UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÓVIS EDMAR PAULINO

QUANTIDADE E QUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS E UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

V. 1

Versão corrigida

São Paulo

DEZEMBRO 2016

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÓVIS EDMAR PAULINO

QUANTIDADE E QUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS E UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

V. 1

Versão corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Professora Dr.ª Lisete Regina Gomes Arelaro

São Paulo

DEZEMBRO 2016

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

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

372 Paulino, Clóvis Edmar
P328q Quantidade e qualidade no ensino fundamental de 9 anos e uma escola municipal de São Paulo / Clóvis Edmar Paulino; orientação Lisete Regina Gomes Arelaro. São Paulo: s. n., 2016.
2 v. (721p.) ils.; grafs.; tabs.; anexos; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Qualidade da educação 2. Quantidade- Educação 3. Democratização do ensino 4. Ensino fundamental 5. Reforma do ensino 6. Escola pública I. Arelaro, Lisete Regina Gomes, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME: PAULINO, Clóvis Edmar

Título: **Quantidade e qualidade no Ensino Fundamental de 9 anos e uma escola municipal de São Paulo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em 12 de dezembro de 2016

Banca Examinadora

Sonia Maria Portella Kruppa

Rubens Barbosa de Camargo

Andréa Barbosa Gouveia

Adriana Aparecida Dragone Silveira

Lisete Regina Gomes Arelaro
Presidente da Comissão Julgadora

Dedicatória

À amada Yukie Sumi uma companheira que acompanha.

À Professora Lisete Regina Gomes Arelaro pela paciência e perseverança que dedica à Educação de todas as mulheres e de todos os homens na procura de uma sociedade mais justa.

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais que são pessoas comuns. Porém, sem a graça da vida por eles dada, eu não existiria, e não haveria este trabalho.

Agradeço a minha mãe, a Odete Vieira da Silva, por me ensinar a desacreditar de tudo, por me ensinar a ter esperança sem nenhuma ilusão, por me ensinar que uma viagem pode ser pequena, mas que, além do início e do fim, tem um meio e é nele que está quase tudo com todos os segredos.

Outras pessoas comuns, amadas e amigas, foram relevantes para o meu desenvolvimento e a realização deste trabalho. A todas elas é e será sincera minha viva gratidão.

O vendedor de sonhos

Vendedor de sonhos
tenho a profissão viajante
de caixeiro que traz na bagagem
repertório de vida e canções

E de esperança
mais *teimoso* que uma criança
eu invado os quartos, as salas
as janelas e os corações

Frases eu invento
elas voam sem rumo no vento
procurando lugar e momento
onde alguém também queira cantá-las

Vendo os meus sonhos
e em troca da fé ambulante
quero ter no final da viagem
um caminho de pedra feliz

Tantos anos contando a história
de amor ao lugar que nasci
tantos anos cantando meu tempo
minha gente de fé me sorri
tantos anos de voz nas estradas
tantos sonhos que eu já vivi

Milton Nascimento
E Fernando Brant (1987)

RESUMO

Paulino, Clóvis Edmar. Quantidade e qualidade no Ensino Fundamental de 9 anos e uma escola municipal de São Paulo**.** Setembro, 2016. 721p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

Esta pesquisa discute a alteração do Ensino Fundamental, gratuito e obrigatório, de 8 para 9 anos. Verificando, quanto se houve modificações ou não do direito democrático frente ao par quantidade e qualidade no Ensino Fundamental de 9 Anos (EF9). Referencialmente, definimos qualidade e quantidade como componentes indissociáveis de uma Educação democrática. Vogamos nos marcos legais e políticos do primeiro estágio da educação escolar brasileira, verificando como estes conduziram a Educação nacional da instrução primária ao novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Verificamos as possíveis modificações do direito democrático de um ensino de qualidade que vem (ou não) se expressando nos 5 Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) na nova organização escolar dada pelas Leis Federais n°. 11.114/2005 e n° 11.274/2006, pois elas estabeleceram: a obrigatoriedade para o país da matrícula no EF a partir dos seis anos de idade redefinindo a Educação Infantil (EI) à faixa etária de 0 a 5 anos de idade; e a reorganização do EF, com a ampliação em 1 ano de sua duração, passando de 8 para 9 anos. Verificamos as alterações nas matrículas, suas quantidades e qualidades educacionais (do Brasil e do Município de São Paulo) e verificamos o "cotidiano" escolar de uma escola da rede municipal paulistana sempre analisando as quantidades e qualidades educacionais, isto é, modificações no direito democrático à Educação. E, finalmente, elaboramos algumas considerações políticas e pedagógicas, em uma reflexão cotidiana vivida por professor-pesquisador, do EF9 que —num processo em que a política pública do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* não foi introduzida no sistema educacional sozinha e produziu ou acarretou ou elencou outras políticas públicas, concomitantemente — conferiu à Educação brasileira um grande dinamismo e trouxe, aos sistemas educacionais, novas situações dado que a cada nova política introduzida se gerou novas demandas (quantidades) que não estavam diretamente direcionadas à melhoria da Educação e estas novas políticas foram geradoras de novas burocracias, novos obstáculos ao direito democrático de um ensino com novas quantidades e qualidades para EI e o EF, este que por muitas vezes para não ter rumo ou apenas perseguir padrões distantes ou artificiais em relações aos estudantes e aos cotidianos escolares. Portanto, podemos afirmar que o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos não tem sido uma política de ampliação das oportunidades educativas, uma ampliação que tenha significado além da entrada das crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental; e, também, não tem sido uma política educacional de orientações para novos arranjos qualitativos nas relações pedagógicas.

Palavras-chaves: 1. Qualidade, 2. Quantidade, 3. Quantidade e Qualidade, 4. Qualidade e Quantidade, 4. Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, 5. Democratização do ensino – Brasil, 6. Política educacional, 7. Administração da educação, 8. Reforma do ensino, 9. Escola pública – Filosofia da Educação I. Arelaro, Lisete Regina Gomes, orient.

ABSTRACT

Paulino, Clóvis Edmar. Quantity and Quality in Elementary Education Nine Years and a municipal school of São Paulo. September, 2016. 721p. Thesis - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo. 2016.

This thesis is about the change of Brazilian elementary education, free and compulsory, that went from 8 to 9 years. Verifying, as to whether or not there was a change in democratic law in relation to the quantity and quality of the dialectical pair in the new Brazilian Elementary Education called " *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* " (EF9). We define quality and quantity as inseparable components of a democratic Education.. We have taken on the legal and political milestones of the first stage of Brazilian school education, verifying how they have led the National Education of primary education to the new Basic Education of 9 (nine) Years. We also investigate the possible changes in the democratic right to a quality education that comes (or is not) expressed in the initial 5 years of Elementary School (EF) in the new school organization given by Federal Laws no. 11.114/2005 and 11.274/2006, since they established: the obligation for the country of enrollment in EF from the six years of age to redefine Early Childhood Education (EI) to the age group from 0 to 5 years of age; And the reorganization of EF, with a 1-year extension of its duration, from 8 to 9 years. We verified the changes in the enrollments, their quantities and educational qualities (from Brazil and the Municipality of São Paulo), and during the research we followed the school daily life of a school in the city of São Paulo always analyzing the educational quantities and qualities, ie, changes in the law Education. And, finally, we elaborate some political and pedagogical considerations, in a daily reflection lived by professor-researcher of the EF9 that - in a process in which the public policy "*Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos"* was not introduced in the educational system alone and produced Or entailed or imposed other public policies, concomitantly - gave Brazilian Education a great dynamism and brought new situations to educational systems, given that each new policy introduced generated new demands (quantities) that were not directly directed to the improvement of Education and These new policies have generated new bureaucracies, new obstacles to the democratic right to a teaching with new quantities and qualities for EI and EF, which for many times not to have or only to pursue distant or artificial patterns in student relations and Of the Brazilian school system. Thus, we can affirm that the 9-Year Primary School has not been a policy of expanding educational opportunities, an extension that has meant beyond the entry of children of 6 (six) years in Elementary School; And it has not been an educational policy of guidelines for qualitative changes in pedagogical relationships.

Keywords: 1. Quality, Quantity 2., 3. Quantity and quality 4. Quality and Quantity, 4. Elementary School 9 (nine) years, 5. Democratization of education - Brazil, 6. Educational Policy, 7. Administration of education, 8. education reform, 9. public School - Philosophy of Education I.Arelaro, Lisete Regina Gomes, orient.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Possibilidades de organização do novo Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. .. 112
Quadro 2 – Evolução das Matrículas na Educação Básica – 2004 a 2014 - Brasil 163
Quadro 3 - Evolução do número de Alunos e Matrículas - Educação Básica - 2007 a 2008 - Brasil 165
Quadro 4 - Número de Matrículas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental 171
Quadro 5 - Matrículas da Educação Infantil, por Etapas de Aprendizagem - 2004 a 2014 - Brasil 175
Quadro 6 - Matrículas da Creche (Educação Infantil), ... 177
Quadro 7 - Matrículas da Pré-escola (Educação Infantil), ... 179
Quadro 8 - Matrículas no Ensino Fundamental, por Dependência Administrativa - 2004 a 2014 - Brasil 181
Quadro 9 - Matrículas no Ensino Fundamental apresentado em 187
Quadro 10 - Matrículas no EF8, por Dependências Administrativas - 2004 a 2014 - Brasil . 190
Quadro 11 - Matrículas no EF9, por Dependências Administrativas - 2004 a 2014 - Brasil . 190
Quadro 12 - Série histórica das Matrículas da Educação Infantil 194
Quadro 13 - Matrículas por série/ano do Ensino Fundamental - 2010 a 2014 - Brasil 215
Quadro 14 - Qualidades (Matrículas, escolas, docentes, séries/ano) 216
Quadro 15 - A qualidade de distribuição de turmas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais - 2010 a 2014 – Brasil 220
Quadro 16 - A qualidade dos concluintes do EF - 2010 a 2014 - Brasil 221
Quadro 17- Matrículas privadas e públicas do EF do Município de São Paulo 227
Quadro 18 – Distribuição das matrículas públicas e privadas por série/ano do EF - 2010 a 2014 - Município de São Paulo 228
Quadro 19 - Matrículas públicas e privadas do EF do Município de São Paulo 233
Quadro 20 - Distribuição das matrículas públicas - federais, estaduais e municipais - 2010 a 2014 - Município de São Paulo 233
Quadro 21 - Distribuição das matrículas privadas de 2010 a 2014 no Município de São Paulo 235
Quadro 22 - Matrículas públicas totais, estaduais e municipais, do Município de São Paulo, 2010 a 2014 241
Quadro 23 - Qualidade da distribuição de matrículas do EF da rede Estadual do Município de São Paulo - 2010 a 2014 241
Quadro 24 - Qualidade da distribuição de matrículas públicas da rede Municipal do Município de São Paulo - 2010 a 2014 242
Quadro 25 - Análise dos "erros" "ortográficos" da comparação entre a escrita do EF8 e do EF9 vigentes em 2012 na unidade escolar objeto de pesquisa 319

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Diferenças e variações na evolução das Matrículas na Educação Infantil, ... 173
Tabela 2 - Diferenças e variações na evolução das Matrículas no Ensino Fundamental, por Dependência Administrativa - 2004 a 2014 - Brasil 182
Tabela 3 - Diferenças e variações nas transições de um ano para outro 188
Tabela 4 - Evolução de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2006 a 2007 - Brasil 195
Tabela 5 - Evolução de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2007 a 2008 - Brasil 196
Tabela 6 - Evolução de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2008 a

2009 - Brasil 197
Tabela 7 - Evolução de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2009 a 2010 - Brasil 198
Tabela 8 - Evolução de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2010 a 2011 - Brasil 202
Tabela 9 - Evolução de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2011 a 2012 - Brasil 203
Tabela 10 - Evolução de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2012 a 2013 - Brasil 205
Tabela 11 - Evolução de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2013 a 2014 - Brasil 206
Tabela 12 - Série histórica das variações (crescimento ou reduções) de Matrículas 208
Tabela 13 - Algumas estatísticas para as variações porcentuais das etapas e modalidades 211
Tabela 14 - Algumas estatísticas para as variações porcentuais das Matrículas 211
Tabela 15 - "Média" absurda de estudantes por turma escolar no Brasil 219
Tabela 16 - % dos concluintes do EF - 2010 a 2012 - Brasil 221
Tabela 17 - Taxa de aprovação das matrículas do EF do Brasil, 2010 a 2014 222
Tabela 18 - Taxa de reprovação das matrículas do EF, Brasil, 2010 a 2014 223
Tabela 19 - Taxa de abandono das matrículas do EF, Brasil, 2010 a 2014 223
Tabela 20 - Valores estimados de aprovação das matriculas do EF, Brasil, 2010 a 2014 224
Tabela 21 - Valores estimados de reprovação das matrículas do EF, Brasil, 2010 a 2014..... 224
Tabela 22 - Valores estimados de abandonos das matrículas do EF, Brasil, 2010 a 2014 225
Tabela 23 - Taxa de aprovação das matrículas, públicas e privadas - EF - Município de São Paulo - 2010 a 2014 230
Tabela 24 - Taxa de reprovação das matrículas, públicas e privadas - EF- Município de São Paulo - 2010 a 2014 230
Tabela 25 - Taxa de abandono das matrículas, públicas e privadas - EF - Município de São Paulo - 2010 a 2014 231
Tabela 26 - Taxa de aprovação matrículas públicas do EF do Município de São Paulo, 2010 a 2014..... 236
Tabela 27 - Taxa de reprovação das matrículas públicas do EF do Município de São Paulo, 2010 a 2014. 237
Tabela 28 - Taxa de abandono das matrículas públicas do EF do Município de São Paulo, de 2010 a 2014 238
Tabela 29 - Taxa de aprovação das matrículas privadas do EF do Município de São Paulo, de 2010 a 2014 239
Tabela 30 - Taxa de reprovação das matrículas privadas do EF do Município de São Paulo, de 2010 a 2014 239
Tabela 31 - Taxa de abandono das matrículas privadas do EF do Município de São Paulo, de 2010 a 2014 240
Tabela 32 - Taxa de aprovação das matrículas da rede Estadual do Município de São Paulo, de 2010 a 2014 243
Tabela 33 - Taxa de reprovação das matrículas da rede Estadual do Município de São Paulo, de 2010 a 2014 243
Tabela 34 - Taxa de abandono das matrículas da rede Estadual do Município de São Paulo, de 2010 a 2014 244
Tabela 35 - Taxa de aprovação das matrículas da rede Municipal do Município de São Paulo, de 2010 a 2014 245
Tabela 36 - Taxa de reprovação das matrículas da rede Municipal do Município de São Paulo, de 2010 a 2014 246

Tabela 37 - Taxa de abandono das matrículas da rede Municipal do Município de São Paulo, de 2010 a 2014 246
Tabela 38 - Composição da RME paulistana por suas instituições - 2011 e 2016 251
Tabela 39 - Matrículas públicas municipais - Município de São Paulo - 2010 e 2015 253
Tabela 40 - Quantidades/qualidades da infraestrutura das escolas paulistanas - 2010 e 2015 254
Tabela 41 - Classificação das crianças pelos "erros" "ortográficos" da comparação entre a escrita do EF8 e do EF9 vigentes em 2012 na unidade escolar objeto de pesquisa 320

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparação das matrículas da Educação Básica (Não inclui educação especial e profissionalizante) 162
Gráfico 2 - Números de Matrículas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental 172
Gráfico 3 - Taxa de participação, segundo sexo, na Região Metropolitana de São Paulo - 1985 a 2013 176
Gráfico 4 - Número de Matrículas da Educação Infantil, de 2004 a 2014 no Brasil 180
Gráfico 5 - Matrículas do Ensino Fundamental Federal - 2004 a 2014 - Brasil 181
Gráfico 6 - Matrículas do Ensino Fundamental Estadual - 2004 a 2014 - Brasil 183
Gráfico 7 - Matrículas do Ensino Fundamental Municipal - 2004 a 2014 - Brasil 184
Gráfico 8 - Matrículas do Ensino Fundamental da Rede Privada - 2004 a 2014 - Brasil 185
Gráfico 9 - Ensino Fundamental (EF), de 2004 a 2014 para o Brasil 192
Gráfico 10 - Série histórica de variações (porcentagens de crescimento e de redução) de matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2006 a 2014 - Brasil 209

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diretorias Regionais de Educação da RME paulistana 250
Figura 2 - Organograma da SME paulistana, 2011. 255
Figura 3 - Organograma da SME paulistana - 2016 256

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA: número de matrículas de abandonos
AD: Assistente de direção
AI: Ato Institucional
ANA: Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APM: Associação de Pais e Mestres
APR: número de matrículas aprovadas
ATE: Assistente Técnico Educacional
BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA: Bloco Inicial de Alfabetização
BRICS: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CC: Coeficiente de Curtose
CCI: Centro de Convivência Infantil
CE: Ceará
CEB: Câmara de Educação Básica
CECI: Centro de Educação e Cultura Indígena
CEDES: Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE: Conselho Estadual de Educação
CEFAI: Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEI: Centro de Educação Infantil
CEMEI: Centro Municipal de Educação Infantil
CEMEPE: Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CENA: Coordenadoria Regional da escola objeto de pesquisa
C.E.: Conselho de Escola
CEU: Centro de Educação Unificado
CEU – FOR: Sistema de formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo
CF: Constituição Federal
CFE: Conselho Federal de Educação
CI: Indicador de Assimetria
CIEE: Centro de Integração Empresa-Escola
CIES: Conselho Interamericano Econômico e Social
CIEJA: Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CIPA: Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
CIPS: Centro Infantis de Proteção à Saúde
CJ: Complementação de Jornada
CME: Conselho Municipal de Educação
CNE: Conselho Nacional de Educação
CNPq: Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEF: Coordenação geral do Ensino Fundamental
CONED: Congresso Nacional de Educação
CONAE: Conferência Nacional de Educação
CP: Conselho Pleno

CES: Câmara de Educação Superior
DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
Deed: Diretoria de Estatísticas Educacionais
DF: Distrito Federal
DOC: Diário Oficial da Cidade
DOM: Diário Oficial do Município
DOT: Diretoria de Orientação Técnica
DOT - P: Diretoria de Orientação Técnica
D.O.U. ou DOU: Diário Oficial da União
DPE: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
DRE: Diretoria Regional de Educação
DRENA: Diretoria Regional de Educação da escola objeto de pesquisa
EAFEUSP: Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
EC: Emenda Constitucional
ECA: Estatuto da Criança e Adolescente
Educacenso: Sistema de coleta **on-line** do Censo Escolar da Educação Básica
EDUBASE: base de dados e indexadora de artigos de periódicos nacionais em Educação
EF: Educação Fundamental
EF8: Ensino Fundamental de 8 anos
EF9: Ensino Fundamental de 9 anos
EI: Educação Infantil
EJA: Educação de Jovens e Adultos
EMEB: Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM: Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil
ENAP: Escola Nacional de Administração Pública
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
EOL: Sistema Escola On Line
EQ: Engenharia Química
ESG: Escola Superior de Guerra
FAL: número de matrículas de falecidos
FAT: Fundo de Amparo ao Trabalhador
FEQ: Faculdade de Engenharia Química
FEUSP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFI: Folha de frequência individual
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
Fund II: Anos finais do Ensino Fundamental
Funde9: Grupo de Pesquisa sobre o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*
GE: Grupo Escolar
GEG: Ginásio Estadual
GIP: Grupo Interdisciplinar Pedagógico
GMT: *Greenwich Mean Time* (Hora Média de Greenwich, Hora de Greenwich),
GO: Goiás

G8: Grupo dos 8 países mais ricos e influentes da economia mundial
GT: Grupo de Trabalho
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICCB: Instituto Coca-Cola Brasil
Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH: Índice de Desenvolvimento Humano
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos
IPM: Inquérito Policial Militar
IQ: Instituto de Química
ISEB: Instituto Superior Brasileiro
JEI: Jornada Especial Integral
JEIF: Jornada Especial Integral de Formação
JBD: Jornada Básica do Docente
LDB: Leis de Diretrizes e Bases
LDBEN: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSN: Lei de Segurança Nacional
MASP: Museu de Arte de São Paulo
MCT: Ministério de Ciência e Tecnologia
MCTI: Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC: Ministério da Educação
MEM: Memorial de Ensino Municipal
Meta5: Grupo de Pesquisa sobre a quinta meta do Plano Nacional de Educação
MIEIB: Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil
MG: Minas Gerias
MP: Ministério Público
MTE: Ministério do Trabalho e Emprego
NEE: Necessidades educacionais especiais
NRE: Núcleos Regionais de Ensino
OEA: Organização dos Estados Americanos
OESP: O Estado de São Paulo
P.A.: Processo de apuração
PAAI: Professor de Apoio e Atendimento à Inclusão
PAE: Programa de Alimentação Escolar
PCN: Parâmetros Curriculares Brasileiros
PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola
PEA: Plano Estratégico de Ação
PEC: Projeto de Emenda Constitucional
PePSIC: Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PIB: Produto Interno Bruto
PIC: Projeto Intensivo no Ciclo I do Ensino Fundamental de 8 anos
PL: Projeto de Lei
PLANEDI: Plano de Educação Infantil
PMSP: Prefeitura Municipal de São Paulo
PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE: Plano Nacional de Educação
PNLD: Programa Nacional do Livro Didático
POIE: Professor Orientador de Informática Educacional
POSL: Professor Orientador de Sala de Leitura

PPP: Projeto Político Pedagógico
PR: Paraná
PRODAM: Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Município de São Paulo
PRODESP: Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
PROFA: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRÓ-letramento: programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.
PRP: Professor de Recuperação Paralela
PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira
PT: Partido dos Trabalhadores
PTRF: Programa de Transferência de Recursos Financeiros
PVJ: Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem
RAADI: Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área de Diferencial Intelectual
RCN: Referencial Curricular Nacional
RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RD: Repetente Definitivo
RE: Rede Estadual
REP: número de matrículas reprovadas
RME: Rede Municipal de Educação
RS: Rio Grande do Sul
RT: Resultado de Trabalho (Plano de Metas)
Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAP: Sala de Apoio Pedagógico
SAAI: Sala de apoio e atendimento à inclusão
SC: Santa Catarina
Scielo: Scientific Electronic Library Online
SE: Sudeste
SEB: Secretaria de Educação Básica
SEE: Secretaria Estadual de Educação
SESI: Serviço Social da Indústria
Sied: Sistema de Informações Educacionais
SINPEEM: Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINESP: Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo
SIR: matrículas que não tiveram a situação de rendimento escolar, falecimento ou abandono informado
SGP: Sistema de Gestão Pedagógica
SME: Secretaria Municipal de Educação
SMG: Secretaria Municipal de Gestão
SP: São Paulo
TCA: Trabalho Colaborativo de Autoria
TCC: Trabalho de Complementação de Curso
TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEIA: Trabalhando Envolvendo Infância e Adolescência
TEX: Horas de trabalho excedentes
TO: Tocantins
TOF: Projeto Toda Força ao 1° ano do Ciclo I do Ensino Fundamental de 8 anos
TRI: Teoria de Resposta ao Item
U.E.: Unidade Escolar

UNE: União Nacional dos Estudantes
UNESCO: Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura
UNDIME: União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo
USAID: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP: Universidade de São Paulo
VOA: Voice of America

Sumário

VOLUME 1 ..... *1*

APRESENTAÇÃO *25*

INTRODUÇÃO *31*

CAPÍTULO I. METODOLOGIA *34*

1.1. Definindo uma Educação, um significado da qualidade da Educação e as possibilidades de modificações do direito à Educação pelo Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos **36**

1.2. Explicitando os métodos de trabalho desta pesquisa **45**

CAPÍTULO II. CONSIDERAÇÕES INICIAIS (POLÍTICAS E LEGAIS) *53*

2.1. Da Instrução Pública ao Ensino de 1° Grau **55**

2.2. Do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos para o novo Ensino Fundamental de 9 (nove) anos **85**

2.3. De 2010 a setembro de 2016: o fim do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos e o início do Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos no Município de São Paulo **120**

CAPÍTULO III. O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS: ESTUDOS E PESQUISAS E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO *137*

CAPÍTULO IV. AS MATRÍCULAS (QUANTIDADES) SUAS EXPRESSÕES E EXIGÊNCIAS (QUALIDADES) *160*

4.1. Das matrículas de 2004 a 2014: 3 (três) momentos da Educação Básica Brasileira **162**

4.2. Das matrículas brasileiras Públicas e Privadas de 2004 a 2014: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio **171**

4.3. Das matrículas brasileiras Públicas e Privadas de 2004 a 2014: Ensino Fundamental de 8 (oito) e de 9 (nove) anos. **187**

4.4. Perfis de distribuição das matrículas brasileiras Públicas e Privadas de 2006 a 2014: Educação Infantil (Creche e Pré-escola) e Ensino Fundamental de 8 (oito) e de 9 (nove) anos. **193**

4.4.1. A Educação Infantil (Creche e Pré-escola) e o Ensino Fundamental de 8 (oito) e de 9 (nove) anos nas varrições (acréscimos e decréscimos) da distribuição das matrículas brasileiras Públicas e Privadas de 2006 a 2014 208

4.5. O Ensino Fundamental e as novas quantidades de matrículas e as novas qualidades quantitativas expressas para o Brasil, de 2010 a 2014 ..... **214**

4.6. O Ensino Fundamental e as novas quantidades de matrículas e as novas qualidades quantitativas expressas para o Município de São Paulo, de 2010 a 2014. **227**

CAPÍTULO V. ALGUMAS QUANTIDADES E QUALIDADES DA SECRETARIA MUNICIPA DE EDUCAÇÃO PAULISTANA, DE UMA DAS SUAS DIRETORIAS REGIONAIS E DE UMA DE SUAS ESCOLAS *248*

5.1. Algumas quantidades e qualidades da SME paulistana de 2010 a 2016 ..... *251*

5.2. Algumas quantidades e qualidades da DRENA em e 2010 e em 2014 257

5.3. Algumas quantidades e qualidades da EMEF "Periféricos Centrais"..... 259

CAPÍTULO VI. O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS E O "COTIDIANO" ESCOLAR 266

6.1. 2007, 2009, 2010 e 2014: o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos e o "cotidiano" escolar no livro ATA chamado Termo de Visita..... 266

6.2. 2010 a 2011: a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos 286

6.3. 2012: verificação entre a escrita do Ensino Fundamental de 8 anos e a do de 9 anos..... 310

6.4. Algumas exigências e expressões (qualidades) da realidade da escola objeto de pesquisa (quantidades) em tempos do Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos 323

6.5. O PNAIC, O Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos e a EMF "Periféricos Centrais" 333

6.5.1. 2011 a 2014: o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos, a alfabetização e acontecimentos da EMF "Periféricos Centrais"..... 334

6.5.2. 2014 e 2015: o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos, a EMF "Periféricos Centrais" e o PNAIC. 344

6.6. 2016: ouvindo alguns dos sujeitos que viveram o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos, em seus 5 (cinco) primeiros anos, na EMEF "Periféricos Centrais". 373

CAPÍTULO VII. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (POLÍTICAS PEDAGÓGICAS) 397

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 408

VOLUME 2..... 437

APÊNDICE A - Devolutiva da opinião dos participantes da 29ª Reunião da ANPEd sobre a expansão do Ensino Fundamental no Brasil: Leis Federais n.° 11.114/2005 e n.° 11.274/2006. 443

APÊNDICE B - Decréscimo da faixa etária ideal da Educação Básica Brasileira 444

B1. A demografia brasileira e esta pesquisa 444

B2. Uma pequena digressão sobre a demografia brasileira e o IBGE 444

B3. Considerações sobre a demografia brasileira e esta Pesquisa 449

APÊNDICE C – Análise dos "erros" "ortográficos" da comparação entre a escrita do EF8 e EF9 vigentes em 2012 na unidade escolar objeto de pesquisa..... 450

C1. análises dos textos espontâneos..... 450

C2. Análises dos textos não espontâneos 455

C3. análise da reescrita de texto não espontâneo..... 460

APÊNDICE D – Entrevistas 2016: 4 (quatro) adolescentes que viveram os 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos na EMEF "Periférico Centrais" e uma das 5 (cinco) diretoras da escola do mesmo período 463

D1. Adolescentes..... 463

Roteiro de Entrevista com adolescentes da EMEF "Periféricos Centrais" – 2016..... 463

Entrevista adolescente 1 (2016)..... 464

Entrevista adolescente 2 477

Entrevista adolescente 3 (2016)..... 492

Entrevista adolescente 4 (2016)..... 500

D2. Diretora 512

Roteiro de Entrevista de diretora – 2016..... 512

Entrevista diretora 2016 513

APÊNDICe E – Entrevistas 2014: Crianças, Professoras e Diretora 527

E1. Crianças 527
Entrevista com Crianças do 2º ano da EMEF "Periféricos Centrais", 2014 527
E2. Professoras 543
Entrevista com a Professora Abigail da EMEF "Periféricos Centrais", 2014 543
Entrevista com a Professora Belarmina da EMEF "Periféricos Centrais", 2014 548
Entrevista com a Professora MinaBerla da EMEF "Periféricos Centrais", 2014 553
E3. Diretora 559
Entrevista com a Diretora "Papato" da EMEF "Periféricos Centrais", 2014 559
E4. Responsável de estudante 565
Entrevista com a mãe Geruza do Conselho de Escola da EMEF "Periféricos Centrais", 2014 565

ANEXOS* *572

ANEXO A - Cópia da publicação do Decreto n° 37.621, do Diário Oficial do Município (D.O.M.) de São Paulo, 09/09/1998, p. 1. 572

ANEXO B - Alguns Termos de Visitas de Livros ATAs de Termos de Visitas, Anos de 2007, 2007 574

ANEXO C - Exposição de motivos da Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, publica em 9 de novembro de 2012 no D.O.U.. 634

ANEXO D- Modelo de Plano de Ensino praticado na DRENA em 2012 e 2013..... 636

ANEXO E- Modelo de Plano de Ensino praticado na DRENA em 2014..... 639

ANEXO F - Capa e Prefácio da Revista Magistério, Edição especial PNAIC, São Paulo, n. 1, p. 1-50. 2004. 642

ANEXO G - Plano de Metas de 2014 (RT). 644

ANEXO H - Relato da Assistente de Direção do dia 03 de abril de 2014. 645

ANEXO I - O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) . Entendo o Pacto. 647

ANEXO J - Partes do PPP – 2010 648

J1. Parecer da Supervisão Escolar – Homologação do PPP 648
J2. Metas SME - 2010 649
J3. Análise da Situação da Unidade – p. 1 de 4 650
J3. Análise da Situação da Unidade – p. 2 de 4 651
J3. Análise da Situação da Unidade – p. 3 de 4 652
J3. Análise da Situação da Unidade – p. 4 de 4 653
J4. Metas da Unidade Escolar 654
J5. Recuperação Paralela (Grupos e Horários) 655
J6. Plano de Ação da Sala de Leitura 656
J7. Quadro Síntese da Organização da Escola 657
J8. Mapa de Horários do Ensino Fundamental 658
J9. Plano de Atividades do Recreio 659
J10. Projeto Self-service 660
J11. Projeção de Turmas 661
J12. Memorando de Mudança de Turnos 662
J13. Plano de Aplicação dos Recursos 663
J14. Plano de Trabalho – 2010 – p. 1 de 3 664
J14. Plano de Trabalho – 2010 – p. 2 de 3 665
J14. Plano de Trabalho – 2010 – p. 3 de 3 666
J15. Quadro de Grade Curricular 667

ANEXO K - Sala de Apoio Pedagógico (Grupos e Horários) 668

ANEXO L - Projeto "Self-service" 669

ANEXO M - Ata de Assembleia Geral Extraordinária do Conselho da EMEF 678
ANEXO N - Projeto Especial para uma Turma de 5ª série de EF8 679
ANEXO O - Reuniões e Formações de 2010 688
ANEXO P - Orientações da Coordenação 694
ANEXO Q - Detalhes de uma Turma de 1º ano/EF9 de 2010 697
ANEXO R - Capa e Página de Rosto de Livro Didático de 1ª série/EF8 "Adequado" para o EF9 704
ANEXO S - Cálculo das Taxas de Rendimento Escolar - Censo da Educação Básica 706
ANEXO T - Plano de Recuperação Paralela 712
ANEXO U - Plano SAP 715
ANEXO V - Projeto Banda e Fanfarra 716
ANEXO X - Projeto Aniversariante do mês 718
ANEXO Z - Ficha do Aluno 720

QUANTIDADE E QUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS E UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

APRESENTAÇÃO

A minha trajetória no campo educacional é talvez igual a muitos outros que em um determinado momento de uma determinada carreira resolveu assumir a Educação como atividade profissional. Por viver em cidade de economia rural que não ofertava um número muito expressivo de vagas em creche ou pré-escola, na década de 1970, durante a primeira infância, não frequentei instituições educacionais instituições de Educação Infantil ou instituições de guarda ou no dito popular "depósitos de crianças" (ANDRADE, 2010, p.112; BESERRA, 2007, p. 25, 77, 93, 107) pois tive como babá minha irmã mais velha (8 anos mais velha) e só comecei como "aluno" na 1ª série do 1° grau. Alfabetizado, um *poetinha* de primeiros versos (com palavras como: amplidão, tudo, nada, vasto, pequeno etc.) e, como possuidor de certos capitais culturais — o povo sempre tem —, fluí bem no processo de escolarização. E, aos 13 anos, já era "professor particular", e foi com este tipo de atividade que se iniciaram as minhas primeiras reflexões no campo educacional.

Em 1984, deixei em definitivo minha terra natal, Dracena – SP, e na Grande São Paulo, morando em Diadema, estudando em Santo André da Borda do Campo, na segunda metade dos anos de 1980, com as grandes greves e a redemocratização "bombando", terminei o 2° grau. Sempre atuando como professor particular informal passei pelo vestibular, e buscando autonomia administrativa em relação à minha família, escolhi a UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) para seguir a minha formação, na qual me graduei como Engenheiro Químico (Faculdade de Engenharia Química – FEQ), como poderia ser qualquer outra engenharia. Durante esta primeira graduação participei do Movimento Estudantil, quando foi iniciado um debate interessante sobre o currículo e a formação do engenheiro químico, mesmo numa UNICAMP onde os ares da onda neoliberal começavam a crescer na Educação Superior, o reitor da época era do quadro político do PSDB.

A primeira experiência na vida acadêmica foi com uma iniciação científica. Sob a orientação do Professor Fernando Galembeck, no Instituto de Química (IQ), pesquisei na área de química inorgânica *Novos Pigmentos Coloridos*. Com o fim da graduação vivi um tempo de decisão: continuar num possível mestrado ou ganhar dinheiro numa multinacional. Optei por *grand quantité d´argent*, vil metal, e fui trabalhar.

Já atuando como engenheiro, em Botucatu – SP, é que tive o auge das minhas

atividades de professor particular com várias aulas semanais e, também, é o momento em que tenho um primeiro contrato razoável com uma instituição particular. Em 1996 fui "contratado" como professor numa "faculdade", na qual trabalhava e recebia a cada aula. No momento em que o contrato com a "faculdade" concretizava-se, eu parti, fui para a costa leste norte-americana com a finalidade de aprender inglês. A motivação foi a negativa da empresa, na qual era engenheiro, da minha liberação para fazer parte de um mestrado na Unicamp que tomaria um único dia por semana. Era um mestrado que teria "ingredientes" de que gosto muito: Matemática, Estatística e Filosofia.

Sempre acompanhei com admiração amigas e amigos em suas vidas aparentemente lineares. Era instigante conhecer os casados aos 25 anos, os doutorados aos 27, os diretores de multinacionais aos 30. Contudo, esta retidão, este passo a passo que esta "gente boa" seguia me era estranha, pois parecia tão encaixada nas engrenagens de uma coisa maior, e não ficava evidente se eles e elas tinham consciência desse pertencimento a um sistema, dessa corrente que os prendia e que pouco os permitia ter liberdades de opiniões e nenhuma de ações. As opiniões, decisões e ações deles e delas pareciam quase como um fado, óbvias tarefas prontas de serem realizadas, nas quais os questionamentos e "tormentos" sempre teriam a interpretação de arestas de adolescentes e confusões da imaturidade. E eu, errava mais, cada questionamento precisava de tratamento especial, sem possibilidade de uma linearidade estanque ou estagnante. E assim, uma decisão divisória de águas foi o meu desvinculamento das multinacionais e, não trabalhando mais 14 a 16 horas por dia como Engenheiro de Desenvolvimento no qual tinha se transformado o Engenheiro Químico, a reflexão educacional chega ao auge, quando em 2002, com um empurrão de minha mãe, presto o vestibular, e em 2003 início o curso de Pedagogia na FEUSP (Faculdade de Educação da USP) e começo a trabalhar na Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo — tinha passado no concurso de Oficial de Escola (burocrata de secretaria de escola que deveria fazer função de secretário, com salário menor, fiz de tudo um pouco e, sim, dei muitas aulas).

