualidade do ensino, sendo sustentada por procedimentos de observação e registros contínuos, para permitir o acompanhamento:

- sistemático e contínuo do processo de ensino e do processo de aprendizagem, de acordo com os objetivos e metas constantes da Proposta Pedagógica e Plano de Gestão;
- do desempenho da equipe escolar, dos alunos e dos demais funcionários, nos diferentes momentos do trabalho educacional;
- da participação da comunidade escolar nas atividades propostas pela Escola;

1- Acompanhamento do Trabalho Docente e Discente

À Direção caberá, entre outros, a coordenação, acompanhamento e avaliação da Escola, com objetivo de organizar, superintender, controlar e gerenciar todas as atividades desenvolvidas no âmbito escolar e em suas relações com a comunidade visando à utilização plena de suas potencialidades e a realização da razão da existência da Escola: o ALUNO.

E para que isso seja viável a Direção deverá:

a) Desenvolver durante todo o ano letivo ações para:

- Valorizar a escola, enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional, facilitando e implementando as ações coletivas nesse sentido;
- garantir a idoneidade e a legalidade das ações no cotidiano da escola;
- promover a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, respeitadas as diretrizes e as normas vigentes;
- zelar pelo cumprimento de horários, planos, projetos e atribuições pertinentes aos integrantes dos quadros administrativo, docente, discente e de apoio da escola;
- promover, ampliar, facilitar a participação dos profissionais da escola na elaboração e desenvolvimento da proposta pedagógica coletiva;
- implementar a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar- professores, pais, alunos e funcionários - nos processos consultivos e decisórios, através da organização, constituição e fortalecimento das instituições auxiliares da escola: Conselho de Escola, APM, Grêmios e reuniões de Pais e Mestres;
- zelar pela divulgação, entendimento e cumprimento do Regimento Escolar;



Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura

- expor com transparência os procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a co-responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos endereçados à escola;
- administrar os recursos físicos e financeiros da escola dentro dos princípios da legalidade, coerência, clareza de propósitos e transparência das informações;
- atualizar, sistematicamente, o inventário dos bens da escola e de suas instituições, adquiridos ou recebidos em doação;
- assegurar, através da Secretaria e órgãos competentes, a regularidade e a autenticidade da vida escolar de alunos, professores e funcionários;
- manter atualizada a escrituração escolar - administrativa, docente e discente - garantindo o acesso às informações de seus arquivos para a comunidade escolar;
- garantir os meios para o Reforço e a Recuperação da aprendizagem;
- zelar pela frequência dos alunos, informando aos pais ou responsáveis casos de reiteração de faltas e de evasão escolar;
- comunicar às autoridades competentes casos de maus-tratos a menores ou que contrariem o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- acompanhar/atualizar a situação das matrículas e transferências das Classes de Alfabetização pertencentes ao Quadro Escolar da U.E., mas com atendimento (em caráter temporário) em prédios da Educação Infantil, através da coleta mensal de registros e informações;
- acompanhar e controlar as programações relativas às atividades de apoio administrativo e apoio técnico-pedagógico;
- coordenar as atividades relativas à manutenção e conservação do prédio, mobiliário e equipamentos da escola;
- acompanhamento das atividades do DEC, mantendo contato permanente com a Equipe de Supervisão e Coordenação;
- reuniões com autoridades, pais, representantes de organizações sociais, etc., para discutir e propor Projetos de trabalho em comum e de interesse para a aprendizagem dos alunos;
- promover a integração escola-família-comunidade, criando condições e estimulando experiências para o aprimoramento do processo educativo;
- atualização das Diretorias da Associação de PAIS E Mestres, Conselho de Escola e demais instituições auxiliares.

b) Em relação ao corpo docente, viabilizar e acompanhar o desenvolvimento de atividades:

- de planejamento;
- de acompanhamento das aulas;
- reuniões bimestrais de estudo, esclarecimento de dúvidas, avaliação dos trabalhos realizados ;
- troca de experiências, idéias, soluções de problemas, literatura, orientações recebidas pela Equipe de Supervisores do DEC;
- participação em cursos de capacitação de professores;
- reciclagem e treinamento oferecidos por especialistas ;
- de elaboração de instrumentos de avaliação;
- de avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos;
- de capacitação em serviço através de leitura e discussão de textos e experiências didáticas;
- de reflexão constante da própria prática docente;
- de análise de dados estatísticos e gráficos sobre o rendimento dos alunos por disciplina, classe



Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura

- e/ou série, para a elaboração de diagnósticos e estabelecimento de metas e ações;
- de convocação, organização, desenvolvimento e acompanhamento das reuniões da escola (pedagógicas, Pais e Mestres, Conselhos, Grêmio, APM)
 - de organização e disponibilização dos espaços e materiais pedagógicos e de apoio (textos, vídeos, mimeógrafos, revistas, etc.);
 - de levantamento e providências quanto aos problemas de disciplina, assiduidade e rendimento escolar dos alunos (conversas particulares com pais, alunos e professores);
 - de reforço e recuperação de estudos para os alunos que necessitarem, recondução da trajetória escolar, na forma da lei, para os alunos com defasagem idade-série, de encaminhamento dos alunos com necessidades especiais ao Projeto Integra-Ativa;
 - de orientação e acompanhamento das diversas formas de registros dos professores: diários de classes, fichas individuais, observações, etc;
 - de articulação de um trabalho coletivo, dentro dos princípios de uma gestão democrática, que contribua para um ensino de qualidade para o aluno;
 - de diagnóstico dos pontos críticos do processo ensino-aprendizagem na U.E. e propostas de soluções;
 - de promoção da interdisciplinaridade e a transversalidade entre os conteúdos estabelecidos nos Planos de Ensino;
 - de acompanhamento e análise crítica do desenvolvimento do Projeto Pedagógico da escola, junto com a comunidade escolar e de promoção da integração dos professores da U.E. entre seus pares e demais segmentos da escola.
- b) Em relação ao corpo discente, viabilizar e acompanhar as atividades:
- de sala de aula;
 - de tarefas extra-classe;
 - de estímulo ao hábito da leitura;
 - de desenvolvimento do hábito de estudo;
 - de desenvolvimento de hábitos e atitudes com valores éticos;
 - de desenvolvimento da participação e da cooperatividade entre seus pares;
 - de participação nos diferentes projetos da escola e no Grêmio Estudantil;
 - de promoção e desenvolvimento da auto-estima;
 - de orientação aos pais sobre a importância de sua participação na vida escolar de seus filhos para estes e para a eficiência do trabalho escolar;
 - de promoção de palestras informativas, debates e orientações sobre saúde, higiene, violência, sexualidade, drogas, etc;
 - de acompanhamento, avaliação diagnóstica e encaminhamento adequado a cada aluno (continuidade de estudos na série seguinte, aulas de reforço, Sala de Recurso);
 - de atendimento material relativo ao mínimo de material pessoal do aluno, necessário para o desenvolvimento de suas atividades escolares (lápiz, cadernos, borracha, livros);
 - de observação e esclarecimento quanto às suspeitas de situações de risco pessoal, como abandono, maus tratos, abusos, trabalho infantil, penúria, etc;
 - de acompanhamento e esclarecimento de problemas disciplinares e de desentendimentos dos alunos entre si ou com pessoas de outros segmentos da comunidade;
 - de acompanhamento da aceitação/participação do projeto da Merenda escolar.



Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura

c) Recursos Pedagógicos

- manter organizados, limpos e disponíveis os diversos ambientes escolares,
- estabelecer horários, dentro da grade semanal de cada classe, para a utilização dos espaços pedagógicos;
- adequar o acervo e o mobiliário para a real funcionalidade de cada espaço pedagógico da escola;
- desenvolver nos alunos hábitos e atitudes de respeito, valorização e uso efetivo dos ambientes pedagógicos de forma a implementar o processo ensino-aprendizagem;
- desenvolver o zelo pelos materiais de cada ambiente e ao patrimônio escolar, como bem comum.

e) Recursos e Ações de Desenvolvimento Curricular

Vários Projetos de Ação serão desenvolvidos como forma constante de aprofundamento curricular. Para isso, professores recorrerão à diversas formas para se utilizarem, juntamente com os alunos, dos recursos disponíveis, a saber:

Espaços Pedagógicos

- Biblioteca, em local provisório, mas com um bom acervo;
- Sala de Informática
- Sala para o material de Educação Física, em local provisório, com um bom acervo de jogos e material desportivo;
- Sala para aulas de Reforço e Recuperação de Estudos (local provisório);
- Salas de Recursos R I (apoio parcial em período inverso ao letivo, em local provisório).
- Materiais didáticos (concreto diversificado)

2- Instituições Auxiliares


a) Associação de Pais e Mestres

- É regida por Estatuto próprio, aprovado nos termos da Legislação vigente, e submetida à Homologação do Órgão competente.
- Será adotada, segundo determinação desta Instituição e autorização do DEC, a Contribuição Espontânea nos meses de março e setembro
- Toda verba arrecadada através desta Contribuição e/ou Festas, entre outros será revertida em benefício da escola e alunos

b) Grêmios Estudantil

Obedecendo à Lei Federal 7.398, de 04/11/1985, o Grêmios Estudantil da EMEF "Prof. Antonio Carlos Ribas Branco" foi organizado em março de 2007 e seu Plano anual de trabalho encontra-se anexo no Plano de Gestão - Quadriênio 2007/2010

ANEXO E – Proposta pedagógica 2007: escola “B”



Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura

DECE
Protocolo: 15583
Data: 17/09/07

PROPOSTA PEDAGÓGICA

2007

EMEP Dióscano José Angelo Vital
- Santa Lúzia -

Anexo B₁ - Anexo B₂₆



Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura

TERMO DE APROVAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

O Diretor da Escola Municipal

usando das competências conferidas pelo Regimento Escolar, a ser aprovado pelos órgãos competentes, nos termos da LDB nº 9394/96, aprova a presente Proposta Pedagógica.

Declara que a mesma foi elaborada pelo coletivo da escola nos termos do disposto no inciso I, artigo 13, título IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Encaminha a presente Proposta Pedagógica, para apreciação e homologação dos órgãos superiores do sistema possibilitando que os profissionais da educação que atuam nestas instâncias possam contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho e para a criação de possibilidades e/ou mecanismos de acompanhamento e avaliação de nosso educativo.

Taubaté, 12 de setembro de 2007.



Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura

etária de interesse dos mesmos, inclusive o E.J.A. (Educação de Jovens e Adultos).

Possuímos ainda mapas geográficos, globos, 6 mimeógrafos, aparelhagem de som como mesas de som, caixas acústicas, 4 microfones e 2 racks para mesa de som, aparelhagem esta destinada ao uso diário para contato com os alunos e em demais eventos ocorridos na escola.

A U.E. usufrui ainda de 2 kits de mídias advindos do governo federal acerca do Projeto DVD Escola, que são utilizados pelo professores e materiais fornecidos pela prefeitura para utilização pelos professores e/ou alunos em atividades didático-pedagógicas.

Recursos humanos:

A Unidade Escolar conta atualmente com os seguintes funcionários:

- 01 – Diretora de Escola
- 02 – Vice-Diretoras
- 02 – Oficial de Administração
- 01 – Escrivãria
- 04 – Inspetores de alunos
- 04 – Merendeiras
- 03 – Serventes

É necessário destacar que a merenda é uma terceirizada sendo a empresa responsável a SISTAL, a qual administra seus funcionários, bem como vistoriando constantemente o desempenho das merendeiras, junto a U.E., mediante visitas constantes da supervisora responsável, a qual além da inspeção ainda orienta seus funcionários em relação à questões básicas e essenciais ao trabalho responsável junto à U.E.

Quanto ao trabalho de limpeza e manutenção do prédio é oportuno destacar que também é terceirizada, sendo a empresa responsável a MILCLEAN, responsável pelos funcionários, fornecimento de material e inspeção do trabalho executado, mantendo com a direção da escola um contato formal no sentido de verificação e acompanhamento das ações executadas no âmbito escolar.

1.b – Organização da escola:

Existem 20 salas de aula funcionando em 2 prédios distintos nos 3 períodos, totalizando 34 turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, nos períodos da manhã, tarde, 4 turmas de recuperação paralela, 1 sala especializada e 1 sala multisseriada de 1ª a 4ª séries do EJA no período da noite.

A escola tem sua estrutura organizacional composta dos seguintes núcleos: Direção, Administrativo, Operacional e o Corpo Docente que procuram desempenhar suas funções



Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura

objetivando o melhor desenvolvimento do exercício pedagógico.

A U.E. conta com instituições auxiliares, que objetivam colaborar com o aprimoramento do processo educacional e na interação escola – família – comunidade. São elas: Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil.

Há também os colegiados, que são o Conselho de Escola, o Conselho de Professores e o Conselho de Classe e Série. Tais instituições e Colegiados atuam segundo o Regimento Escolar Comum da Rede Municipal de Ensino, no sentido de objetivar o alcance dos objetivos propostos pela escola.

A implantação de uma política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político administrativo e pedagógico, uma vez que 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.

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos de educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino.

As crianças de seis precisam de uma proposta curricular que atendam as suas características, potencialidades e necessidades específicas.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse 1º ano não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Existe aí a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento.

Diante disso nossa U.E. possui 7 salas de 1º anos do E.F., que funcionam em 4 Creches denominadas: Creche Municipal Maria Aparecida da Silva Quintanilha, Creche Espírita Beneficente Joana D'Arc, Creche Municipal Prof. Carlos A. Rizzini, Creche Municipal Profª Maria de Lourdes Portella Quintanilha.