O curso de Pedagogia me devolvia às leituras anteriores à graduação de engenharia, foi um reencontro com a filosofia, sociologia, psicologia, didática, psicanálise etc, coisas que sempre estiveram comigo, contudo não de forma sistematizada. Na secretaria de São Bernardo do Campo era, inicialmente, para ser apenas um Oficial de Escola, mas atuei de maneiras diversas em escolas e, não mais como estudante, tive uma vivência nua e crua com a realidade educacional da parcela majoritária da população (os pobres) de um "município rico". Naquele período tive a oportunidade de dar aulas para turmas de 1° e 2° ano do Ciclo I e do 1° ano do Ciclo II — hoje segundo a LDB atualizada, turmas do 1° ao 3° ano do novo

Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos que, de ciclo não tinha nada, se praticava conteúdos em séries, o tal Ciclo I só era lembrado para justificar reprovar uma criança no 2 ° ano, pois essa não tinha "alcançado" determinadas habilidades e competências —, foram quase 10 meses em que aprendi bastante, mas no final de 2003 deixei São Bernardo. Pude acompanhar e tomar parte do caso de uma criança, um menino, que só se alfabetizou, quando a professora trabalhou com ele a cartilha Caminho Suave, pois a família só "entendia e permitia" o ler e o escrever pela dita cartilha. As cartilhas estavam banidas e proibidas em São Bernardo que praticava métodos modernos com apostilas didáticas próprias... que eram elaboradas no Estado do Paraná — privatização.

Em 2004 voltei a viver um campus universitário e voltei ao movimento estudantil. Pude fazer parte da Universidade de São Paulo e aparecer, deixar de ser apenas mais um estudante, aproveitar o curso de Pedagogia; assim, mais exposto, estava vivendo relações pedagógicas interessantes e comecei a receber convites para futuros mestrados, grupos de estudos, grupos de pesquisas e foi num destes convites que fui trabalhar na Secretaria Municipal de Suzano, na qual conheci fisicamente toda a rede de ensino da cidade, 50 e poucas escolas, durante janeiro e fevereiro de 2005. Com mais 2 (dois) e 2 (duas) pedagogas elaboramos um relatório da situação da "infraestrutura" escolar de Suzano que foi encaminhado ao Secretário de Educação. Ainda em Suzano, seguiu-se um período de conciliação do engenheiro com o "educador", pois, após o "levantamento", fui trabalhar na "merenda", setor de alimentação. Descobri que a dita merenda é intrigante. Mesmo que necessária para os filhos dos pobres, que prescindem da alimentação escolar, a merenda, encaixada nos ditos recreios das escolas municipais, se torna um estorvo para a execução da grade horária. Em fins de agosto de 2005, cansado do ir para Suzano e voltar para São Paulo, após a experiência de ver um depósito de alimentos esvaziado por completo — uma manobra desumana da oligarquia que tinha sido deposta —, e suportar a pressão de dedicados vereadores que cobravam a distribuição de alimentos para as escolas, contribuí para a realização da licitação da compra dos "ingredientes" do cardápio da merenda e acumulado mais um rol de experiências, enfiei a viola no saco e passei a me dedicar mais ao fim/começo da formação da pedagogia em mim.

Em dezembro de 2005, já com o Engenheiro entrando para reserva, fui convidado pela Professora Carlota Boto para realizar um Trabalho de Complementação de Curso (TCC), que nomeamos como ***José Mário Pires Azanha: uma introdução às suas ideias no campo educacional*** (PAULINO, 2007), no qual desenvolvi 3 (três) conceitos do credo pedagógico de Azanha: pressupostos educacionais (p. 16-41); quantidade e qualidade e democratização de

ensino (p. 42 – 77); e autonomia escolar (p. 78 – 125). Iniciei o TCC com a pretensão de finalizá-lo em finais de 2006. Concluí o curso de pedagogia, mas o TCC só foi defendido em 2007. Detalhe interessante é que na defesa do TCC, além da minha orientadora Carlota Boto, que tinha sido estudante de curso de Azanha, contei com a presença do Professor Celso Beisiegel, amigo de Azanha e a outra professora da banca, Lisete Arelaro, tinha sido orientada por Azanha.

Concomitantemente, em 2006, sob orientação da Professora Lisete Arelaro, entrei num grupo de pesquisa para estudar a implementação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Foi como participante deste grupo que fui pela primeira vez a uma Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) para realizar, entre professores, acadêmicos e outros curiosos da Educação brasileira, uma pesquisa de opinião sobre o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* — a devolutiva foi apresentada na forma de pôster na Reunião Anual da ANPED de 2007 (Apêndice A). Assim, sem perceber, eu tinha semeado o tema e as inquietações naquele 2007, ainda do nem imaginado projeto de doutorado. Após a defesa do TCC em agosto de 2007 entrei no programa de mestrado da FEUSP, e comecei a minha fase de pós-graduando ***stricto senso***, paralelamente, à pesquisa da implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e tantas mais e mais reflexões educacionais que iam "topando" comigo.

Não tive motivos, mas sim momentos que culminaram para um TCC sobre as ideias de José Mário Pires Azanha, acadêmico que será sempre associado ou confundido com a história da Faculdade de Educação da USP. Primeiro, no segundo semestre de 2003, o professor José Sérgio de Fonseca Carvalho elencou textos de Azanha para o curso de Filosofia da Educação **I**. No trabalho final da disciplina discuti algumas definições programáticas[1] de democratização do ensino, uma das definições foi a defendida por Azanha. Esse foi um primeiro contato com o pensamento educacional de Azanha. Na defesa de um mestrado, em 2005, na fala da arguição, Azanha foi citado várias vezes. Segundo, em dezembro de 2005, a professora Carlota Boto me convidou para assistir à defesa de doutorado ***A educação no Brasil: o pensamento e a atuação de José Mario Pires Azanha*** em que ela foi banca. No final da defesa a professora Carlota fez o desafio: escrever um trabalho sobre Azanha. Sem saber o montante, porém fascinado, aceitei.

A vida é mais complexa, como sempre alerta a Professora Lisete Arelaro, em 06 de agosto de 2007 iniciei o mestrado sob a orientação da professora Carlota Boto, na área de

[1] Conceito de Israel Scheffler (1974), autor que Azanha utilizava em seus cursos na FEUSP.

Educação, na opção: Filosofia e Educação; porém, mais forte foram as questões das políticas educacionais e em 16 de junho de 2008 mudei para a orientação da Professora Lisete Arelaro, na mesma área, Educação, mas opção: Estado, Sociedade e Educação.

Foi conflituoso e instigante estudar Azanha — que tinha sido protagonista de uma verdadeira expansão da escolaridade, uma democratização, na qual a escola para a parcela majoritária da população passou de 4 (quatro) para 8 (oito) anos — e, no grupo de pesquisa, estudar o processo de implementação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, pois o conceito de democratização de ensino de Azanha não era utilizado pelo grupo; assim, aprendi a questão acadêmica dos referenciais teóricos e a rigidez acadêmica que eles podem causar.

Os motivos da existência desta pesquisa é a minha trajetória e formação em pedagogia, mas assim seríamos muito lacônicos, já que a decisão por este tema o "*Ensino Fundamental de 9 (nove) ano*s" foi consequência da minha participação, desde 2006, do grupo de estudo carinhosamente apelidado como "Funde9" na comunidade da FEUSP, grupo que começou como encontros de estudos em 2005, com as orientações da Professora Lisete Regina Gomes Arelaro e com a participação do Professor Rubens Barbosa de Camargo. Mergulhados em diversas leituras, nós almejávamos estabelecer uma Pesquisa sobre escolas e a Educação Básica. Éramos em 9 (nove), entre graduados e graduandos em Pedagogia, com 5 de nós trabalhando na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Suzano e alguns como professor em rede Estadual ou Municipal de Educação. De 2005 para 2006, sob o comando da Professora Lisete Regina Gomes Arelaro, o que mais espantou a comunidade "feuspiana" foram as séries de sérias reuniões realizadas da 0 (zero) hora às 4 (quatro) horas dos sábados.

O grupo de estudo transformou-se em grupo de pesquisa e no segundo semestre de 2006 houve o estabelecimento do primeiro projeto de pesquisa "***Avaliação da Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado de São Paulo***". De outubro de 2006 a dezembro de 2010, realizamos a pesquisa que a síntese foi publicada em Arelaro, Jacomini e Klein (2011).

> O estudo, de caráter qualitativo, contou com análise documental que fundamentou as propostas governamentais sobre o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e com as orientações para a efetivação dessa política nas três redes de ensino estudadas. A pesquisa de campo foi realizada em seis escolas: duas escolas da rede estadual, três da rede municipal de São Paulo e uma da rede municipal de Suzano. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e questionários com os diferentes segmentos dos profissionais da educação e com pais e crianças de 6 anos matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental (2011, p. 37).

O "Funde9" era, então, uma de suas maiores e promissora equipe da qual todos os

participantes hoje são profissionais da Educação pública e com a realização de mestrados e doutorados. O grupo pesquisou as eventuais alterações na acomodação da demanda escolar, bem como as orientações pedagógicas e administrativas realizadas pelas redes de ensino em relação às alterações impostas pela nova legislação educacional. E ouviu as razões, opiniões, motivos e escolhas dos responsáveis (tios, mães, pais, avós e avôs das crianças), dos professores, dos coordenadores ou assistentes ou diretores educacionais.

Devido aos "fins de curso de graduação", os TCCs e mestrados, em inícios e términos, ocorreu um intervalo de atuação do grupo "Funde9" em 2009. Mas a retomada, com o apoio do CNPq, foi o amadurecimento final do grupo e isto ocorreu com a Pesquisa "***O Ensino Fundamental de Nove Anos no estado de São Paulo: um estudo exploratório sobre sua implementação***" (Edital MCT/CNPq nº 14/2009 – Universal). Concomitantemente, no final de 2010, eu defendi o mestrado, ***José Mário Pires Azanha: uma introdução a um pensamento de significativa contribuição ao debate educacional brasileiro (Políticas Públicas e Práticas Escolares)*** (PAULINO, 2010). Como já havia feito no TCC, novamente, numa reescrita com mais *análise política* e menos *ponderações filosóficas* dissertei sobre os pressupostos educacionais (p. 16-41), quantidade e qualidade e democratização de ensino (p. 42 – 77) e autonomia escolar (p. 78 – 125).

Sempre sob coordenação da Professora Lisete Arelaro, a 2ª pesquisa “funde9” ocorreu de junho de 2010 a junho de 2012 — 2012, ano em que comecei o doutorado. Os resultados foram analisados a partir dos princípios de: democratização da educação, qualidade do ensino e gestão democrática. Na pesquisa do doutorado estes princípios, devido a meu referencial teórico, não são seguidos, pois eu trabalho com o par dialético quantidade/qualidade da democratização da Educação segundo Azanha. Do grupo original “funde9” muito se mudou, a própria equipe teve inúmeras composições, dos 9 (nove) integrantes originais permaneceram apenas 3 (três); porém, a ideia de pesquisar políticas públicas relacionadas ao "Funde9" ficou e, num outro momento das pesquisas educacionais, para "arejar", evoluímos para um outro apelido, nos rebatizamos como "Meta5" e aconteceu a pesquisa: "***Alfabetização de Todas as Crianças até o Final do Terceiro Ano do Ensino Fundamental: Acompanhamento da Implantação da Meta 5, do PNE 2014/2023***" (Edital MCTI/CNPq nº 14/2012 – Universal), que começamos em novembro de 2012 e terminamos com o envio do relatório em 31 de dezembro de 2015. Hoje o grupo está elaborando o livro Meta5.

A trajetória nas e das “coisas” da Educação, São Bernardo, Suzano, a formação como pedagogo, o TCC, o mestrado e o pertencimento às pesquisas sobre o tema (o “funde9” e o “Meta5”), foram as condições ou acúmulos que me trouxeram à esta pesquisa.

Agora, numa vitória pessoal, cercado de estimados colaboradores, o pessoal tanto do "Fund9" como do "Meta5", colegas de orientação espalhados por este Brasil continente, chego ao final do meu processo de doutoramento e trabalhando como professor da rede municipal de São Paulo, como escrevi no relatório de qualificação do meu mestrado, reescrevo: eu mantenho vivo o engenheiro pensando em projetos futuros de desenvolvimento de produtos artesanais; e "como coisa da vida, por meu sorriso, pela Educação Pública Estatal, por todo amor, por todo índio, por todo negro, por todo caucasiano, por toda miscigenação, por Ogum, por Iansã, por Oxaguian, por Xangô, por todas as mitologias e por todos os mitos humanos, por minha Minas, minha Alagoas, meu oeste paulista, *paulicéia desvairada* excludente e acolhedora, que eu jamais, nunca mais tenha resposta clara de como foi o início, que eu perca sempre a pretensão de saber o fim. O como cheguei aqui? Não é um fim. Que transcenda sempre o processo, toda a Poesia da Educação.

INTRODUÇÃO

Analisar as quantidades e as qualidades de uma etapa ou modalidade de Ensino pode ser profícuo caminho acadêmico. Este trabalho buscou verificar as quantidades e qualidades do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* para investigar possíveis modificações no direito democrático à educação no Brasil.

Nossa curiosidade científica sobre estas modificações se relaciona com as Leis Federais n°. 11.114/2005 e a n° 11.274/2006, pois a 11.114/2005 estabeleceu a obrigatoriedade para o País da matrícula no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade redefinindo, em consequência, a Educação Infantil para a faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. Já a 11.274/2006 reorganizou o Ensino Fundamental estabelecendo a ampliação em um ano de sua duração, passando de 8 (oito) para 9 (nove) anos, mantendo seu início, obrigatoriamente, aos seis anos de idade e a mesma Lei estabeleceu, ainda, a implantação gradual da referida alteração, explicitando que os Estados e Municípios tinham até o ano de 2010 para realizar essa implantação.

Assim, esta pesquisa discute a alteração do Ensino Fundamental, gratuito e obrigatório, de 8 (oito) para 9 (nove) anos perguntando se houve ou não modificações do direito democrático, frente ao par quantidade e qualidade no *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, isto é, as possíveis modificações do direito democrático de um ensino de qualidade que

vem (ou não) se expressando nos 5 (cinco) Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a nova organização escolar.

A obrigação de um título acadêmico nos fez escolher ***Quantidade e qualidade no Ensino Fundamental de 9 anos e uma escola municipal de São Paulo***, mas é pertinente explicitar que, apesar de longa, a problematização, da qual o título teve origem, é o que podemos obter em *uma pesquisa educacional do "nascimento"*— que está no processo histórico da nossa Educação Elementar e não é específico de uma lei datada — *e dos primeiros momentos do novo Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos até completar um ciclo de 5 (cinco) anos, com todos os marcos legais e políticos na nossa história educacional (Brasil, Estado de São Paulo, Município de São Paulo), verificando o que se passou com as matrículas, suas quantidades e qualidades educacionais (Brasil e do Município de São Paulo), para verificar o "cotidiano" escolar (numa escola da Cidade de São Paulo) analisando as quantidades e qualidades educacionais, isto é, modificações no direito democrático à Educação*. Com esta explicitação procuramos resgatar ou obter a coesão no título, no qual "uma escola municipal de São Paulo" pode parecer alheia, deslocada e sem conexão com a parte inicial do título.

Para dar início temos o Capítulo I, *Metodologia,* que tratou primeiro de importantes conceitos para esta pesquisa — Educação, democratização da Educação (como sinônimo de direito à Educação) e qualidade e quantidade da Educação —, e segundo, uma enunciação sobre o método de trabalho durante a pesquisa.

Depois temos o Capítulo II, *Considerações iniciais (políticas e legais)* ou um pouco dos marcos legais e políticos do primeiro estágio da educação escolar brasileira, tratou de verificação cronológica dos marcos legais e políticos que conduziram a Educação nacional da instrução primária ao novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

Passamos, então, para o Capítulo III, *O Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos: estudos e pesquisas e a qualidade da Educação,* uma apresentação dos principais estudos realizados sobre o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, sem nenhuma pretensão de obter completa e *coesa Revisão bibliográfica*.

Em continuação temos o Capítulo IV, *As matrículas (quantidades) suas expressões e exigências (qualidades)*, que tratou do Ensino Fundamental brasileiro de 2004 a 2014 e das novas quantidades de matrículas, assim como as novas qualidades (quantitativas) resultantes ao verificar como as matrículas (quantidades) expressaram e exigiram novas características no Ensino Fundamental brasileiro.

Depois temos o Capítulo V, *Algumas quantidades e qualidades da Secretaria*

Municipal de Educação paulistana, uma de suas Diretorias Regionais e uma de suas escolas, que tratou de introduzir e caracterizar a Rede Municipal de Educação (RME), uma de suas diretorias e uma de suas escolas, objeto de nossa pesquisa.

Passamos, então, para o Capítulo VI, *O Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos e o "cotidiano" escolar*, que tratou de evidenciar o que foi a preparação para a implementação, no ano de 2009, e depois o processo dos cinco primeiros anos iniciais do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* na escola objeto de pesquisa. Escola da qual a pesquisa adentrou na forma do professor/pesquisador que fui, de 2009 até 2014, e, numa vicissitude da prática escolar no ano de 2015, passei a trabalhar na mesma escola como Assistente de Direção (AD) que, além de realizar funções burocráticas, estive à frente do Conselho da Escola, contribuí na gestão da APM e, pelas circunstâncias educacionais desta escola e da rede Municipal de Educação, foi o ano em que pude ser regente do primeiro ano ao nono ano do Ensino Fundamental. Para evitar que o trabalho se tornasse apenas uma memória ou um depoimento fundamentei este processo com documentos produzidos na escola e pela Escola além daqueles que ela recebeu e sofreu no processo do sistema educacional Paulistano.

E, finalmente, o Capítulo VII, *Algumas Considerações (políticas e pedagógicas),* que tratou da atualidade do tema, o fato de os 5 (cinco) primeiros anos terem sido vividos e não vistos como uma imagem do passado nos permitiu reflexão cotidiana, de certa forma, num processo em que a política pública do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* não foi introduzida no sistema educacional sozinha, isolada, mas produziu, ou acarretou, ou elencou várias outras políticas públicas ao mesmo tempo que tornou esse período da educação brasileira bastante dinâmico. A concomitância de introdução de políticas públicas educacionais, neste período do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, trouxe, aos sistemas educacionais, bastante aflição dado que a cada nova política que foi introduzida se gerou demandas que não estavam diretamente direcionadas à melhoria da educação, aos processos pedagógicos, foram políticas geradoras, em grande parte, de novas burocracias, novos obstáculos ao direito democrático de um ensino de qualidade que por muitas vezes ficou ao largo.

CAPÍTULO I. METODOLOGIA

Este capítulo objetiva: primeiro, evidenciar os conceitos de Educação e o conceito de qualidade da Educação, pois estes conceitos conduziram esta pesquisa qualitativa — tanto a justificativa, o problema como os objetivos — sobre as possíveis modificações no direito democrático à educação no Brasil, que aconteceram nos 5 (cinco) primeiros anos de prática no cotidiano escolar do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, no Município de São Paulo, ou seja, de 2010 a 2014; e segundo, explicitar qual foi o nosso método de trabalho para a efetivação desta pesquisa.

Antes de apresentar nossos conceitos fundamentais se faz necessário algumas considerações sobre nossos embaraços metodológicos (AZANHA, 1992). Apesar de parecer ser muito comum nos textos acadêmicos educacionais, evitamos pensar ou expressar o termo "contexto", devido à implicação com a Linguística (BAKHTIN, 1979) a que estaríamos imbricados e devedores, sem ter como dar conta, já que a tese que se apresenta trata de políticas públicas educacionais e não estudo de Linguística ou Análise do discurso.

Somos metodologicamente signatários dos autores como Oliveira (2007, p. 19) quando usa o termo contexto: "*Este é um exemplo em que, para além do texto legal, o importante é perceber o significado dado aos termos no contexto do debate da época e às consequências que se tiram das diferentes formulações*", apenas queremos assinalar que o termo "contexto" não foi por nós utilizado como um *ente em si*, mas como faz Silveira (1981) ao analisar Bakhtin (1979) que o apresenta sempre delimitado, por exemplo: ao contexto social, o contexto dos indivíduos, o contexto da individualidade, o contexto da discussão, o contexto da produção, o contexto da inserção, o contexto de transmissão, o contexto enunciativo, o contexto narrativo, o contexto apreciativo, e o contexto científico.

A tese que se apresenta tratou de muitas ações políticas concomitantes que se relacionaram e se relacionam para a efetivação da mudança do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos, isto é, o advento do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Tentamos evitar que nossa pesquisa se esgotasse em "[descrever] *banalidades do dia a dia*" se tornando uma investigação que apenas trouxesse "*um aluvião de informações, vazadas* [em jargões] *pseudocientíficas*" (AZANHA, 1992, p. 73-74).

Para perceber o processo em que ocorreu a efetivação do advento do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, os primeiros cuidados científicos que tomamos foi não basear nossas análises em fragmentos isolados de nenhuma fonte ou dado de pesquisa, a

concomitância das ações nos obrigou a investigar, dentro do possível, como estas ações, as fontes e os dados se encaixavam, não havendo determinados textos a ler num determinado contexto, houve inúmeros atores ao longo de vários anos. Portanto, é indispensável o corte e o recorte para "*tentar bloquear certos descaminhos com relação*" (AZANHA, 1992, p. 78) ao nosso assunto, o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

A postura científica perante esta situação complexa foi planejar e planejar de novo quais as fontes e quais os dados pertinentes e manter a leitura sistêmica atenta para apreender o que poderia estar contido de forma explícita e ou implícita de possível relação com o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Não almejamos em nenhum momento um exame cabal sobre o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e para compactuar com delírios metodológicos e a procura do "método correto" num ***loop*** sem fim, cabe lembrar que

> [...] a ilusão metodológica repousa sobre a ideia de que "todo desempenho inteligente envolve a observância de regras ou aplicação de critérios. Segue-se daí que toda ação inteligente precisa ser precedida por um reconhecimento intelectual dessas regras ou critérios". Esse modo de relacionar atividades e regras, que é inteiramente aceitável com relação a algumas atividades, é também altamente discutível no que diz respeito a outras. Basta que se pense numa atividade essencialmente criadora, como é o caso da elaboração de hipóteses, teorias e conceitos, para que fique evidenciado o caráter não regulável da criação científica. (AZANHA, 1992, p. 79).

Ainda, uma ponderação importante em nossas reflexões é considerarmos a Educação como um diálogo, prática de liberdade, como fundamentado por Freire (2011a, 2011b); assim, uma pesquisa educacional não deveria deixar de ser um diálogo e sempre terá elementos da linguagem de diálogo que estará imersa no coloquial e este coloquial migrará para relatórios, dissertações e teses. Nossa metodologia viveu muito a observação do e no diálogo, sem muitas possibilidades discursivas de escapar, nosso texto, mesmo evitando excessos, apresenta em sua escrita elementos do diálogo, isto é, da linguagem coloquial — excessos que podem ser um demais para o rigor requisitado e necessário as escritas acadêmicas, porém talvez sejam acadêmicas ao se aproximar do meio estudado ou a "cortes e recortes" da realidade destes meio.

Destacamos que a tese que se apresenta tem muito de um relatório do pesquisador realizando a pesquisa, com todo o movimento do pesquisador no processo da pesquisa, numa exposição de como a pesquisa foi pensada e realizada. Não há, talvez, o devido processo de distanciamento do relatório para a síntese acurada de um texto-tese formal ou ideal, mas o texto, com digressões simplistas, como lacunas, tem a pretensão de não se apresentar acabado

e pronto para ser fonte de contínuo debate contribuindo academicamente à uma Educação democrática.

Passamos, assim, aos conceitos de Educação e o conceito de qualidade da Educação e depois a descrever nosso método de trabalho que possibilitou esta pesquisa educacional, uma quase metodologia que esteve durante toda esta pesquisa em constante elaboração, pois, do nosso projeto de pesquisa até este presente texto, nossos trabalhos de pesquisa apresentaram tantas exceções em relação aos métodos acadêmicos estabelecidos que seríamos levianos afirmar em apresentar aqui uma Metodologia. Contudo, procuramos não edificar nenhuma pirotecnia acadêmica, a metodologia da nossa pesquisa se fundamentou na discussão presente no livro Uma Ideia de Pesquisa Educacional (AZANHA, 2011).

1.1. Definindo uma Educação, um significado da qualidade da Educação e as possibilidades de modificações do direito à Educação pelo Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos

Como o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* tem sido uma política educacional que já atingiu cerca de 27 milhões de matrículas em 2014 (Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas para o ano de 2014), a suspeita é que estamos frente a uma questão vasta e importante do ponto de vista científico e de políticas públicas. Para a UNESCO, em 2001, qualidade da educação precisava ser entendida como um conceito dinâmico, numa relação direta com a existência de cidadãos do mundo:

> [...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo. (UNESCO, 2001, p.1)

Dourado e Oliveira (2007) afirmam que a análise da qualidade de educação deve ser feita numa perspectiva polissêmica, dada as múltiplas significações deste conceito. Os autores definem:

> Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. (p.6)

> Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação a aprendizagem das crianças etc. (p.6)

Da definição de Dourado e Oliveira (2007), para esta pesquisa, o relevante é que a qualidade não parece ser passível e possível antes de acontecer a educação, ela é da educação que é vivida, a que acontece, é um "*fenômeno complexo*". A ressalva que poderíamos fazer é a necessidade dos autores de utilizar do par ensino aprendizagem, repetidamente, na definição, que acaba inserindo nesta uma certa abstração (AZANHA, 2012, p. 41 - 56) que a mantém distante de um necessário tom político que é evidenciado por Arelaro (2007, p. 901):

> [...] [o] processo e do projeto pedagógico é fruto de uma reflexão mais coletiva do que tradicionalmente se admitia, e que sua adequação aos interesses e necessidades dos diferentes grupos de [estudantes] definirá a qualidade de ensino. Pode-se deduzir, nesta concepção, que a "qualidade" só é evidenciada na implementação desta inter-relação de fatores.

A partir de 2004, Bondioli iniciou estudos sobre um processo que denominou de *qualidade negociada* e definiu:

> A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser. (Bondioli, 2004, p. 14)

Temos uma qualidade da educação transacional que é uma em cada realidade educacional; contudo, munidos da observação de Azanha (2012, p. 49), não devemos pensar a educação como reflexo social ou um reflexo da organização social. É neste espaço de transação que a qualidade de educação tanto pode ser boa, como pode ser má.

Como exemplo de alcance desta possibilidade de uma qualidade que não são sempre boas as argumentações de Freitas (2007, p. 981 - 983) ilustram a má qualidade da educação que é pouco discutida e permanece oculta do debate educacional.

> O primeiro risco de ocultação da má qualidade vigente é no campo dos conceitos. Chama a atenção que o MEC tenha optado pelo IDEB como referência de qualidade. Por que não constituímos uma medição baseada no custo aluno/qualidade, na qual se levaria em conta uma série de variáveis que são necessárias ao funcionamento adequado de uma escola de qualidade? (FREITAS, 2007, p. 981)

> Em segundo lugar, há risco de ocultação da má qualidade ao se lidar com a proporção de aprovados na fórmula do IDEB. Como já dissemos, aumento de aprovados não é o mesmo que aumento da aprendizagem. (2007, p. 981)

> Em terceiro lugar, há o risco da ocultação da má qualidade pelo uso da média como referência. O IDEB não deixa de ser baseado em uma proficiência média da escola ou da rede. O uso da média como referência e sua variação ao longo do tempo não significam que houve melhoria para todos. (2007, p. 982)

> Em quarto lugar, há a ocultação da má qualidade pelas metas distantes. Fixar 2021 como referência retira de foco a melhoria mais imediata do ensino para todos. Fala-se em nota 6 no IDEB para 2021. É muito tempo para pouca nota. Necessitamos de ações mais imediatas de universalização da qualidade. (2007, p. 982)

O *Documento de Referência* da CONAE - Conferência Nacional de Educação (MEC, 2009) e os Relatórios desta conferência associam, diretamente, a qualidade da educação à *gestão democrática* e à *avaliação* da educação como, também, elenca outras variáveis relacionadas com a qualidade da educação: a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito à educação, a organização e a gestão do trabalho educativo e condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização.

O documento da CONAE reforça que a qualidade da educação não é uma meta a ser atingida, mas que "[...] *É fundamental, portanto, não perder de vista que* ***qualidade é um conceito histórico****, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo*" (MEC, 2009, p.30).

Nossa reserva ao que a CONAE apresenta é a "confusão" de apresentar como variável da qualidade de educação a garantia do direito à educação. Por outro lado, um avanço é que, como já havia sido feito em UNESCO (2001), Dourado e Oliveira (2007) e Bondioli (2004), o documento da CONAE reforça que é necessário a construção de "parâmetros de qualidade" que considerem a coexistência das **dimensões intra e extraescolares**. É notório que a discussão acerca da qualidade da educação parece implicar em uma definição do que se entende por educação.

Neste tempo de nossa convivência, seja na Faculdade de Educação – USP, nas Reuniões da ANPEd, nas Reuniões da ANPAE, em simpósios, em colóquios, em seminários, em defesas de mestrados ou de doutorados e em aulas, como no dia a dia das nossas pesquisas educacionais, Arelaro assinala que, para Paulo Freire, só havia sentido falar em boa qualidade da educação se esta fosse para todos e todas, isto é, democrática (Informação verbal)[2]; todavia, Paulo Freire (2001) dedica um livro todo para este "para todos e todas", o ***Pedagogia***

[2] Comentários da Professora Lisete Arelaro em São Paulo, em 2005 a 2016.

do Oprimido (1968[3]), como argumenta Streik (2009, p. 542): "*A pedagogia do oprimido tinha na libertação o seu horizonte utópico e as práticas procuravam traduzir sinais desta libertação*". Interessante é a crítica de Paulo Freire sobre si mesmo

> Houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais ingênuo. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi o momento menos ingênuo, quando escrevi a *Pedagogia do oprimido* (FREIRE e SHOR, 1987, p. 75-76).

O grande educador procurava um amplo entendimento dos conceitos que fosse flexível e nunca taxativo ou prescritivo, Freire (1982, p.23) já havia asseverado que *"Tornava-se cada vez mais claro que a educação não podia deixar de ser "ato político" e que "é tão impossível [não aceitar] a natureza política do processo educativo quanto [não aceitar] o caráter educativo do ato político"*. Assim, neste "para todos e todas" há uma opção política e Paulo Freire definiu essa condição:

> No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação não era política, mas que só tinha um aspecto político. Hoje, no terceiro momento, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade (FREIRE e SHOR, 1987, p. 75-76).

Então, portanto, por opção política para discutir qualidade de educação precisamos nominar uma educação ampla e flexível e se a busca é garantir espaço para a boa qualidade da educação, esta precisa ser democrática, melhorando a vida de todos. Porém, para não haver descompassos ou atropelos, Arelaro cita Paulo Freire (2001) que afirmava, frente a qualquer adiamento da busca pela boa qualidade, que é preferível pouco e bom à oferta de incertas promessas vindouras (Informação verbal)[4]. Paulo Freire acreditava que era necessário apostar na capacidade do povo de refletir sobre ou daquilo que apesar de pouco é bom e que pode ser completo e pleno: "*Numa visão libertadora, [...] o [...] conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças*" (FREIRE, 2001).

Assim, vamos definir a educação da qual vamos tratar, a sua quantidade e a sua qualidade, seja ela boa ou má, sempre em relação ao passar da História, com o pensamento direcionado ou centrado sempre no que nos alertava Paulo Freire, como, por exemplo, no

---

[3] Nesse livro, Paulo Freire apresenta uma concepção de educação instigante para o debate educacional, pois faz do "oprimido" um ator político.

[4] Comentários da Professora Lisete Arelaro em São Paulo, de 2005 a 2016.

diálogo que estabeleceu com Myles Falls Horton[5], em 2003:

> [...] o conhecimento está sempre se transformando. Isto é, o ato de saber tem historicidade, então o conhecimento de hoje sobre uma coisa não é necessariamente o mesmo de amanhã. O conhecimento transforma-se à medida que a realidade também se movimenta e se transforma. Então, a teoria também faz o mesmo. Não é algo estável, imobilizado. (FREIRE, HORTON, 2003, p. 114)

Um dos conceitos que nos orienta é a democratização da educação no pensamento de José Mário Pires Azanha, sua concepção política faz da democratização do ensino (educação) a plataforma principal da realização do direito social à educação através da escola Pública, com gestão e financiamento por dinheiro público (estatal), servindo a todas e todos.

> [...] uma revisão profunda do próprio conceito de escola Pública, que passou a significar não apenas uma instituição mantida pelo dinheiro público, mas sobretudo, uma instituição que beneficia amplamente a sociedade (AZANHA, 2006, p. 218).

Beisiegel (1986, p. 383) afirmava que a transformação da escola para poucos para escola que beneficiava amplamente a sociedade foi um processo de democratização:

> [...] a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis do ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade — ou, em outras palavras, o denominado processo de democratização do ensino — sem dúvida alguma aparece como o elemento central nas mudanças então observadas. Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população. Com dados referentes ao início dos anos de 1970.

Do caso da expansão do ensino paulista de 1968, 8 anos de escola para todos, culminando com a Reforma dos militares de 1971 (Lei 5692/71) que legalmente extinguiu o "primário" e o "ginásio" em todo o Brasil, unificando-os numa escola de 8 anos — o ensino de 1° grau — um dos personagens centrais da viabilização da ampliação do acesso, Azanha (1987, p.82 - 142, 1995. p. 11 - 30, p. 130 - 177, 2006, p. 53 - 74, p. 83 - 123, p. 151 - 201) explicou e defendeu que a expansão do acesso à escola de 8 anos alterava o sentido social do Ensino Fundamental brasileiro: era o início do fim do privilégio da Classe Média e a escola de 8 anos passava a ser possível para as parcelas majoritárias da população, historicamente, alijadas de escola. Em 1995, Enguita corroborava com a contribuição de Azanha:

---

[5] Educador americano, socialista e fundador do ***Highlander Folk School***.

> Presumia-se que o que era ou parecia ser bom para os que até então vinham desfrutando-o com exclusividade também o seria para os demais. Entretanto, a única coisa que com segurança tinha de indiscutivelmente “bom” era a sua exclusividade, e isto foi justamente a primeira coisa que foi perdida. Perdida essa característica, era apenas uma questão de tempo para que os setores recém incorporados a cada nível de ensino, e inclusive os mesmos que já o frequentavam antes, se perguntassem sobre se necessariamente tinha este que continuar sendo o que era ou se, pelo contrário, deveria adaptar-se melhor à diversidade de expectativas e interesses de seu público ampliado (ENGUITA, 1995, p. 97).

A filosofia deste entendimento não se pauta pela abstração da realidade, abstração esta que advogava a democratização da educação apenas quando e se houvesse condições materiais para fazê-la. Não se admite que a democratização da educação ocorra historicamente como um processo residual do desenvolvimento econômico, nem que se considere ser eticamente defensável garantir um certo nível educacional para alguns privilegiados, sonegando oportunidades educativas a uma grande maioria que tem os mesmos direitos daqueles privilegiados (PAULINO, 2010, p. 44, 52).

Sempre debatendo com interpretações críticas sobre o significado da expansão da escola de 8 anos para parcela majoritária da população, Azanha defendeu a importância da conquista democrática e teve em sucessores como Arelaro (1988), a atenta observação de continuar o desenvolvimento educacional brasileiro para se obter o que não foi conseguido.

Desde o fim da década de 1960, as argumentações de Azanha, sobre o processo de expansão do acesso ao Ensino Fundamental de 8 anos, passaram a ser defendidas no meios acadêmicos com citações diretas ou "empréstimos" de pensamentos, por exemplo, “*qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio*” (GENTILI, 1995, p.177), parece ser passível a indução que qualidade da educação é um componente essencial da democratização da educação e encontrará grandes dificuldades aquele que tentar desvincular qualidade de educação da democratização da educação ou entender a expansão como "queda de qualidade".

Azanha (2004, p. 336) cita McKleon (1951) para acrescentar que, em torno do termo democracia há um conflito ideológico marcado por profundas e irredutíveis divergências; mas, na valorização do ideal democrático como premissa fundamental, haveria uma unanimidade superficial, subsistindo a divergência profunda em relação ao significado de democracia. Se há uma unanimidade e uma divergência em torno de democracia é maior a dificuldade para esclarecer a noção derivada de ensino democrático.

Azanha (2004, p. 336) ainda argumentava, citando Naess e Rokkan (1951), que o esclarecimento da noção derivada de ensino democrático está em reconhecer as divergências e procurar compreender as razões destas divergências. Ao proceder desta maneira, demonstra

que as raízes das posições e das divergências se revelam nos esforços de realizações históricas do ideal democrático e não se encontram no significado de democracia.

Assim, para Azanha, era preciso escrutinar a ação democrática, isto é, as providências no plano da ação, distintas da "propaganda da educação democrática". Ações democráticas enquanto efetivação e representação de "distintos compromissos, tácitos ou não, com a ideia de democratização do ensino".

A partir de ações democráticas Azanha (2004, p. 337) elenca duas maneiras básicas para a compreensão da democratização do ensino: "1) como política de ampliação radical das oportunidades educativas"; e "2) como prática pedagógica".

No final da década de 1960, o Professor José Mário Pires Azanha, na condição de Dirigente Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com o arcabouço dessas duas maneiras de compreender a democratização da educação, defendeu que:

> i) era preciso compreender a relação entre *democratização do ensino e direito social* em especial, quando enfatiza que: "a extensão da escolaridade [...] à [...] toda população escolarizável não representa um ideal pedagógico, mas um esforço político de dar substância a um direito social" (AZANHA, 1987, p. 66);
>
> ii) o resultado esperado de qualquer política de Educação deveria ser a ampliação de atendimento e a melhoria de ensino (qualidade), e por mais imaginação pedagógica possível de conceber coisas, não havia nada que não pudesse ser distribuído nestas duas categorias (ibid. p.107);
>
> Dadas essas 2 (duas) premissas, poder-se-ia concluir que
>
> iii) uma nova qualidade de ensino se imporia quando e se o direito social de todos à educação estivesse sendo viabilizado (Cf. ARELARO, 1988).

Respectivamente, Azanha considera estas compreensões, i e ii, como ênfases dos aspectos quantitativo e qualitativo da democratização do ensino. Desta maneira, a discussão sobre democratização do ensino é situada em seus aspectos quantitativos e qualitativos, pois o ideal democrático não é mera questão de ênfase. Assim, como ressalta Carvalho (2004) e evidencia Arelaro (1988), apreendendo-se do pensamento de Azanha, é necessário entender as duas alternativas — as políticas de ampliação das oportunidades educativas e as políticas de orientações para modificações qualitativas nas relações pedagógicas — como *formas complementares de compreensão da democratização do ensino e não devem ser dissociadas*.

Esta impossibilidade de não se poder dissociar a quantidade da qualidade do ensino é uma ideia hegeliana, como destacada por Saviani (1980, p. 127-128), há o entendimento que as transformações quantitativas implicam em transformações qualitativas. Azanha era signatário da lógica de Lefebvre que radicaliza esta ideia hegeliana, da "quantidade que nasce a qualidade" (LEFEBVRE, 2004, p. 81)[6]:

> Qualidade e quantidade revelam-se inseparáveis, como dois aspectos de existência concretamente determinada. Mas esses dois aspectos não se misturam, não se confundem numa unidade abstrata. Processa-se uma espécie de luta surda, de conflito (embora ainda não se possa falar aqui, nessa análise do real, de 'forças' propriamente ditas) entre esses dois lados do ser, que se afirmam e se negam solidariamente um ao outro. No devir, a qualidade determinada, o 'algo', resiste (por assim dizer) e dura. A quantidade, então, não é mais que uma determinação indiferente da coisa, que não lhe é essencial, pois nesse nível a coisa aumenta ou diminui sem alteração profunda. Depois, surge um momento em que a qualidade é envolvida, arrastada, superada. Um ser novo, uma nova qualidade aparece. [É] o momento em que a qualidade desaparece, em que é criada uma outra qualidade, também é o momento no qual a quantidade manifesta que ela não era inessencial à coisa, mas fazia parte de sua essência (LEFEBVRE, 1991, p. 212-213).

Na lógica dialética[7] e adotando os argumentos (i e ii) de Azanha, com a consideração de Arelaro (iii), o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* poderia gerar uma (nova) qualidade da educação, isto é, se da "quantidade que nasce a qualidade", da democratização, quantidade, extensão (ampliação) de anos de escolaridade obrigatória e gratuita de 8 (oito) para 9 (nove) anos, temos, portanto, uma nova qualidade da educação para o Ensino Fundamental, tendo como pressuposto que "qualidade" é tanto expressão, como consequência da quantidade e nesse sentido, indissociavelmente, efetivam o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

Destacamos que, com este significado de qualidade que estamos a discutir, não nos cabe pensar a obtenção de uma qualidade definida por critérios de quantidades, na qual os números educacionais obtidos em cada etapa e modalidade de ensino passariam a ser portadores de verdades absolutas. Isto é de interesse daqueles que pensam e acatam a tal Qualidade Total (Ver DEMING, 1986; CROSBY, 1990; JURAN, 1983; FEIGENBAUN, 1988) e a uma educação associada à lógica do mercado que pretensamente formaria indivíduos vitoriosos (os ***winners***) autônomos, empreendedores e competitivos, mesmo que o

---

[6] Azanha (2011) na sua tese de livre docência, o livro, Uma Ideia de Pesquisa Educacional, apropriou-se dos escritos de autores filólogos, filósofos, sociólogos e matemáticos e lógicos como Arendt, Farrington, Geertz, Godelier, Toulmin, Weber, Feyerabend, Heller, Hempel, Kosik, Kuhn, Le Goff, Lukács, Marx, Popper, Ryle, Rossi, Strawson, Suppe, Toulmin, Veyne, Winch, Wright Mills, Wittgenstein e Lefebvre.

[7] A lógica dialética, pois "[a] lógica formal, como a gramática, tem um alcance apenas relativo e uma aplicação limitada. Em geral, a lógica formal está mais propensa a uma visão estática da realidade" (LEFEBVRE, 1991, p. 82);

preço a pagar fosse a competição de todos contra todos, na qual todas as esferas da vida humana passem a se transformar em mercadorias, passíveis de serem medidas, de ter um preço de preferência dado em dólar. Na sociedade “regida” pura e simplesmente pela técnica, aética, a equação da Qualidade Total para e sua educação, destruidora dos tecidos constitutivos da humanidade, ainda gera inúmero “perdedores” (os ***losers***) tão necessários para justificar os lucros dos capitalistas e os baixos salários dos proletários. Winnes e losers, como entendido por Comparato, em Coutinho, Comparato e Oliveira (2001):

> [...] a sociedade está dividida entre *losers and winners* [...]. Existe uma diferença fundamental entre a técnica e a ética. Eles [defensores da sociedade “regida pela técnica” poderão ter ganho na base da técnica, mas eticamente eles foram destruidores daquilo que há de mais importante na humanidade, que são os valores da liberdade, da igualdade e da solidariedade. (COUTINHO, COMPARATO e OLIVEIRA, 2001, p. 126-127).

Para Azanha (1995, p. 149 - 177) as definições eficácia e eficiência não são sinônimos, mesmo que ambas sejam originárias do latim, a primeira se relaciona com o poder e a virtude — pressupostos e princípios —, a segunda com a faculdade de produzir algum efeito (PAULINO, 2010, p.107), isto nos permite dizer que a eficácia e a eficiência — o poder dos pressupostos e princípios e a capacidade — de uma política pública são compatíveis com a possibilidade de se discutir e deliberar sobre ela.

Com este escopo, podemos voltar, então, à questão problematizadora desta pesquisa: a ampliação do Ensino Fundamental, gratuito e obrigatório, de 8 para 9 anos, tem sido uma política educacional efetiva e eficiente capaz de fazer acontecer modificações de um direito democrático brasileiro? Consideramos que

> Azanha debruçou-se sobre a impropriedade analítica de se avaliar a qualidade de ensino mediante abordagem comparativa, na qual são mesclados passado e presente, sem considerar as inflexões que foram feitas no trajeto relativamente à população escolar (BOTO, 2012, p. 216)

e praticando o "amálgama" educação/quantidade/qualidade, uma nova qualidade da educação é indissociável da alteração das condições de acesso e permanência em uma educação, no caso, a entrada das crianças de "6 anos" no Ensino Fundamental, podemos "desdobrar" a nossa questão, parafraseando Azanha (1987, p. 117): o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* tornou inviável um padrão propagandeado como de excelência do ensino praticado na "antiga" escola de 8 anos? Contudo, este "desdobramento" só faz sentido uma vez admitido

que o Ensino Fundamental de 8 anos de alguma forma atendia, durante a sua existência, as exigências pedagógicas ou educativas às quais estava submetido.

Infelizmente, as pesquisam mostram que o Ensino Fundamental de 8 anos "não dava conta". Não precisamos de muito argumento para concluir o "não dava conta", pois a área de pesquisa de financiamento da educação sempre alertou que os recursos não eram suficientemente mínimos, para que os sistemas educacionais estaduais e municipais operassem de maneira razoável. Assim, o fundamental de 8 anos tinha como consequência de suas quantidades, uma expressão de qualidade que legalmente existiu de 1971 a 2010.

Nesta alteração de 8 para 9 anos, novamente, podemos parafrasear o que Azanha (1987, p. 117) afirmou sobre a expansão da escolaridade de 8 anos para a parcela majoritária da população, houve uma alteração: uma escola que atendia a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e outra que atende crianças e adolescentes de 6 a 14 anos. Deveria ser "necessário organizá-las segundo padrões diferentes" (AZANHA, 1985, p. 117). Portanto, as modificações do direito à Educação que procuramos são possíveis em características resultantes da alteração ocorrida que possam responder à problematização:

a) o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, uma política de ampliação das oportunidades educativas, é uma ampliação que tenha significado além da entrada das crianças de 6 (seis) anos no ensino obrigatório e gratuito?

b) o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* é uma política de orientações para modificações qualitativas nas relações pedagógicas?

Para responder a estas duas questões, quanto à democratização, sejam boas ou más, procuramos verificar por novas qualidades das seguintes quantidades: das normatizações e orientações sobre ou possível relação com o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*; dos estudos e pesquisas sobre o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*; das Matrículas da Educação Básica Brasileira de 2004 a 2014, das Matrículas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil de 2004 a 2014; das Matrículas do Município de São Paulo por ano/série para os anos de 2010 a 2014 e de uma de suas escolas e do “cotidiano” escolar dessa escola.

1.2. Explicitando os métodos de trabalho desta pesquisa

Dada a necessidade de reconhecer as regras e os critérios, como nos alerta Azanha (1992, p.79), nossa metodologia nessa pesquisa educacional, para se evitar embaraços

metodológicos no planejamento inicial, previu a necessidade de se permanecer estático a este ou aquele método, com a perspectiva de procurar a melhor maneira de obtenção dos elementos necessários para a reflexão pretendida; porém, dada a natureza do nosso fenômeno de estudo, o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, como já mencionamos, sempre que necessário, replanejamos com a introdução de métodos ou de metodologias que evitaram qualquer “asfixia” acadêmica.

A característica desta pesquisa é de uma pesquisa qualitativa no campo educacional. Uma investigação, um acompanhamento da efetivação da política pública do "novo" *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e, também, o acompanhamento de como uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (a unidade escolar objeto de pesquisa) se relacionou com esta política.

Fui, na escola (a unidade escolar objeto de pesquisa), um dos seus docentes regulares de 2009 a 2014 e, no ano de 2015 e no início de 2016, fui Assistente de direção (AD). Para observar o fenômeno *novo Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, na escola, um professor e pesquisador, pela ética em primeiro plano, o professor que deixou o pesquisador em condição de vivenciar e observar o fenômeno no “cotidiano” da escola e todos os sujeitos do convívio escolar.

Se como afirma André (1984) o *estudo de caso* não é um pacote padronizado de métodos, nem método específico de pesquisa, apenas uma forma particular de pesquisa e ainda eclética, com entrevistas, fotografias, observações e anotações, documentos e negociações com os envolvidos da pesquisa; esta pesquisa tem elementos de um *estudo de caso*. Contudo, não buscamos retratar de maneira profunda e completa a realidade da nossa unidade escolar objeto de pesquisa, o nosso caso foram os 5 (cinco) primeiros anos de prática escolar do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, o qual observamos, também, em uma escola municipal. A pesquisa não foi sujeito na escola, não foi uma pesquisa-ação, quem viveu na escola foi o professor que também foi pesquisador e das particularidades da escola selecionamos aquelas que puderam dizer algo sobre o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. (GANZELI, 2011, MORIN, 2004).

No mesmo período, fui o pesquisador frente às verificações dos dados e interpretações possíveis e para responder nossa problematização, com garantia de uma análise consistente, procuramos elencar elementos do "estado de arte" do tema analisando as produções acadêmicas com a mesma temática no período de 2006 a 2015. A maioria das pesquisas foram focadas no 1° (primeiro) ano do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, como política educacional, que ocorreram de 2010 a 2012 na fase aguda da implementação do mesmo, e

estenderam-se até o ano de 2012. Como a escrita deste trabalho estendeu-se até 2016 pudemos ainda analisar um trabalho de 2013 e outro de 2015.

Uma vez que, conforme Lakatos e Marconi (2001, p. 43), partes de uma pesquisa "divide-se em **pesquisa documental** (ou fontes primárias) e **pesquisa bibliográfica** (ou de fontes secundárias)", com acréscimo de estudos já realizados e documentos existentes, como, também, a consulta de dados estatísticos disponíveis, os atos legais federais, estaduais e municipais; assim, foi necessária a realização de pesquisa documental para responder nossa problematização.

Se escolhemos dados e documentos do Estado de São Paulo por ser nosso Estado, a escola e sua cidade, São Paulo, também, foram escolhidas por ser nosso ambiente; porém, também, a escola por estar localizada num distrito de uma subprefeitura de São Paulo de mais baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e que em 2008, quando escolhi como nossa primeira escola para assumir o cargo de professor efetivo, a escola passava por uma reforma predial que aumentou seu edifício em quase o dobro de tamanho. Pensamos que para uma busca de realidade educacional a "nossa" escola poderia ter elementos interessantes suficientes para qualquer curiosidade científica. A escola não se encontra de fato na periferia da Cidade de São Paulo, como Guaianases ou Jardim São Luíz, mas está num bairro de situação típica periférica, na qual nem todos os serviços presentes nas regiões centrais podem ser encontrados, por isso denominamos a escola de "Periféricos Centrais".

Trabalhamos com roteiros de entrevistas visando a obtenção da percepção de dados (quantidades) – diretos e indiretos – referentes em suas expressões ao *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* nos 5 primeiros anos de sua implementação; assim como o acompanhamento dos dados da trajetória das crianças do 1º ao 5º ano do "novo" Ensino Fundamental, que acabou por se estender até o 6° ano. Uma outra coleta de informação se deu por meio de "diário de campo", além das tradicionais anotações, a coleta de material de informações circulantes na unidade escolar, como os Livros Atas do Termo de Visita, de Comunicados Administrativo e Pedagógico e do Conselho de Escola e/ou por gravações realizadas em reuniões de planejamento, formações e avaliações e outras atividades no âmbito da unidade escolar.

A abordagem metodológica qualitativa é amparada nos fundamentos da História Oral em que os propósitos de descrição e reflexão se encontram na captação, registro e análise das informações coletadas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), isso permite "avaliar" de forma mais direta a reação dos entrevistados frente aos problemas colocados, bem como perceber

consistentemente suas opções, obedecendo-se às características principais da investigação qualitativa, assim especificadas:

> A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o pesquisador, o instrumento principal, frequentando o local em estudo e se familiarizando com ele, interessando-se pelo contexto e as relações com os sujeitos;
> A investigação é descritiva, de modo que palavras, imagens, cenas, ambientes, episódios, situações, pensamentos e depoimentos são minuciosamente descritos;
> Os pesquisadores se detêm mais no processo que no resultado e nos produtos, buscando-se as causas, as origens, a história de comportamentos, ações e pensamentos expressos pelos sujeitos investigados, procurando compreender o que interfere nesses pensamentos e ações e como estes se traduzem em atividades e interações diárias;
> A análise dos dados se processa de forma indutiva, ou seja, nem sempre os dados são obtidos para comprovar hipóteses construídas previamente, porém, muitas, emergem dos próprios dados;
> O significado é de importância fundamental, pois ele se dá através do processo de busca de compreensão dos fenômenos que ocorrem em determinado contexto, instituição ou comunidade (LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 43).

Obedecendo a estas condições acreditamos que obtemos fundamentos para responder à nossa problematização.

As entrevistas com os pais ou responsáveis pelas crianças, com as crianças, com adolescentes, bem como com as professoras e os professores e sua respectiva Equipe Gestora da escola objeto de pesquisa foram fontes e questionamentos constantes nas relações dos sujeitos com a política *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, seja pelas suas quantidades, seja pelas suas qualidades.

As entrevistas foram elaboradas e analisadas a partir do par quantidade e qualidade, para uma tradução e construção de interpretações a respeito do fenômeno estudado (LUDKE e ANDRÉ, 1986), no caso, o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e os eventos concomitantes que com este estabeleceram relações.

No "diário de campo", foram registradas manifestações espontâneas dos diversos segmentos envolvidos na pesquisa. Sempre que possível — e autorizado — foram realizadas fotografias, gravações de áudio e pequenas filmagens das situações do cotidiano escolar, procurando contemplar Azanha ao propor que: "[o] *que interessa é descrever as práticas escolares e seus correlatos, objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, resultados escolares*" (Azanha, 1992, p. 72).

Como professor e pesquisador acompanhei a primeira geração de crianças de “6 (seis) anos” na Escola em 2010 e evoluímos no processo educacional, sempre com regência de turma, até o 5°ano do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* (2014), em média uma geração de 115 estudantes e suas famílias. Como assistente de direção (AD), em 2015, tive a

oportunidade de, em substituição a dar aulas do 1° ao 9° anos, ter uma ampliação de contatos com estudantes do antigo Ensino Fundamental de 8 (oito) anos e suas famílias. Portanto, foi possível vivenciar amplas situações diretamente relacionadas com as possibilidades de novas características (qualidades) da unidade escolar objeto de pesquisa, que, também, se ampliaram com minha atuação no Conselho e na APM (Associação de Pais e Mestres) da escola.

Como se trata de pesquisa qualitativa a forma de análise dos resultados dar-se-á por meio do tratamento, ora por descrição densa (GEERTZ, 1973), ora por análises estatísticas descritivas, de dados nacionais e locais, da identificação com os trabalhos acadêmicos de mesma temática ou definidas nos atos legais. Estas análises se basearão também nas categorias trazidas pelas entrevistas, pelos questionários, ou pelas manifestações espontâneas; buscando sempre estabelecer relações entre a ampliação de um ano de escolaridade (quantidade) e a eventual (nova) qualidade de ensino do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

Como professor e pesquisador vivi uma metodologia fruto de estudos das obras de Paulo Freire e José Mário Pires Azanha. Assim, se tem uma primeira observação: "[a] p*reocupação* [paulo freiriana] *esteve voltada para as questões referentes à Pedagogia da Libertação. No entanto, é possível perceber que seus pressupostos são, na grande maioria, difundidos nos estudos que trazem discussões sobre a educação de pessoas jovens e adultas."* (PELOSO e PAULA, 2011, p. 252). Contudo, nossa posição de professor e pesquisador, iniciada em 2008, como professor substituto, fui pouco a pouco estabelecendo um plano de trabalho que deve sempre respeitar a criança na sua autonomia, a criança estudante com poder de fazer e refazer o plano de trabalho e, com a criação de amplas oportunidades de participação da criança em seu processo educacional, aumentar a possibilidade de desenvolvimento desta criança.

Nosso papel foi sempre a tentativa insistente de ser o condutor, incentivar as trocas entre as crianças, trabalhos em coletivos para que o sujeito se desenvolvesse, com diálogo, muito diálogo, pois o diálogo implica em saber conversar e ouvir num sentido muito mais amplo, não se limita apenas em um falar e o outro ouvir (e este é um exercício fundamental de oralidade que contribui para a escrita) e se construir uma possível organização, integração e a busca da razão.

Uma brincadeira-método que abusamos foi a "queimada", junto às crianças, foram estabelecidas regras novas, minuciosas e tão universais de tão locais. Com a queimada foram superadas inúmeras questões de gênero e violências "naturalizadas", foram esquecidas. Toda a geração do 1° ano de 2010 da escola "Periférico Centrais" sabiam brincar queimada e desta

souberam a expor os problemas de seus processos educacionais. Contudo, houve, também, muita amarelinha, pé-na-lata e inúmeras brincadeiras e brincar, nas quais as crianças brincavam e o professor e pesquisador observava o que se passava com aquelas crianças.

Utilizamos bastante da prática de rodas de conversa, apresentações, seminários e assembleias. Foi um processo gradativo. Desconstruímos a ideia da sala de aula como *locus* exclusivo de se aprender. A única praça perto da escola passou a ser ambiente educativo, o centro cultural próximo à escola passou a contar com a escola em suas atividades, o metro deixou de ser algo distante, a Avenida Paulista — MASP e Trianon — novos "parquinhos", o Centro histórico da Cidade de São Paulo uma "nova" aula e a escola daquela geração ficou vasta e se as crianças conheceram Roald Dahl, grande contador de histórias, e suas Matildes, recuperamos, com todas as ponderações, as Emílias de Monteiro Lobato, apresentamos Guimarães Rosa e toda sua vereda e, como espelho da realidade, muito lemos e relemos o ***Quarto de despejo*** de Carolina Maria de Jesus.

Portanto, nossa metodologia colocou as crianças como sujeitos sociais do processo educacional verificando as mudanças que aconteceram na escola de 2010 a 2014. Como Alderson (2005), consideramos as crianças como "*fontes primárias de conhecimento sobre suas próprias visões e experiências*" (p. 436). Este fazer pesquisa com as crianças e suas realidades tornou-se uma marca do grupo "Funde9" e seus participantes, como Klein (2011, p. 28) e Gil (2012, p. 21) e mantida pelo grupo "Meta5".

A figura do professor e pesquisador, como argumenta Gil (2012, p. 21), deixou as crianças mais seguras e confortáveis para expressar suas opiniões sobre o processo educacional e, para aumentar este conforto, as entrevistas, com crianças, foram realizadas em grupos de 4 a 5 participantes. Seguindo o "Funde9", mantive a opção pela compreensão da criança como sujeito social, que pode ser reconhecido em Alderson (2005):

> Logo, envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas. (ALDERSON, 2005, p. 423)

Para terminar esta quase metodologia, com razoáveis pressupostos (PAULINO, 2010, 16-41) do nosso papel de professor e pesquisador na nossa escola objeto de pesquisa, afirmamos que a verificação que se segue considerou os argumentos que apresentamos em nossas definições iniciais, no qual destacamos nosso referencial, que entendemos qualidade e quantidade (LEFEBVRE, 1991, p. 212) como aspectos indissociáveis da democratização da

Educação, que por hipótese o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* apresenta novas características para a Educação Básica Brasileira (novas quantidades resultando em novas qualidades) (AZANHA, 1987, p.66, p. 107).

Esta tese é sobre quase tudo do movimento das crianças e adolescentes que estavam e estão contabilizados como integrantes do sistema educacional brasileiro. Dado as várias intersecções e relações da política *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* com outras políticas educacionais optamos por não analisar as quantidades e qualidades das inúmeras crianças e adolescentes que estão fora do sistema educacional brasileiro, pois se o fizemos estaríamos no limite de querer transformar nossa pesquisa qualitativa numa pretensa pesquisa quantitativa que dada a monta de analises necessárias não são viáveis para uma pesquisa de doutorado, mas sim para um ou vários pesquisadores acadêmicos desenvolverem por, talvez, algumas pesquisas sequenciais num trabalho com prazos de mais de 5 anos.

Ainda, recuperando os argumentos aqui defendidos, consideramos que, para a Educação Básica Brasileira, podem acontecer novas características se o direito social de todos à educação for efetivado (ARELARO, 1988); porém, infelizmente, pensamos que novas características advindas do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, também, podem significar efeitos nocivos, modificações contrárias à efetivação do direito social de todos à educação, mesmo estas não tendo sido a motivação inicial.

20 Palavras girando ao redor do sol

20 Palavras girando ao redor do sol
Na insistência de quem sabe o que quer
Vem zé ferreira com sua roupa domingueira
Vem inté dona tereza arriba lá da bagaceira

20 Palavras girando ao redor do sol

Secando as coisas quase tudo ao espinhaço
Falo somente por quem, eu sei que falo
Gente vive nesse clima
Gavião e outras rapinas

Quem padece sono de morto
Precisando d'um despertador
Sol a pino sobre o olho
Num protesto estridente
Estrebucha, cerra os dentes

20 Palavras girando ao redor do sol
20 Palavras girando ao redor do sol

Feito goteira picando no teu quengo
Chegou a hora mostre seu palavreado
Ou então assuma seu papel de mamulengo

Essa luta contra o deserto
Luta em que o sangue não corre
Em que o vencedor não mata
Mas o vencido absorve
Essa luta contra a terra
É uma boca sem saliva
Os intestinos de pedra
Vocação de caliça

Que se dá de dia em dia
Que se dá de home a home
Que se dá de seca em seca
Que se dá de morte em morte

20 Palavras girando ao redor do sol
20 Palavras
Girando... ao redor do sol

C

CAPÍTULO II. CONSIDERAÇÕES INICIAIS (POLÍTICAS E LEGAIS)

Destacamos que a ideia de ampliação do Ensino Fundamental foi amplamente discutida na disputa política educacional nos momentos que antecederam o PNE/2001 (BRASIL, 2001b) e ficou prevista nesse PNE para ser efetivada, porém a ampliação abaixo da 1ª série do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos surpreendeu a comunidade educacional, principalmente os acadêmicos da área de educação, que havia estabelecido campanha para a ampliação acontecer como um ano a mais no Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, isto é, uma 9ª (nona) série após a 8ª (oitava) série que já existia.

Além da imbricação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996b), e do PNE/2001 (BRASIL, 2001b), pois estes são parte integrante do início da discussão da ampliação do Ensino Fundamental, são nossos documentos de análise, verificados como as primeiras quantidades e qualidades desta pesquisa, as normatizações e orientações sobre o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, aqueles publicados pelo MEC, como, também, resoluções, pareceres, indicações e deliberações do Conselho Nacional, Estadual (São Paulo) e Municipal (São Paulo) de Educação e outras leis, projeto de leis, comunicados, decretos e portarias. Aqui seguimos a metodologia, como a realizada por Klein (2011), que encerrou sua pesquisa de normas e ações políticas em 31 de dezembro de 2010, fim do 1° (primeiro) ano de implementação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* na Cidade de São Paulo:

> Para a análise proposta do [*Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*] [...] [faz-se] necessário considerar tanto a legislação nacional, quanto a estadual e municipal. Portanto, nesse item, procederemos a descrição das mudanças ocorridas na legislação nacional, assim como relacionaremos as Resoluções, Pareceres e Deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) bem como os documentos produzidos pelo MEC sobre o tema, como forma de contextualizar e subsidiar a análise da cidade de São Paulo em relação ao EF de nove anos. Por se tratar de política em processo de implementação, foi necessário estabelecer o dia 31/12/2010 como data limite para as publicações referentes ao tema (KLEIN, 2011, p.77).

Como nossa proposta foi ir além da implantação (2010), apreciamos e analisamos os principais "documentos" pertinentes ao *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* nas publicações, inicialmente, até 31 de dezembro de 2014, data delimitada como prazo final, pois já teríamos vivido os 5 (cinco) primeiros anos do novo Ensino Fundamental. Contudo, como a história não para — ninguém garante que a história é uma carroça abandonada, é um carro

alegre que atropela os indiferentes[8]— é devida a pertinência inserirmos no texto alguns "documentos" de 2015 e 2016, como, por exemplo, a Lei que, só em 2016, veio fazer a adequação no ECA da faixa etária da Educação Infantil — 0 (zero) a 5 (cinco) anos — que, desde a publicação da Leis Federais 11.114/2005 e 11.274/2006, estava em conflito com estas leis como, também, com a LDB/1996 e a CF/1988 que já haviam sido adequadas e não mais mencionavam "0 (zero) a 6 (seis) anos" que permaneceu no ECA até julho deste ano (de 2016).

Em outros Estados e outros municípios brasileiros ocorreram iniciativas de *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, anteriores à investida da 11.114/2005 e da 11.274/2006. Em 2004, o MEC e seus interlocutores, em textos publicados, principalmente em ***sites*** oficiais, cita as experiências de Americana - SP e Sobral - CE, mas duas importantes experiências de *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* ocorreram em Belo Horizonte - MG e Porto Alegre - RS.

> O *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, apesar de se ter tornado obrigatório a partir da Lei Federal nº 11.274/2006 não é uma organização inédita no Brasil. Algumas redes de ensino no país destacam-se por, anteriormente à Lei mencionada, já realizarem o atendimento das crianças no ensino fundamental com nove anos de duração. Como exemplo, citaremos duas importantes experiências: a Escola Plural [(CASTRO, 2000, MIRANDA, 2007, TERRA, 2008)], em Belo Horizonte e a Escola Cidadã, em Porto Alegre [(AZEVEDO, 2007)] (KLEIN, 2011, p.43).

Devido a nossa análise, nas 3 (três) esferas de governo — Federal, Estadual (Estado de São Paulo) e Municipal (Município de São Paulo) —, no limite do possível, quase de maneira cronológica, verificamos as normatizações e as orientações presumidamente pertinentes ao novo Ensino Fundamental, sem uma dedicação exclusiva a esta ou àquela esfera, sem a pretensão de fazer um tratado completo dos possíveis marcos políticos e legais. Indo de uma esfera para outra, talvez numa maneira "poluída" de apresentar a normatização ou pretensamente heterodoxa, possamos ter a percepção da troca de influências entre as esferas administrativas numa aproximação com o devido grau de complexidade e evitando que o assunto se apresente por demais esquematizado e distanciado da realidade. Assim, no desenvolver destas considerações iniciais, ou um pouco dos marcos legais e políticos do primeiro estágio da educação escolar brasileira, acabamos por dar ênfase para as gestões Municipais paulistana que, gradativamente, quase cronologicamente, foram caminhando para o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

---

[8] Citação da Canção Para a Unidade da América Latina de 1972 de Pablo Milanes, Chico Buarque e Mercedes Sosa.

O intuito foi somente destacar algumas normatizações e orientações relacionadas com o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, que possam fornecer mínimos elementos de explicação da situação educacional brasileira na qual se construiu e foi efetivada a tal ampliação, isto para fundamentar e possibilitar o desenvolvimento da nossa pesquisa e ser parte daquilo que pretendemos apreender.

2.1. Da Instrução Pública ao Ensino de 1° Grau

Antes, contudo, de adentrarmos nas décadas de 1990 e 2000 que foram a véspera ou as décadas que antecederam a ampliação, na qual o debate sobre a ampliação se acirrou, precisamos, mesmo que brevemente, voltar aos passos seguidos pela Educação Elementar brasileira ou o ensino gratuito e obrigatório brasileiro e seu financiamento. Uma maneira breve de conduzir esta épica "viagem histórica", como um resumo consistente, é elencar o conteúdo a este respeito nas 7 (sete) Constituições Federais (CF), nos 3 (três) Planos Nacionais de Educação (PNEs) e nas 3 (três) Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com destaque para as reformas educacionais e ações políticas que impactaram em alterações no Ensino Primário, depois chamado de 1° (primeiro) grau, e uma ou outra lei que seja pertinente.

Constatamos que a gratuidade e a instrução primária foram estabelecidas em lei, na nossa 1ª (primeira) Constituição, ainda no Império, de 1824[9], no Título VIII (Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros), no art. 179 em seu inciso XXXII, com o texto "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos". Como no Império Brasileiro ser cidadão era um privilégio, a instrução primária era para muito poucos.

Por lei, em 15 de outubro de 1827, ficava determinada a criação de escolas de primeiras letras, quantas fossem necessárias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos brasileiros. Beisiegel (2004, p.15) considera que a simples

> [...] afirmação legal do direito dos cidadãos à educação elementar e as disposições quanto a criação das escolas de primeiras letras, no entanto não criavam, por si sós, as condições imprescindíveis à implantação da instrução "popular" no país.

[9] Jurada em 25 de março de 1824.

Beisiegel (2004, p.15) cita Azevedo (1958), reforçando que a lei de 1827 fracassou por várias causas, fossem elas, por exemplo, econômicas, técnicas e políticas, pois apesar do intuito dos legisladores, o governo mostrou-se incapaz de efetivar a educação elementar. Por outro lado, Beisiegel cita Silva (1959), para afirmar que para aquele Brasil recém independente, com uma quantidade diminuta de cidadãos, as preocupações com a Educação tinham um caráter antecipatório, não havia uma demanda por direito à Educação, havia uma tradução da impressão que o desenvolvimento social de outros povos (europeus e americanos do norte) causava interessante reflexão nos tão poucos cidadãos brasileiros.

O Ato Adicional de 1834, art. 10, passou à competência de legislar sobre a instrução pública para as Províncias (BRASIL, 1886), todavia sem nenhuma novidade em relação à Educação Elementar. Como observa Beisiegel (2004, p. 16), o caráter antecipatório por uma Educação Elementar obrigatória e gratuita continuaria a inquietar a elite brasileira e estava presente no "Regulamento da instrução primária e secundária do Município da Corte", que foi publicado em fevereiro de 1854. O regulamento reconhecia o direito dos cidadãos à instrução elementar e à obrigatoriedade da frequência às escolas primárias e, no caso do responsável por um menino maior de sete anos, que não oferecesse a este a instrução primária, sofreria multa, mas esta medida não fez acontecer o começo de uma consistente educação elementar brasileira.

Como destaca Beisiegel (2004, p.16), a ideia de uma instrução primária gratuita e obrigatória permanece viva, mas nunca se tratava, porém, de dar execução real, pois havia a questão do financiamento em aberto. Beisiegel (2004, p.16) cita que na Província de São Paulo, em 1862, o Presidente da Província alegava que as distâncias a serem transpostas, das residências até as escolas, tornava impossível uma medida de obrigatoriedade à instrução primária; em 1864, novamente, o Presidente da Província vetou uma lei que estava prevista para fazer a conciliação entre a ideia da instrução obrigatória e gratuita e o reconhecimento das dificuldades de colocar em prática a ideia; e, em 1871, mais uma vez, rejeita a aplicação do direito à instrução primária em toda a Província, mas era favorável em "fazer a experiência da instrução gratuita e obrigatória nas grandes cidades". Beisiegel cita, também, a lei de 2 de março de 1874 que estipulava que nas cidades e vilas deveria ser criado uma escola normal e a instrução primária era uma obrigatoriedade.

Após o fim do Império, com a "proclamação" da República Federativa em 1889, passamos a ter Constituições Federativas e deixamos de ser uma Monarquia Constitucional. Mas, até a promulgada CF de 1891 (CF/1891), promulgada em 24 de fevereiro de 1891, *nossos* legisladores não transformariam ainda em leis regulatórias "a instrução primária

gratuita", isto é, o ensino gratuito e obrigatório até a CF/1891 era inexistente no Brasil, como, também, era inexistente o direito de todos ao ensino (BRASIL, 1891).

É notável que a CF/1891, com caráter descentralizador, tenha avançado, mesmo que pouco, quanto à cidadania e à Educação — em oposição à Constituição Imperial de 1824, que foi outorgada e centralizadora. Porém, de certa forma, a CF republicana foi um tanto quanto acanhada sobre a Educação. No Capítulo IV (Das Atribuições do Congresso), no art. 35, no item 3° havia o destaque para a atribuição de "*Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados*" e no item 4° havia a atribuição de "Prover a instrução secundária no Distrito Federal". No Título IV (Dos Cidadãos Brasileiros), na Seção II (Declaração de Direitos), no § 2° foi estabelecido que todos eram iguais perante a lei e no § 6° foi estabelecido que o ensino deveria ser leigo nos estabelecimentos públicos. Apesar destes avanços, a obrigatoriedade e gratuidade não foram estabelecidas e nem citadas na CF/1891, já que a questão do financiamento ainda continuava sem receber nenhuma dedicação ou atenção das autoridades. Cury (2001) pondera que a omissão da CF/1981 quanto ao par gratuidade e obrigatoriedade era explicável

> [...] ao menos no âmbito das falas sobre a gratuidade, pelo princípio federativo. Já a obrigatoriedade não passou, seja por causa do federalismo, seja e sobretudo pela impregnação do princípio liberal de que a individualidade é uma conquista progressista do indivíduo que desenvolve progressiva e esforçadamente a sua ***virtus***. (CURY, 2001).

Em oposição às mudanças ou e reformas republicanas, mas muito pertinente quando o assunto é direito à Educação e ampliação de oportunidade e a educação elementar brasileira, é interessante relembrar o fato que se deu em 1920 no Estado de São Paulo. A situação do ensino primário era de déficit com a população brasileira, e no Estado de São Paulo não era diferente. No Estado paulista o número de vagas oferecido não era suficiente. Segundo informa Azanha (2004b, p. 337), havia a necessidade de duplicação da rede escolar para atender a população escolarizável; porém, era "[...] *completa* [a] *incapacidade financeira para* [enfrentar a situação]" (PAULINO, 2010, p. 49).

Naquele desequilíbrio de necessidade de vagas e a já comum declaração oficial de falta de recursos financeiros, Antonio de Sampaio Dória, o Diretor Geral da Instrução Pública paulista, executou uma reforma no ensino que ficou conhecida como Reforma Sampaio Dória, de 1920. A reforma se deu pela Lei Estadual n° 1750, de 8 de dezembro de 1920. Um dos pontos centrais da reforma foi a reorganização do ensino primário. Sampaio Dória, alterando a idade de entrada no primário de 7 (sete) para 9 (nove) anos, com a concentração dos

programas de ensino em 2 (dois) anos, estendeu o primário a todos já que duplicou o número de vagas com a redução, pela metade, do ensino elementar. (DORIA, 1923, PAULINO, 2010, p. 49).