O funcionamento destas salas em prédios separados justifica-se pelo motivo destas unidades estarem mais pertinentes com a idade e o desenvolvimento das crianças.

É necessário neste ambiente que as crianças sejam acolhidas com respeito às suas expectativas, partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância.



Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura
Ángelo Vical - Santa Luzia

III – OBJETIVOS

1.a – Objetivos da escola

A escola tem por objetivo ser o lugar central da educação básica para oferecer garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo, sinalizando o processo educativo como construção coletiva de todos os envolvidos no trabalho pedagógico.

Busca também apreender a realidade em foco em sua inteireza, em sua multidimensionalidade com a intenção de representá-la mediante a estrutura organizacional da escola através da construção de um projeto para a escola que priorize os valores, identidade e limites da sua comunidade.

A Unidade Escolar tem ainda por objetivo o desenvolvimento da capacidade de apreender do educando, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores para que interfiram criticamente na realidade podendo vir a transformá-la.

Metas:

- Maior efetivação da comunidade no processo-aprendizagem;
- Capacitação dos profissionais para melhor desenvolvimento de suas atividades;
- Melhorar espaço e condições para prática desportiva;
- Diminuir o índice de repetência do alunado.

Ações:

- Trabalhar junto à comunidade escolar para desenvolver a visão e os objetivos da escola.
- Promover reuniões formais e informais para reflexão sobre a visão e os objetivos.
- Desenvolver o perfil da escola.
- Melhorar a qualidade pedagógica no processo educacional da escola.
- Garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade.
- Motivar o apoio dos professores junto à escola.
- Procurar junto às autoridades competentes a realização desse projeto.
- Buscar apoio da comunidade para efetivação do mesmo;
- Criar situações para que o projeto se torne realidade;
- Aumentar a confiança na proposta educacional adotada pela comunidade;
- Superação dos problemas socioeconômicos que atingem a comunidade escolar;
- Estimular o aluno criando oportunidades no ensino-aprendizagem.



Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura

1.b – Objetivos dos cursos:

Ensino Fundamental:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Sala de Recursos I

- Proporcionar aos alunos experiências que os auxiliem a superar as dificuldades no processo



Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura

V – ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Acompanhamento do trabalho dos professores:

Um dos grandes pontos acerca da Proposta Pedagógica e sua coerência refere-se ao acompanhamento do trabalho dos professores. O controle por parte da equipe é justificado no sentido da busca de garantia de sucesso.

A equipe escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e não ser elemento de fiscalização, de controle formal e burocrático. É necessário refletir sobre a diferença entre acompanhar (que é uma necessidade) e fiscalizar (que é colocar-se fora e acima do processo). A equipe deve funcionar como o coração, onde a riqueza não vem dele próprio, vem do sangue, do pulmão, do fígado, a equipe "anima" e media o processo.

O processo de elaboração e concepção da Proposta Pedagógica é fruto de um consenso entre os professores. Sendo que decididamente, não adianta "algum iluminado" ter idéias brilhantes, se o grupo não as partilhar.

Os educadores têm diferentes formas de conceber e fazer o planejamento; estas devem ser colocadas em comum e discutidas criticamente no coletivo dos educadores.

Existem elementos que costumam aparecer em quase todas as concepções, porque são essenciais o quê vai ser trabalhado (conteúdo), como vai ser trabalhado (metodologia), porquê (necessidade) e para quê vai ser trabalhado (objetivos) e como vai se saber se os alunos estão assimilando ou não e o que fazer diante disto (avaliação). Aí entra a mediação da equipe resgatando a dimensão coletiva do trabalho educativo e a necessidade da explicitação para comunicação e interação entre os pares e com a Proposta Pedagógica.

É preciso compreender onde é que o grupo está, quais suas necessidades, ou seja, na busca de mudança e construção do processo, o ideal é a coordenação construir a proposta do roteiro de elaboração da mesma junto com os professores. O acompanhamento do trabalho dos professores versa sobre em como ajudar a prática, propondo aperfeiçoamentos.

Este acompanhamento procura ainda valorizar a cultura do professor, resgatando um certo bom senso que existe em torno da preocupação com o conteúdo a ser ensinado, visando ainda localizar práticas novas já presentes na realidade dos professores e da escola, para o grupo perceber que é viável, que funciona, o compromisso da equipe com a alteração das condições objetivos de trabalho, aspecto essencial para o resgate da credibilidade no planejar.

O que caracteriza a ação burocrática não é a atividade em si, mas o sentido e o poder de controle que o sujeito tem sobre ela. Um professor deve sempre registrar sua prática, buscando compreendê-la melhor, estando assim envolvido com a atividade docente.

A equipe escolar pode ser um interlocutor privilegiado para o professor, discutindo sua



**Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura**

prática, sugerindo leituras para o aprofundamento, acompanhando e articulando o trabalho, superando a marca histórica de controle e burocracia.

A prática cotidiana acaba impondo a necessidade de tomada de decisão imediata, sem tempo para uma reflexão mais apurada, ou mesmo nos induzindo a ter práticas reiterativas, repetindo o que está dado.

Diante disto, a Unidade Escolar procura destacar a necessidade de Reuniões Pedagógicas, que representam espaços necessários e privilegiados para a reflexão crítica e coletiva sobre a prática de sala de aula e da escola. "A prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamento teórico e, sobretudo de práticas mais comprometidas" (Arroyo, 1982).

Neste espaço, é possível favorecer também a circulação do saber, da experiência acumulada pelos elementos do grupo, que normalmente não são socializadas por falta de oportunidade. Além da partilha das dificuldades encontradas no trabalho, tem grande relevância a colocação em comum de práticas de sucesso, pois podem despertar para novas iniciativas e, em especial, mostra que é possível mudar a prática.

Periodicidade da criação da proposta:

A avaliação deve dar-se em patamares distintos e complementares, a saber: reflexão sobre o trabalho no interior do grupo (visando reorientá-lo) análise crítica de apresentação dos grupos (visando localizar avanços e lacunas a serem retomadas na síntese) e avaliação geral do trabalho do projeto (visando tomada de consciência por parte de todos e definição de elementos para continuidade do trabalho).

A periodicidade deste processo de avaliação deve ser constante pois além de parte constituinte do sucesso de toda instituição escolar, é através dela que a Proposta Pedagógica se faz presente.

Deve-se sempre lembrar que há uma relação fundamental, porém rompida entre avaliação e re (planejamento) de ações. Deve ser resgatada, pois é isto que dá sentido transformador da avaliação de um trabalho em realização.

A periodicidade da avaliação proposta é caracterizada pela busca eficiente do caráter de acompanhamento do processo, que faz parte da Realização Interativa.

O caráter da avaliação precisa abranger os três aspectos básicos da tarefa educativa: trabalho com o conhecimento, relacionamento interpessoal e organização da coletividade; é necessário uma reflexão crítica da efetivação do trabalho.



Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura
MATRIZ CURRICULAR COMUM PARA AS ESCOLAS QUE OFERECEM O ENSINO FUNDAMENTAL
Diretoria de Ensino – Região de Taubaté
MATRIZ CURRICULAR - 2007

Ensino Fundamental: Período Diurno – CA a 8ª Séries Dec. Mun.nº 10.581, de 29/03/2005; Leis Fed.nº 11.114/05 e 11.274/06 e Parecer CNE/CEB 18/05
 Duração do Curso: 09 anos
 Dias Letivos: 200 – Módulo: 40 semanas
 Duração das aulas: 50 Minutos
 Duração do intervalo: 20 minutos

Lei Federal	Base Nacional Comum Art. 24, 26, 27 e 32 da LDB CNE/CEB 05/97, 04/98 e 18/05	Res. CNE/CEB 03/05 Ind. CEE 08/2001 Del. CEE 61/06	Componentes Curriculares	ANOS INICIAIS									ANOS FINAIS									TOTAL DE CREDITOS												
				2007			2008			2009			2010			2011			2012				2013			2014			2015					
				1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
			Língua Portuguesa	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	59
			Matemática	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	50
			História	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22
			Geografia	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22
			Ciências Naturais	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22
			Arte	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
			Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22
			Base Nacional Comum – Subtotal C.H.	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	215
			Opção da Escola	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	09
			Informática	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	08
			Língua Estr. Inglês	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17
			Parte Diversificada – Subtotal C.H.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	33
			CARGA HORÁRIA DO CURSO	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	232
			TOTAL DA CARGA HORÁRIA (hora aula)	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	960	-
			Ensino Religioso (Lei 9475/97)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9

Diretor do DEE: José Benedito Prado (RG: 11.454.561) Data: 30/01/07
 Parecer do Supervisor: Marta Gonzaga B. de Almeida (Supervisor de Ensino RG: 7.102.613) Data: 30/01/07
 Homologação: Dirigente Regional de Ensino
Luciana Lucetti de Oliveira (RG: 19.616.251-8) Dirigente Regional de Ensino



2 – CARACTERIZAÇÃO

2.a – Clientela:

A clientela que compõem esta Unidade Escolar possui o nível sócio econômico e cultural relativamente bom, com famílias bem estruturadas que primam pela responsabilidade e compromisso com o bem-estar dos filhos.

Os pais dos alunos possuem formação variada, tendo desde trabalhadores braçais até empresários da região Vale Paraibana. A maioria de nossos alunos vêm à escola de condução dos pais, alguns de transporte escolar e alguns vem a pé, pois residem próximos à escola.

O bairro, no qual localiza-se a unidade tem um histórico de efetiva participação, o que faz com que a comunidade esteja sempre presente opinando e auxiliando em decisões que englobem aspectos que superam os que referem-se à vida escolar de seus filhos, atingindo aqueles que envolvem os educandos em geral.

Nossa Unidade Escolar demonstra uma relação satisfatória representada pelo envolvimento dos professores e demais membros no sentido de manter a interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes. Procuramos desta forma, recrutar a comunidade na criação e definição dos objetivos da escola, na solução de problemas, na construção de confiança e no desenvolvimento de uma equipe organizacional pelo provimento de importante feedback.

A unidade avalia que os contatos informais mediante conversas, cartazes, informes e reuniões de pais têm favorecido que as decisões sejam discutidas, definidas e aceitas por aqueles que não participam diretamente das questões que envolvem decisões com a comunidade escolar.

Procuramos evidenciar a interação entre equipe escolar, alunos, pais e outros agentes educativos com o intuito de possibilitar a construção de projetos que visam a melhor e mais completa formação do aluno.

2.b – Corpo docente:

A EMEF Diácono José Ângelo Victal possui um corpo docente com 27 professores, sendo 20 ministrando aulas de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, 02 trabalhando na prática desportiva, 4 atuando na recuperação paralela e 2 professoras que trabalham com alunos portadores de necessidades especiais educativas.



2.c – Corpo administrativo:

O corpo administrativo da Unidade Escolar é constituído de:

- Diretora de Escola
- Vice-diretora de Escola
- Oficial de Administração (2)
- Escriuraria 3

2.d – Recursos físicos e pedagógicos:

Existem 20 salas de aula funcionando em 2 prédios distintos nos 3 períodos, totalizando 34 turmas de 1ª a 4ª séries do ensino Fundamental, nos períodos da manhã, tarde, 4 turmas de recuperação paralela, 1 sala especializada e 1 sala multisseriada de 1ª a 4ª séries do EJA no período da noite.

Possuímos 2 laboratórios de informática e uma quadra poliesportiva (adaptada) em um dos prédios. Temos também 2 salas adaptadas para biblioteca e 2 adaptadas para sala de vídeo, divididas nos dois prédios.

Alguns destes espaços não atendem satisfatoriamente as necessidades de nossos alunos visto que foram adaptados.

2.e – Recursos humanos:

A Unidade Escolar conta atualmente com os seguintes funcionários:

- 01 – Diretora de Escola
- 01 – Vice-Diretora
- 02 – Oficial de Administração
- 01 – Escriuraria
- 05 – Inspetores de alunos
- 04 – Merendeiras
- 03 – Serventes

A escola vem procurando motivar e sustentar o ânimo dos funcionários de forma que sejam produtivos e elevem os padrões de qualidade ao desempenharem os seus trabalhos.

A escola visa (utiliza) os 4 princípios de capacitação com base da concepção dos programas específicos de participação que são: o envolvimento dos participantes na

Prefeitura Municipal de Taubaté
Departamento de Educação e Cultura



apresentação dos conceitos, idéias, estratégias e técnicas; a permissão de que os participantes apliquem seus novos conhecimentos.

2.f – Linhas básicas do Projeto Pedagógico da Escola:

O Projeto Político Pedagógico requer um longo processo de reflexão – ação orientado por parâmetros que se articulam em duas dimensões:

- a) fatores que dizem respeito aos propósitos que mobilizam o grupo na promoção das mudanças;
- b) fatores que se referem ao nível das mudanças curriculares, metodológicas e administrativas que, processualmente, devem ocorrer na escola.

Esse processo leva a equipe a buscar técnicas de planejamento que envolvam, de fato, toda a comunidade na construção da proposta escolar, construindo compromissos coletivos que encaminhem as mudanças num sentido verdadeiramente participativo.

ANEXO F – Legislação do Município de Taubaté / SP

000166



Prefeitura Municipal de Taubaté
Estado de São Paulo

DECRETO Nº 10.581, DE 29 DE MARÇO DE 2005

Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da Rede Municipal de Ensino

ROBERTO PEREIRA PEIXOTO, PREFEITO MUNICIPAL DE TAUBATÉ, no uso de suas atribuições legais e considerando,

- a necessidade de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e,
- a necessidade de assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

DECRETA:


Art. 1º Fica ampliada para 9 (nove) anos a duração do Ensino Fundamental nas Escolas da Rede Municipal de Ensino.