A Reforma Sampaio Dória, em 1920, entrou no debate e nas disputas do campo educacional brasileiro com o argumento de uma democratização da Educação Elementar, um democratizar da Educação com o "*fim do privilégio de alguns para a equiparação de condições de todos para o acesso ao ensino primário*", isto é, "[...] [há] *democratização de uma instituição pública como escola [...] efetiva quando ocorre a abertura da escola para todos* [da população escolarizável]" (PAULINO, 2010, p. 49). Para Azanha (2004b, p. 338), já em 1920, na educação paulista, "[não] *havia dois caminhos: ou o privilégio de alguns — 'a heresia democrática' — ou o mínimo 'para todos os que se acharem em condições idênticas, como é da essência pura da democracia"*. Assim,

> Foi uma experiência democrático-nacionalista e não foi uma solução simplista, a Reforma não foi pautada em termos pedagógicos, mas sim em termos políticos. Se os recursos não permitiam atender todos por 4 (quatro) anos, considerava-se melhor atender todos em 2 (dois) anos. A Reforma de Sampaio Dória se opõe às reformas republicanas de instrução e se insere nas reformas escolonovistas das décadas de 1920 e 1931. (PAULINO, 2010, p. 49).

Uma nota necessária é que a Reforma Sampaio Dória estava cerca de 5 anos fora do seu tempo, pois o ideário liberal escola novista só iria acontecer a partir da metade da década de 1930. Sampaio Dória esteve à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública paulista, apenas de abril de 1920 a maio de 1921. Deixou de legado a ideia de reforma centrada na expansão do atendimento escolar numa oposição às ideias de reformas educacionais centradas em renovar a escola por dentro para aqueles já atendidos, sem, no entanto, oferecer novas vagas (PAULINO, 2010, p. 49-50).

A Reforma Sampaio Dória de 1920 apresentou uma democratização do ensino que não teve aceitação, pois houve "*a permanência de preconceitos técnicos pelos quais argumentos pedagógicos puros, amparados em ilustrações e práticas de outras realidades, foram predominantes sobre a natureza eminentemente política da reforma*" (PAULINO, 2010, p. 51).

A Reforma Sampaio Dória de 1920 foi um início das reflexões políticos pedagógicas sobre democratização escolar e privilégios de alguns. Para esta pesquisa é um referencial para a discussão do par quantidade-qualidade na Educação. Como elencou Paulino (2010, p.50) é o que asseverava Azanha: "[O] resultado [da reforma foi]: *a compreensão que ela relevou de*

que não se democratiza uma instituição pública como a escola sem que ela alcance a todos" (AZANHA, 2004b, p. 338), isto é, para nova quantidade, nova qualidade (LEFEBVRE, 1991, p. 212).

Mesmo com os problemas de vagas enfrentados no início dos anos de 1920, no Estado de São Paulo, as emendas à CF/1891, de 3 de setembro de 1926, não alteraram em nada quanto a inexistência do ensino obrigatório e gratuito (BRASIL, 1926). Ainda em 1926 aconteceria no Estado de São Paulo uma iniciativa de se repensar a Educação conhecida como o ***Inquérito sobre a Educação Pública do Estado de São Paulo*** de 1926:

> Em 1926, Fernando de Azevedo[10] elaborou e coordenou um inquérito sobre a educação paulista, a pedido de Júlio Mesquita Filho, diretor do jornal O Estado de S. Paulo (OESP). O Inquérito de 26 foi fruto das ideias da educação como motor da transformação social, política e econômica do país; apresentou depoimentos sobre ensino: primário e normal; técnico e profissional; e secundário e superior. Com este Inquérito iniciou-se campanha por uma nova política de educação, que se intensifica até culminar na publicação do Manifesto dos Pioneiros em 1932. (PAULINO, 2010, p. 63).

Após 10 (dez) anos que havia acontecido a Reforma Sampaio Dória, e após o ***Inquérito sobre a Educação Pública do Estado de São Paulo*** de 1926, em 1930, Anísio Teixeira, Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, enfrentando a *tal* falta de recursos e a falta de vagas escolares, de maneira flexível e não permanecendo estático em questões pedagógicas, atende à demanda e vai afirmar que

> O primeiro problema é, pois, o de oferecer mais educação. Ao administrador compete advertir se esse aumento de quantidade se faz com prejuízo substancial da qualidade. Desde que tal não se dê, só lhe cabe conceder o aumento pedido. É o que sucede hoje no Rio, com o regime de três turnos instalado em menos de um terço de suas escolas elementares (TEIXEIRA, 1997, p. 198).

Desta forma, Anísio Teixeira, para democratizar a situação do ensino do Rio de Janeiro dos anos de 1930, partia do aspecto quantitativo. Todavia, o próprio Anísio Teixeira criticou a massificação da Reforma Sampaio Dória de 1920

> A reforma reduziu o curso primário, em primeira tentativa, a dois anos e, finalmente, em face de críticas e protestos, a quatro anos de estudos nas cidades e três anos na zona rural.
>
> Era a chamada democratização do ensino, que passou a ser concebida como a sua diluição e o encurtamento dos cursos. Longe iam as ideias dos primórdios da república, em que se sonhava um sistema escolar, estendido a todos, mas com os mesmos padrões da educação anterior de poucos (TEIXEIRA, 1968, p. 91 – 92).

---

[10] Cf. AZEVEDO, F., 1957.

No zelo pedagógico do “incansável propagandista do ideal democrático em educação”, Anísio Teixeira era contraditório à sua ação política como secretário, mas o mesmo Anísio Teixeira, defensor de uma “jornada diária completa e uma educação primária de ampla formação democrática, com inspiração no pensamento de John Dewey, acatava a democratização por aspectos qualitativos:

> A forma democrática implica um desenvolvimento social e político, que tem por base a educabilidade humana, e no qual a educação é concebida como processo deliberado, sistemático, progressivo e, praticamente, indefinido de formação do indivíduo e de realização da própria forma democrática. (TEIXEIRA, 1996, p. 99).

Apesar da Reforma Sampaio Dória de 1920 e a ação de Anísio Teixeira em 1930, a disputa pelo direito à Educação será uma marca educacional brasileira ao longo do século XX, com a existência de uma frente de ação política contrária e temerária à massificação, que vai resistir, na tentativa de impedir ou ao menos postergar, a qualquer iniciativa de democratização do ensino, seja por subterfúgios elitistas ou pelo zelo de especialistas condicionados por exigências pedagógicas puras.

Seguindo a cronologia da Educação Elementar brasileira, Oliveira (2007, p.17) afirma que mais de uma Constituição Estadual brasileira, posteriores à CF/1981, em consonância às concepções fundadas pelo Ato Adicional de 1834, mantiveram o entendimento que a Educação Elementar era de responsabilidade estadual e a prescreviam na escolarização primária obrigatória e gratuita. Nacionalmente foi somente a partir da CF/1934 (BRASIL, 1935[11]) que o Brasil passou a ter o Ensino Primário gratuito.

No limite da perda do nosso tópico (a gratuidade e obrigatoriedade do ensino) vamos, apenas com a CF/1934, elencar traços da nossa legislação brasileira que ecoam até hoje na área educacional; assim, na CF/1934, a Educação ganha um pouco mais de destaque. Já aparecia no Título I (Da Organização Federal), Capitulo I (Disposições Preliminares), quando em seu art. 5° definia as competências da União e uma dessas era (inciso XIV) “traçar as diretrizes da educação nacional”; porém, no inciso XIX definia-se que a competência da

[11] Por motivos “perdidos” lá dos vivos da passada década de 1930, a publicação da CF/1934, mais acessível é o texto republicado em 19 de dezembro de 1935, mas muitos trabalhos acadêmicos sérios fazem a citação com um imaginário “(BRASIL, 1934)” ao referenciar http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm -> http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm, o qual não citam. No site, ao final do texto, há a observação “Este texto não substitui o publicado no DOU de 16.7.1934 - Suplemento e republicado em 19.12.1935”, o Suplemento estava acessível pelo site http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/ constituicao-1934-16-julho-1934-365196- norma - pl.htmlhttp:// imagem.camara.gov.br/Imagem/d/ pdf/DCD19DEZ1935.pdf#page=1 até 25 de dezembro de 2015. Este cuidado de citação deveria ser tomado sobretudo relacionado às leis federais para evitar maneirismos acadêmicos.

União do inciso XIV, não excluía a legislação Estadual, supletiva ou complementar, de suprir as lacunas ou as deficiências da legislação Federal atendendo às peculiaridades locais, sem dispensar as exigências da legislação Federal. Parece-nos evidente, a possibilidade que a União tinha de afirmar que a incompetência, por exemplo, por falta de vagas no "ensino primário integral gratuito" era estadual e os Estados podiam afirmar que a incompetência era da União. Ainda no mesmo Capítulo, no inciso VI, do art. 10, o texto da CF/1934 definia que era competência concorrente da União e dos Estados "*difundir a instrução pública em todos os seus graus*" (Brasil, 1935).

Foi da CF/1934 que herdamos uma questão chave do presidencialismo, todas as matérias de competência da União (o art. 5°) são privativamente legisladas pelo Poder Legislativo, com sanção da Presidência da República. Esta herança permite, ainda hoje, que a Lei Federal faça movimentos de políticas educacionais "de cima para baixo", sem que as "localidades" possam se manifestar como foi a "ampliação" do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos, isso, mesmo com as tais consultas públicas ***on-line***, tão comuns na nossa década de 2010, que se fundamenta no absurdo do falso pressuposto que todos acessam a internet e aqueles que de fato acessam a internet, o fazem em banda larga eficiente e eficaz.

Já o art. 172, da CF/1934, era taxativo em declarar não haver possibilidade de acúmulo de cargos públicos remunerados em qualquer das 3 (três) esferas (Federal, Estadual ou Municipal), exceto os funcionários públicos professoras e professores e aqueles funcionários públicos do quadro de técnico-científicos. Fato, apenas para problematizar como antigos embates têm força para alcançar a contemporaneidade, é o como o acúmulo de cargos e funções, pelos funcionários públicos do magistério, permitem as tais duplas ou mais jornadas docentes, que são sempre questionáveis quanto à posição do docente que as praticam, pois, para tal docente fica o questionamento, sobre em qual rede ou escola terá uma expressão maior da sua quantidade-docente, que expresse e exija efetivamente a sua docente-qualidade.

Na CF/1934, ainda, havia a possibilidade de um juiz exercer a função de professor (Título I, Capítulo IV, Seção I, art. 65), que também podia ser exercida por Chefes do Ministério Público da União e dos Estados (Título I, Capítulo VI, Seção I, art. 97) (Brasil, 1935).

Duas outras situações instigantes, previstas em lei, aparecem na CF/1934, no Título IV (Da Ordem Econômica e Social). A primeira, é a incumbência da União de estimular a ***educação eugênica,*** prevista no seu art. 138, em sua letra b; e a segunda, que toda empresa, fosse agrícola ou industrial, afastada dos centros escolares, com mais de cinquenta trabalhadores (pais e filhos), que tivesse pelo menos 10 analfabetos, era obrigada a

proporcionar ensino primário gratuito a seus funcionários e familiares. Esta pesquisa não localizou exemplos de efetivação dessa "bem-intencionada" medida, naquela ocasião.

Deixando as situações instigantes e heranças, perseguindo a gratuidade e obrigatoriedade, no Título V (Da Família, Da Educação e Da Cultura), no Capítulo II (Da Educação e Da Cultura), art. 149, da CF/1934, é que o Brasil concebeu pela primeira vez a educação como direito de todos:

> Art. 149. A [Educação] é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1935).

Depois de definir a Educação como direito de todos, não havia ainda o "a todas", a CF/1934, inspirada que foi em duas constituições "modernizadoras", a Constituição Alemã de 1919 (Constituição de Weimar) e a Constituição Espanhola de 1931, também, com ineditismo, definiu no seu art. 150, que o Plano Nacional de Educação (PNE)[12] era de competência da União: "*a) Fixar o [Plano Nacional de Educação], compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados* [...]" (Brasil, 1935).

As demais letras (b, c, d e e) do art. 150, ainda estipulavam, como competência da União: "*determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário, complementar e ensino superior*" e a fiscalização desses estabelecimentos; a organização e manutenção dos "*sistemas de educativos*" nos antigos e extintos Territórios, como, também, no Distrito Federal (DF); e estimular "*a obra educativa*" de maneira supletiva em todo o país "*por meio dos estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções*". Mas o que estava imbricado diretamente com o Ensino Fundamental era, após as letras introdutórias, o Parágrafo Único, do art. 150, especificamente na sua letra a, 3 (três) destaques interessantes no texto daquela CF: primeiro, estava escrito *Ensino Primário Integral*, hoje em dia, década de 2010, há uma discussão intensa sobre a questão do Ensino Fundamental de

---

[12] "[...] *o primeiro Plano Nacional de Educação já [foi] esboçado em 1937, em parte a concepção deste persistiu nos planos que o sucederam. Azanha (1995, p. 149 – 177). destaca três características marcantes: o Plano de educação identifica-se com as diretrizes da educação nacional; o Plano deve ser fixado por lei; e o plano só pode ser revisto após uma vigência prolongada*" (PAULINO, 2010, 106). O PNE/1937, sob a orientação do ministro Gustavo Capanema, não foi efetivado devido a vigência do Estado Novo, "[...] *era, na verdade, um minucioso texto com 504 artigos que se autodenominava, no artigo primeiro, de código da educação nacional* [...]" (SAVIANI, 1999).

tempo integral — em algumas situações, em Estados e Municípios brasileiros, há escolas que se tornaram ociosas ou se encontram no limite da ociosidade para a sua etapa e modalidade de ensino; logo, para ocupá-las, geralmente, o tempo de permanência dos estudantes no estabelecimento é ampliado, por exemplo, de um para dois turnos, e assim se denomina esta escola, como uma escola de "educação de tempo integral" —; segundo, havia um destaque para a frequência obrigatória; e terceiro, os primórdios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram ao menos mencionados, com a possibilidade do "*ensino primário integral gratuito*" ser extensivo aos adultos; e na sua letra b, estabelecia a "*tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário a fim de o tornar mais acessível*".

O art. 155, da CF/1934, era importante para o que viria a ser o Ensino Fundamental, bem como para outras etapas e modalidades de ensino, pois estipulava a garantia de liberdade de cátedra. No mesmo dia 19 de dezembro de 1935, em que foi publicada a CF/1934, também foi publicado o Decreto Legislativo de 18 de dezembro de 1935 (Emenda à Constituição Federal), que nada mudava quanto ao estabelecido para a Educação, mas o referido decreto permitiria que vários eventos autoritários e arbitrários acontecessem no Brasil, um desses eventos, em dias do Estado Novo (período da ditadura civil-militar de Getúlio Vargas), foi a elaboração da CF/1937, que foi decretada e era centralizadora.

Na CF/1937 houve um retrocesso quanto ao direito à Educação pois, mesmo mantendo o Ensino Primário obrigatório, havia uma restrição à gratuidade que foi tratada como exceção. Ficou estabelecido no art. 130, da CF/1937:

> Art. 130. O [Ensino Primário] é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notadamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa da escolar. (Brasil, 1937).

Com isso, a gratuidade passou a ser direito daqueles que tivessem como provar que não tinham como pagar para estudar. Essa faceta de pedir ao povo que bancasse os seus estudos aparece ainda hoje nas escolas quando encontramos professores indignados frente à "recusa" de um estudante em fazer "uma pequena contribuição" para alguma atividade extra que a escola não apresenta fundos para custear. Ou, ainda, a lógica da "*solidariedade dos menos para os mais*", que se mostra mais vívida, quando uma criança sabidamente pobre, de família que pertence aos miseráveis brasileiros, "zoa" com outra criança na hora do almoço, ao gritar: "Merendeira, merendeira", para tal criança é uma grande vergonha se alimentar com o alimento público, já que este é, para aqueles miseráveis "notadamente sem recursos",

vergonhosamente pobres, um problema de competência ou incompetência de cada família. Ainda, desse traço de responsabilizar de maneira tácita a família e deixar o Estado em confortável posição da CF/1937, Oliveira (2007, p. 19) explica que

> A Constituição de 1937, decorrente do golpe de 10 de novembro do mesmo ano, decretada por Getúlio Vargas, foi redigida por Francisco Campos, primeiro ministro da Educação após 1930. Por ter-se inspirado no texto polonês de 1926, ficou conhecida como a "Polaca". Era estruturada de tal forma que a definição de responsabilidades quanto à [Educação] encontrava-se na parte relativa à família, mais especificamente no Art. 125, nos seguintes termos: "*a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular".*

A contribuição módica e mensal para a "caixa escolar" pode ser entendida como uma das consequências do regime ditatorial do Estado Novo, mas, na época, tinha início crescente o êxodo rural, que traria mudanças sociais e educacionais nos centros urbanos brasileiros. Os cidadãos urbanos brasileiros, em 1940, aproximadamente, já somavam 31% da população (ROMANELLI, 1988, p. 62). Beisiegel (2004, p. 37) afirma que, nesse processo de urbanização, configurou-se a receptividade da população urbana, em crescimento, às pressões oficiais — que evoluíram do "caráter antecipatório" do século XIX — para que o ensino no nível primário fosse obrigatório a todos, isto é, "um padrão bem definido de relacionamento entre a mudança social, [a transformação de uma sociedade majoritariamente rural para uma sociedade urbana], e a mudança educacional. Para Beisiegel esse relacionamento teve forte expressão no Estado de São Paulo.

Em 1945 chegou ao seu final a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), e não apenas o fato do Brasil ter combatido ao lado dos aliados e estes lutarem em nome da democracia, mas devido a toda conjuntura política brasileira levou, então, o ditador Getúlio Vargas a publicar em 28 de fevereiro de 1945, a Lei Constitucional n° 9, que nada mudava em termos de Educação Elementar, mas regulamentava as eleições previstas para 2 de dezembro de 1945. A elite brasileira sempre soube realizar as mudanças certas, para nunca perder ou dividir seus privilégios, e assim, optou pela Independência (1822), que evitou a onda republicana e cidadã; depois decidiu pela abdicação de D. Pedro I, em nome de seu filho D. Pedro II (1831), que mais uma vez evitou a onda republicana e cidadã e, também, a onda abolicionista; com a queda da monarquia e a Proclamação da República (1889) que evitou avanços democráticos, mesmo depois do fim da escravidão. Depois, a "revolução" de 1930, que deu novo vigor e mais uma vez legitimava os privilégios da elite, com uma forte centralização político-administrativa (Beisiegel, 2004, p. 17); depois o Estado Novo (1937), no qual a elite mais

uma vez ditou o ritmo das transformações sociais e em 1945, com o afastamento de Getúlio Vargas, e uma anistia política, com a permissão de criação de novos partidos políticos e a realização das eleições, que elegeram os deputados e os senadores que formaram a Assembleia Constituinte. Esse grupo elaborou a Constituição de 1946, sem surpresas, estabelecendo uma redemocratização, que manteria os privilégios da elite. Oliveira (2001, p. 164) afirma que a CF/1946 era limitada "em relação a uma série de questões fundamentais para construir uma sociedade democrática".

Podemos dizer que não há contradição em afirmar o caráter descentralizador da CF/1946, pois os "avanços" imprimidos pela nova Carta não provocaram mudanças no ***status*** da elite brasileira, mas obedeceram "*aos ventos democráticos do segundo pós-guerra e da redemocratização que se seguiu ao fim da ditadura do Estado Novo*" e [retomavam] as ideias presentes na CF/1934 e abandonadas na CF/1937 (OLIVEIRA, 2007, p. 20). Assim, há na CF/1946, dedicando o Capítulo II do Título VI Da Educação e Da Cultura, a reafirmação da gratuidade e do direito à Educação de todos os cidadãos, presentes nos seus Art. 166 (declaração do direito à Educação), 167 e 168:

> 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.
> Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.
> Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
> I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
> II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos [...] (BRASIL, 1946).

Beisiegel (2004, p. 17), sobre a CF/1946, afirma que os princípios da obrigatoriedade e gratuidade foram inequivocamente reafirmados. Ressaltamos que isto era fato para o ensino primário, mas, para a etapa seguinte, o "ginasial", como podemos observar no art. 168 citado acima, seria oferecido gratuitamente, para aqueles que provassem não poder arcar com as despesas escolares.

Beisiegel (2004, p. 17) ainda argumenta que foi *"a instalação* do maior número possível de escolas [...] o *instrumento mais eficaz na conquista das populações para o ensino de nível primário*", mas cita que, em Estados como São Paulo, onde era forte a demanda por escolaridade a "*extensão da rede de escolas oficiais a todas as regiões do território esbarravam, no entanto, entre outros obstáculos, principalmente na sempre denunciada "insuficiência" de recursos financeiros disponíveis para os investimentos na área da educação*". Entretanto, a CF/1946 previa que a União, os Estados e os Municípios deveriam

aplicar um determinado percentual da cesta de impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

Se por um lado, o que entendemos hoje por Ensino Fundamental, pela obrigatoriedade e gratuidade, vai se firmando nas conquistas de mais escolas pela população urbana crescente que demandava por mais escolaridade na legislação, por outro lado, como assinala Oliveira (2007, p. 20), já estava presente e mais evidente a preocupação com a "eficiência escolar", que, de certo modo, se relaciona com a discussão sobre qualidade de ensino. Na CF/1946, isto está em seu art. 172: "*Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar"* (BRASIL, 1946). Assim, principalmente, em Estados como São Paulo, onde a população urbana crescia rapidamente, a expansão, a multiplicação da capacidade de matrículas nas redes escolares (quantidade), se associava como evento histórico à tal da "eficiência escolar" (qualidade).

A CF/1946, enquanto foi vigente, recebeu 21 emendas e foi alterada mais de quatro vezes por Atos Institucionais, depois da "Revolução Civil - Militar", de 1964. Para a Educação, um dos seus legados foi estabelecer em seu Título I (Da Organização Federal), Capítulo I (Disposições Preliminares), art. 5°, inciso XV, a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional, com a consequência do início dos debates que se instalaram em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Outros acontecimentos, outras ações, decretos e leis ocorreram até 1961, mas depois de 1946, em aproximadamente 14 anos, enquanto se esperava pela aprovação da 1ª (primeira) LDB, não houve nada para destacar nos nossos objetivos que marcasse o passo a passo da educação elementar brasileira.

Em setembro de 1960, com a liderança do governo dos Estados Unidos, o Conselho da Organização dos Estados Americanos (OEA) realizou uma reunião em Bogotá, Colômbia, que publicou o documento ATA de Bogotá. O enfoque da ATA contra o socialismo afirmava a relação indissolúvel do desenvolvimento econômico e do progresso social, que seriam passíveis de serem obtidos com a devida valorização das instituições democráticas e livres.

A ATA de Bogotá preparou para que, em 1961, a história escrevesse um novo lance significativo na Educação brasileira, não pela vontade da elite local, mas devido à conjuntura de intensificar uma resposta à Revolução Cubana. O governo norte americano, num discurso

do presidente John F. Kennedy, de 13 de março de 1961 — transmitido pela Voz da América[13] (NINKOVICH, 1981) em inglês com tradução para espanhol, português e francês — propõe a embaixadores latino-americanos a **Aliança para o Progresso** (CIAVATTA, 2012). A ação norte-americana foi intensa, a Aliança teria um investimento de 20 bilhões de dólares, dos quais, boa parte de origem do governo dos Estados Unidos e outra parte de organizações internacionais, empresas privadas e até de países europeus engajados na luta contra o suposto avanço do socialismo na América.

A **Aliança para o Progresso** foi detalhada na Conferência de Punta Del Este, Uruguai, de 5 a 27 de agosto. Durante a Conferência no Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES) da OEA foram publicados dois documentos, a Declaração aos Povos da América e a Carta de Punta Del Este (**Aliança para o Progresso – 1961[14])**, ambos os documentos foram rejeitados por Cuba, porém aprovados pelos demais países latino-americanos presentes.

Está na Carta, não na Declaração, a implicação direta para a nossa Educação Elementar, pois o governo brasileiro assumiu o compromisso de: "*Eliminar o analfabetismo entre os adultos do Hemisfério* [Sul] *e, até 1970, garantir um mínimo de* [6] *seis anos de instrução primária a toda criança em idade escolar, na América Latina* [...]". Além do compromisso de ampliação para 6 (seis) anos do período do ensino primário, uma leitura atenta da Carta revela que o viés que ficará na Educação brasileira foi a influência positivista pela qual o fracasso pessoal, diretamente o educacional, estava ligado à falta de esforço e de interesse individual no processo formativo, num modelo que relacionava o espírito individual do homem e o desenvolvimento social econômico.

Tem-se, assim, depois de uma espera e debates de aproximadamente 14 (quatorze) anos, numa conjuntura impregnada de ideias positivistas veiculadas principalmente pelo

---

[13] Em inglês Voice of America (VOA). A VOA é um serviço de radiodifusão (e televisão) do governo norte americano que teve origem durante a Segunda Guerra Mundial. Mantém até hoje o objetivo de transmitir notícias e propagandas políticas para o exterior. Interessante é que pela força da lei conhecida como Lei Smith-Mundt de 1948 (Smith-Mundt Act) a VOA foi e está proibida de ser transmitida diretamente para o público doméstico americano.

[14] A melhor referência para a consulta à Carta é: http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0016012.pdf (Carta de Punta del Este, 1961. Compilación de documentos de la Alianza para el Progreso Documentos de la Alianza Para el Progreso). Há alguns artigos que fazem referência dessa carta como se ela fosse da VIII Reunião de Ministros de Relação Exteriores da OEA ocorrida, também, em Punta Del Leste, mas esta reunião aconteceu em Janeiro de 1962 (FLACH, 2015, FRANCHINI NETO, 2005), a confusão aumenta com a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago do Chile, também, de 1962, que teve a participação de Anísio Teixeira (1962a, p.8).

governo norte americano, no governo do Presidente João Goulart, na vigência da CF/1946 (de caráter democrático), sancionada em 20 de dezembro de 1961, a Lei Federal de n° 4024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB/1961 (BRASIL, 1961), publicada no dia 27 de dezembro.

Numa conjuntura bastante complexa, com elementos democráticos, intervencionistas e positivistas, mas ainda de maneira intensa impulsionada pela experiência de planejamento governamental, ainda com referência nos Planos de Metas do ex-presidente Juscelino Kubitschek, a LDB/1961 foi instituída no binômio educação-desenvolvimento; assim, o modelo econômico desenvolvimentista estabeleceu a ideia de que a educação era o meio para o desenvolvimento e para isso eram necessárias ações planejadas como instrumentos eficazes para o pleno desenvolvimento individual e social.

Um dos avanços educacionais que foi creditado à LDB/1961 foi a institucionalização dos sistemas de ensino, que acarretaria numa efetiva descentralização da Educação brasileira, da esfera Federal para a Estadual, o que traria um pouco mais de possibilidades de realizar a expansão da escolaridade em Estados como São Paulo.

Há educadores que interpretam que a LDB/1961 teve amplo caráter descentralizador, visto que levou competências educacionais até para os Municípios: "*pode-se dizer que à União compete editar as normas gerais e as diretrizes curriculares; aos estados e municípios cabe baixar normas complementares aos seus sistemas de ensino* [...]" (MARTINEZ JÚNIOR, 2009, p. 117).

Quando promulgada, a LDB/1961 foi chamada por Anísio Teixeira de "meia vitória", pois este entendia que: primeiro a LDB era tímida quanto a autonomia dos Municípios, que ficariam ainda dependentes dos Estados e da União; segundo: a LDB mantinha a elitização na educação pública, já que essa ventilava pouca democratização de oportunidades educacionais nas escolas públicas. Para Meneghel (2001, p. 84) "[...] *apesar de toda luta e mobilização* [...] *prevaleceram os interesses privatistas*" na LDB/1961, que teriam efeitos maiores no Ensino Superior que na Educação Elementar.

Naquela situação de instabilidade política, como um avanço, em seu art. 3°, no Título II (Do Direito à Educação), a LDB/1961 reconheceu, pela primeira vez, a Educação como dever do Estado e direito de todos:

> Art. 3º O direito à educação é assegurado:
> I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
> II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da

> educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961)

É um mero detalhe, bastante intrigante, em vários trabalhos acadêmicos, quando o assunto é obrigatoriedade de ensino, ser mencionado a "obrigatoriedade de 4 anos no ensino primário (Lei 4024/1961) ", mas raramente é citado o artigo. Também, não há nenhuma discussão quanto ao fato que com a LDB/1961 a Educação é dever do Estado, mas a lei não menciona a palavra *obrigatoriedade*, o termo obrigatório aparece uma única vez no art. 27 do Capítulo II (Do Ensino Primário) do Título VI (Da Educação de Grau Primário), capítulo no quais estavam os artigos 25, 26 e 27 que definiam o ensino primário em quatro séries anuais:

> Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.
> Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.
> Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.
> Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (BRASIL, 1961)

Para a discussão do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* é bom resgatar que, no art. 23, Título VI, Capítulo I (Da Educação Pré-Primária), a LDB/1961 definia a educação pré-primária para os menores de 7 (sete) anos: *"Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância".* (BRASIL, 1961).

Em 1962, ainda nas ações desencadeadas pela **Aliança para o Progresso – 1961,** Anísio Teixeira (1962b) participa com destaque da *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina* que aconteceu, em março, na Cidade de Santiago no Chile, mas não houve mudanças nas pretensões para a Educação Elementar brasileira. De certa forma, num enfrentamento à doutrinação americana da integração da educação ao desenvolvimento econômico e social, criticando a inadequação das metas internacionais generalistas que não eram pensadas para a realidade socioeconômica, política e cultural de cada país latino-americano, Teixeira (1962b) apresentou o plano *Centros de Treinamento de Professores Primários,* onde afirmava que todas as reformas dependiam de melhor formação dos professores, principalmente, os professores do "primário".

Surge o primeiro PNE brasileiro, o PNE/1962. Com a LDB/1961, a ideia de plano

nacional foi recuperada, porém do início da República. Os resultados do Manifesto dos Pioneiros, em 1962, longe da concepção do plano de 1937 (que não foi efetivado), o plano concebido estava inserido na realidade que a autonomia dos Estados para a elaboração de princípios educacionais estava solapada (PAULINO, 2010, p. 106).

O PNE/1962 previsto para ter vigência de 8 (oito) anos, com relatoria de Anísio Teixeira, foi um instrumento de distribuição de recursos para as diferentes etapas e modalidades de ensino, isto é, tinha estipulação de verbas vinculadas para atingir metas específicas (SAVIANI, 1999).

Quanto à Educação Elementar, o PNE/1962, seguindo o estabelecido na Carta de Punta Del Este de 1961, declarou a progressiva extensão da Escola Primária para 6 (seis) anos, repetindo as coordenadas estabelecidas na LDB/1961 que eram: universalização do ensino primário para as crianças de 7 a 11 anos, até 1970, e 70%, no ensino "ginasial".

Além do PNE, em 1962, o Conselho Federal de Educação elaborou o Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura, para o ano de 1962, que nada acrescentava ou reduzia na Educação Elementar. O mesmo Conselho, em 1963, elaborou o Plano Trienal de Educação, que teria validade de 1963 a 1965, não fosse o Golpe militar de 1964. Faz-se necessário revisitar a efervescência do momento político brasileiro de 1954 a 1964: partindo de Kubitschek e seu amplo programa de obras públicas; a eleição e renúncia de Jânio Quadros; o tumulto da posse de João Goulart; a instalação do sistema parlamentarista; o retorno do sistema presidencialista (plebiscito de janeiro de 1963); o programa de reformas sociais do governo de Jango; e a deposição de Jango pelo golpe militar de 31 de março de 1964.

Diferente das outras intervenções militares em crises institucionais brasileiras, nas quais os presidentes foram depostos e logo o poder foi devolvido aos civis — como em 1930, 1937, 1945, 1954, 1955, 1961 (CAPELATO, 2003, FERREIRA, 2007) —, os militares, a partir de 1964, instrumentalizados pelo governo norte-americano, não foram apenas árbitros em defesa das regras constitucionais, mas assumiram o governo, por mais de 20 anos. (PAULINO, 2010, p. 43).

Começa em 1964, talvez o período da história educacional brasileira em que nosso país mais atrelou sua Educação a interesses internacionais, dirigido pela ação predominantemente norte-americana. Esse caro processo se deu pelos acordos que mesclaram

cooperação técnica e assistência financeira. A Agência para o Desenvolvimento Internacional (***Agency for International Development***) foi a parceira do Brasil e os acordos firmados impactaram diretamente na nossa Educação Elementar. Os acordos do período entraram para a história com a alcunha de MEC-USAID.

Se a Educação Brasileira "se alinhava aos interesses internacionais", internamente o regime ditatorial se impunha rapidamente, com o Ato Institucional 01, de 9 (nove) de abril de 1964. A CF/1946 e as constituições estaduais foram mantidas, mas foram impostas, entre outras medidas, a eleição indireta para presidente da República, o bipartidarismo e a eleição indireta para governadores de estados. Assim, em 1966, o marechal Humberto Castello Branco foi "eleito" presidente. Ainda, em 30 de dezembro de 1966, com a função essencial de preparar técnicos formuladores e executores de programas educacionais específicos para a "educação primária", temos um acordo MEC-USAID, o Planejamento de Educação Primária no Brasil, que eram os interesses internacionais interferindo diretamente na formação das brasileiras e dos brasileiros.

Em 1967, o regime militar realizou uma série de Inquéritos Policiais Militares (IPMs), a União Nacional do Estudantes (UNE) e várias entidades civis sofreram intervenções ou foram desmanteladas e eram corriqueiras as cassações e suspensões de direitos. Em 1967 foi promulgada a nova Lei de Segurança Nacional (LSN), e, para os transgressores desta, eram severas as punições (PAULINO, 2010, p. 43). Foi crescente a escalada de medidas de exceções e a CF/1946 já não representava mais o ordenamento jurídico brasileiro.

O novo ordenamento veio com a CF/1967. Um texto prévio foi enviado para o Congresso, porém o tempo que o Legislativo teve para apreciá-lo foi irrisório. A CF/1967 foi aprovada por um Congresso constrangido, e o texto mantinha o bipartidarismo e as eleições indiretas e, marcadamente autoritária, o art. 173 assinalava que estavam a priori "*aprovados e excluídos da apreciação judicial os atos praticados pelo Comando Supremo da Revolução, de 31 de março de 1964*" (BRASIL, 1967). Na CF/1967, a Educação foi tratada no art. 168 do Título IV (Da Família, da Educação e da Cultura):

> Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.
> § 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.
> § 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.
> § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:
> I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

> II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;
> III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;
> IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.
> V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;
> VI - é garantida a liberdade de cátedra.

Temos, então, que foi a CF/1967, em seu art. 168, inciso II, que antes do prazo previsto (1970) e que mais do que os 6 (seis) anos estabelecidos pelo compromisso da Carta de Punta Del Este de 1961, que ampliou o período de escolarização obrigatório e gratuito para 8 (oito) anos, mantendo a denominação de Ensino Primário. Porém, como destacaram Pinto e Alves (2011), havia uma nova lógica no estabelecimento da obrigatoriedade e gratuidade da Educação. Até a CF/1967, a obrigatoriedade e gratuidade tinha sua extensão determinada pela etapa de ensino, mas, com a CF/1967, a determinação passa a ser dada pela faixa etária de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos. Com isto a parcela majoritária da população tinha o direito ao Ensino Primário dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos, mas não tinha assegurado o direito ao Ginásio.

No Estado de São Paulo, a nova obrigatoriedade e gratuidade não alterava a situação em que a maioria escolarizável (crianças e adolescentes) estudava apenas os 4 (quatro) anos do Primário. O Ginásio ficava restrito a uma elite que demonstrava efetivo aproveitamento no Exame de Admissão, que "*eram **vestibulinhos** a que todos os egressos do ensino primário deviam submeter-se, na época, para obter aprovação para matricular-se no ensino ginasial*" (PAULINO, 2010, p.44). Na realidade de exceções, sem espaços para debate de 1967, José Mário Pires Azanha (1987, p. 82 – 104) impôs suas ideias que iriam alterar o panorama educacional do Estado de São Paulo, no qual o Ginásio era para poucos:

> A alteração foi iniciada em 1967, quando o professor Antônio Barros de Ulhôa Cintra, reitor da USP, assumiu o cargo de Secretário de Estado da Educação no governo Roberto Abreu Sodré. Azanha, convidado pelo seu colega da USP, assumiu o cargo de Diretor do Departamento de Educação, que depois foi chamado de Coordenadoria de Ensino Básico e Normal. Com o importante e necessário aval de Ulhôa Cintra, Azanha pôs em prática suas idéias pedagógicas e a Secretaria foi, de certa forma, "descentralizada". (PAULINO, 2010, p. 43).

Em 1967 não havia possibilidade de manifestações contrárias, assim Azanha colocou em prática suas ideias pedagógicas, descentralizando e alterando a estrutura da Secretaria

Estadual da Educação paulista, revogando atos que datavam de 1930, ampliou para a parcela majoritária da população o direito ao Ginásio. "*E como a história tem seus meios e fins, por fruto de ironia histórica a expansão de oportunidades educativa, foi executada de forma autoritária*" (PAULINO, 2010, p.43). Aquele momento ficou conhecido, como era denominado por Azanha, ***A experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971.***

Azanha propôs que a expansão do ensino ginasial fosse a estratégia para a democratização do ensino à parcela majoritária da população escolarizável paulista. Para tanto, os exames de admissão foram unificados e facilitados (AZANHA, 2004b, p. 356). Os Exames de Admissão

> [...] eram obrigatórios por lei federal, era uma barreira para parcelas majoritárias da população egressa do ensino primário. Este obstáculo era acatado com naturalidade e raramente questionado como elemento de uma concepção elitista da escola pública. A classe média, de então, era a classe privilegiada como clientela do ensino ginasial público. (PAULINO, 2010, p. 44).

A unificação e facilitação dos exames de admissão acarretou numa aprovação de 90% dos "vestibulandos" e todos foram matriculados no Ensino Ginasial. Segundo Azanha (2004b, p. 357), a aprovação expressiva e a procura pela matrícula na 1º série do Ensino Ginasial foi um fato decisivo para convencer vários dos opositores da expansão de vagas no Ginasial que era sim democratização do ensino, que segundo Azanha (2004b, 357) tonaram-se apoiadores da nova política procurando superar os inúmeros problemas criados, pois, Azanha (2004a) não deu destaque, mas a maioria das unidades escolares passaram, após a expansão das vagas no Ginasial, a conter 2 (duas) escolas: um grupo escolar (GE) e um Ginásio Estadual (GEG), com a primeira funcionando, em geral, nos períodos matutino e tarde, a segunda, no vespertino e noite (PAULINO, 2010, p. 45). Podemos constatar esta duplicação em Arelaro (1988):

> Ao lado disso em 1970, deu-se a instalação dos Grupos Escolares-Ginásio (GEGs)[15], com passagem automática da 4ª para a 5ª série, para quem concluísse o nível II [do primário[16]], antecipava-se aqui — de forma cautelosa — em 72 escolas experimentais a escola de oito anos da Lei 5672/71(ARELARO, 1988, p. 245).

A expansão do Ensino Ginasial fez parte do conjunto das providências político-educacionais que visavam a democratização das oportunidades educacionais tomadas pela Secretaria de Educação, em 1967, consolidada e ampliada em 1968 e 1969. Praticamente,

---

[15] Ver o Decreto n°. 52.353, de 6/01/1970 que instituiu a escola integrada de oito anos, com a denominação de Grupo Escolar – Ginásio (GEG).

[16] Ver o Ato n° 306 de 19/11/1968, que instituiu o ensino primário em dois níveis I (1° e 2° ano letivos) e II (3° e 4° anos) sem reprovação no interior de cada nível. A promoção de um nível para outro era mediante o alcance de conhecimentos mínimos fixados e outros padrões de comportamento.

todos os estudantes egressos da escola primária foram matriculados na 1ª série do Ensino Ginasial, desta forma a expansão significou, no Estado de São Paulo, a implantação da escolaridade obrigatória de 8 anos. (PAULINO, 2010, p. 45). Indo além da CF/1967 que oferecia apenas o Ensino Primário como direito para a população escolarizável, a ação capitaneada por Azanha efetivava um ensino de oito anos, abrangendo Primário e Ginasial.

Naqueles anos finais da década de 1960, a expansão dos estudos em mais 4 (quatro) anos atendia à aspiração da população paulista, que tinha iniciado nos anos de 1940 uma conscientização da importância da educação como um possível meio de ascensão social e do novo momento de desenvolvimento industrial do Brasil. Havia números que comprovavam esta condição paulista: comparando as vagas existentes para as 1ª séries dos ginásios oficiais, apenas em 1969, o ex-Distrito Federal, o Estado da Guanabara (hoje, cidade do Rio de Janeiro), efetivou 16.500 vagas, quando uns anos antes, em 1968, o Estado de São Paulo já havia alcançado a marca de 2.000.000 de matrículas (PAULINO, 2010, p.45).

Números como estes apoiam a argumentação de Azanha: era incontestável que a expansão de vagas no Ginasial paulista traria consequências irreversíveis para a política educacional nacional: "*O padrão de ensino pós-expansão não suportaria as exigências intelectuais do ginasial anterior a 1967. A democratização implicava em novo padrão de ensino compatível com todos os egressos do ensino primário".* Todavia, houve críticas contrárias à expansão. Em 1969 não havia uma compreensão unânime da população e nem do magistério, pois "[...] *a expansão inviabilizava a formação de uma elite educacional (dentro da escola pública), pois, para tal formação, era necessário um padrão de ensino elitista"* (PAULINO, 2010, p. 44). A pequena parcela, antes a elite beneficiada, e grande parte do magistério insatisfeitos, já que não poderiam apenas trabalhar com os estudantes selecionados pelos exames de admissão, eram dois dos agentes contrários à expansão de vagas do curso ginasial. Estes opositores atribuíam à expansão

> o seu caráter quantitativo em detrimento de entender a expansão como decorrente de uma política educacional democrática; política não passível de uma aferição apenas pelas dificuldades da implantação do novo curso ginasial. [...] a aferição seria possível na perspectiva histórica da evolução da educação brasileira e na sua ressonância no processo de desenvolvimento econômico do Estado e da Nação (PAULINO, 2010, p. 45).

A ex-elite do curso ginasial, o montante do magistério insatisfeito e outros componentes da sociedade, consideravam "a separação entre o ensino primário e ginasial como fato intemporal e imutável" e alegavam, primeiro, a possibilidade de reprovação em

massa e segundo, a queda de qualidade, o propagado na época "rebaixamento de nível do ensino ginasial". Azanha (2004a, p. 357) argumentava que:

> A passagem do curso primário para o ginasial não poderia ser "oportunidade de truncamento de um processo educativo que visa à formação geral do educando". Quanto à reprovação [...] não podia o ensino ginasial iniciar-se num ponto não alcançado pelo ensino primário. [...] o pretenso "rebaixamento de nível do ensino ginasial" repousava numa visão distorcida e aristocrática do ensino ginasial, ensino que era para a formação de uma elite e que a partir de 1967, no Estado de São Paulo, passava a ser um simples prosseguimento do ensino primário. (PAULINO, 2010, p. 45).

Evidenciou-se que os argumentos contrários à expansão de vagas do Ginasial só poderiam ser aceitos se fosse o Ginasial entendido como "um ensino de classe destinado para uma classe", classe que procurava manter seus privilégios. A expansão de vagas do curso ginasial paulista se consolidou em 1969 e tornou-se inviável a manutenção de um padrão de ensino concebido para uma parcela da população intelectual e/ou economicamente privilegiada, restava ao Estado de São Paulo realizar a renovação na organização administrativa e pedagógica, já caracterizada quanto à oferta de vagas (PAULINO, 2010, p. 46).

Na celeuma causada pela expansão de vaga, uma das discussões era a queda da qualidade do ensino e ela era atribuída exclusivamente à expansão: uma boa escola foi perdida, porque havia sido expandida. Eram defensores dessa ideia o grupo católico neotomista americano, o Paidéia:

> [uma] corrente doutrinária Neotomismo teve como maior representante Jacques Maritain (1882-1973), filósofo francês. Esta corrente abordava a problemática filosófica sob a perspectiva tomística. Grosso modo podemos definir o Neotomismo como neo-escolástica, pois, como procedia o teólogo italiano Tomás de Aquino, concilia o aristotelismo com o cristianismo. (PAULINO, 2010, p. 59).

Esse grupo defendia que a expansão de vagas do Ginasial desacompanhada de outras medidas para garantir a qualidade de ensino significava, por analogia, ao que acontecia quando um litro de leite, que sempre é distribuído para cinco pessoas, passa a ser distribuído para 50, e para obter esta nova distribuição só é possível "aguando" o leite, isto é, nessa interpretação, com a expansão, o ensino perderia necessariamente qualidade (PAULINO, 2010, p. 59). Este raciocínio simplista, que a imprensa contrária à expansão difundia, ficou conhecido como o ***The Paideia Proposal*** (A proposta Paidéia)[17].

---

[17] Cf. ADLER, M. , 1982.

A contra argumentação era que *"houve uma alteração: uma escola que atendia a uma parcela da população e outra que atende a sua quase totalidade.* [Era] *necessário organizá-las segundo padrões diferentes"* (AZANHA, 1987, p. 131).

> [...] Florestan Fernandes (1974, p. 110) que reitera que nos processos sociais, em geral no Brasil como na educação, os privilégios de poucos prevalecem "sobre as necessidades essenciais da sociedade brasileira". Pode-se traduzir, esta prevalência, para a educação, como: nenhuma escola é mínima quando é para todos, quando todos possuem as mesmas oportunidades educativas. (PAULINO, 2010, p. 56).

Apenas cinco anos após o Golpe militar de 1964, com a vigência da autoritária CF/1967, as ações político-educacionais implementadas, de 1967 a 1970, em plena ditadura militar, foram por demais descentralizadoras e contraditórias àqueles dias. As críticas e toda a polêmica, principalmente, devido à expansão de vagas, levaram Antonio Barros de Ulhôa Cintra, filho de uma bem relacionada família tradicional paulista, ao afastamento da vida pública. Com o afastamento do Secretário, Azanha foi acusado de perturbar a ordem pública, passou a ser considerado "maldito", incompreendido por boa parte do magistério e sofreu um IPM (Inquérito Policial Militar) sendo perseguido e preso pelos militares. Contudo, estava realizado o ensaio paulista para a Reforma Federal de 1971 que viria com a LDB de 1971.

A experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971 no que se refere ao Ensino Primário havia consubstanciado três providências: 1ª Modificação na seriação do ensino; 2ª. Reorganização do currículo e dos programas; e 3ª Reorganização e implantação da orientação pedagógica. Pertinente aos desdobramentos do Ensino Fundamental, vamos destacar apenas a 1ª providência. A partir de 1967, no Estado de São Paulo, o Ensino Primário foi reorganizado em dois níveis: I (1° e 2° anos letivos) e II (3° e 4° anos letivos). Foi considerado que "[...] *a seriação anual do ensino primário não [poderia] e não [deveria] ser entendida como uma natural e inevitável segmentação do processo educativo e que a organização de classes tem por fundamento tão somente a racionalização do trabalho docente* [...]" (AZANHA, 2004b, p. 355).

Ainda sobre ***A experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971,*** temos duas considerações de impacto para os dias de hoje, no que diz respeito à organização escolar imposta pelas secretarias educacionais e a eleição da alfabetização como prioridade máxima das escolas. A Secretaria de Educação paulista, Azanha e seus signatários, afirmavam que com a reforma (programa) que se apresentava não havia a pretensão de prescrever o modelo proposto, como uma absoluta lei inquestionável. E afirmava: primeiro, "[...] *não* [era] *necessário nem conveniente que o ensino primário do Estado* [de São Paulo] *se* [organizasse]

segundo um único modelo, mas antes [era] desejável que se [multiplicassem] *as tentativas experimentais*"; e segundo, era preciso novas "[tentativas] — *ainda que de pequena extensão num primeiro momento* — [que acabariam] *por exercer decisiva pressão no sentido de vencer a inércia que* [estava] *mobilizando o ensino primário paulista num esforço meramente alfabetizante*" (AZANHA, 2004b, p. 356).

Para as atuais discussões e debates sobre gestão democrática, da qual o Ensino Fundamental é elemento chave, é interessante recuperar que, em plena ditadura militar, a Secretaria de Educação paulista, Azanha e seus signatários, desejavam e ofereciam a oportunidade de

> As próprias comunidades [paulistas] [...] se [mobilizarem] para conseguir que as escolas [...] [fossem] organizadas segundo os padrões de um ensino renovado, compreendendo que a simples criação de escolas não [poderia] construir meta definitiva de suas reivindicações, pois nenhuma verdadeira reforma escolar se [implantaria] enquanto as comunidades se [contentassem] com as más escolas. (AZANHA, 2004b, p. 356).

Com esta "permissividade" democrática, Azanha e seus signatários entendiam que o Programa de 1967 deveria se efetivar no espaço sagrado do ato educativo, a sala de aula. Por isso o Programa não apresentava especificações minuciosas, a pretensão era o balizamento de um trabalho contínuo, singelo e simples, no qual a simplicidade desejada fosse uma condição de diferenciação e complementação pertinente e exigida pelas características peculiares edificantes de cada comunidade, em que as escolas se localizavam, fossem no campo ou na cidade. O Programa apresentado não era diferenciado, nem para o campo, nem para a cidade, pretendia ser "*básico e comum, e por isso mesmo com condições de universalidade, quase* [...], *de brasilidade*". (AZANHA, 2004b, p. 356).

Tal reforma, com o teor democrático que se apresentava, só poderia concluir suas pretensões para o Ensino Primário com esta frase: "[as] *adequações, os ajustamentos, os acréscimos necessários [ficariam] agora na dependência de uma única variável: a capacidade de se fazer uma escola que seja realmente parte vital e integrante do meio em que se insere*" (AZANHA, 2004b, p. 356). Esta argumentação pode ser sumarizada da seguinte forma: as políticas públicas educacionais são flexíveis quando apenas fixam diretrizes gerais, o que fizer parte do cotidiano das escolas deve ser decidido por elas próprias.

Para tal categórica afirmação é preciso admitir, como indiscutível, que a eficácia e a eficiência de uma política pública educacional possam ser incompatíveis com a possibilidade de discussão e deliberação sobre a própria política. Como já dissemos, concordando com Azanha, não entendemos eficácia e eficiência como sinônimos, uma vez que a eficácia é

virtude da política elaborada, já a eficiência é a faculdade dessa política produzir um efeito, na direção desejada.

Se o programa paulista (reforma) adotasse um método imutável, restava a impossibilidade de discuti-lo para alterar e ampliar, e sem esse modificar de construção, o programa não apresentaria nenhuma força de solução geral para confrontar a inércia dominante no Ensino Primário paulista dos últimos anos da década de 1960. Logo, é razoável pensar que, para evitar possíveis impasses de uma política pública de educação, deve-se diferenciar os níveis de decisões para evitar que as administrações centrais, seja o MEC ou uma Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, interfiram em assuntos que só "dizem respeito à própria vida" de cada escola. (AZANHA, 1995, p. 175 - 176).

A contradição da ***experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971*** era que ela foi imposta pelas frestas do momento ditatorial e não foi amplamente discutida pela sociedade. Numa analogia rasteira ou aligeirada, poderíamos dizer que a experiência esteve mais para uma "República de Platão", longe de ser fruto de uma expressão ou exigência de uma sociedade que procurasse sua emancipação democrática.

Com esta dubiedade de ser autoritária e defender arraigadamente a democratização do ensino, especificamente, uma ampliação da Educação Elementar brasileira, que seria composta de Primário e Ginásio para a parcela majoritária da população, ***A experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971*** aconteceu de 1967 a 1970, praticamente, dentro do período de 1968 a 1972, que ficou conhecido na história brasileira como "milagre econômico" da ditadura militar brasileira. Ainda, em 1968, foi firmado o último acordo MEC-USAID, porém as influências e determinações do capital internacional na Educação brasileira, orquestrada pelo poderio norte-americano, iria continuar a existir, dado que essas interferências são expressões da dependência ou imposição das relações econômicas. Também, em 1968, de vital importância à Educação, pela Lei n° 5.537/1968 foi instituído o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o FNDE, que passaria a fixar os meios de financiamento da Educação brasileira.

O período do "milagre econômico" aconteceu com alta taxa de crescimento da economia, mas com um alto endividamento do país. A repressão tornou-se regra, aconteceu resistência à ditadura, mas a situação alcançou o auge do clima ditatorial quando os militares, defendendo o "Movimento Revolucionário de março de 1964", publicaram o famigerado Ato Institucional 05, em 13 de dezembro de 1968, o AI 05, que permitiu aos militares fechar o Congresso, cassar mandatos políticos, os IPMs tornaram-se corriqueiros, e entre outras medidas, teve a suspensão do instituto do habeas corpus. Assim, para institucionalizar o

autoritarismo, em 17 de outubro de 1969, foi publicada a Emenda Constitucional n° 1 (EC 1/1969), que passou para a história brasileira como a Constituição de 1969.

Quanto à Educação, a EC 1/1969 introduziu com seu art. 15, § 3°, letra f**,** a vinculação de pelo menos 20% da receita tributária municipal para o Ensino Primário

> Art. 15. A autonomia municipal será assegurada: [...]
>
> § 3º A intervenção nos municípios será regulada na Constituição do Estado, somente podendo ocorrer quando: [...]
>
> f) não tiver havido aplicado, no ensino primário, em cada ano, de vinte por cento, pelo menos, da receita tributária municipal. (BRASIL, 1969).

Sobre a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, a EC 1/1969 reconhecia no texto constitucional a Educação como "direito de todos e dever do Estado", que, como vimos, já estava no art. 3°, da LDB 4024/1961. É fato que, no Título IV (Da Família, da Educação e da Cultura), no art. 176, a EC 1/1969 foi explícita com a declaração da Educação como "direito de todos e dever do Estado":

> Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola. (BRASIL, 1969).

Sobre o Ensino Primário, a EC 1/1969 no art. 176, § 3°, inciso II, mantinha a idade de ingresso estabelecida na CF/1967, ainda era o Ensino Primário que era para todos, dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos:

> [...] § 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: [...]
>
> II - o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais; [...] (BRASIL, 1969).

O protagonismo da ***experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971*** foi oportunista ao ir de encontro ao desejo popular paulista de ter, de fato e de direito, uma escola de 8 (oito) anos, assim se destacou, no importante Estado de São Paulo, frente ao que foi proposto para a Educação Elementar brasileira pela CF/1967 e a EC 1/1969. Entretanto, a experiência paulista não esteve em pleno diálogo com a ideologia nacional-desenvolvimentista dos pesquisadores e pensadores do Instituto Superior Brasileiro (ISEB). A partir dos anos de 1950 passou a existir uma contradição entre a ideologia nacional-desenvolvimentista defendida pelo ISEB e o modelo econômico de abertura do Brasil aos investimentos do capital externo (multinacional), para se somar e dominar a economia brasileira junto ao capital monopolista (nacional) de origem dos tempos coloniais.

É interessante perceber que é o capital arcaico monopolista e multinacional que fez acontecer o incipiente Brasil industrial dos anos de 1930 avançar para o Brasil pequeno industrial pós 1950, continuando nos anos de 1960. Este "crescimento" de oportunidades trabalhistas, novas condições socioeconômicas, misturados à ideologia nacional-desenvolvimentista, de um Brasil para os brasileiros, foi uma nova quantidade da realidade brasileira que clamou por mudanças sociais, como a exigida qualidade de uma escolarização expandida além do primário com o ginásio para todos. Todavia, aquela conjuntura pedinte por mais escolas e fortalecimento nacionalista criaram o "fantasma da insegurança", do caos socialista, do fim da propriedade e da família, e teceram as condições propícias e de ebulição para o Golpe de 1964.

Logo, foi preciso que os militares combatessem a ideologia nacional-desenvolvimentista substituindo-a pela ideologia de um "desenvolvimento com segurança" (família-tradição-propriedade) ou que fosse eliminada a influência do pensamento político-pedagógico do ISEB e outros movimentos e que o credo político-pedagógico aceito passasse a ser coerente com aquele expresso pela Escola Superior de Guerra (ESG).

Para manter a ordem e alcançar o pleno "desenvolvimento seguro" a ESG entendia que era necessário um novo cidadão brasileiro que fosse obediente e pacífico. Era necessária uma nova Educação que fizesse, por exemplo, uma releitura adequada de experiências como foi ***A experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971***. A releitura dos militares/ESG seria firmada com a ***Reforma Federal de 1971*** ou a Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971 (a LDB/1971) ou Reforma do Ensino 1° e 2° Graus que fixava "*Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus*" (BRASIL, 1971).

O Presidente da República, General Emílio Garrastazu Médici — mandato de 30 de outubro de 1969 a 15 de março de 1974 —, o terceiro eleito indiretamente pelo Colégio Eleitoral da ditadura militar/civil, por meio do Decreto Federal n° 66.600, de 20 de maio de 1970, criou no MEC um Grupo de Trabalho (GT), com 9 (nove) membros[18], sem participação da sociedade civil, que foi incumbido, no prazo de 60 dias — o período da "elaboração técnica" foi de 15 de junho a 14 de agosto de 1970 —, de estudar, planejar, elaborar e propor as bases e as diretrizes da reforma educacional: expansão do Ensino Primário e do Colegial (MEC, 1971).

O objetivo pretendido pelos ditadores era uma atualização da Educação Nacional, com a superação do atraso do sistema educacional brasileiro frente às mudanças que ocorriam no

[18] A "Comissão de Notáveis" composta por um padre saleciano (relator) e intelectuais, todos envolvidos nos debates educacionais daquele tempo.

mundo e no país no início dos anos de 1970. A expansão deveria ser qualitativa e quantitativa, qualidade e quantidade estavam dissociadas e dever-se-ia primeiro estabelecer métodos e conteúdos como uma certa qualidade que seriam estendidos quantitativamente a todos os brasileiros e brasileiras (MEC, 1971).

O MEC enviou o anteprojeto elaborado pelo GT para o Conselho Federal de Educação (CFE). O CFE adicionou ao anteprojeto emendas próprias e de Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), que foram aceitas pelo MEC, finalmente o MEC, também, adicionou suas emendas e o texto do anteprojeto passou a ser um Projeto de Lei (PL) que foi encaminhado ao Presidente (MEC, 1971). Caracteristicamente, um passo a passo linear só possível em um regime ditatorial, em que questionamentos inoportunos são ignorados ou calados.

Numa contradição das pretensões da ditadura militar/civil, se por um lado eles queriam que a Lei n° 5.692/1971, em uma quase absurda sintonia com a ***experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971,*** fosse uma atualização dos sistema educacional que acarretasse uma organização das escolas capaz de permitir que estas se reformassem em contínuas melhorias, por outro lado a mesma lei foi pensada para coibir experiências nascidas nas escolas, estas eram vistas como improvisações que dispersavam os recursos disponíveis à Educação e eram contrárias ao princípio de racionalização — "*utilização dos recursos materiais e humanos, sem duplicação dos meios para fins idênticos e equivalente e pelos sistemas de ensino que estimularão no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diversas de habilitações integradas por uma base comum*" (MEC, 1971).

Na pretensão da ditadura militar/civil a Lei n° 5.692/1971 realizou a integração[19] do Ensino Primário com o Ensino Ginasial, com o fim do exame de admissão, numa unificação que resultava no Ensino de 1° Grau, com duração de 8 (oito) anos. Azanha (1987, p. 174) afirmava que

> A experiência no Estado de São Paulo continuou por "durante certo tempo", mas foi frustrada com a Lei 5.692/1971 (a nova LDB), sem nenhuma análise de seu alcance e irremediável perda da "busca sistemática de um novo modelo de escola". Azanha [afirmava] que, de 1971 a 1981, o ensino paulista permaneceu em situação confusa e que o ensino de 1º grau criado com a Lei 5.692/1971 não trouxe uma escola integrada, mas sim "uma justaposição desarticulada de ensinos primário e ginasial". (PAULINO, 2010, p. 58).

A releitura a ***experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971,*** Lei Federal n° 5.692 efetivou a Educação Elementar de 8 anos, com a fusão do Primário com o Ginasial, que, fundidos, passou a ser designado como o Ensino de 1° Grau brasileiro, e foi uma justaposição não uma integração. Interessante é a relação que Cunha (1980) fez com a questão

[19] Naquele período se falou de integração vertical das escolas primárias com as escolas ginasiais.

do analfabetismo e a Lei 5.692, pois, nos anos de 1970 e 1971, havia cerca de 1/3 (um terço) de brasileiras e brasileiros analfabetos, havia, também, a crença que cumprindo o § 3° do art. 176 da CF/1967 — ensino primário obrigatório e gratuito de 8 anos, dos sete ao quatorze anos — o analfabetismo seria erradicado. Cunha (1980) explicitou que

> A definição do analfabetismo como uma “vergonha nacional” ou uma “mancha” tem a função ideológica de desviar para a área educacional a discussão sobre as causas do atraso e do progresso, assim como das causas da pobreza. Do mesmo modo, a atribuição à reduzida duração da escolaridade obrigatória de ser causadora de deficiências na formação dos trabalhadores. Em contrapartida, o discurso da grandeza passa a exigir que os analfabetos desapareçam e a escolaridade obrigatória seja “espichada” de 4 para 8 anos, de modo que o Brasil possa sair das caselas estatísticas preenchidas com os dados dos países subdesenvolvidos e passe a ocupar as caselas das grandes potências e dos países “desenvolvidos”, lugar esse que lhe estaria reservado desde o início dos tempos (p. 287).

Ampliando sua argumentação, Azanha (1987, p.67) afirmava que a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/1971 não havia criado um novo nível de ensino, não havia fundado o ensino de 1º grau.

> Para ele, a Reforma de 1971 foi uma confusão em "tudo e todos" dada a abrupta justaposição dos antigos ensinos primário e ginasial. Azanha afirma que no Brasil não havia uma escola integrada de 8 [oito] anos, mas sim "uma escola legal de 1º grau" cuja consequência foi a descaracterização dos anteriores ensinos primário e ginasial. A comprovação desse desastre era a elevada taxa de repetência da 5ª série, na prática o resultado da justaposição e a ausência de uma concepção orientadora de uma escola de 8 [oito] anos. (PAULINO, 2010, p. 67).

Azanha (1987, p. 67) argumentava que o professor da antiga 5ª série não fora formado e nem tinha desenvolvido o conhecimento prático que fornecesse subsídios para uma compreensão que a passagem da 4ª série para 5ª série, isto é, do antigo Primário para o antigo Ginasial, deveria "*assegurar a continuidade do processo educativo e não interrompê-lo*" (PAULINO, 2010, p.67). A histórica e desastrosa reprovação explicitava que o processo de continuidade não foi assegurado, e talvez a reflexão sobre a continuidade dos processos educativos nos nossos sistemas educacionais perdeu um ótimo momento de acontecer.

Se na antiga 5ª série, a série da passagem do antigo Primário para o antigo Ginasial, se evidenciava a justaposição abrupta, o acesso de todas as crianças na 1ª série do Ensino de 1° Grau dos militares apresentava a peculiaridade de ser uma “fraude” excludente:

> A "fraude" na 1ª série era retirar do alunado “dentro” da escola, o direito de entrar nela de fato. Na 5ª série a "fraude" era retirar do alunado dentro da escola o direito de continuar nela. E para Azanha este processo estava relacionado à inexistência de uma concepção de uma escola de 8 [oito] anos, com a permanência de padrões de ensino e de avaliação que desconsideravam o trabalho realizado com os [estudantes] nas primeiras quatro séries. A propagação de ideias como "queda de qualidade do ensino", ideia do senso comum que não questionava o novo alunado e nem o fim da escola elitizada contribuía para confundir o diagnóstico da situação. (PAULINO,

2010, p. 67)

Azanha afirmava que a Lei Federal 5.692 não incentivou que a escola se tornasse de 8 (oito) anos integrados e ainda impôs para as escolas esquemas abstratos, distantes da realidade escolar: "[…] *quando me refiro à ausência de um modelo de escola de 8 anos não se preconiza, simplesmente, a elaboração e a imposição de um esquema abstrato qualquer concebido por tecnocratas. Isso a Lei 5.692 já fez*" (AZANHA, 1987, p. 67).

Para superar esta abstração "*Azanha propunha uma reflexão conjunta entre professores dos antigos primário e "ginásio" para juntos, no âmbito da escola, inferir qual deveria ser o trabalho a ser realizado para a efetivação do ensino de 1º grau* [instituído com a LDB/1971]" (PAULINO, 2010, p. 68).

Nos parece que essa reflexão se perdeu devido às recriminações mútuas entre as professoras e os professores do antigo "primário" e antigo "ginásio". Este fato, para Azanha, era uma contribuição à continuidade da fraude "pedagógico-legal do Ensino de 1º grau", isto devido "*a privação de satisfação desse magistério e da clientela, tanto daquela que não tinha acesso à 5ª série, como da "elite" que acessava o ginasial*" (PAULINO, 2010, p.68).

Nos parece que, relacionando nossas observações, os argumentos de Azanha e de Cunha, é possível afirmar que para uma consistência no debate sobre em que momento da nossa história educacional podemos assinalar o nascedouro da normatização do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, este em vigência que se "apoderou" das crianças de 6 (seis) anos, é importante destacar que "tudo começou" com a Lei Federal n° 5.692 no § 1° do seu art. 19. A LDB/1971 legislou sobre a possibilidade da matrícula de crianças de idade menor que 7 (sete) anos, pois dava a competência para os sistemas de ensinos de dispor sobre a possibilidade de matrícula, no Ensino de 1° grau, de estudantes com menos de 7 (sete) anos de idade (BRASIL, 1971). Só ficou explícito que a preocupação era instrumentalizar, alfabetizar funcionalmente, formar muito mais um potencial elemento servil do capital que formar um cidadão crítico:

> Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1° grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.
>
> § 1° As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

Quanto à faixa etária, na LDB/1971 no § 2° do art. 19, foi mantida a entrada, na 1ª série, aos 7 (sete) anos e o término previsto para os 14 (quatorze) anos quando o estudante

devia completar a 8ª série (BRASIL, 1971)[20]. Entretanto, o conceito de Primário e Ginásio continuariam expressados e pensados como constituintes da Educação Elementar brasileira. Antes de avançar na história da nossa Educação Elementar é importante destacar que a LDB/1971 tinha ou admitia para o Ensino de 1° Grau um caráter profissionalizante que atendia às necessidades ou expectativas da classe dominante, pois era a garantia de formação de um exército de possíveis operários, pacíficos e ordeiros, para serem consumidos no mercado de trabalho dada a condição da prontidão de suas forças de trabalho.

[20] Um detalhe que é uma especulação, sobre as origens do termo Ensino Fundamental, é saber que, em 1972, um dos notáveis do GT, que elaborou a 5.692, publicou o livro Legislação Fundamental: ensino de 1° e 2° graus.

2.2. Do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos para o novo Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

Ainda na ditadura, a oposição obteve vitórias em eleições indiretas, tanto em 1974 como em 1976, em que iriam conseguir, com a EC n° 11 de 13 de outubro de 1978, a revogação do AI – 5. Isto marcou a reorganização sindical que iria permitir a primeira greve desde 1964, a greve do ABC[21] paulista. Depois, gradativamente, se deu o processo de anistia àqueles condenados ou acusados por envolvimento em crimes políticos, também, foi restabelecido o pluripartidarismo e surgiu o movimento Diretas Já que reivindicava eleições diretas no Brasil. Este "enfraquecimento" do regime ditatorial brasileiro, na Educação, ficou evidenciado pela EC 24/1983, que entrou para a história como Emenda João Calmon. Esta emenda determinava a aplicação de recursos da receita da União na Educação. Com os eventos que se seguiram, a redemocratização brasileira, com o fim da ditadura militar/civil (1964 a 1983), teve início em 1984. Em 1985, em eleição indireta, foi eleito Tancredo Neves, o primeiro presidente civil depois do golpe de 1964.

Tancredo morre sem tomar posse, o vice José Sarney foi empossado e ficou como presidente de 1985 a 1990 e a redemocratização se torna aguda com a eleição da Assembleia Nacional Constituinte e a elaboração de Constituição Federal de 1988. A CF/1988 (BRASIL, 1988) foi promulgada em 5 de outubro de 1988, dia em que também foi publicada no D.O.U., e expressava o Estado Social e Democrático de Direito. Assim, ficava legalmente encerrado o período do regime marcado pela ausência de direitos.

A CF/1988, para o campo educacional brasileiro, veio edificar o que Azanha (2006, p. 218) já vinha debatendo. No texto original da CF/1988 ficou explícito, de maneira inédita, os direitos sociais aos quais pertencem o direito à Educação. Este direito está declarado no art. 6°, do Capítulo II (Dos Direitos Sociais), do Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais): "[são] *direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição*" (BRASIL, 1988).

Antes do capítulo específico da Educação, na CF/1988, texto original, temos no inciso XXIV do seu art. 22, do Capítulo II (Da União), do Título III (Da Organização do Estado) que tratou da competência da União de legislar sobre diretrizes e bases da Educação nacional: "*Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: [....] XXIV – diretrizes e bases da*

[21] O a A é do Município de Santo André, o B do Município de São Bernardo do Campo e o C do Município de São Caetano.

educação nacional" (BRASIL, 1988). Este destaque se faz necessário já que com a CF/1988 começou o debate sobre uma nova LDB que, depois de acirrada disputa política, teria que esperar até 1996 para ser conhecida e a LDB/1971 ser superada e que tivéssemos uma nova regulação da nossa Educação Elementar. Assim, sem uma regulação, no texto original, na CF/1988, temos no inciso VI, do seu art. 30, do Capítulo IV (Dos Municípios), do Título III (Da Organização do Estado), a primeira referência à Educação Elementar nomeada, a partir de então, como Ensino Fundamental e não mais como Ensino de 1° Grau: "***Art. 30.*** *Compete aos Municípios:* [...] *VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental*" (BRASIL, 1988); a CF/1988 citava educação pré-escolar e não o termo Educação Infantil.

Na CF/1988 temos, especificamente, o assunto Educação nos artigos 205 a 214, da Seção I (Da Educação), do Capítulo III (Da Educação, da Cultura e Do Esporte), do Título VIII (Da Ordem Social). Como na Emenda Constitucional de 1969, o art. 205 reafirmou "a precedência do Estado no dever de educar" (OLIVEIRA, 2007, p. 23): "*Art. 205. À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*" (BRASIL, 1988). Se ficava afirmado a Educação como direito de todas e todos e dever do Estado, também, era definido que a Educação brasileira tinha como metas o pleno desenvolvimento da pessoa tanto preparando-a para a cidadania como qualificando-a para o trabalho.

O art. 206 da CF/1988 se relaciona com todas as etapas da Educação brasileira, legalmente no seu inciso I efetivou a igualdade de todas e todos perante a lei ao garantir igualdade e permanência na escola, no seu inciso II há a garantia " *a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*", no seu inciso III há a garantia "*pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*"; no seu inciso IV há o ineditismo de assegurar para todos os níveis a gratuidade — "*gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais*" —, no seu inciso VI há a garantia, na forma da lei, da gestão democrática do ensino público e no seu inciso VII há a garantia de padrão de qualidade — se é um padrão de qualidade podemos pensar que é um padrão pré-concebido, anterior à realidade, às localidades e às circunstâncias que a rodeiam (BRASIL, 1988).

O art. 207 da CF/1988 está fora da nossa discussão, pois trata das universidades e não de Educação Elementar. Temos, então, destaque à Educação Elementar no art. 208 que trata do direito à Educação que, no texto original, tinha a seguinte redação:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
> § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988).

Com esta redação a CF/1988 não altera a faixa etária da Educação Elementar estabelecida pela LDB/1971, entretanto declarou nos § 1° e § 3° do seu art. 208, como princípio da Educação brasileira, a igualdade de condições de acesso e permanência à escolaridade, com o Estado garantindo o ensino obrigatório e gratuito a todos os cidadãos. A CF/1988 impunha ao Estado cumprir de maneira expressa e formal o seu dever na obrigatoriedade do ensino escolar. Como destaca Correa (2011), no inciso IV do seu art. 208, a CF/1988, pela primeira vez, afirma como direito a etapa pré-escolar, ainda não nomeada Educação Infantil, pois é dever do Estado garantir "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade".

Importante para os marcos legais e políticos na discussão do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* é que a CF/1988, no seu texto original, no seu art. 211, definiu que, quanto as etapas de ensino, a prioridade dos municípios era a Educação Infantil e o Ensino fundamental e a do Distrito Federal e dos Estados era o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Assim, a intersecção da reponsabilidade Municipal e Estadual era o Ensino Fundamental.

Uma consolidação legal daquilo que a CF/1988 havia conquistado, quanto ao direito à Educação, foi a promulgação, em 13 de julho de 1990, da Lei Federal n° 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), originado da regulamentação do art. 227 da CF/1988

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda

> forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O ECA, para garantir a proteção dos direitos de crianças e adolescentes, apresentou esta importante contribuição para a Educação brasileira no seu Título II (Dos Direitos Fundamentais), Capítulo IV (Do Direito à Educação, à Cultura ao Esporte e ao Lazer), nos seus artigos 53 ao art.58. O capítulo ainda apresenta o art. 59 que é vinculado com o estímulo e facilitação de destinação de recursos para a cultura, o lazer e o esporte tanto para a infância como para a juventude.

O art. 53 do ECA reafirmou, especificamente, o direito à Educação da criança e do adolescente

> Art. 53. 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, assegurando-se lhes:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
>
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
>
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
>
> V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
>
> Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

O art. 54 do ECA reafirmou o dever do Estado quanto a assegurar o acesso ao ensino gratuito e obrigatório. Como podemos constatar, para a discussão sobre o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, destaca-se do art. 54, o inciso IV, que assegurava o atendimento das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade em creche e pré-escola.

> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
>
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
>
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
>
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
>
> IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1990).