Art. 2º O Educando poderá ingressar no Ensino Fundamental a partir dos 6 (seis) anos de idade ou a completar até 28 de fevereiro de cada ano.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a partir do primeiro dia letivo do corrente ano.

Prefeitura Municipal de Taubaté, aos 29 de março de 2005, 360º da elevação de Taubaté à Categoria de Vila e 365º da Fundação do Núcleo Urbano de Taubaté, por Jacques Félix.


ROBERTO PEREIRA PEIXOTO
PREFEITO MUNICIPAL


JOSÉ BENEDITO PRADO
DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ESPORTES

Publicado na Área Técnico-Legislativa, aos 29 de março de 2005.


MARIA ADALGISA MARCONDES CORRÊA
GERENTE DA ÁREA TÉCNICO-LEGISLATIVA



000000

Prefeitura Municipal de Taubaté
Estado de São Paulo

DECRETO Nº *8.959* DE *26* DE *agosto* DE 1999

Dispõe sobre a instituição do Conselho
Municipal de Alimentação Escolar

ANTONIO MÁRIO ORTIZ, PREFEITO MUNICIPAL DE TAUBATÉ, no uso de suas atribuições legais,

DECRETA:

ARTIGO 1º - Fica instituído o Conselho Municipal de Alimentação Escolar, junto ao Gabinete do Prefeito.

ARTIGO 2º - O Conselho Municipal de Alimentação Escolar será constituído de 07 (sete) membros a saber.

- I - 1 (hum) representante do Departamento de Educação, Cultura e Esportes da Prefeitura Municipal de Taubaté;
- II - 1 (hum) representante do Departamento de Saúde da Prefeitura Municipal de Taubaté;
- III - 01 (hum) representante dos professores da rede pública de ensino
- IV - 1 (hum) representante dos pais de alunos matriculados na rede pública de ensino;
- V - 2 (dois) representantes da Divisão de Alimentação Suplementar - DASE, sendo um deles Nutricionista;
- VI - 1 (hum) representante dos profissionais da área de saúde.

AM



Prefeitura Municipal de Taubaté
Estado de São Paulo

LEI COMPLEMENTAR Nº 142 , DE 16 DE JANEIRO DE 2006
Autoria: Poder Executivo

Dispõe sobre a instituição do Conselho Municipal de Educação

O PREFEITO MUNICIPAL DE TAUBATÉ

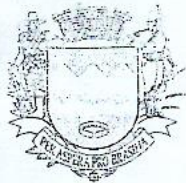
FAZ SABER que a Câmara Municipal aprovou e ele sanciona e promulga a seguinte Lei Complementar:

Art. 1º Fica instituído o Conselho Municipal de Educação de caráter normativo, consultivo e deliberativo do Sistema de Ensino do Município de Taubaté.

Art. 2º Para os efeitos administrativos e orçamentários, o Conselho Municipal de Educação fica vinculado ao Órgão Municipal de Educação, o qual deverá garantir apoio necessário para o seu funcionamento e manutenção.

Art. 3º São competências do Conselho Municipal de Educação:

- I - sugerir diretrizes para organização do Sistema Municipal de Educação, com base na legislação vigente;
- II - manifestar-se sobre celebração de convênios, de ação interadministrativa, que envolvam o Poder Público Municipal e as demais esferas do Poder Público ou do setor privado, no âmbito da Educação;
- III - propor normas para a aplicação dos recursos públicos em Educação no Município;
- IV - promover seminários, debates, palestras, conferências e estudos com a participação da sociedade civil;
- V - elaborar o seu Regimento Interno no prazo de sessenta dias, contados da formação do Conselho;
- VI - manter intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação e com os demais colegiados municipais;
- VII - acompanhar os resultados da repartição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, fiscalizados pelo Conselho Municipal de Acompanhamento do Controle Social, criado pela Lei nº 3.165, de 02 de março de 1998;
- VIII - promover e divulgar programas e eventos de incentivo e valorização do magistério;
- IX - propor políticas e metas para a sua organização e melhoria. *PR*



Prefeitura Municipal de Taubaté
Estado de São Paulo

Decreto Nº 10.988, de 11 de julho de 2006.

Institui o Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de Taubaté.

O PREFEITO MUNICIPAL DE TAUBATÉ

FAZ SABER que o Conselho Municipal de Educação elaborou e ele aprova o Regimento Interno do referido Órgão.

REGIMENTO INTERNO DO CONSELHO MUNICIPAL DE TAUBATÉ

CAPÍTULO I

DA CRIAÇÃO, DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES

Art. 1º - O Conselho Municipal de Educação (CME), órgão deliberativo e consultivo do Sistema de Ensino do Município de Taubaté, criado pela lei Complementar nº 142, de 16 de janeiro de 2006, reger-se-á pelas disposições contidas neste Regimento.

Art. 2º - Além das competências e atribuições que lhe são conferidas pelos Artigos 3º e 4º da referida Lei Complementar, cabe ao Conselho:

- I - elaborar o calendário de suas sessões;
- II - aprovar os relatórios elaborados pelo Secretário Geral;
- III - propor a consecução de serviços técnicos a serem executados por pessoas físicas ou jurídicas, mediante contrato especial, com ou sem vinculação empregatícia;
- IV - conceder e prorrogar licenças de Conselheiros até 02 (dois) meses, por motivos de saúde ou relevantes e, também, licença maternidade;
- V - pronunciar-se sobre pedidos de licença por prazos superiores a 02 (dois) meses, e encaminhar parecer conclusivo à apreciação do Prefeito Municipal;
- VI - zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação;
- VII - propor medidas ao poder público municipal no que tange ao cumprimento e aperfeiçoamento da execução de suas responsabilidades em relação à Educação Básica, nos âmbitos urbano e rural.

RPR

(19)

**LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE TAUBATÉ, 3 DE ABRIL DE
1990
PREÂMBULO**

O povo taubateano, sob a proteção de Deus e inspirado nos princípios de liberdade, legalidade e moralidade, redigiu e a CÂMARA MUNICIPAL DE TAUBATÉ, no exercício de suas atribuições constitucionais, em Sessão Solene de 3 de abril de 1990, promulga a presente LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE TAUBATÉ

**TÍTULO I
DISPOSIÇÕES PRELIMINARES
CAPÍTULO I
DO MUNICÍPIO**

Art. 1º O Município de Taubaté é uma unidade do território do Estado de São Paulo, com personalidade jurídica de direito público interno e autonomia, nos termos assegurados pela Constituição da República e pela Constituição do Estado de São Paulo.

Art. 2º São símbolos do Município de Taubaté, a Bandeira, o Brasão de Armas e o Hino.

Art. 3º São cores oficiais do Município de Taubaté o azul e o branco.