É interessante observar que se o art. 53**,** específico para o direito à Educação, não é explícito quanto ao Ensino Fundamental, já o art. 54 no inciso I é explícito com o "ensino fundamental, obrigatório e gratuito", também, explicita a extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio, no inciso II; o atendimento educacional especializado para os deficientes na rede regular de ensino, no inciso III; porém, não apresentava ou citava *Educação Infantil*, apenas *creche* e *pré-escola*.

O art. 57 é um "estímulo" ou, pelo menos, são possibilidades de ampliações do Ensino Fundamental, tanto para introduzir mais crianças como mais adolescentes nas escolas. No texto do artigo é explícito o termo inserção, daí ser possível a interpretação de que, a necessidade ou desejo, era inserir crianças abaixo da faixa etária de 7 (sete) anos, garantindo a elas o direito subjetivo: dever do Estado e obrigação das famílias.

Mesmo que tenha sido com uma tendência muito fraca, com sua contribuição na consolidação da conquista de proteção dos direitos de crianças e adolescentes, o ECA deixou em aberto possibilidades de ampliação do ensino obrigatório e gratuito, que modificassem, com redução, a faixa etária destinada à pré-escola, à Educação Infantil. Este caráter, um verdadeiro potencial de ampliação da faixa legal do nosso ensino gratuito e obrigatório, presente no ECA, é reconhecido por Oliveira (2007): " *O ECA regulamenta de maneira bastante detalhada o direito à educação presente no texto constitucional, representando uma significativa contribuição ao esforço pela ampliação e efetivação deste direito em nossa sociedade* [brasileira]*"*. (OLIVEIRA, 2007, p.31).

Acompanhando o processo e o momento democrático que, na esfera Federal, trouxe o ECA, na esfera Municipal, na cidade São Paulo, em 1989 começou a gestão da prefeita Luiza Erundina do Partido dos Trabalhadores (PT), de 1989 a 1992, a primeira mulher à frente da prefeitura paulistana. A prefeitura de São Paulo viveu a participação democrática com uma gestão democrática, no qual o primeiro Secretário de Educação foi Paulo Freire que, com sua equipe, defendeu uma proposta de Educação como prática da liberdade, com ênfase na autonomia, na busca da criatividade e, principalmente, que fosse uma Educação emancipatória.

O documento emblemático foi ***Aos que fazem educação conosco em São Paulo*** (PMSP, 1989). Para o debate de ampliação da Educação Elementar e modificações dos direitos democráticos à Educação, a SME de São Paulo buscou a construção coletiva de uma Educação que teria as escolas como

> [...] [centros irradiadores] de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual, independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (SÃO PAULO, 1989).

Havia naquela gestão e na sua proposta educacional várias aproximações às apresentadas pela ***experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971***. A ênfase era o diálogo e a busca da emancipação dos educandos, um momento em que houve a possibilidade para que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pudessem ser coletivamente estabelecidos para atender à realidade de cada Comunidade Escolar.

Especificamente sobre o Ensino Fundamental aconteceu uma reorganização. O Ensino Fundamental passou a ser composto por ciclos, pois uma organização cíclica era necessária para uma Educação Popular, com a ruptura em relação ao ensino conservador e excludente e a aproximação a uma escola feita pelo povo e para o povo, na contínua defesa de seus saberes e seus direitos (FREIRE, 1975). Era Paulo Freire recuperando as críticas feitas antes da ditadura militar/civil:

> Sua crítica radical ao "ensino bancário" e sua proposta de educar desde uma perspectiva crítica de mundo, por meio do engajamento do ensino à realidade, feitas no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, reaparecem anos mais tarde, após a ditadura [militar/civil] no Brasil, e têm influência na organização escolar em ciclos, implementada em sua gestão como secretário de Educação no município de São Paulo (1989-1992). (FETZNER, 2009).

Assim, na RME paulista, o Ensino Fundamental ficou composto por: o Ciclo Inicial (I), que abrangia as antigas 1a, 2a e 3a séries; o Ciclo Intermediário (II), referentes às 4a, 5a e 6a séries; e o Ciclo Final (III), com as 7a e 8a séries.

Ainda, no âmbito Municipal, em 1993, o prefeito de São Paulo era Paulo Maluf, ex-governador biônico da ditadura civil/militar pós Golpe de 1964. A SME paulistana, secretariada por Solón Borges Reis, publicou o documento ***Implementação da Política Educacional*** (São Paulo, 1993) que iria imprimir na Educação uma ênfase de "Qualidade Total" (Ver DEMING, 1986; CROSBY, 1990; JURAN, 1983; FEIGENBAUN, 1988) que foi um revés à *"proposta de educar desde uma perspectiva crítica de mundo, por meio do engajamento do ensino à realidade*" (FETZNER, 2009), pois com a orientação da qualidade total passou-se a conferir à Educação critérios e padrões mercadológicos capitalistas, no qual a Secretaria de Educação era considerada uma Corporação Empresarial, com as escolas

tratadas como fábricas e os educandos como produtos dessas fábricas e os valores máximos são aqueles expressos por números financeiros/econômicos como: competividade; produtividade; e, principalmente, rentabilidade (SILVA, 2008). Essa mudança na orientação da política educacional ficaria mais explícita com a publicação da coletânea de documentos nomeados como Currículos e Programas – organizadores de área/ciclos.

De volta à esfera Federal, a Emenda Constitucional n° 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996a), modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da CF/1988 e deu nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e criou o fundo de desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF). O FUNDEF passaria a vigorar a partir de 1998 com previsão de término em até 31 de dezembro de 2006. O FUNDEF, regulamentado em 24 de dezembro pela lei Federal 9.424/1996 (BRASIL, 1996c), foi uma nova maneira de redistribuição das verbas destinadas especificamente para o Ensino Fundamental, criado sob a inspiração de organismos internacionais, foi implantado compulsoriamente

> [...] e apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à [manutenção e desenvolvimento da Educação] antes da criação do Fundo, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais (DAVIES, 2006, p.756)

Davies (2006) e Klein (2011) afirmaram que o FUNDEF apenas significou simples remanejamento de recursos financeiros já previstos para serem gastos com o Ensino Fundamental e, ainda, a “redistribuição financeira” não teve competência para enfrentar as diferenças regionais, entre regiões e Estados. O FUNDEF promoveu nivelamento dentro de cada Estado e entre um Estado e seus municípios, mas

> os governos com poucos recursos e muitas matrículas em termos proporcionais ganhassem dos governos com muitos recursos e poucas matrículas. Entretanto, mesmo no âmbito de cada estado, este nivelamento (no sentido de divisão dos recursos entre o governo estadual e as prefeituras, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular), aparentemente progressista, se trouxe ganhos para muitos municípios, provocou ao mesmo tempo perdas para milhares de outros com menor número de habitantes e consequentemente com menos receita própria e, portanto, mais pobres. (DAVIES, 2006, 757).

Quanto ao direito à Educação, nos incisos I e II do seu art. 2°, a EC 14/1996 alterou os incisos I e II do art. 208 da CF/1988.

> Art. 2º É dada nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal:
> "I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; " (BRASIL, 1996a)

A interpretação é que, por não mencionar a obrigatoriedade, mesmo sem explicitação direta de uma determinada faixa etária, a EC 14/1996 institui, com a expressão "idade própria", a obrigatoriedade da Educação Elementar para a faixa etária de 7 a 14 anos. A CF/1988 tinha, no texto original, garantido tanto a gratuidade quanto a obrigatoriedade para aqueles que não tiveram acesso à Educação na idade própria.

Isto tinha impacto direto na questão das responsabilidades das etapas de ensino entre as esferas municipais e estaduais, pois a intersecção entre as esferas era apenas o Ensino Fundamental, e a Educação Infantil ficou "sobrando" somente para os municípios. Como a lógica do FUNDEF era a transferência de recursos financeiros com base no número de matrículas no Ensino Fundamental — um estudante matriculado, um aporte de dinheiro a mais —, temos que as matrículas no Ensino Fundamental cresceram muito mais nas redes municipais do que nas estaduais, um processo de municipalização do Ensino Fundamental que claudicou para fechar as contas, pois se tem duas equações a serem consideradas que acarretaram em mais despesas aos municípios do que ganhos: 1. maior o número de matrículas, maiores as despesas; e 2. como no FUNDEF não importa em que rede está matriculado o estudante, para um determinado município o total de matrículas seria o mesmo e o valor a ele destinado pelo fundo, também, o mesmo. Quantidades em desequilíbrio que se expressaram em qualidade no mínimo complexa, que por exemplo, não contribuíram para diminuir o número de estudantes por turma e salas de aula que continuaram lotadas.

Ainda do FUNDEF, outra quantidade que expressava qualidade no mínimo complexa, é o cálculo da distribuição de recursos, que apresenta uma fórmula assaz instigante pois, para calcular os recursos do ano vigente, considerava as matrículas do ano anterior, como explica Arelaro, Jacomini, Klein (2011):

> [...] [A] Lei nº. 9.424/96 [(BRASIL, 1996c)], que regulamentava o Fundef, qual seja: a um maior número de alunos atendidos, corresponde um maior volume de recursos recebidos pela esfera pública respectiva. Essa fórmula possui uma lógica perversa, pois se esse "quociente" for ampliado de forma substantiva, ou seja, se estados e municípios matricularem um número significativamente maior de alunos que em anos anteriores, o valor aluno/ano poderá ser menor, uma vez que o cálculo é feito considerando exclusivamente o número de alunos matriculados no ano anterior em cada modalidade ou etapa do ensino. (p. 40).

Muito esperada, quase junto com as comemorações e festas de fim de ano, 1996 foi o ano da publicação da LDB. Durante sua tramitação duas frentes antagônicas a disputavam; porém a que foi transformada em lei foi a alternativa do antropólogo progressista, Darcy Ribeiro, que levou para o túmulo quaisquer explicações de alguns motivos do que foi estabelecido na LDB de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), dispõe sobre a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental no inciso I, do seu art. 4°, do Título III (Do Direito à Educação e Do Dever de Educar): "***Art. 4º****. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:* ***I*** *- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria*".

Depois de declarar a obrigatoriedade e gratuidade limitada ao Ensino Fundamental, a LDB/1996 definiu no art. 21, do Capítulo I (Da Composição dos Níveis Escolares), do seu Título V (Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino) a composição da "educação escolar" formada pela Educação Infantil — assim nomeada e não mais pré-escola como era referida no texto original da CF/1988 —, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Superior: "***Art. 21.*** *A educação escolar compõe-se de:* ***I*** *- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;* ***II*** *- educação superior*" (BRASIL, 1996b).

A LDB/1996 regulamenta, no texto original, a Educação Infantil na Seção II (Da Educação Infantil), do Capítulo II (Da Educação Básica), do seu Título V (Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino) nos artigos 29, 30 e 31. Definia expressamente que a Educação infantil era a primeira etapa da Educação Básica, destinada para as crianças até 6 (seis) anos de idade, subdividida entre creche (crianças até 3 (três) anos) e pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos:

> **Art. 29.** A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
>
> **Art. 30.** A educação infantil será oferecida em:
> **I -** creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> **II -** pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996b).

A LDB/1996 regulamentou, no texto original, o Ensino Fundamental na Seção III (Do Ensino Fundamental), do Capítulo II (Da Educação Básica), do seu Título V (Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino) nos artigos 32, 33 e 34. O Ensino Fundamental, gratuito e obrigatório, tinha duração mínima de 8 (oito) anos: "***Art. 32.*** *O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:* [...]" (BRASIL, 1996b).

Nesta Seção III não é expressamente estabelecida uma faixa etária para o Ensino Fundamental. Somente no art. 87, do Título IX (Das Disposições Transitórias) é que são mencionadas duas faixas etárias relacionadas com o Ensino Fundamental: " Art. 87. [...] ***§ 2º.*** *O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade*. " (BRASIL, 1996b).

Para concluir nossas observações sobre a contribuição da LDB/1996 quanto a nossa Educação Elementar com o desfecho do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, a LDB/1996 no art. 87, § 3°, inciso I, admitia-se a matrícula no Ensino Fundamental de 8 (oito) anos das crianças de 6 (seis) anos na 1ª série, desde que houvesse vagas disponíveis. Se tem, assim, um aparo legal para se matricular crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental. Fato que parece ter sido a possibilidade de um passo a mais para o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* começar com a criança de 6 (seis) anos; seria, legalmente, uma segunda possibilidade das crianças de 6 (seis) anos na Educação Elementar, pois, como mencionamos, a LDB/1971 já tinha criado esta possibilidade.

O amparo legal de se matricular crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental e o FUNDEF acarretariam em um processo de escolarização com diminuição de matrículas na Educação Infantil, pois o FUNDEF obrigava os municípios a realizar investimentos de 60% de seus recursos para a Educação no Ensino Fundamental, acarretando, como afirmaram Arelaro, Jacomini e Klein (2011) uma estagnação da oferta de vagas na Educação Infantil; e, também, o FUNDEF, assim, iria incentivar mais matrículas no Ensino Fundamental do que na Educação Infantil. Quantidades em desequilíbrio com qualidade de Ensino para várias destas crianças "antecipadas" que podem nunca mais conseguir qualquer ajuste ou pertencimento nas suas trajetórias educacionais.

Vieira (2001), analisando a política e as bases do direito educacional brasileiro, alertou sobre um fato do qual o Ensino Fundamental e sua clientela tem sofrido as consequências. Explicou o autor que, ao colocar em prática a LDB/1996, órgãos do Poder Executivo no

exercício de regulamentação, função administrativa e não legislativa, alteraram a organização educacional do Brasil. Segundo o autor, abusos dos órgãos do Poder executivo "*em seu empenho de regulamentar pormenorizadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* [LDB/1996], [complicaram e impediram] *a ação educativa, criando rumos diferentes à descentralização e à flexibilidade, determinados por esta Lei*".

Um dos legados da LDB/1996 foi a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) e passaríamos a ter um debate acirrado nessa tarefa com a disputa de um plano elaborado pelo governo e um plano elaborado democraticamente por intelectuais e inúmeras participações de diferentes grupos da sociedade brasileira. Em 1997 aconteceu em Belo Horizonte – MG o II (segundo) Coned (Congresso Nacional de Educação). Na plenária de encerramento do II Coned foi consolidado e apresentado um plano nacional de educação intitulado ***Plano Nacional de Educação****: Proposta da Sociedade brasileira*[22]. Para qualquer debate de Educação e, assim, também, para as reflexões da Educação Elementar, a proposta da sociedade brasileira, num possível diálogo com a SME paulistana de 1982 a 1989, apresentou o conceito de "qualidade social" em oposição ao conceito de qualidade total. Na proposta a qualidade social implicava em providências de uma educação escolar com padrões de excelência que fossem adequados aos interesses comuns da parcela majoritária da população brasileira que, para acontecer, tinha necessariamente que ter o engajamento de toda sociedade como, também, de cada brasileiro. Nesta perspectiva do bem comum os valores da "qualidade social da educação" que, em 1997, precisavam ser elaborados, eram a solidariedade, a justiça, a honestidade, a autonomia, a liberdade e a cidadania; estes valores implicavam na elevação da consciência moral para uma ação ética. Assim

> A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais, em especial, a educacional. (***Plano Nacional de Educação****: Proposta da Sociedade brasileira*, 1997).

Ainda em 1997, no âmbito da esfera Municipal, reagindo contra os ganhos conseguidos para a efetivação dos direitos à Educação no período de 1989 a 1992 , na gestão do Prefeito Celso Pitta, secretariada por Régis Fernandes de Oliveira, a SME paulistana, num

---

[22] Disponível no site http://www.adusp.org.br/index.php/defesa-do-ensino-publico/241-pne/proposta-da-sociedade-brasileira/1247-pne

balanço das ações educacionais da Gestão de Paulo Maluf, publicou o documento Projeto Visão — Balanço da Gestão — 1° Semestre de 1997, que acirrava o combate à *"proposta de educar desde uma perspectiva crítica de mundo, por meio do engajamento do ensino à realidade*" (FETZNER, 2009). Assim, em 1998, quando foi publicada a Portaria n° 1.971 (PMSP, 1998a), que extinguia o ***Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo,*** ficava consumado o fim do período de construção dos ciclos com base no diálogo que considerava a realidade e a localidade das comunidades escolares. Os novos regimentos elaborados por apenas gestores e supervisores escolares, sem a participação popular, tinham ênfase na orientação da "Qualidade Total" e a formação que se pretendia para os educandos visava apenas atender às necessidades mercadológicas sem nenhuma conotação com a formação para a cidadania. Uma das marcas daquele período foi a reestruturação curricular que cindiu o Ensino Fundamental paulistano em 2 (dois): o Ensino Fundamental I, que correspondia aos 4 (quatro) primeiros anos de escolarização — nomeados, nas entranhas da RME paulista, como "fund I" —; e o Ensino Fundamental II, que correspondia aos 4 (quatro) últimos anos de escolarização, nomeados de "fund II".

Como aconteceu após ***A experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971*** e a LDB/1971, tínhamos novamente a oposição entre o ensino praticado pelas professoras e professores pedagogos no "fund I" e a posição dos especialistas do "fund II" — professores de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia e História — de apenas valorizar e trabalhar com os estudantes "perfeitamente" pertencentes à idade e à série escolar. O agravante foi a exclusão, no interior das escolas, de inúmeros estudantes que não se "encaixavam" num suposto padrão de qualidade requerido, e eles, estudantes e suas famílias, eram os grandes culpados desse desajuste. Era um novo reforço à ***estigmatização da escola pública*** que, nos moldes da definição de Azanha, era "*uma visão estereotipada da escola pública como instituição malograda*" (1995, p. 14), numa visão elitista "*a escola onde não pomos mais nossos filhos ou em que apenas os colocamos quando não temos condições financeiras para pagar uma escola particular*" (1995, p. 29). Como assinala Paulino (2010, 73)

> No entrelaçamento dos conceitos de democratização do ensino público e a estigmatização da escola pública, Azanha evidencia o equívoco da estigmatização: "A escola de *poucos* de ontem era e é historicamente diferente da escola de *todos* de hoje" [(1995, p. 13)]. Há uma diferença entre a escola anterior a 1967 [anterior ***A experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971***] e a escola posterior a 1967 [também, posterior a LDB/1971]. O autor afirma que essa diferença foi ajuizada simplificadamente em termos pedagógicos como se ela fosse mera *questão da queda de nível* de qualidade [dissociada das novas quantidades posteriores à ***experiência paulista anterior à Reforma Federal de 197*** e a LDB/1971].

A estigmatização da escola pública após 1968, em 1997 e nos dias correntes, estavam e estão associadas, como assevera Paulino (2010, p. 74) citando Azanha:

> [aos] grupos sociais diretamente envolvidos na estigmatização: o segmento médio da classe média [e seu associados] "que, com a popularização da escola pública [pensa perder] um poderoso elemento distintivo de ***status social***"; o grupo social constituído em torno dos interesses privados e confessionais na exploração comercial ou ideológica do ensino; e pelo "próprio magistério, profissionalmente aturdido e, pela sua própria extração social, identificado com os dois grupos cujos interesses haviam sido contrariados" [(AZANHA, 1995, p. 14)].

No conjunto destes pormenores, como a estigmatização da escola pública, dois anos após a LDB, na esfera Federal, em 29 de janeiro de 1998, foi aprovado o Parecer CNE/CEB n° 04/1998 (BRASIL, 1998a) que apreciou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental. A DCN destaca a faixa etária da Educação Infantil de 0 a 6 anos:

> Menção especial deve ser feita à Educação Infantil, definida nos arts.. 29 a 31 da LDB que, dentro de suas especificidades, deverá merecer dos sistemas de ensino as mesmas atenções que a Educação Fundamental, no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais. A importância desta etapa da vida humana, ao ser consagrada na LDB, afirmando os direitos das crianças de 0 aos 6 anos, suas famílias e educadores, em creches e classes de educação infantil, deve ser acolhida pelos sistemas de ensino dentro das perspectivas propostas pelas DCN, com as devidas adequações aos contextos a que se destinam (BRASIL, 1998a).

Em 07 de abril de 1998, a DCNEF foi instituída pela Resolução CNE/CEB n° 02/1998 e publicada no D.O.U. de 15 de abril de 1998 - Seção I - p. 31 (BRASIL, 1998b). Da esfera Federal para a Municipal, também, dois anos após a publicação da LDB, mas no mesmo ano da DCN, no Decreto n° 37.621, publicado no Diário Oficial do Município (D.O.M.) (hoje D.O.C), de São Paulo, em 08 de setembro de 1998, criou-se o ***Programa de Ensino Fundamental com duração de nove anos***, visando a ampliação de vagas, ajustamento pedagógico e a integração da Educação Infantil com o Ensino Fundamental (PMSP, 1998b). O Programa teve aprovação do Conselho Municipal de Educação pelo Parecer CME/CEI e CEFM n° 08/1998 (PMSP, 1998c).

> Logo após o Programa ser criado, em 6/10/1998 foi publicado o Parecer do Conselho Municipal de Educação nº. 08/[1998], que apreciou a matéria e considerou oportuna a iniciativa, aprovando o Programa de Ensino Fundamental com duração de nove anos (KLEIN, 2011, p. 87).

Já na esfera Federal, naquele ano de 1998, foi aprovada, em 02 de dezembro, uma

consulta, realizada pelo Inep, relativa ao *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, que abordou o FUNDEF, dados populacionais e de atendimento das crianças de 6 (seis) anos e os impactos da ampliação. Neste sentido o Parecer CNE/CEB 20/1998 pode ser considerado como a primeira manifestação, em termos de legislação Federal depois da LDB/1996, do início da ampliação do Ensino Fundamental, gratuito e obrigatório, de 8 (oito) para 9 (nove) anos (BRASIL, 1998c). Nos ***sites*** oficiais, o Parecer CNE/CEB n° 20/1998 permanece aguardando homologação.

Parece que a disputa pelas crianças de 6 (seis) anos estava acirrada em 1998, pois em 17 de dezembro foi aprovado o Parecer CNE/CEB n° 22/1998 (publicado no D.O.U., em 23 de março de 1999), que apreciou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ao longo de todo o relatório desse Parecer é destacado o pertencimento da faixa etária de 0 a 6 anos à Educação infantil:

> Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir desta definição, além das próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais (BRASIL, 1998d).

No início do ano seguinte, na esfera Municipal, em 1999, na Cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) publicou a Portaria n° 1.202/1999, em 14 de janeiro, que regulamentava o ***Programa de Ensino Fundamental com duração de nove anos*** que deveria ter implementação progressiva com prioridade às classes do PLANEDI[23] e o atendimento desta "ampliação" poderia ter dupla entrada, ou escolas de Educação Infantil, ou de Ensino Fundamental. Enquanto o Município de São Paulo tentava um programa de Ensino Fundamental de duração de 9 (nove) anos, na esfera federal, a faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, e especialmente de 5 (cinco) a 6 (seis) anos, ainda era considerada como Educação Infantil e em 07 de abril de 1999, um ano após instituída a DCNEF, a DCNEI foi instituída, pela Resolução CNE/CEB n° 01/1999 (BRASIL, 1999), e publicada no D.O.U. de 13 de abril de 1999 - Seção I - p. 18.

Avançando para 2001, a administração Municipal paulistana de 1° de janeiro de 1997

---

[23] Visando o "ingresso adequado na 1ª série" o Plano de Educação Infantil (PLANEDI) foi criado na Cidade de São Paulo, pelo Decreto n° 12.637 de 13 de fevereiro de 1976 (PMSP, 1976). Ativo a partir da metade da década de 1970 até o início dos anos de 1980, o Plano tornou-se, propriamente, salas PLANEDIs, nas quais o PLANEDI foi implantado, pois classes de Educação Infantil (pré-escola, alfabetização) foram criadas para atender à demanda. Estas salas PLANEDIs ocupavam tanto salas que estavam ociosas (por exemplo, laboratórios, bibliotecas, salas de marcenarias etc.) nas Escolas de Primeiro Grau (Ensino Fundamental), como, também, salas construídas, salas especiais de 6x8 metros, em alvenaria ou em madeira, com anexo de uma área coberta de 16x10 metros para abrigar 120 crianças de 3 a 7 anos. As salas ociosas foram os PLANEDIs de maior número.

a 31 de dezembro de 2000 terminou e com ela o ***Programa de Ensino Fundamental com duração de nove anos*** não foi efetivado. Entretanto, um *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* não estava descartado das políticas educacionais.

Ainda em 2001, após a disputa política na elaboração do PNE, o aprovado foi o de origem do governo que derrotou o ***Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*** (1997). Sancionado com vetos, no que se referia à ampliação dos recursos financeiros para a educação, em 2001, o Plano Nacional de Educação (a Lei Federal de n° 10.172 de janeiro de 2001), publicado no D.O.U., em 10 de janeiro de 2001, no seu texto por vezes ambíguo, por vezes incoerente quanto à organização escolar, possibilitava a ampliação do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos ao inserir em seus *objetivos e metas* (item 2.3) a meta (subitem 2): "*Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos* [6] *seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos*".

Se o PNE 2001-2011 reafirmava, nas suas metas e diretrizes que o dever do Estado de garantir o direito à Educação, ele não fez nenhuma referência à "qualidade social da educação", mas dele podemos interpretar que houve um avanço democrático, pois, além de garantir as matrículas de acesso (vagas) era preciso garantir, durante toda a duração do Ensino Fundamental dos educandos, um "ensino de qualidade".

De volta à esfera Municipal, ainda em 2001, assumiu a Prefeitura de São Paulo, Marta Suplicy, naquele tempo era filiada ao PT. Com ênfase educacional em um movimento de reorientação curricular, em uma formação permanente e sistemática e com uma reconsideração da avaliação e do funcionamento das escolas, essa gestão do governo Municipal de São Paulo, num provável diálogo com o ***Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*** (1997), estabeleceu 4 (quatro) metas: democratização do conhecimento, "qualidade social da educação", democratização da gestão e democratização do acesso e permanência do estudante na escola.

Destacamos que a meta "qualidade social da educação" era uma contraposição à "qualidade total" das gestões Maluf e Pitta que se somava à meta da reorientação curricular, que retomava a busca de um currículo a partir da realidade escolar e dos conhecimentos dos educandos e suas comunidades, isso foi expresso no documento *Currículo emancipatório, é possível?* (PMSP, 2001a). Contudo, essa marca curricular parece distanciar a gestão educacional do período Suplicy daquele que tinha acontecido na gestão Erundina (1989 a 1992), já que essa enfatizava a construção de propostas pedagógicas e não ficou limitada à questão curricular.

Na gestão Suplicy, tentou-se estabelecer um canal de comunicação entre as escolas

pela publicação de cinco n°s da revista EducAção. Na *EducAção n° 01 — Retomando a Conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação* (PMSP, 2001b) —, a SME, o secretário era Fernando José de Almeida, apresentou à RME a proposta de ação que tinha a pretensão de retomar as propostas educacionais existentes na gestão Erundina, com a ampliação da participação popular no debate educacional; porém há diferença de ênfase num "currículo sem neutralidades" e não da construção de projetos políticos pedagógicos. Essa ênfase na concepção de "currículo sem neutralidades" estava expressa na *EducAção n° 02*: "*o conjunto das ações educativas deveria estar voltado para o desenvolvimento de conceitos e habilidades cognitivas e relacionais que permitiam a construção de conhecimentos e de valores visando, sobretudo, a autonomia dos educandos*" (PMSP, 2001c, p. 7).

Após 3 anos do início desse movimento que sinalizou uma retomada via currículo de uma Educação Emancipatória, em 10 de março de 2004, no âmbito Federal, foi aprovada uma proposta de estudo sobre o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* (a Indicação CNE/CEB 1/2004[24]). Esta proposta foi fruto do ***Encontro Regional sobre a Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos***[25], ocorrido em Goiânia, nos dias 18 e 19 de fevereiro de 2004. Não conseguimos identificar se este ***Encontro*** foi um dos 7 (sete) encontros regionais que o MEC mencionava nos relatórios dos anos de 2004 e 2005. Há uma certa confusão em datas e localidades, fruto de certa fragilidade na maneira que os conteúdos dos ***sites*** eram editados e reeditados, sem o devido registro das alterações.

Em julho de 2004, o MEC publicou o documento ***Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*** (BRASIL, 2004a)[26]. Defendendo o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, o documento tratava das questões pedagógicas e administrativas no que se referia à inclusão das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental e, também, da fundamentação legal pertinente à esta inclusão e temas como organização do tempo e do espaço escolar, do trabalho coletivo, da formação do professor para atuar com as criança de seis anos e com os aspectos significativos, segundo aqueles que gestavam o MEC de 2004 (MEC/2004), para a construção de uma escola com qualidade social e que essas orientações gerais "[eram a] *referência nacional para* [as] *questões pedagógicas, administrativas e de avaliação no que se*

---

[24] Esta Indicação é citada nos relatórios dos Pareceres CNE/CEB 24/2004 e CNE/CEB 06/2005.

[25] O encontro é citado nos relatórios dos Pareceres CNE/CEB 24/2004 e CNE/CEB 06/2005, não tendo encontrado publicação do mesmo. Segundo o MEC aconteceram 7 (sete) encontros regionais.

[26] Segundo o MEC, documento elaborado a partir dos relatórios dos 7 (sete) encontros regionais, com a síntese elaborada tanto pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) como pela Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), ambos componentes da Secretaria de Educação Básica (SEB).

[referia] *à inclusão das crianças de* [6] *seis anos no ensino fundamental*" (BRASIL, 2004a).

Um "equívoco", tomado como fato, nas pesquisas que discutem o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, foi induzido pelo MEC. O MEC/2004, procurando neste documento ***Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*** fundamentar a ampliação que subtraía as crianças de 6 (seis) anos da Educação Infantil, "inventou" um Acordo de Punta Del Este e Santiago de 1961 e 1962 (BRASIL, 2004a). A Carta de Punta Del Este, como vimos, foi elaborada e publicada em 1961, em 1962 há uma conferência em Santiago com a participação de Anísio Teixeira (1962), mas a expansão do ensino primário não foi discutida em 1962. O que o MEC/2004 não divulgou é que, naqueles anos de 1960, a América Latina sofreu uma campanha doutrinária norte-americana:

> Os debates concentravam-se nos compromissos assumidos nas conferências internacionais, notadamente as que foram realizadas em Punta del Leste e Santiago do Chile, em 1961 e 1962. Estas últimas contaram com o patrocínio da OEA e de um programa de cooperação técnica e econômica do governo norte-americano: "Aliança para o progresso". Além do aspecto doutrinário que recomendava a integração da educação ao desenvolvimento econômico e social, as conferências estabeleceram metas decenais para a educação na América Latina. (FONSECA, 2009).

Anexo a estas orientações gerais, foi publicado outro documento o ***AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS RELATÓRIO DO PROGRAMA*** (BRASIL, 2004b)**,** que no site do MEC tem o título de ***Ensino Fundamental de Nove Anos 1º Relatório***, para apresentar, segundo o MEC/2004, as principais ações realizadas pela SEB/DPE/COEF em parceira com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, de fevereiro até julho de 2004, sobre a trajetória e avanços para a implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Interessante notar que, até julho de 2004, o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* era tratado como um ***programa*** que ocorria em algumas redes brasileiras de ensino. Na cidade de São Paulo este programa não ocorreu, e a Educação Infantil atendia crianças da faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos.

Depois da orientação geral e do 1° Relatório, em 15 de setembro de 2004, foi aprovado o Parecer CNE/CEB n° 24/2004 que tratava de estudos visando o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos. Destacamos, que o Parecer CNE/CEB n° 24/2004 reconheceu que o FUNDEF influenciou a antecipação de matrículas no Ensino Fundamental: "[A] *antecipação da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de seis anos, com reconhecidas exceções, em muitos sistemas municipais, não visou necessariamente à melhoria da qualidade, mas, de fato, aos recursos do FUNDEF* [...]" (BRASIL, 2004c).

Paralelamente, no ano de 2004 o MEC/Inep estabeleceu ações para que, nos sistemas de ensino, pouco a pouco, pudessem ocorrer a aceitação e valorização das provas externas (avaliação externas) e um entrelaçamento (múltiplas relações) destas com a aferição da qualidade da educação quase como um ***pressuposto absoluto*** (PAULINO, 2010, p.21), pois

> [...]a distinção existente entre as pressuposições absolutas e as pressuposições relativas, onde as primeiras são aquelas condições necessárias para que alguma coisa possa ser afirmada ou feita, e somente as segundas, podem e são sempre passíveis de questionamento e verificação. (PAULINO, 2010, p.22).

No entanto, quanto à avaliação externa, as leis, editais e portarias, as publicações ocorreram de abril a junho de 2004, porém todas relacionadas com o Ensino Superior. Na Educação Básica, o MEC/Inep apenas trabalhou ações preparando a reestruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Saeb[27], que acabou criando uma relação direta entre a ampliação do Ensino Fundamental e as avaliações externas.

Ainda em 2004, o MEC estava sob a regência de Tarso Genro e parece que as ações foram zelosamente "orquestradas" para a velocidade que a ampliação do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos adquiriu, resultando em sua propaganda, fundamentação e garantia de sua efetivação até 2010, com a derrota dos defensores da Educação Infantil de 0 (zero) a 6 (seis) anos — derrota no sentido que as crianças de 6 (seis) anos foram transferidas para o Ensino Fundamental —, num passo a passo que primeiro legislou para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental e depois fomentou argumentações não fundamentadas e descabidas ao senso comum a divulgar a ampliação como solução para atender a "nova" clientela de crianças de 6 (seis) anos, assessorado por um ***marketing*** que exaltava as vantagens que as famílias e suas crianças teriam por entrarem um ano antes na escola "de verdade", vencendo a escola de brincadeiras e "hora do soninho", como se brincadeira e a garantia da "hora do soninho" fossem os elementos principais do programa dos defensores da Educação Infantil, isto é, o MEC simplificou ou alterou o curso do debate não divulgando as famílias toda a complexidade que envolvia a ampliação.

A força da ação política daquele momento foi notável, pois o parecer CNE/CEB 24/2004 foi encaminhado ao Ministério da Educação em 21 de setembro de 2004, para fins de homologação, mas foi devolvido ao CNE em 14 de fevereiro de 2005 para ser reexaminado, pois a Secretaria de Educação Básica/MEC, em seu Parecer 11/2005, pedia ponderação sobre

---

[27] Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), criado no início dos anos de 1990 e promovido através da mídia, nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/98 e 1998/2002), como um dos instrumentos mais competentes de avaliação do desempenho escolar (ARELARO, 2007b).

a idade cronológica para matrícula no Ensino Fundamental.

Este pedido de ponderação era o passo necessário antes da ampliação. Era preciso legalizar a matrícula de crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental, e este passo veio com a obrigatoriedade, para todo o Brasil, da matrícula no Ensino Fundamental a partir dos 6 (seis) anos de idade, estabelecida com a Lei Federal n° 11.114 (BRASIL, 2005a) sancionada em 16 de maio de 2005. A Lei nº 11.114 alterou os artigos 6º e 32 da LDB. Antes da 11.114 o Art. 6º era "*É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental*" e passou a ter a redação "*É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental*". O Art. 32 tinha a redação "*O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante [...]"* e passou para "*O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:* [...]" (BRASIL, 2005a).

Em 8 de junho de 2005 aconteceu o reexame do Parecer 24/2004 e foi aprovado o Parecer CNE/CEB 06/2005. Como a Lei Federal n° 11.114 definiu os 6 (seis) anos como idade de ingresso ao Ensino Fundamental, o CNE/CEB 06/2005 considerou que o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* não era mais uma opção, com toda a matrícula de 6 anos, necessariamente, passando a compor matrículas do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* que gradativamente vinha se implantando na realidade brasileira. Mais uma vez a influência do FUNDEF é citada:

> A antecipação da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de seis anos, com reconhecidas exceções, em muitos sistemas municipais, não visou necessariamente à melhoria da qualidade, mas, de fato, aos recursos do FUNDEF, uma vez que o aluno passou a ser considerado como "unidade monetária" (haja vista as situações em que o Ensino Fundamental foi mantido com oito anos de duração). (BRASIL, 2005b).

Também foram apreciadas adaptações, para realização dos exames do Saeb, nessa nova situação em que acontecia o processo de implantação de 9 (nove) anos no Ensino Fundamental. O Parecer foi publicado no D.O.U. em 14 de julho de 2005 (BRASIL, 2005b). Um dos destaques do Parecer CNE/CEB 06/2005 foi a equivalência entre o Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, com os anos escolares sequenciados em séries de 1ª a 8ª, e o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, que passou a sequenciar as séries escolares em anos, de 1° ao 9°ano, e a equivalência sugerida pelo Parecer foi: 1° ano (sem correspondência no EF8) e 2° ano por 1ª série, 3° ano por 2ª série ... até 9° ano/ 8ª série.

No mesmo mês foi publicado o documento ***Ensino Fundamental de nove anos 2º relatório,*** para apresentar, segundo o MEC/2005, documento em formato de folder, ***Ampliação do ensino fundamental para nove anos - Relatório do programa*** (BRASIL, 2005c)**,** uma descrição das principais ações realizadas pela SEB/DPE/COEF, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, de agosto de 2004 a julho de 2005, sobre a trajetória e avanços para a implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. O *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* continuou recebendo "tratamento" de programa, que ocorria em algumas redes brasileiras de ensino. O Relatório reforçava a posição do MEC, a favor da ampliação de 8 (oito) para 9 (nove) anos (BRASIL, 2004c).