Art. 4º O Município de Taubaté buscará a integração econômica, política, social e cultural com os Municípios da Região, visando a um desenvolvimento harmônico e sadio que garanta a preservação dos valores culturais e naturais e a existência de um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Art. 161. A educação municipal será voltada a princípios que conduzam:

I - à erradicação do analfabetismo;

II - à universalização do atendimento escolar;

III - à melhoria da qualidade do ensino;

IV - à formação para o trabalho;

V - à promoção humanística, científica e tecnológica;

VI - ao atendimento especializado a portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, ou através de convênios com a rede particular.

Parágrafo único. Para a erradicação do analfabetismo, o Poder Público poderá utilizar-se de próprios municipais, bens imóveis objeto de permissão de uso a título precário ou de entidades que recebem subvenção ou contribuição de qualquer natureza.



Prefeitura Municipal de Taubaté
Estado de São Paulo

**LEI COMPLEMENTAR Nº 1, DE 4 DE
DEZEMBRO DE 1990**

(Atualizada até 31 de dezembro de 2007)

Lei Complementar de autoria do Poder Executivo

Dispõe sobre o Código de
Administração do Município de
Taubaté

O PREFEITO MUNICIPAL DE TAUBATÉ

FAZ SABER que a Câmara Municipal aprovou e ele sanciona e promulga a seguinte Lei

TÍTULO I
DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

CAPÍTULO I

DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA

Art. 1º A estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Taubaté é constituída do Gabinete do Prefeito, de Departamentos Municipais e de Assessorias do Prefeito, na seguinte conformidade:

- I - Gabinete do Prefeito;
- II - Departamento de Administração;
- III - Departamento de Finanças;
- IV - Departamento dos Negócios Jurídicos;
- V - Departamento de Ação Social;

VI - Departamento de Educação e Cultura; **(redação dada pela Lei Complementar nº 130, de 1º de agosto de 2005)**

VII - Departamento de Saúde;

VIII - Departamento de Planejamento e Desenvolvimento Territorial do Município; **(redação dada pela Lei Complementar nº 144, de 26 de janeiro de 2006)**

IX - Departamento de Obras Públicas;

X - Departamento de Serviços Municipais;

XI - Assessoria Especial de Participação Comunitária;

XII - Assessoria de Assuntos Políticos;

XIII - Departamento de Trânsito; e **(inciso incluído pela Lei Complementar nº 81, de 29 de março de 2000)**

Departamento de Meio Ambiente e Turismo **(criado pela Lei Complementar nº 96, de 31 de janeiro de 2002)**

Departamento de Segurança Pública Municipal **(criado pela Lei Complementar nº 127, de 1º de agosto de 2005)**

Departamento de Esportes, Lazer e Recreação **(criado pela Lei Complementar nº 130, de 1º de agosto de 2005)**

Departamento de Desenvolvimento Econômico **(criado pela Lei Complementar nº 144, de 26 de janeiro de 2006)**

Art. 2º Os Departamentos têm estrutura hierárquica composta de Áreas.

Art. 3º O Gabinete do Prefeito é composto de:

I - Chefia do Gabinete do Prefeito:

a) Área Técnico Legislativa;

b) Área de Transportes Internos;

c) Área Especial do Abastecimento;

d) Área Especial do Meio Ambiente; **(esta Área passa a compor o Departamento de Meio Ambiente e Turismo, criado pela Lei Complementar nº 96, de 31 de janeiro de 2002)**

II - Auditoria Geral;

Seção VI

Do Departamento de Ação Social

Art. 36. Ao Departamento de Ação Social compete a definição da política social do Município, objetivando a mobilização da população e o encaminhamento democrático do desenvolvimento social da comunidade.

Art. 37. À Área de Programas e Ações Especiais compete planejar, supervisionar, coordenar, controlar e orientar a execução dos projetos e atividades do trabalho social com servidores, munícipes e de integração com entidades sociais.

Art. 38. À Área de Promoção Social compete planejar, coordenar, controlar e orientar os trabalhos no Serviço Social e Controle de Migração.

Art. 39. À Área de Atendimento ao Menor compete planejar, coordenar, controlar e orientar os trabalhos que digam respeito à permanente integração do menor à sociedade.

Seção VII

Do Departamento de Educação e Cultura

Art. 40. Ao Departamento de Educação e Cultura compete planejar, coordenar e controlar as normas de atuação nos assuntos de educação e cultura. **(denominação e competência conforme a Lei Complementar nº 130, de 1º de agosto de 2005)**

Art. 41. À Área de Educação compete a coordenação e controle das ações nos campos da Educação Pré-Escolar, do Ensino de primeiro e segundo Graus, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial.

Art. 42. À Área de Cultura compete a coordenação e controle das ações nos campos de Museus, Patrimônio e Arquivo Históricos, de Manifestações Artístico-Culturais, da E.M.A.P.C. Maestro Fêgo Camargo, de Bibliotecas e de Turismo.

Art. 43. À Área de Esportes e Lazer compete a coordenação e controle das ações no campo do Esporte e na Área do Lazer. **(esta Área passa a compor o Departamento de Esportes, Lazer e Recreação, criado pela Lei Complementar nº 130, de 1º de agosto de 2005, com a denominação de Área de Projetos, Promoções Esportivas, de Lazer e Recreação)**

Elbe Camargo Argüessi



Prefeitura Municipal de Taubaté
Estado de São Paulo

LEI COMPLEMENTAR Nº 180, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2007

Autoria: Prefeito Municipal

Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Taubaté.

O PREFEITO MUNICIPAL DE TAUBATÉ

FAZ SABER que a Câmara Municipal aprova e ele sanciona e promulga a seguinte Lei Complementar:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Seção I

Dos objetivos desta Lei Complementar

Art. 1º Fica instituído o Estatuto do Magistério Público do Município de Taubaté, na forma prevista no art. 67 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, contendo as normas regulamentadoras da relação funcional do pessoal do quadro do magistério com a administração pública municipal.

Art. 2º Esta Lei Complementar aplica-se aos profissionais da educação no desempenho de docência, de direção de unidade escolar e de coordenação e supervisão pedagógica, quando exercidas em estabelecimentos de educação básica e de ensino profissional em seus diversos níveis e modalidades ou na sede do órgão superior municipal de educação.

Seção II

Dos conceitos

Art. 3º Nesta Lei Complementar conceituam-se:

I - função de serviço público: conjunto de atribuições cometidas a um servidor ocupante de um cargo ou admitido temporariamente;

II - servidor público: pessoa física legalmente investida em cargo público efetivo ou em comissão, em uma função gratificada ou em uma função-atividade;

CAPÍTULO XII

DOS DIREITOS

Art. 69. Além dos previstos na Lei Complementar nº 1, de 1990, constituem direitos dos profissionais da educação:

I – ter acesso a informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos, bem como contar com assessoria pedagógica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos;

II – ter assegurada a oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização e especialização profissional em conformidade com o disposto no art. 67 da LDB;

III – dispor, no ambiente de trabalho, de instalações e material técnico-pedagógico suficientes e adequados para exercer com eficiência e eficácia suas funções;

IV – ter igualdade de tratamento no plano administrativo-pedagógico, independentemente do vínculo funcional;

V – integrar o Conselho Municipal de Educação;

VI – receber remuneração de acordo com o disposto nesta Lei Complementar;

VII – participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades, como dos conselhos de escola e outros colegiados;

VIII – ter liberdade de expressão, manifestação e organização, em todos os níveis, inclusive na unidade escolar;

IX – reunir-se, na unidade escolar, para tratar de assuntos de interesse da categoria e educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares;

X – ter acesso à formação sistemática e permanente através do órgão superior municipal de educação ou outras instituições e órgãos oficiais;

XI – receber, através dos serviços especializados de educação, assistência ao exercício profissional.