Em 3 de agosto foi aprovada a Resolução CNE/CEB n° 03/2005, que definiu as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, publicada no D.O.U. em 8 de agosto, estabelecendo a nova organização do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e da Educação Infantil, com a Educação Infantil na faixa etária até 5 (cinco) anos de idade, dividida entre Creche, até 3 (três) anos de idade, e Pré-escola que foi reduzida a apenas dois anos, aos 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, e o Ensino Fundamental [de 9 (nove) anos] dividido em Anos Iniciais, com duração de 5 (cinco) anos e faixa etária de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade, e os Anos Finais, com duração de 4 (quatro) anos e faixa etária de 11 (onze) aos 14 (quatorze) anos (BRASIL, 2005d).

No âmbito Federal, em 15 de setembro, foi aprovado o Parecer 18/2005, aprovado em 15 de setembro, publicado em 7 de outubro de 2005 no D.O.U., com o título "Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório" (BRASIL, 2005g), em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que alteram os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996 [LDB]"; mas, naquele ano de 2005, o Parecer 18/2005 não foi seguido por nenhuma lei para alterar os artigos 6°, 32 e 87 da LDB.

O ano de 2005 foi, também, o ano da reestruturação do Saeb (Portaria Ministerial n° 931, de 21 de março de 2005). Com a reestruturação[28], o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), aplicada à gestão educacional; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, a Prova Brasil aplicada aos estudantes); e estas são definidas pelo MEC, como avaliações externas de larga escala (BRASIL, 2005e). O Saeb continuaria medindo resultados pela metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item

[28] Desde os finais dos anos de 1980, começou um movimento em todas as áreas de propaganda e marketing que invade pela persuasão as ações cotidianas. Os novos conceitos e práticas que são marcados por prefixos como "neo" e "re" ou recebem a adição de "retro" ao nome. Isto ainda é uma marca presente da nossa contemporaneidade, um reciclar de ideias com nomes que, talvez, indicam mudanças, mas não revoluções.

(TRI)[29], como tinha sido adotado em 1995. Foi mantido o objetivo, como está definido no ***site*** do Inep[30], "*realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado*". Essa tal qualidade nos parece estar mais para padrões pré-estabelecidos "de cima para baixo" do que uma qualidade "viva" que se manifesta a cada situação educacional dada por condições reais nos ambientes nos quais acontecem os atos educativos, numa consequência do laço estabelecido entre quantidades e qualidades (LEFEBVRE, 1991, p. 212).

Ainda, em 2005, na Esfera Municipal, começaria na Cidade São Paulo, na gestão do Prefeito José Serra, uma ação política que até hoje encontra defensores na RME, dada a grande ênfase dada ao processo de alfabetização, no qual codificar e decodificar a Língua Portuguesa é praticamente entendido como a grande tarefa da Educação, isso com detrimento de todas as outras áreas de conhecimento. Dispondo sobre orientações gerais da "língua portuguesa" no "Ciclo 1" (o Ciclo I ou "fund-I") o Comunicado 816 (PMSP, 2005a), de 03 de agosto de 2005 é o abre alas dessa valorização extremada da alfabetização. Não houve nenhuma outra publicação de orientações gerais de nenhuma outra área do conhecimento e a ação política de tomar a Educação pela Alfabetização ganharia nome e definição em 27 de setembro de 2005, o programa "Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal" (PMSP, 2005b), que teve como grande feito a publicação de extensa coleção de material didático educacional com característica prescritiva que, dada a formação acrítica da maioria dos docentes da RME São Paulo, tornou-se um conjunto de manuais, ou cartilhas, que passaram a ser reproduzidas nas escolas ignorando as localidades e a realidade das comunidades escolares, abandonando qualquer perspectiva dos saberes e expressões dos educandos.

A Portaria 6.328/2005, publicada em 4 de agosto de 2005, instituiu, para o ano de 2006, o programa "Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal" (PMSP, 2005b) e considerando

> [...] a necessidade de implementação do processo de ensino e aprendizagem em Ciclos, a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino, os altos índices de defasagem idade/ano dos ciclos a serem superados e a urgência de solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos, com relação às competências de ler e escrever [...] (SÃO PAULO, 2005b);

---

29 Não é uma teoria é um conjunto de modelos estatísticos (ANDRADE, 2000).

30 Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>. Acessado em 1° de janeiro de 2005.

tinha o objetivo de desenvolver projetos que visavam reverter "*o quatro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental e médio da Rede Municipal de Ensino* [paulistana]" (PMSP, 2005b).

Não se tratava efetivamente de algo novo na política educacional brasileira, era apenas um retorno àquilo que tinha sido defendido pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 2001a) do Ministro da Educação, Paulo Renato Souza e sua equipe. Destacamos que Iara Glória Areias Prado, em 2001, estava à frente da Secretaria de Educação Fundamental do MEC e foi uma das responsáveis pela elaboração e implantação dos PCNs, como, também, foi a responsável pela elaboração e implantação do programa "Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal".

Os PCNs foram e ainda são uma política educacional Federal que, por seu engajamento no neoliberalismo, encontrou e encontra inúmeros adeptos entre aqueles que eram e são responsáveis por conduzir o destino da Educação Elementar brasileira. Numa ação política, de pensadores neoliberais ou a serviço do neoliberalismo, criteriosamente estruturada, travestida pelo discurso do ensino de base interdisciplinar, com supostos métodos pautados pela transversalidade que levariam em conta as mais distintas áreas do conhecimento, como a Artes, Literatura, Matemática etc., recuperou o espaço/tempo perdido durante a redemocratização brasileira; porém, retomava a intenção, presente na LDB/1971, de executar uma Educação para formação acrítica de um exército disponível de "operários" que o capitalismo pudesse usar e explorar. Um bom exemplo foi o Programa Ofício de Professor – Aprender Mais para Ensinar Melhor (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2002) criado e supervisionado pela intelectual Guiomar Namo de Mello e que pelas vicissitudes da complexidade da ação educacional na equipe de autores estavam, entre outros, os intelectuais Júlio Groppa Aquino e Marta Kohl de Oliveira. Azanha (2006, p. 105 – 123) fez uma

> [...] análise e discussão das ideias e da linguagem presente na versão preliminar dos PCNs — Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais, versão preliminar. Brasília: MEC, 1996. Ele verifica o possível diálogo estabelecido entre os PCNs e as propostas curriculares das redes de ensino estaduais e municipais, que eram vigentes; questiona o comprometimento dos PCNs com a concepção construtivista de ensino e (aprendizagem); verifica o posicionamento dos PCNs em relação à legislação brasileira, e por fim, conclui que os PCNs ferem a autonomia de estados e municípios ao não considerar a autonomia da escola em duas das suas dimensões: autonomia profissional de cada docente e a autonomia pedagógica de cada escola (PAULINO, 2010, p. 108 – 109).

Azanha (2006, p. 105 – 111) observou que

> [...] os PCNs não estabeleceram uma relação completa de diálogo com Estados e municípios. Para ele a pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas estudou superficialmente as propostas de orientação curricular das redes de ensino estaduais e municipais. Logo, as críticas dos PCNs à essas propostas curriculares, reformistas ou não, dado o caráter genérico obtido na pesquisa, não descreve adequadamente de que maneira essas orientações estariam impactando as respectivas redes de ensino (PAULINO, 2010, p. 109).

Para fundamentar esta observação Azanha argumentava que

> O estudo prévio dessas propostas tomou como objeto de análise documentos oficiais e apontou, aqui e ali, a presença de justificativas e declarações de adesão a alguns princípios. O que se constatou foi a incipiência de algumas iniciativas, a insuficiência de outras, a presença de contradições, de descontinuidades administrativas, etc. Nada existe no relatório a respeito de como essas propostas têm repercutido nas efetivas práticas escolares. É apenas uma visão genérica a respeito de orientações curriculares e programáticas. Utilizar essa visão genérica como uma radiografia do que ocorre nas escolas é muito além do que o estudo se propôs e o seu relatório permite. O estudo focalizou alguns documentos e identificou algumas ideias. Nada mais. (AZANHA, 2006, p. 110).

Azanha (2006) afirmou que as críticas dos PCNs não tinham um alcance maior que rótulos e "ismos". Assim, para ele,

> [...] nas críticas dos PCNs, a substituição da pesquisa empírica da realidade educacional por cacoetes do "abstracionismo pedagógico"[31] é uma tentativa de descrever, explicar ou compreender situações educacionais, com o escamoteamento do real por discussão abstrata transvestida de discussão teórica, na qual a abstração é entendida como suficiente para solucionar as situações focadas (PAULINO, 2010, p. 109).

Assim, para Azanha (2006, p. 113), o indiscutível objetivo dos PCNs de ser uma reforma do ensino fundamental brasileiro arriscava-se como mera reforma impressionista. Azanha enfatizava que "é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais" (Azanha, 1995, p. 77). Azanha afirmou que não se tinha como afirmar as ponderações sobre os PCNs, pois

> [...] A trajetória da construção social das propostas curriculares deve ser reconhecida como uma conquista dos educadores, um movimento inédito que necessita ser valorizado na exata perspectiva das possibilidades postas pela realidade". No entanto, para que esse movimento ocorresse "*estados e municípios deveriam ser orientados e assistidos técnica e financeiramente, para correção de suas falhas e insuficiência*" (BRASIL, 1988). Aliás, é o que determina o artigo 211 da atual Constituição Brasileira. (Azanha, 2006, p, 113).

---

[31] Azanha, José Mário Pires. Abstracionismo pedagógico/ a importância do cotidiano. In: Uma ideia de pesquisa educacional. São Paulo: Edusp, 1992. p. 41 – 72.

Para Azanha (2006, p. 113-116)

> a versão preliminar dos PCNs "*assumiu um claro compromisso com a concepção construtivista de aprendizagem e ensino*". Para o autor, essa preferência pela concepção construtivista de aprendizagem e ensino ignorando as outras, acarretou aos PCNs uma visão tecnocrata do ensino fundamental e da formação de professores. Considerava que contribuições de assessores como César Coll, colaboraram para a tônica psicologizante de uma concepção tecnicista dos PCNs. (PAULINO, 2010, p. 110).

Assim, ao dar preferência à concepção construtivista em detrimentos de outras concepções educacionais, os PCNs não consideravam que "*só a pluralidade teórica e a crítica mútua*" é que "*permitem o desenvolvimento do saber científico*", e que este saber científico atualizado pelas "[...] *críticas de Popper, Toulmin, Kuhn, Feyerabend, Hanson e de muitos outros. Enfim, o que não mais se* [podia admitir] *por razões históricas e lógicas é a existência de teorias que* [pudessem] *ser consideradas como a "explicação definitiva" dos fatos disponíveis." (*AZANHA, 2006, p. 117).

Continuando sua crítica, para Azanha (2006, p. 119), os PCNs eram mais que a pretensão de ser um conjunto de parâmetros; eram uma proposta de reforma, e uma comunicação com aspecto de PORTADOR de verdades, que não favoreciam o diálogo nem a discussão, assim desprezava "[...] *a importância de um pluralismo crítico capaz de diferentes encaminhamentos das questões de ensino e aprendizagem cuja complexidade não recomenda senão prudência*".

Ainda, Azanha argumentava que a iniciativa do MEC para elaborar e implementar os PCNs estava no caput do artigo 208 CF/1988: "[...] *serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*" (BRASIL, 1988), mas o MEC desconsiderava o fato que no texto do art. 208 da CF/1988 não era estabelecido qual esfera do poder público deveria fixar os conteúdos mínimos. Para Azanha era implícito que esta tarefa deveria ser desempenhada pelo poder público federal e que desde a LDB/1961 o assunto tinha sido de competência do CFE (Conselho Federal de Educação), mas com a extinção desse órgão e substituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE - Lei nº 9.131/1995), a tradição dessa competência não tinha sido alterada, pois na Lei Federal n° 9.131 a competência havia sido transferida para a Câmara de Ensino Básico do CNE (PAULINO, 2010, p. 110 -111).

Azanha (2006, p. 119 – 120) alertava para a descuidada ampliação de "conteúdos mínimos" para "diretrizes curriculares" que, segundo ele, era uma ação de direção centralizadora do MEC que retirava do CNE, órgão normativo, umas das suas tradicionais atribuições. Contudo, não havia apenas a "quebra" de tradição, havia o fato dos PCNs serem

ilegais, pois desconsideram o artigo 206 da CF/1988 que, no seu inciso III, fixava os princípios segundo os quais o ensino seria ministrado e estabelecia que o ensino deveria atender ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (PAULINO, 2010, p. 111).

Frente à opção do MEC em relação aos PCNs, Azanha defendia que "*o convívio com a divergência* [era e é] *um valor comum aos ideais da ciência e aos ideais da democracia*", isto dado que as divergências científicas sempre seriam necessárias para "desestabilizar" as certezas subjetivas que poderiam reprimir ideias novas e anômalas capazes de trazer à tona evoluções na direção de novos paradigmas, para sustentar sua defesa asseverava:

> No caso da democracia, a possibilidade de florescimento de divergências visa a impedir que minorias sejam suprimidas pela hegemonia das forças políticas vencedoras. Em ambos os casos, o pressuposto é o de que a unanimidade de opiniões e o consenso político não são garantia, em quaisquer condições, de alcance da verdade e de defesa do interesse público (AZANHA, 2006, p. 120).

Azanha afirmava que os PCNs não atentavam para a exigência constitucional do pluralismo e, na prática, a Proposta do MEC "*nos seus vários desdobramentos até a sala de aula, [poderiam] chegar aos professores como imposição e não como algo a ser discutido e eventualmente modificado ou substituído*" (AZANHA, 2006, p. 121). O MEC e seu PCNs estavam ilegais, pois o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas tinham sido regulamentados pela LDB/1996, no seu art. 3°.

Azanha afirmava que os PCNs ampliavam o poder central diminuindo o grau de autonomia de Estados e Municípios. No desdobramento da Lei n.º 9.131/1995, que alterava o art. 210 da CF/1988, o MEC desconsiderava o art. 206 da Constituição em expresso flagrante de "[...] *desrespeito aos ideais da democracia e da ciência que se fundam no direito de florescimento das divergências, único caminho para o aperfeiçoamento do convívio político e do desenvolvimento do saber*". Também, que a preferência sistemática dos PCNs pela concepção construtivista acarretava a esses uma tônica prescritiva "*de uma teoria* [...] [presumidamente] *verdadeira*", com a tentativa de prática exaustivamente regulável e com a receita infalível para a prática certa de ensinar. Ora, isso é desconsiderar o saber fazer dos professores das redes de ensino; é desconsiderar as "complexas relações entre teoria e prática". Azanha (2006, p.122-123), sobre os PCNs, conclui: "[nesse] *sentido, as diretrizes dos PCNs poderão ser, eventualmente, um desserviço à autonomia profissional de cada docente e à autonomia pedagógica de cada escola".*

Os PCNs, dada a sua ampla divulgação e vasta distribuição de material vistoso de apresentação bem cuidada, ainda está presente na prática escolar brasileira, principalmente com uma das suas mais bem-sucedidas bandeiras que são os gêneros discursivos ou textuais:

> Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com "era uma vez", ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão "senhoras e senhores", a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas etc. (BRASIL, 2001a, p. 26-27).

Inequivocamente, Belintane (2013) mostra que a concepção de gênero de Bakhtin defendida pelos PCNs se tratou de interpretação equivocada que chega até a contrariar a própria concepção de gênero (BAKHTIN, 1979). Contudo, retomando os PCNs, a RME de São Paulo adotou as perspectivas dos gêneros discursivos (BATISTA, 2012, FAIRCHILDF, 2012).

Retomando, a cria dos PCNs, o programa "Ler e Escrever – prioridade da Escola Municipal", para alcançar os seus objetivos era composto de 3(três) projetos: "Toda força ao 1º ano do Ciclo I", "Projeto Intensivo no Ciclo I - PIC" e "Ler e escrever em todas as áreas do Ciclo II", que foram discriminados na íntegra com ações e estratégias no Anexo Único, parte integrante da Portaria 6.328/2005 (PMSP, 2005b). Apesar que nas escolas era comum o uso do termo série (1ª série até 8ª série), no programa, corretamente, usou-se o termo *ano*, pois o Ensino Fundamental paulistano, como já mencionamos, desde a gestão Suplicy, estava subdividido em dois ciclos compostos por 4 (quatro) anos; isto era fato de confusões na RME paulistana que não pensava a Educação que praticava em ciclos, mas em séries, com seus conteúdos estanques. No âmbito Estadual, "entrando" nos acontecimentos da ampliação de 8 (oito) para 9 (nove) anos, tivemos do CEE/SP (Conselho Estadual da Educação de São Paulo), a Indicação 52/2005 que foi destacada no relatório da Deliberação CEE n° 61/2006 (SÃO PAULO, 2006). A Indicação CEE Nº 52/2005, aprovada em 9 de novembro, analisou a Lei 11.114/2005 e indicou a importância da realização de estudos, debates e entendimentos entre o Conselho Estadual de Educação, as escolas e os sistemas de ensino, visando a adequação dos respectivos projetos pedagógicos, com vistas à implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

Com a fundamentação da ampliação divulgada, e embrenhados os sistemas de ensino

em avaliações externas para "medir" a tal qualidade da educação, em 6 de fevereiro de 2006, foi sancionada a Lei Federal **Lei nº 11.274**, publicada no D.O.U. em 7 de fevereiro, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

A Lei n° 11.274/2006 alterou a redação do artigo 32 da LDB de "[o] *ensino fundamental, com duração mínima de* [8] *oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão* [...]" (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005), para "[o] *ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão* [...] (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) e o § 2º e o inciso I, do § 3°, do art. 87 da LDB, passaram a vigorar com a seguinte redação: *"§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade*" e *"§ 3º ... I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental*" (BRASIL, 2006a).

Pelo Projeto de Lei n° 144, de 2005, que se transformaria na Lei n°11.274, a alteração na LDB era para ocorrer em 4 (quatro) artigos, 29, 30, 32 e 87, contudo os artigos 1° e 2° projetaram nova redação para o Art. 29 — A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade —, como, também, nova redação para o Inciso II do Art. 30 da LDB — II – pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade — foram vetados por inconstitucionalidade, pois

> De acordo com o art. 208, incisos I e IV, da Constituição, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria e atendimento em creche e pré-escola às crianças de [0] zero a [6] seis anos de idade. A previsão constitucional de atendimento em creches e pré-escolas está reproduzida no art. 4º inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, que não foi alterado no presente projeto de lei. Em assim sendo, e tendo em vista que a educação infantil abrange as creches e pré-escolas, não há como aceitar as alterações sugeridas aos arts. 29 e 30 da Lei nº 9.394, de 1996, constantes do art. 1º e 2º do projeto de lei, que destoam do dispositivo constitucional acima mencionado. Não há que se falar sequer em adequação à lei em vigor, porque o art. 4º desta, acima referido, continuará com redação idêntica à constitucional (BRASIL, 2006c).

A Lei Federal nº 11.274/2006 explicitava que Estados e Municípios tinham até 2010 para gradativamente implantar o "novo" ensino. Neste sentido, o MEC publicou o documento

Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006b), uma coletânea que, para o MEC, era um subsídio inicial ao novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, pois em seus artigos definia conceitos de infância, argumentava sobre a importância do brincar, explicava as formas do conhecimento escolar, definia conceitos de letramento e de alfabetização, como, também, tratava sobre avaliação e organização pedagógica. O MEC, também, para auxiliar a implantação, fundamentando-se na Resolução CNE/CEB n° 03/2005, publicou o ***Ensino Fundamental de nove anos 3º relatório***[32](BRASIL, 2006d) que, além de repetir o 1° e o 2° Relatórios pró "ampliação", elencou 8 (oito) possibilidades para a organização do "novo" ensino (Quadro 1[33]), estabeleceu relação da idade de ingresso com a passagem ou não da criança pela Educação Infantil e reiniciou ou intensificou os debates sobre a alfabetização no 1° ano ou no ciclo de alfabetização.

Quadro 1- Possibilidades de organização do novo Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

ANOS INICIAIS	1º ano	Fase Introdutória	1ª série básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco Inicial de Alfabetização	1ª série	Turmas de 6 anos	1º Ciclo	1º Ciclo	1º Ciclo
	2º ano	1ª série básica	1ª série regular			2ª série	Turmas de 7 anos			2º Ciclo
	3º ano	2ª série	2ª série	2ª série		3ª série	Turmas de 8 anos			
	4º ano	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	Turmas de 9 anos	2º Ciclo		
	5º ano	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos			
ANOS FINAIS	6º ano	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
	7º ano	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos			
	8º ano	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	4º Ciclo		
	9º ano	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9ª série	Turmas de 14 anos			

Fonte: MEC (***Ensino Fundamental de nove anos 3º relatório***[34]***)***

[32] publicado em 2006, mas até hoje não conta no site do MEC nas páginas da SEB/Ensino Fundamental, esta disponível apenas em páginas arquivos.

[33] Nesta tese, tabela segue a norma NBR 14724:2011 subitem 5.9, que por sua vez, remete as Normas de Apresentação Tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (1993), já quadro é citado no subitem 5.8 da NBR 14724:2011 como uma das categorias de ilustrações, assim, a diferença entre tabela e quadro não é a formatação, a diferença entre tabelas e quadros é que as primeiras são de dados tratados estaticamente, com relações matemáticas entre si, enquanto os quadros organizam informações que não apresentam esta característica.

[34] Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf> Acesso 05 de Fevereiro de

Na esfera Municipal, Serra e sua equipe, para terminar a implantação do programa “Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal", publicou a coleção do “Projeto Toda Força ao 1° Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1° ano do Ensino Fundamental” (PMSP, 2006). Na apresentação foi expresso o tom de prescrição do “projeto”:

> [Este material] será sua ferramenta de trabalho neste ano. A meta, dentre as muitas que norteiam nossa gestão, é reverter o quadro de fracasso escolar associado à alfabetização. Pesquisa por amostragem, realizada pelo Ibope/Ação Educativa em 2005, para avaliar a capacidade de escrita dos alunos do 3° ano do Ciclo I, revelou que existem escolas que chegam a ter até 30% de alunos que não escrevem convencionalmente. Segundo estudos da Secretaria Municipal de Educação (SME), 12% (10 mil alunos da Rede) são repetentes ao final do Ciclo I. É este quadro que queremos reverter em benefício de um melhor ensino para nossas crianças. (PMSP, 2006).

Na apresentação era bem clara a não participação popular e total irrelevância dos saberes dos educandos no “projeto”:

> Este material faz parte do Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que visa organizar ações e reunir esforços para melhorar a qualidade do ensino, principalmente no que diz respeito às competências de leitura e escrita. Desde 2005 a DOT[Diretoria de Orientação]/SME vem investindo nas questões relacionadas à alfabetização e atuando em diferentes instâncias para abarcar este desafio em toda a sua complexidade e amplitude. Ao longo do ano, foram organizados grupos de trabalho nas treze Coordenadorias de Educação, compostos por supervisores, diretores e coordenadores das EMEFs, [Escolas Municipais de Ensino Fundamental] que, em parceria com a equipe DOT – Círculo de Leitura e Escrita, diagnosticaram os principais problemas da alfabetização nas escolas, estudaram autores diversos e debateram as possíveis soluções para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos. (PMSP, 2006).

Todas as outras publicações do “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal” realizadas no ano de 2006 foram conduzidas pelo Secretário Alexandre Alves Schneider, na Gestão do Prefeito Gilberto Kassab, já que José Serra tinha renunciado em março de 2006 para concorrer ao cargo de Governador do Estado de São Paulo[35].

Retomando os acontecimentos na esfera Federal, em 08 de agosto de 2006, foi

---

2015.

[35] Apenas no ano de 2006 foram publicados 15 volumes da coletânea do programa “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal” — TOF - Projeto Toda Força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador (Volume 1, 2 e 3), TOF - Projeto Toda Força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – Conversa com os Pais e TOF - Projeto Toda Força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – Guia de estudo para o horário coletivo de trabalho: subsídios para o coordenador pedagógico (parte 1, 2 e 3).; Projeto intensivo do Ciclo I : 4° ano - Língua Portuguesa e Matemática - material do aluno (Volume 1, 2 e 3) e Projeto intensivo do Ciclo I : 4° ano - Língua Portuguesa e Matemática - material do professor (Volume 1, 2 e 3 – parte 1 e 3) — e até 2012 foram publicada mais outros 25 volumes.

aprovado o Parecer CNE/CEB n° 39/2006 (BRASIL, 2006e), que atendeu consulta do MIEIB (Movimento Interfórum de Educação Infantil) — uma vez que este movimento promoveu intenso debate defendendo que a "ampliação" não ocorresse com a perda de um ano da Educação Infantil. O Movimento defendia que a "ampliação" ocorresse com o ganho efetivo de mais um ano no Ensino Fundamental após o 8º ano (FARIA, 2005, FLORES, 2011, 2015) —, e perguntava ao CNE/CEB como seria possível matricular crianças com 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental se a LDB, em 2006, ainda validava a faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos como Educação Infantil. Como o Ensino Fundamental de 9 (anos) dependia de Emenda Constitucional para oficializar a matrícula das crianças de 6 (seis) anos, o CNE argumentou que a criança tinha direito à Educação Infantil até os 6 anos, e que, também, facultativamente, poderia ser matriculada no Ensino Fundamental.

Ainda em agosto, no dia seguinte ao Parecer sobre a consulta do MIEIB, dia 9, foi publicado o Parecer CNE/CEB n° 41/2006 (BRASIL, 2006f) que atendia a uma consulta da UNDIME[36]/RS, que na mesma linha do MIEIB, indagava sobre a aplicabilidade das duas leis federais, a 11.114/2005 e a 11.274/2006. A apreciação ficou falseada, pois se fundamentava no artigo 5°, que citava o artigo 2°, da Lei 11.274. O problema era que o artigo 2° fora vetado em fevereiro de 2006 por inconstitucionalidade.

No âmbito Estadual, aprovada em 29 de novembro de 2006, a Deliberação CEE/SP n° 61/2006 (SÃO PAULO, 2006), publicada no DOE em 9 de dezembro, estabeleceu as normas sobre a implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* nas redes de ensino do Estado paulista, nas quais a matrícula de crianças com 6 (seis) anos de idade aconteceria associada à ampliação para 9 (nove) anos do Ensino Fundamental. "*No entanto, permitia, assim como as outras publicações do CEE, a matrícula de crianças menores de seis no 1º ano, bem como autorizava a matrícula de crianças com sete anos de idade já no 2º ano no ensino fundamental de nove anos* [Art. 5º] (RIBEIRO, 2010) e, também, estabelecia normas para a elaboração das propostas pedagógicas das redes de ensino no Estado de São Paulo.

A preocupação sobre a idade de ingresso dominava as três esferas (Federal, Estadual e Municipal). Também, em dezembro, no dia 07[37], foi aprovado o Parecer CNE/CEB n° 45/2006, que atendeu a uma consulta do CME da cidade de Jataí - GO, que na apreciação estabelecia que a idade cronológica para o ingresso de crianças no Ensino Fundamental deveria ser de 6 (seis) anos completos ou a completar no início do ano letivo (ver Parecer CNE/CEB nº 6/2005, Resolução CNE/CEB nº 3/2005 e Parecer CNE/CEB nº 39/2006) e

---

36 União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação.

37 Foi publicado no DOU apenas 13 de julho de 2007, mas 6 meses depois de aprovado.

considerava que "*nas séries iniciais, agora denominadas anos iniciais, devido à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, é de todo o interesse pedagógico que atue um único professor para que ocorra o tratamento interdisciplinar dos conteúdos*" (BRASIL, 2006g).

Ainda, em âmbito nacional, o MEC instituiu a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil", pela Portaria Normativa n° 10, de 24 de abril de 2007, publicada no dia 26 no diário oficial da União (BRASIL, 2007c). O Inep estabeleceu que a “provinha” seria aplicada no início e no final do 2° ano do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Como este não estava em vigência na RME paulistana em 2008, as crianças do ensino Municipal de São Paulo não realizaram a “provinha” naquele ano; porém, o MEC, com ações como essa, acelerava e impunha a implementação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* aos Estados e Municípios.

Com o fim da “validade” do FUNDEF, em 2006, foi necessário o estabelecimento de um novo fundo e ele foi criado em 19 de dezembro de 2006 com a publicação da EC 53/2006 (BRASIL, 2006h). A EC 53/2006 tem origem no Projeto de Emenda Constitucional (PEC) n° 415/2005 e é, assim, anterior à Lei 11.274/2006.

O substituto do FUNDEF é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB, que deve vigorar de 2007 a 2020 e foi regulamentado em 20 de junho de 2007 pela Lei n° 11.494 (BRASIL, 2007d), não é um fundo apenas para o Ensino Fundamental, como foi o FUNDEF, mas para a Educação Básica com todas as suas etapas e todas suas modalidades, como destaca Arelaro, Jacomini, Klein (2011, p. 40):

> O Fundeb incluiu todas as etapas e modalidades da educação básica, tendo sido mantido o mesmo padrão de distribuição equitativa do Fundef, agora vinculando 20% dos principais impostos que compõem os 25% de recursos constitucionalmente destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Assim, o FUNDEB conta com mais recursos que contava o FUNDEF. Todavia, o FUNDEB mantêm o cálculo, para o ano vigente, dos recursos a serem distribuídos com base no número de matrículas do ano anterior ao vigente e não significa aumento no valor médio por estudante, pois a quantidade de recursos a mais que tem em relação ao FUNDEF não é um aumento absoluto já que o número de estudantes tem um aumento, relativamente, maior que o dos recursos. Um bom exemplo é que

> Quando se considera, inclusive, o valor médio por aluno, a tendência com o FUNDEB é haver uma diminuição perante o valor propiciado pelo FUNDEF,

> mesmo levando em conta um aumento superior a 10 vezes (de R$ 314 milhões, em 2006, para R$ 4,5 bilhões, em 2009) [...] Isso explica porque, mesmo considerando que o FUNDEB envolverá recursos totais 43% superiores àqueles abrangidos pelo FUNDEF, tomando por base o ano de 2006, o número de alunos atingidos pelo novo fundo será 61% superior. (PINTO, 2007, p. 886).

Há com o FUNDEB um novo estímulo à matrícula das crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental, pois

> O fator de ponderação para a distribuição dos recursos de acordo com o número de matrículas era menor em 10% para a pré-escola. Isso significava que o sistema de ensino recebia, para a mesma criança de 6 anos matriculada na pré-escola, 10% a menos do que receberia se ela estivesse matriculada no ensino fundamental. Pode-se dizer, portanto, que essa é uma política de incentivo que visa aumentar as matrículas nesta modalidade em detrimento das matrículas na educação infantil. (ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011, p. 41)

Sem considerar os fatores de ponderação — de todas as etapas e modalidades, em 2007, destacamos: para a Creche era de 0,8; para a Pré-escola, de 0,90; Anos Iniciais do Ensino Fundamental urbano de 1,00; e Anos Finais do Ensino Fundamental urbano de 1,10 — ainda, era financeiramente atrativo concentrar estudantes numa só escola, a de Ensino Fundamental de menor custo por estudante, do que dividir recursos em duas escolas, a de Educação Infantil e a de Ensino Fundamental. Mudou-se o fundo, de FUNDEF para FUNDEB, mas continuou o incentivo para as matrículas no Ensino Fundamental.

De volta à esfera Municipal, parece que, esperando a acomodação das questões de financiamento da Educação, em 30 de agosto de 2007, a SME Paulistana publicou Portaria n° 4.507 e apresentou a RME o "Programa de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas*"* (PMSP, 2007a), que, apesar da ênfase na alfabetização, pretendeu, nos seus programas e documentos educacionais, propor um currículo que tivesse uma concepção multidisciplinar como princípio. Interessante que este programa, nas suas considerações, fez referências tanto ao Ensino Fundamental como à Educação Infantil que, até então, o programa "Ler e Escrever" não havia feito:

> [O programa considera] a necessidade de se estabelecer metas a serem atingidas pelos alunos em cada área de conhecimento de cada ano dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental e as aprendizagens esperadas em cada agrupamento/estágio da Educação Infantil, a fim de garantir os conhecimentos indispensáveis à inserção social e cultural das crianças, jovens e adultos para o pleno exercício da cidadania [...] (PMSP, 2007a).

Contudo, a ênfase na alfabetização foi novamente reafirmada pela Portaria n° 5.403, de 16 de novembro de 2007, que reorganizava o programa "Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal" (PMSP, 2007b). A reorganização não limitava mais o programa apenas para a 1ª e

4ª séries do Ensino Fundamental de 8 anos, mas ampliava para as demais séries, a 2ª e a 3ª.

Em dezembro de 2007, a SME paulistana publicou o emblemático documento *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental I* (PMSP, 2007c), uma orientação curricular, uma detalhada prescrição alheia, elaborada sem a participação dos usuários da RME e alheia à realidade das escolas, que pretendia dar conta do currículo do 1° ano ao 9° ano; assim, de 2007 a 2009, a RME de São Paulo passou a ter uma orientação curricular em "anos" dos Ciclo I de um vindouro *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, mas nas escolas se praticava "séries" e seguia as prescrições do material didático do "Ler e Escrever" no vigente Ensino Fundamental de 8 (oito) anos. Não existia o 1°ano do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, pois ainda havia o 3° estágio da pré-escola nas EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), houve confusões e algumas 1ª séries do ainda Ensino Fundamental de 8 (oito) anos foram pautadas por uma mescla de orientações tanto da Educação Infantil como do currículo previamente planejado, elaborado e publicado do 1º ano do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, com algumas professoras alfabetizadoras contrariadas com a exigência que fossem dado às crianças maior tempo de brincadeiras fora da sala de aula.

Com o documento, *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental I* (PMSP, 2007c), a Prefeitura de São Paulo antecipava o encaminhar da implantação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*: " *De acordo com o disposto* [na Lei Federal 11.274/2006], *o* [Ensino Fundamantal de 9 (nove) anos] *deverá ser implementado no muncípio até o ano de 2010. Nossa preocupação ao elaborar esta proposta é considerar esse fato, antecipando a discussão curricular*" (PMSP, 2007c, p. 10).

Também, em 2007, temos alterações no Saeb: as escolas públicas rurais passaram a participar da Anresc (Prova Brasil), desde que ofertassem os Anos Iniciais, 4ª série do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos ou o 5º ano do de 9 (nove), com o mínimo de 20 estudantes matriculados nesta série/ano; a Anresc (Prova Brasil) passou a ser aplicada em conjunto com a Aneb, com a utilização dos mesmos instrumentos. Já, em 2009, os anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas rurais, com o mínimo de alunos matriculados, também, passaram a ser avaliados.

Ainda, em âmbito nacional, a avaliação externa foi ficando cada vez mais presente. Em 24 de abril de 2007, pelo Decreto n° 6.094 (BRASIL, 2007b), é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), onde se decidiu "estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir". Um dos resultados concretos foi criado pelo próprio PDE: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O PDE

era composto por eixos, e o Ideb era um dos seus eixos, que segundo o MEC, permitia uma realização transparente da prestação "*de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas*" (BRASIL, 2008a).

Na esfera Estadual, José Serra — eleito governador em outubro 2006 — e sua equipe, ao chegar no governo do Estado de São Paulo, após quase um ano de gestão, "aplicam" no Estado a mesma política educacional que havia introduzido na capital paulista; assim aconteceu que uma política educacional Municipal foi transferida e passou, também, a ser política educacional Estadual pois, em 19 de dezembro de 2007, a Resolução SE[38]-86/2007 instituiu, para o ano de 2008, o programa "Ler e Escrever", no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental da Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (SÃO PAULO, 2007) e, com a Resolução SE n° 96, de 23 de dezembro de 2008, foi estendido o programa "Ler e Escrever" para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior Paulista (SÃO PAULO, 2008).

De 2008 a 2011 todo o material didático do programa "Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal" da cidade de São Paulo foi cedido pela prefeitura ao Estado que republicou-o praticamente com o mesmo conteúdo. Destaca-se o "Livro de Textos do Aluno" (SÃO PAULO, 2010) como exclusivo do "Ler e Escrever" Estadual, pois este não foi republicado na RME de São Paulo. Também, como as demais publicações alfabetizadoras do "Ler e Escrever", o "Livro de Textos do Aluno" tinha a marca dos gêneros textuais ou discursivos, como mostramos, não por acaso, herança de origem dos PCNs.

Retornando à esfera Federal, nesta, foi aprovada em 11 de novembro de 2009, a EC 59/2009 que, acrescentando o § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias reduziu, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que tratava o art. 212 da Constituição Federal.

Ainda, a EC 59/2009 deu nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, a partir deste ano, 2016. Assim, a EC 59/2009 tornou-se um novo marco na legislação da nossa Educação Elementar, recuperando a lógica da CF/1967 que havia sido modificada pela versão original da CF/1988: a obrigatoriedade é definida pela faixa etária e não pela etapa de ensino.