CAPÍTULO XIII

DOS DEVERES

Art. 70. Além dos previstos na Lei Complementar nº 1, de 1990, constituem deveres dos profissionais da educação:

I – conhecer e respeitar as leis e regulamentos;

II – preservar os princípios, os ideais e fins da educação brasileira, através de seu empenho profissional;

III – empenhar-se em prol do desenvolvimento do aluno, utilizando processos que acompanhem o progresso científico da educação;

IV – participar das atividades educacionais que lhes forem atribuídas por força das suas funções;

V – comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando as tarefas com eficiência, zelo e presteza;

VI – manter o espírito de cooperação e solidariedade com a equipe escolar e a comunidade em geral;

VII – incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre alunos, educadores e comunidade em geral, visando a construção de uma sociedade democrática;

VIII – promover o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do aluno, bem como prepará-lo para o exercício consciente da cidadania e para o trabalho;

→ IX – respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado;

CAPÍTULO XIV

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E FINAIS

Art. 71. Ficam aprovados, como partes integrantes desta Lei Complementar, os anexos de I a XIII.

Art. 72. Na conformidade com os anexos VII, VIII e IX desta Lei Complementar, ficam estabelecidos os padrões de vencimento dos cargos e funções do quadro do magistério público municipal.

Art. 73. Os servidores do quadro do magistério público municipal, definidos no art. 4º desta Lei Complementar, readaptados por tempo indeterminado, poderão permanecer em sua sede de exercício, prestando serviços compatíveis com sua capacidade física, psíquica e intelectual, devendo a sua vaga ser incluída nos concursos de remoção, não sendo permitida sua inscrição no mesmo.

§ 1º Respeitado o interstício mínimo de doze meses, o servidor de que trata o *caput* poderá a qualquer tempo solicitar a mudança de sede de exercício.

Assinar documentos relativos à vida escolar dos alunos e certificados de conclusão de cursos, responsabilizando-se pelo teor dos mesmos.

Instituir ou dar procedimento à APM.

Participar dos estudos e deliberações relacionados à qualidade do processo educacional, inclusive dos trabalhos realizados no horário de trabalho pedagógico.

Delegar competências e atribuições a todos os servidores da escola acompanhando o desempenho das mesmas.

Remeter expedientes devidamente informados e dentro do prazo legal.

Elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais.

ANEXO XIII

DESCRIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOS OCUPANTES DE FUNÇÕES GRATIFICADAS

1 - Função Gratificada: COORDENADOR DE CURSO

2 - Competências:

Estabelecer juntamente com a equipe escolar o projeto pedagógico, observando as diretrizes da política educacional do município e as deliberações do Conselho Municipal de Educação, encaminhando-o ao órgão central e assegurando a implementação do mesmo.

Promover a integração escola-família-comunidade.

Responder pelo cumprimento e divulgação das portarias estabelecidas pelo órgão superior municipal de educação, bem como normatizações quanto à matrícula, remoção, atribuição etc.

Colaborar na difusão das diretrizes pedagógicas do município.

Auxiliar na elaboração, acompanhamento e avaliação das atividades de natureza pedagógica, presentes no plano do órgão municipal de educação.

Prestar assistência e apoio técnico-pedagógico aos integrantes das unidades escolares no processo de elaboração e implementação de seu projeto educacional.

Realizar reuniões de estudos que promovam o intercâmbio de experiências.

Acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade.

Selecionar e divulgar materiais de apoio pedagógico aos docentes.

Auxiliar no diagnóstico das necessidades de aperfeiçoamento dos professores e especialistas sugerindo medidas para atendê-las.

Acompanhar e avaliar parceria com entidades de reconhecida idoneidade para atuar no processo de aperfeiçoamento e atualização de docentes e especialistas.

Diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos docentes.

Subsidiar os supervisores de ensino no trabalho de orientação e acompanhamento das ações pedagógicas nas escolas.

Estimular a criação de materiais pedagógicos e o desenvolvimento de atividades de iniciativa dos docentes das unidades escolares.

Divulgar experiências pedagógicas inovadoras.

1 - Função Gratificada: SUPERVISOR DE ENSINO

2 - Competências:

Viabilizar a política educacional do órgão superior municipal de educação, visando um melhor fluxo de informações ascendentes e descendentes.

Favorecer o intercâmbio e o aprimoramento das relações intra e extra-escolares, possibilitando que as unidades escolares atinjam sua autonomia, tendo a legislação vigente como base e o aluno como essência de todo o processo.

Propor melhoria das relações interpessoais nas escolas, promovendo a colaboração, a solidariedade, o respeito mútuo e o respeito às diferenças dentro dos princípios éticos universais.

Fortalecer a participação da comunidade, acompanhando e assistindo programas de integração.

Detectar as necessidades dos estabelecimentos de ensino no decorrer do ano letivo, oferecendo subsídios administrativos e pedagógicos.

Analisar, acompanhar e aprovar o programa político pedagógico, os projetos especiais, o calendário escolar, o horário dos professores e demais profissionais que prestam serviços nas unidades escolares, redimensionando o processo quando necessário.

Acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação, normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino.

Sugerir medidas para melhoria da produtividade escolar e orientar encaminhamentos a serem adotados.

Oferecer alternativas para superação dos problemas enfrentados pelas unidades escolares, se possível, através de decisões coletivas.

Integrar e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos profissionais ligados à administração e coordenação, promovendo eventos que ensejem a formação permanente dos educadores do órgão municipal de educação.

Realizar ações referentes aos processos de autorização e funcionamento das escolas particulares de educação infantil.

1 - Função Gratificada: VICE- DIRETOR DE ESCOLA

2 - Competências:

Assistir o diretor de escola no exercício de suas competências.

Substituir o diretor de escola em seus afastamentos e faltas, ocasião em que assumirá todas as suas atribuições.



Prefeitura Municipal de Taubaté
Estado de São Paulo

PORTARIA Nº 469 , DE 27 DE DEZEMBRO DE 2007

ROBERTO PEREIRA PEIXOTO, PREFEITO MUNICIPAL DE TAUBATÉ, no uso de suas atribuições legais e à vista dos elementos constantes do Processo nº 46.854/07,

NOMEIA os representantes do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, na forma do disposto no art. 10 da Lei nº 3.271, de 26 de abril de 1999, a saber:

1 - REPRESENTANTES DO PODER PÚBLICO

a) Departamento de Ação Social

Titular: Patrícia da Cunha Flores Pinto
Suplente: Lillian Duarte

b) Departamento de Educação e Cultura

Titular: Rosemary Prado Lopes Silva
Suplente: Márcia Elisa de Godoi dos Santos

c) Departamento de Saúde

Titular: Maria Stella da Costa Amorim Zolmer
Suplente: Ciro João Bertoli

d) Departamento dos Negócios Jurídicos

Titular: Alexandre Ferri
Suplente: Fabiana Galvão Ragazzini

e) Departamento de Planejamento e Desenvolvimento Territorial do Município

Titular: Antonia Maria Alves Ferreira
Suplente: Maria Goreti Brito Lopes

f) Departamento de Finanças

Titular: Maria Aparecida do Amáral Morine Furutani
Suplente: Leni Aparecida da Silva Brasília

1.1 Um Representante Titular e um Suplente da Universidade de Taubaté

2 - REPRESENTANTES DA SOCIEDADE CIVIL

Membros Titulares

Cristiane Aparecida Ramos Figueiredo
Elaine Cristina Siqueira Bonifácio
Maria Benedita dos Santos Ivo Antunes
Sérgio Ricardo Gonçalves



Prefeitura Municipal de Taubaté
Estado de São Paulo

PORTARIA Nº 419, DE 28 DE AGOSTO DE 2008

ROBERTO PEREIRA PEIXOTO, PREFEITO MUNICIPAL DE TAUBATÉ, no uso de suas atribuições legais e à vista dos elementos constantes do processo nº 29.573/08,

I - N O M E I A os integrantes do Conselho Municipal de Alimentação Escolar, nos termos do artigo 4º do Decreto Municipal nº 8.959, de 26 de agosto de 1999, alterado pelo Decreto Municipal nº 9.186, de 14 de agosto de 2000 e do parágrafo 8º do art. 12 da Resolução/FNDE/CD nº 38 de 23 de agosto de 2004, a saber:

1) Representantes do Poder Executivo:

Titular: Sílvia Regina Ferreira Pompeu Araújo
Suplente: Márcia Elisa Godoi dos Santos

2) Representantes do Poder Legislativo:

Titular: Pollyana Fátima Gama Santos
Suplente: Maria Tereza Paolicchi

3) Representantes dos professores escolhidos em Assembléia:

Titulares: Shirley Teixeira de Macedo
Valdete Maria de Souza dos Santos

Suplentes: Luis Fabian de Freitas Bittencourt
Lucirene Vitória Góes França

4) Representantes de pais de alunos escolhidos em Assembléia:

Titulares: Priscila Ribeiro Cardoso
Patrícia Santos Pacheco Salles

Suplentes: Jéferson Aparecido de Oliveira
Rita de Cássia Lopes Homem Carneiro

5) Representantes da Federação Municipal de Associações de Moradores de Bairros Urbanos e Rurais de Taubaté:

Titular: Severino José Belo
Suplente: Márcos Aurélio Bento



Prefeitura Municipal de Taubaté
Estado de São Paulo

DECRETO Nº 11.849 DE 03 DE FEVEREIRO DE 2009

Dispõe sobre a composição do Conselho Municipal de Educação

ROBERTO PEREIRA PEIXOTO, PREFEITO MUNICIPAL DE TAUBATÉ, no uso de suas atribuições legais e com fundamento no disposto no artigo 5º da Lei Complementar nº 142, de 16 de janeiro de 2006,

D E C R E T A:

Art. 1º. Ficam nomeados os membros do Conselho Municipal de Educação, de caráter normativo, consultivo e deliberativo do Sistema de Ensino do Município de Taubaté criado pela Lei Complementar Municipal nº 142, de 16 de janeiro de 2006, a saber:

I-Representantes do Departamento de Educação e Cultura do Município de Taubaté:

Titular: Isolda Bussi Fernandes – RG: 18.593.580
Suplente: Miriam de Miranda Braga – RG: 6.721.497-6

II-Representantes dos professores da educação infantil, ensino fundamental e/ou médio da Rede Municipal de Ensino:

Titular: Amauri Araujo Antunes – RG: 35.837.981
Suplente: Marcus Vinicius de Paula – RG: 10.302.428-7

III-Representantes de diretores da educação infantil, ensino fundamental e/ou médio da Rede Municipal de Ensino:

Titular: Leonardo Lopes Rodrigues – RG: 22.101.745-8
Suplente: Marli Prado Morcelli – RG: 19.613.958-2

IV-Representantes do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente:

Titular: Ronaldo Rodrigues dos Santos – RG: 20.437.015-2
Suplente: Jeane de-Souza Andrade Silva – RG: 29.105.973-9

V-Representantes do Conselho Municipal de Alimentação Escolar:

Titular: Shirley Teixeira de Macedo – RG: 18.225.745-9
Suplente: Severino José Belo – RG: 18.592.023

VI-Representantes dos servidores da educação infantil, ensino fundamental e/ou médio da Rede Municipal de Ensino:

Titular: Mario Márcio Alves dos Santos – RG: 11.601.079
Suplente: Claudia Regina Santos Anate – RG: 16.582.286

VII-Representantes dos professores do ensino fundamental e/ou médio da Rede Estadual de Ensino:

Titular: Luiz Fabiano de Andrade – RG: 6.160.128
Suplente: Cristiane Grace Guimarães da Silva – RG: 22.510.399



Prefeitura Municipal de Taubaté
Estado de São Paulo

LEI Nº 4.246. DE 15 DE JUNHO DE 2009

Autoria: Prefeito Municipal

Dispõe sobre a reorganização, procedimentos e orientações sobre a criação, composição, funcionamento e cadastramento do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – CACS-FUNDEB, em atendimento à Portaria FNDE nº 344/2008.

O PREFEITO MUNICIPAL DE TAUBATÉ, no uso de suas atribuições e de acordo com o disposto na Lei Federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e na Portaria FNDE nº 344, de 10 de outubro de 2008,

FAZ SABER que a Câmara Municipal aprova e ele sanciona e promulga a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Fica reorganizado o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – CACS-FUNDEB, no âmbito do Município de Taubaté.

CAPÍTULO II

DA COMPOSIÇÃO E MANDATO

Art. 2º O CACS-FUNDEB será composto conforme representação e indicação a seguir discriminadas:

I - dois representantes do Poder Executivo Municipal, dos quais pelo menos um do Departamento de Educação e Cultura, indicados pelo prefeito;

II - um representante dos diretores das escolas municipais de educação infantil;

III - um representante dos diretores das escolas municipais de ensino fundamental;

IV - um representante dos professores das escolas municipais de educação infantil;

V - um representante dos professores das escolas municipais de ensino fundamental;

VI - um representante dos servidores técnico-administrativos da Rede Municipal de Ensino;