A recuperação parcial da lógica da CF/1967 já havia acontecido com a EC 14/1966, na

[38] SE de Secretaria de Educação.

qual temos que é obrigatório à criança ou ao adolescente, de 6 (seis) a 16 (dezesseis) anos, frequentar a Educação Básica, com o dever do Estado de assegurar a estes a oferta de vaga, mas não há obrigação dos educandos de concluir estas etapas de ensino. Isto acarreta uma expectativa complexa como afirmaram, Pinto e Alves (2010), não se tem a garantia de que os jovens brasileiros terão acesso e concluirão o ensino médio.

Em termos do par quantidade e qualidade de uma Educação democrática: a quantidade de jovens matriculados e os anos que eles frequentaram a Educação Básica podem não expressar a qualidade de um completo aproveitamento das etapas de ensino ofertadas na Educação Básica brasileira. Por outro lado, a quantidade da obrigatoriedade de matrícula/frequência à Educação pode ser a expressão de uma qualidade ao assegurar o direito democrático à Educação, principalmente, das camadas mais pobres da população brasileira que menos concluem o Ensino Médio.

A inclusão da faixa etária de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, a Pré-escola da Educação Infantil, etapa que tem um custo maior que o Ensino Fundamental exigindo mais recursos, será a partir deste ano de 2016, um outro marco da nossa Educação Básica, que ainda será escrito na nossa história. Preocupação que Rosemberg (2009, p.54) considerou, quando alertou que, na tramitação para a publicação da EC 59/2009, não se encontrou nenhuma "[...] *menção a estratégias, mesmo as mais gerais, que previssem como implementar a obrigatoriedade nos 5.651 municípios no país*".

O ano de 2009 foi o último ano em que pode haver matrículas no Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, pois a 11.274/2006 estipulava 2010 como o ano que todos os sistemas deveriam iniciar a praticar, obrigatoriamente, o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

2.3. De 2010 a setembro de 2016: o fim do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos e o início do Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos no Município de São Paulo

EM 2010 todas as EMEFs da RME paulistana começaram a praticar o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Assim, todas as suas EMEIs perderam as crianças de 6 (seis) anos de idade. Seguindo nossas idas e vindas nas 3 (três) esferas, não vamos entrar em detalhes legais e políticos daquele momento inicial na RME paulistana, assinalamos que Klein (2011) já cumpriu com esta tarefa e que sobre carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo para uma análise legislativa em perspectiva histórica é interessante a leitura de Camargo, Minho e Jacomini (2014).

Ainda, na esfera Federal, quase terminando o ano de 2010, com a publicação no Diário Oficial da União da Resolução CNE/CEB 7/2010, Brasília, no dia 15 de dezembro de 2010, foi definida a nova DCNEF (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental), agora para o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* (BRASIL, 2010a). Interessante foi o percurso legal dessa DCN: inicialmente disposta na alínea "c" do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, depois com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, alterada pelo art. 32 da Lei nº 9.394/96, depois alterada pela Lei nº 11.274/2006, e com novo fundamento dado pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010 para ser conhecida pela Resolução CNE/CEB 7/2010.

O "tamanho" da avaliação externa em 2011 era de 55.924 escolas públicas avaliadas censitariamente e 3.392 escolas públicas e particulares que participaram da parte amostral do Saeb, estes números estão disponíveis em Saeb/Prova Brasil 2011: primeiros resultados[39]. Como já destacamos, o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e sua implementação ocorriam e ainda ocorrem numa nova prática educacional de forte presença da avaliação externa nacional.

Um dos acontecimentos mais recentes na seara das políticas educacionais, que teve alcance nacional, são pactos e compromissos, entre estes há o **P**acto **N**acional pela **A**lfabetização na **I**dade **C**erta (PNAIC), programa do governo federal que chamou, para um amplo pacto, todos os entes federados (redes estaduais e redes municipais), ou seja, foi proposto pelo governo federal aos outros entes federados.

O PNAIC foi e é um compromisso formal que foi assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos Estados e municípios de assegurar que todas (100%) as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do *Ensino Fundamental de 9 (nove)*

---

[39] Disponível em http:// download.inep.gov.br/ educacao_basica/prova_brasil_saeb/ resultados/2012/ Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf.

Anos.

O PNAIC teve suas origens no Programa de "Alfabetização na Idade Certa" (PAIC) estabelecido na esfera Estadual pelo governo do Ceará, em 2003 (MARQUES, 2009). Foi pela atuação política do grupo "Todos pela Educação"[40] que o PNAIC teve sua primeira "versão" no Projeto de Lei (PL) nº 8035/2010 (PNE), de 8 de maio de 2010, cuja a quinta meta era "*alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental*".

Em 05 de julho de 2012 foi publicada no Diário oficial da União (D.O.U.) a Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, do Ministério da Educação que instituía o PNAIC. A seguir, a Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, publicada em 9 de novembro de 2012, no D.O.U, dispunha sobre o apoio técnico e financeiro da união aos entes federados no âmbito do PNAIC.

Ainda na esfera federal, em 6 de dezembro de 2012 o MEC entregou para análise da CEB/CNE o documento "Elementos Conceituais para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental", o texto foi elaborado pela Coordenação Geral de Ensino Fundamental (Coef) da Secretaria de Educação Básica do MEC. Apuramos que, contemplando apenas Língua Portuguesa e Matemática, os tais "direitos de aprendizagem" propostos pela COEF são uma simplificação das "expectativas de aprendizagens" do documento paulistano *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental I* (PMSP, 2007c), com ênfase na escala contínua de desenvolvimento I/A/C (I = introduzir, A = aprofundar e C = Consolidar) do PNAIC — a escala teve seu "protótipo" no programa "*Pró-*

[40] Grupo que podemos associar ao movimento Corporate reformes (RAVITCH, 2011) que Freitas (2012) nomeia de "Os reformadores empresariais da educação". Este movimento, segundo Freitas (2012), é uma coalização entre empresários, mídia, empresários educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores que buscam um "modo de organizar a inciativa privada" para consertar a Educação, pois, para seus propósitos, esta se encontraria equivocadamente errada. Emery (2002, 2005) assinala a origem deste movimento nos Estados Unidos nos anos iniciais dos anos 2000, com a implantação da ***Lei No Child Left Behind*** (CONGRESSO DOS ESTADOS UNIDOS, 2002). O movimento é uma associação de grandes negócios para, através do "ensino baseado em resultados", transformar a Educação num sistema seguro de obtenção de lucros. Assim, esta educação para o lucro de alguns é representada pelo Todos pela Educação, que tem como líder o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, assessor da presidente Dilma, coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competividade. Outros nomes de destaque do Todos pela Educação são: Cesar Callegari (ex – secretário da SEB (Secretaria de Educação Básica do MEC), ex – Secretário de Educação do Município de São Paulo e atual diretor da Faculdade SESI) e o Mozart Neves Ramos conselheiro do CNE. Segundo Taubman (2009) o discurso dos reformadores empresariais desenvolveu-se pela confluência de várias ciências como a psicologia behaviorista, ciências da informação e a neurociência; que para Freita (1992, 1995) é o "neotecnicismo" com o tripé: *responsabilização, meritocracia* e *privatização*; que com grande articulação política, segundo Ravitch (2010), devido o fim das escolas como patrimônio público, pode decretar o fim da democracia, pois a escola deixaria de ser o espaço público de formação da juventude com a necessária pluralidade de opiniões fundamentais nos pilares das sociedades democráticas.

letramento[41]*"* que, tal como o programa de formação do PNAIC, também, foi semipresencial.

A versão preliminar do documento foi devolvido ao MEC para consulta pública e durante a SEB interrompeu-se o processo alegando a necessidade de elaborar um texto complementar que tratará dos "direitos de aprendizagem" para toda a Educação Básica brasileira, assim, até hoje, agosto de 2016, no ***link*** da consulta pública sobre os "direitos" informa-se que:

> De acordo com a nova decisão da Secretaria de educação Básica do MEC, acerca do documento intitulado "Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental", estamos aguardando um texto complementar, que deverá tratar não só do Ensino Fundamental, mas de toda a Educação Básica de forma integrada. Aquela Secretaria está executando um conjunto de ações que construirá um documento único, sua elaboração estará apoiada em discussões de equipes do Ministério e contará com a contribuição de pesquisadores das universidades e representantes de entidades e associações ligadas à educação. Portanto, solicitamos aguardar a divulgação do novo documento, a fim de recebermos contribuições e sugestões. (PORTAL DO MEC, 2016[42]).

Em entrevista concedida à Revista Nova Escola, da Editora Abril (Fundação Victor Civita), ao ser questionado sobre o documento "dos direitos de aprendizagem", Dermeval Saviani[43] afirmou:

> Ele [o documento] retoma um currículo que surgiu no século XIX e que propõe, grosso modo, o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e dos rudimentos das Ciências Sociais e Naturais. O que essa nova orientação faz, com certo rebuscamento, é mudar as terminologias ao propor 30 direitos, 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem. Não adianta gastar tempo discutindo e aprovando esse documento, enquanto as escolas seguem funcionando de forma precária e professores continuam a dar aula em 3(três), 4 (quatro) ou 5 (cinco) escolas para compor um salário minimamente viável, com centenas de alunos e trabalhos para corrigir, [professor que tem uma formação inicial precária][44].

Se os "direitos de aprendizagem" ficaram suspensos, também, o ano 2012 "não deu conta" do PNAIC, na prática a MP conferiu ***status*** legal ao PNAIC (Ver Anexo C) e, finalmente, de novo pela força política do "Todos pela Educação", a MP foi convertida na Lei nº 12.801, sancionada em 24 de abril de 2013 e publicada no D.O.U. do dia 25, com retificação no dia 26, que dispôs sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes

---

[41] O Pró-Letramento (Mobilização pela Qualidade da Educação) foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do EF. O programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podiam participar todos os professores que estavam em exercício, nas séries iniciais do EF das escolas públicas.

[42] Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12826-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192, acesso em 23 de agosto de 2016.

[43] Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas).

[44] Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/entrevista-demerval-saviani-direitos-aprendizagem-documento-mais-mesmo-739699.shtml, acesso em 23 de agosto de 2016.

federados, no âmbito do PNAIC. O esforço e o empenho do governo federal de fazer valer a tese da alfabetização de 100% das crianças em tempos de *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, talvez tenha alcançado seu ápice.

Em 04 de abril de 2013, a Lei n° 12.796 alterou a LDB. A redação do Art. 6º era "[é] *dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental* (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)" passou a ser: "[é] *dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade*" (BRASIL, 2013c).

A redação do Art. 29 era "*A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*" e passou para "[a] *educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*" e a redação do Art. 30 era " [a] *educação infantil será oferecida em:*[...] *II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade*" e passou para "[a] *educação infantil será oferecida em:[...]II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade*". Qualquer dúvida sobre a faixa etária parecia eliminada e as dúvidas ficaram para a acomodação escolar, mas as análises desta pesquisa mostram que o processo foi e é um pouco mais complexo.

A partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013b), o Saeb foi, novamente, alterado e uma destas alterações foi que o sistema passou a ser composto por três processos de avaliação: a ANEB, a ANRESC e a nova Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A ANA, segundo o MEC/Inep, foi estabelecida para "*avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; e* [...] *produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global*", com aplicação no final do 3° ano do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Com a ANA, as crianças até o 3° ano passaram a ser avaliadas no mínimo 3 (três) vezes, nacionalmente, quando é aplicada a Provinha Brasil (BRASIL, 2007c) no início e no final do 2° ano do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

Podemos "inferir" que o Ensino Fundamental de 9 (anos) tem uma relação direta com

a efetivação da Avaliação Externa brasileira na Educação Básica, que decorre do pacto estabelecido entre os entes federados brasileiros. O Ensino Fundamental se relaciona com a Prova Brasil, a Provinha Brasil, e a ANA, esta está relacionada com PNAIC e este com o movimento dos empresários reformadores da Educação.

A nova gestão Municipal paulista, de 2013 a 2016, com Fernando Haddad como prefeito, o ex-Ministro da Educação, que estabeleceu o PDE e o Ideb, em clima "progressista" — sinalizava possíveis avanços democráticos, com a participação de todos os sujeitos imbricados na RME paulistana —, já que a outra gestão era dita como “conservadora” — que programas à RME paulistana sem que houvesse possibilidade de participação de todos os sujeitos imbricados por estes programas —, estabeleceu o “Programa de Reorientação Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo” (Programa Mais Educação Município de São Paulo). Em 10 de outubro de 2013, a SME da PMSP, capitaneada pelo secretário Cesar Calligari, estabeleceu para a Rede Municipal paulistana uma estrutura curricular de três ciclos: o I – Ciclo de Alfabetização, do 1° ao 3° ano; o II – Ciclo Interdisciplinar, do 4° ao 6°ano, em que o 4° e o 5° anos permaneceram com a regência de professor polivalente — pedagogo, como foi amplamente debatido no Município no ano de 2006 e até foi discutido a ideia do 6° ano ter um professor tutor (um pedagogo exclusivo para cada turma) — e o 6° ano com introdução de professores especialistas para cada disciplina; e o III – Ciclo Autoral, do 7° ao 9° ano, em cada escola este ciclo apresentaria um trabalho autoral conectado às demandas da clientela escolar.

Os documentos legais para a Reorganização são o ***MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO - Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - DOCUMENTO DE REFERÊNCIA*** (PMSP, 2013c), tendo como documento de referência o Decreto 54.452/2013 (PMSP, 2013a), que instituiu a reorganização e a Portaria n° 5.930/2013 (PMSP, 2013b), que regulamentou o decreto.

Prometido em campanha eleitoral, a nova gestão “progressista” não cometeu estelionato eleitoral, pois estabeleceu, como tinha prometido em campanha, suas propostas, como uma das normas da Reorientação, a Lição de Casa Obrigatória. Até esta nova gestão, consta que havia uma discussão crescente que os docentes não passavam lição de casa e que isto era um agravante da “baixa qualidade do ensino”[45], e outra norma foi a volta da

[45] Novamente retorna a questão da “queda do nível de qualidade” num evidente abstracionismo educacional (AZANHA, 1992. p. 41 – 72.), pois a “baixa qualidade do ensino” é inserida no debate desassociada da realidade das necessidades dos educandos e com critérios mercadológicos.

“reprovação”, passando a ser possível a reprovação no final dos 3°, 6°, 7°, 8° e 9° anos. Foi o fim da total “progressão automática” na Cidade de São Paulo. Segundo a Reorientação

> [...] é dada ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o manejo apropriado das diferentes linguagens. Ao final deste ciclo, o educando deve apresentar um Trabalho Colaborativo de Autoria [TCA] que resulte em uma intervenção social (PMSP, 2013c)

De volta à esfera Federal, nesta, por meio da Lei n° 13.205, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), foi publicado o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) que veio substituir o PNE (2001-2010), depois de um hiato de 4 anos de tramitação do Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010. O termo PNAIC não é citado, talvez por ele, PNAIC, ter sido a própria origem da Meta 5 do PNE/2014-2024, com suas 7 estratégias. A Meta 5 tem a seguinte redação: “*alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental*” (BRASIL, 2014). O novo PNE tem 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias e quanto a garantia do direito democrático à Educação ele veio legitimar o investimento de 10% do PIB em Educação e na linha do estabelecimento de padrões adotou o custo-aluno-qualidade.

Ainda em 2014, um ano depois da RME de São Paulo, a rede estadual (RE) de São Paulo passou, também, a ter 3 (três) ***etapas*** no Ensino Fundamental d 9 (nove) anos Estadual. Com a mudança no sistema de progressão continuada Estadual, o Ensino Fundamental ficou dividida em três ***etapas*** (não receberam o nome de ciclo): do 1ª ao 3º ano, do 4º ao 6º ano e do 7º ao 9º ano. Mudanças instituídas pela Resolução SE 74, de 8 de novembro de 2013 — Resolução que versava sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada, oferecido pelas escolas públicas estaduais paulistas e dava providências correlatas —, assim, as escolas estaduais paulistas passaram a ter a possibilidade de reprovação somente no final de cada etapa (SÃO PAULO, 2013), diferente da RME paulistana que tem a possibilidade de reprovação no final do 3°, 6°, 7°, 8° e 9° anos.

Se o Estado se "recuperava" na implementação definitiva do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, o município "mais avançado", já que parecia e se comportava como se estivesse na vanguarda dos acontecimentos educacionais brasileiros, continuava acompanhando o movimento de ímpeto alfabetizador. A Rede de Ensino Municipal paulistana, empenhada e signatária das diretrizes do PNAIC, publicou em 2014 uma edição especial do periódico chamado Magistério (PMSP, 2014) — publicação da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), da SME destinado à leitura e formação das professoras e dos professores da RME - São

Paulo. A edição especial — Magistério - Edição Especial Pnaic – Direitos à alfabetização na idade certa — do periódico vem a público com reuniões e apresentações, usando como estratégia de *marketing*, ser a marca da Gestão 2013 / 2016. No prefácio (Ver Anexo F) lemos:

> A escrita e a sua leitura são componentes intrínsecas de um processo civilizatório que amplia no ser humano a capacidade de viver sempre em maiores aglomerados, *socializadamente*. [...] O PNAIC partilha um compromisso dessa visão política no qual se realinha o poder da sociedade toda pela implantação urgente do poder de ler e de escrever. Ter um currículo claro, partilhar formações em diálogo, oferecer materiais didáticos diversificados faz descortinar um novo cenário de poder democrático e social como direito do estudante e um dever da escola pública. Todos nós saímos *empoderados* em compartilhar com nossos alunos desta sociedade da escrita e da leitura. Mas não é qualquer leitura e nem qualquer escrita que nos fazem partilhar da beleza humana. Falamos aqui da leitura social, crítica, ética e estética do mundo contemporâneo. Fluido em seus desejos, imediatista em seus resultados, ubíquo em seus territórios. Mundo carente de projetos e perspectivas mais humanas e solidárias. Esta edição especial da revista Magistério é um passeio por reflexões e práticas nascidas dos relatos das origens do PNAIC [...] (PMSP, 2014f, p.3).

Ainda na esfera Municipal, em novembro de 2014, a Secretaria Municipal de São Paulo (SME) promove por meio das equipes de Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P)[46] das treze Diretorias Regionais de Educação (DREs), os ***Encontros Regionais para a Construção do Direitos de Aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar.*** Os organizadores desses encontros tinham previsto a participação de professoras e professores — dois professores por período de cada uma das Unidades de Ensino Fundamental, Ensino Médio e CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) da RME paulistana —, coordenadores e coordenadoras pedagógicas e supervisoras e supervisores escolares para debater o documento-base ***Ciclo Interdisciplinar como direito: sua criação coletiva,*** documento que era considerado pelos organizadores um texto em discussão. As equipes de DOT-P/DREs e a equipe da DOT Ensino Fundamental e Médio/SME foram responsáveis pela sistematização e elaboração do documento final dos encontros que foi disponibilizado no portal eletrônico da SME.

A preocupação dos organizadores era a construção de um currículo com base nos direitos de aprendizagem. Declararam a necessidade de obtenção de um currículo emancipatório, com base nos tais direitos de aprendizagem, com a consideração da importância da realidade paulistana, das múltiplas linguagens, de "outros interesses presentes na vida" e incluíam os estudantes, "*os autores de transformação social*". Os organizadores

[46] No Capítulo IV deste texto é detalhado um pouco mais a Rede Municipal de Educação (RME) de São Paulo e sua hierarquia administrativa, da qual fazem parte a supervisão escolar, as Divisões, como DOT-P, e as Diretorias Regionais de Educação (DREs).

justificaram que queriam entender a escola pública municipal na sociedade contemporânea; entender o trabalho coletivo nos ciclos de aprendizagem; a interdisciplinaridade e qual o perfil dos estudantes da rede pública paulistana e como estes "desconhecidos" estudantes se relacionavam com o conhecimento, bem como se dava o "acompanhamento das aprendizagens dos estudantes pelo coletivo escolar" e "a avaliação no contexto interdisciplinar ao longo do ano letivo". Em nenhum momento, no entanto é citado que, os estudantes foram ouvidos ou convidados a expor suas necessidades educativas na sociedade contemporânea, e, também, não localizamos nenhum professor ou professora que tenha participado dos encontros.

A partir dos trabalhos dos *encontros* de novembro, um mês depois, em dezembro de 2014 foi realizado o ***I Seminário de Educação para a Construção dos Direitos de Aprendizagem***[47], que foi apenas previsto para a participação de 10 (dez) representantes de cada uma das DREs, com presença garantida das equipes de DOT-P e da supervisão escolar, apenas para aqueles que tinham participado dos *encontros*. Os eleitos tinham como objetivo fomentar e embasar um currículo "emancipatório", integrador com "os direitos de aprendizagem" para a Educação Básica paulistana.

O grupo seleto "*apontou*" que para a rede paulistana conseguir construir, no âmbito da Educação Básica[48], o desejado currículo "emancipatório", integrador dos "direitos de aprendizagem" seria necessário trabalhar os seguintes eixos e princípios: 1. culturas infantis, popular e escolar; 2. prática pedagógica para a diversidade; 3. consciência política, ética e estética no trabalho educativo; e 4. Avaliação formativa e avaliação institucional. Os eleitos indicaram, ainda, que era preciso "levar em conta" as culturas existentes na cidade e no meio escolar, ponderados pelos currículos históricos da RME – São Paulo, pois eles sabiam que ações para a efetivação de tal currículo "desencadeariam" desdobramentos no cotidiano da escola ganhando corpo na prática educativa em todas as modalidades de ensino. Contudo, o grupo seleto, nada democrático, apresentaria, em janeiro de 2014, para a RME paulistana, o 1° (primeiro) documento "subsídio" da "reorganização curricular e administrativas", um livreto na forma brochura, com apenas 2 (dois) eixos — Qualidade e Gestão — intitulado ***Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação (***PMSP, 2014a).

Dos eixos e princípios "apontados" pelo seleto grupo somente a "avaliação formativa e

---

[47] Os "direitos de aprendizagem" são por semelhança e congruência, explicitamente, uma nova denominação para as "expectativas de aprendizagem" da gestão Kassab.

[48] Adequadamente a EC/2009 ou a SME paulistana se antecipando à "implantação" da nova Educação obrigatória de 4 a 17 anos.

a avaliação institucional" iriam se somar aos subsídios da gestão Haddad, as interessantes "culturas infantis, popular e escola", "prática pedagógica para a diversidade; " e "consciência política, ética e estética no trabalho educativo" não voltariam a ser lembrados ou mencionados de maneira enfática. Ainda, chama atenção que a carta de apresentação do documento não é assinada pelo secretário de Educação, mas pela Equipe da Diretoria de Orientação Técnica, que tinha a sua frente o ex-secretário de Educação da gestão Suplicy, Fernando José de Almeida.

Talvez, em detrimento de qualquer avanço democrático da Educação Elementar paulistana, o "Programa de Reorientação Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo" (Programa Mais Educação Município de São Paulo) se apresenta constituído por um amálgama de propostas educacionais, para tanto recupera elementos da proposta educacional da gestão Erundina, como, também, engloba elementos das gestões Maluf/Pitta, Suplicy e Serra/Kassab.

Da gestão Erundina é recuperado, de maneira superficial, a *gestão democrática*, visto que há uma ação política de tudo ser submetido à participação popular via consultas públicas on-line, sem o risco que se tenha uma efetiva expressão das vontades e necessidades populares, pois o tempo da consulta pública é diminuto e é sabido que o acesso à Internet está longe de ser universal nos lares paulistanos, principalmente, da clientela das escolas públicas paulistanas. Esta "participação popular" se soma à presença, na equipe de governo (2013 a 2016), de vários "militantes" que, também, atuaram na gestão Erundina e viveram efusivamente a atmosfera democrática irradiada por Paulo Freire. Nem a presença destes "militantes" que atuaram na gestão Erundina fez com que a gestão Haddad trouxesse de volta, na sua proposta educacional, a ênfase na construção de projetos políticos pedagógicos na realidade e necessidade de cada Comunidade Escolar, a ênfase é dada ao "currículo como um movimento, um processo sócio histórico cultural" (SÃO PAULO, 2014a, p. 11) que, por muitas vezes ignora o sócio-histórico-cultural do educando.

No 1° (primeiro) documento, "subsídio" da gestão, intitulado ***Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação*** (SÃO PAULO, 2014a), de maneira textual, podemos conferir a *gestão democrática*, da gestão Haddad, acanhada num subitem de apenas 3 (três) páginas (p. 55 – 57) no interior do item Segundo eixo – Gestão ***(***p. 50 – 65).

A *gestão democrática*, nas 3 (três) tímidas páginas, é apregoada com, entre outras mais, as considerações: que "[a] *escola pública é o lugar da guarda, cuidado, desenvolvimento e formação das novas gerações* " (p. 55); que " [é] *por meio da Gestão*

Democrática que se pode efetivar o papel da Unidade Educacional enquanto polo cultural da comunidade, articulada em seu cotidiano ao território no qual está inserida" (p. 55); e que o "professor", as professoras não são citadas, "*também, é um gestor, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica*" (p. 56). Todavia, nada democraticamente, é destinada a grupos de trabalho apenas, pois não menciona nenhuma participação das comunidades para "[elaborar] *orientações normativas que apoiem a implantação do Programa Mais educação São Paulo*" (p. 59). Mas, com a publicação da Portaria 1.224/2014 - SME (PMSP, 2014b), de 10 de fevereiro de 2014, que institui o Sistema de Gestão Pedagógica – SGP no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a *gestão democrática* superficial ou de responsabilização ou de resultados, apartados da realidade dos educandos, tornou evidente o engajamento da SME paulistana (2013 – 2016) ao "neotecnicismo" (FREITAS, 2012). Os artigos 1° e 2° da Portaria 1.224/2014 evidencia a valorização da técnica e controle que se pretendia realizar e que não aconteceu devido à resistência dos profissionais da Educação de algumas escolas ou até, ironicamente, por falta de tecnologia — não há em todas as escolas paulistanas números de estação de trabalhos, computadores, para todos os docentes:

> Art. 1º Fica instituído o Sistema de Gestão Pedagógica – SGP, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que consiste em um sistema tecnológico, integrado ao Sistema Escola On Line EOL, com o objetivo de organizar e potencializar o acompanhamento pedagógico dos estudantes pelos pais/responsáveis, professores, gestores das Unidades Educacionais UEs, Diretorias Regionais de Educação – DREs e pela própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo SME.
> Parágrafo Único: O Sistema ora instituído visa contribuir com a inserção da Unidade Educacional na cultura digital, disponibilizando por meio informatizado, as diferentes formas de registro, a organização sistematizada e a análise dos dados referentes ao planejamento, acompanhamento e avaliação do processo educativo.
>
> Art. 2º O Sistema de Gestão Pedagógica – SGP terá como finalidades principais:
> I – Registrar e disponibilizar aos Professores e Equipe Gestora das Unidades Educacionais, Supervisores Escolares, Gestores das Diretorias Regionais de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, informações sobre os seguintes assuntos:
> a) dados de caráter pedagógico e administrativo;
>
> b) síntese dos resultados e atas dos Conselhos de Classes;
>
> c) Pautas das Reuniões de Pais ou Responsáveis;
>
> d) Pautas das Reuniões Pedagógicas;
>
> e) Planos de Trabalho anuais, bimestrais e Diários de Classe dos Componentes Curriculares de todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica.
>
> II – Registrar e disponibilizar, para o acompanhamento e análise da comunidade escolar em geral, as seguintes informações:
>
> a) do Calendário de Atividades Anual;

> b) dos Boletins e/ou Relatórios de Acompanhamento Pedagógico para os educandos e pais ou responsáveis, de forma online e/ou impressa. (PMSP, 2014b).

No 1° semestre de 2014 a força do "neotecnicismo" (FREITAS, 2012) é tal que, quando o SGP começou a ser implantado, em algumas DREs e escolas, este passou a dirigir todo o fazer pedagógico, com até mesmo a anulação de discussões formativas da JEIF (Jornada Especial Integrada de Formação) para que os professores se dedicassem, prioritariamente, no registro burocrático de seus "resultados" no SGP. Com uma simples consulta digital (eletrônica) no SGP é possível saber qual escola está atrasada com os resultados e qual ou quais docentes são os "culpados" num evidente controle do administrativo sobre o pedagógico.

Meses depois dos efeitos da implementação do SGP (Portaria 1.224/2014) aconteceu, em agosto de 2014, a publicação do 2° (segundo) documento, "trabalho coletivo", "subsídio" da gestão, intitulado ***Programa Mais Educação São Paulo: subsídio 2: Sistema de Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação para a Aprendizagem*** (PMSP, 2014c). Um livreto que foi distribuído para cada membro das gestões das escolas e para cada docente da RME paulistana. Se nem todos os docentes realizam a leitura das portarias divulgadas nos livros de Comunicados, na apresentação do SGP, no livreto, a preocupação com a obtenção de resultados e de quem era o papel da reflexão foram explicitadas: "*O Sistema de Gestão Pedagógica [SGP], desenvolvido para consolidar os registros e sínteses dos docentes, amplia os espaços de análise de resultados e reflexões da equipe pedagógica*. " (PMSP, 2014c, p. 4). É interessante mencionar que o "para", que aparece no título do 2° (segundo) documento, foi introduzido depois de acalorado debate entre o Secretário de Educação paulistano e a comunidade universitária da Faculdade de Educação da USP, antes era "Avaliação da aprendizagem".

Sobre a avaliação, o 2° (documento), ***Programa Mais Educação São Paulo: subsídio 2: Sistema de Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação para a Aprendizagem*** (PMSP, 2014c), identifica 4 dimensões da avaliação (PMSP, 2014c, p. 12 - 13), — 1. a Avaliação de larga escala, que destaca a Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização); 2. Avaliação institucional; 3. Avaliação na sala de aula e 4. Avaliação de projetos e programas — e afirma que

> A avaliação formativa é contínua, oferece ao professor informações sobre o processo de ensino e aprendizagem, e tem a função de aprimorar ou redimensionar este

> processo, auxiliando o aluno a se desenvolver. A correção do percurso é realizada no decorrer dele. Isto significa que o educando que apresentou desempenho abaixo do esperado, sinaliza ao professor a necessidade de reformar o assunto, talvez utilizando outros recursos. A recuperação contínua [aquela realizada durante as aulas regulares] está inserida dentro de uma outra proposta de avaliação formativa. Ela se coloca como um dos recursos possíveis de serem utilizados pelo docente após identificar dificuldades no processo. Outras possibilidades são: replanejamento das aulas ou do plano de ensino, atividades de lição de casa propositivas, encaminhamento paralela [aquela realizada por um docente específico para esta recuperação, geralmente, em contra turno], entre outros. (PMSP, 2014c, p. 14).

E ainda, destaca que

> [...] é fundamental não desconsiderar o papel e a participação do aluno. Ele precisa estar envolvido neste processo, conhecer antecipadamente o planejamento do professor, saber aonde chegar, quais serão os próximos passos, próximas aulas, próximos temas. Para tanto, cabe ao professor compartilhar estas informações com os alunos e com a família. (PMSP, 2014c, p. 14 - 15).

Para a gestão Haddad, mesmo considerando “as circunstâncias que envolvem” o educando” (PMSP, 2014c, p. 13), parece que não cabe na “Avaliação para a aprendizagem” os saberes do educando e nem a avaliação do educando sobre sua própria avaliação e como “ele” avalia o “avaliador”.

Da gestão Suplicy o conceito apropriado e revisitado, além de “militantes”, é o conceito de “qualidade social da educação”. De maneira textual, a “qualidade social da educação da gestão Haddad pode ser conferido no documento ***Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação*** (PMSP, 2014a, p. 15 – 25). O documento afirma que

> A garantia dos direitos está intimamente relacionada à busca da qualidade social da educação. Os direitos de aprendizagem são aliados dos direitos sociais (políticos, étnicos, culturais, religiosos, entre outros) na afirmação do significado da educação no mundo contemporâneo e do papel da escola na sociedade. Sob essa perspectiva, de que esses são direitos de todos, a oposição entre qualidade e quantidade perde o sentido. Existe tensão entre qualidade e quantidade, não exclusão: de tudo que é bom (qualidade) desejamos mais (quantidade) e melhor (mais qualidade). (PMSP, 2014a, p. 16).

Até parece uma aparente contradição com a “baixa qualidade do ensino”, que a gestão afirmou existir, mas não é, pois a leitura cuidadosa nos permite considerar que não estamos tratando da "quantidade que nasce a qualidade" (LEFEBVRE, 2004, p. 81), mas sim de uma qualidade (padrão) que pode ser imposta a uma realidade (quantidade), isto é, não há o pressuposto democrático que "qualidade" é tanto expressão, como consequência, indissociavelmente, da quantidade (ARELARO, 1988, AZANHA, 1987, p. 66, 107).

Se a continuidade de pressupostos da proposta educacional da gestão Kassab é dada pela "evolução" das expectativas de aprendizagem para os direitos de aprendizagem, a gestão Haddad, no seu amálgama educacional neotecnicista, de certa forma, dialoga com as gestões Maluf/Pitta quando afirma que

> [...] a escola dialoga [com a qualidade total], mas não pode trabalhar em função dele — uma vez que preparar seus educandos para o mundo do trabalho inclui, necessariamente, prepará-los para lidar com as demandas do mercado, inclusive para posicionarem-se criticamente diante delas. (PMSP 2014a, p. 18).

Um passo a mais na busca de resultado da "reorganização curricular e administrativa" da gestão Haddad é dado com o 3° documento subsídio, mais um trabalho coletivo do seleto Grupo de Implantação Permanente (GIP), ***Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 3: CEU[49] – FOR: Sistema de formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*** (PMSP, 2014d), que apresenta suas intenções para a "formação continuada" dos docentes da RME paulistana:

> A formação continuada em uma perspectiva reflexivo-crítica, participativa e sistêmica é, portanto, fundamental para que os educadores da RME fortaleçam sua atuação, reconhecendo necessidades específicas do município e construindo um contexto institucional de oportunidades para a discussão dos problemas educacionais e o aperfeiçoamento das práticas [educacionais]. (PMSP, 2014d, p. 13).

Começando o ano de 2015 com o Secretário de Educação, Gabriel Chalita, temos o passo final do neotecnicismo da "reorganização curricular e administrativa" da gestão Haddad, é a rendição à "Avaliação externa e em larga escala", sem que a parcela majoritária da RME paulistana tenha expressado, em qualquer momento, sua opinião sobre as avaliações externas e a alegada contribuição destas no cotidiano da prática educacional. Assim, o 4 ° (quarto) documento foi elaborado pelo GIP e dedicado a enaltecer a importância das avaliações externas e foi publicado em janeiro de 2015 o ***Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 4: Avaliação para aprendizagem: externa e em larga escala*** (PMSP, 2014e).

O que a gestão Haddad, no seu 4° (quarto) subsídio, não explicita é que sua proposta

---

[49] Uma referência aos Centros Educacionais Unificados que, para a gestão Haddad — Fernando Haddad que durante a campanha eleitoral de 2012, foi nomeado pai dos "CEUs", estabelecidos na gestão Suplicy — são "equipamentos de excelência", porém alguns CEU — complexos aparelhos educacionais, alguns formados pela aglutinação de EMEFs (Escloas Municipais de Ensino Fundamental), EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), CEIs (Centros de Educação Infantil) e mais a equipe de gestão administrativa, que é a parte de qualquer uma das escolas — são tratados, ironicamente, pela clientela escolar e profissionais da Educação como *Infernos*.

educacional está longe de uma proposta educacional emancipatória, mas é sim, em seu amálgama neotecnicista, prescritiva, impondo verdades à RME paulistana, que vivencia o processo de se encontrar no interior do escopo das novas quantidades do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, no qual os docentes são distanciados da sua autonomia de construir, junto às comunidades escolares, efetivos projetos políticos pedagógicos locais e reais.

Gestão que se mostra rendida frente aos resultados críticos indicados por avaliações externas e alardeados pela grande mídia; assim se torna uma gestão atrelada às diretrizes e interesses de movimentos como o "Todos pela Educação" e procura estabelecer um currículo, supostamente, para o "empoderamento" dos educandos, mas que se torna um currículo que visa atender aos ditames das avaliações externas, exigindo que seus docentes trabalhem para garantir os tais "direitos de aprendizagem" ou os conteúdo que serão examinados pelas avaliações externas.

Para as professoras e professores, "bancariamente", que perdem gradativamente suas autonomias, cabe decidir com método aprendido nas formações continuadas acríticas e materiais didáticos, recursos pedagógicos, plataformas digitais (e outros espelhinhos para índios assustados com caravelas) disponíveis "no mercado empresarial da Educação" dos reformadores empresariais da Educação. Parece não caber aos docentes e às escolas, em tempo de *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, compreender-se a si mesmos como mediadores do conhecimento, numa Educação como prática da liberdade (FREIRE, 2011), na realidade e localidade onde estão inseridos frente às necessidades e saberes de seus educandos (AZANHA, 2006, p. 87 – 104). Aqueles que entrarem para navegar na barca destes mercadores reformadores só o podem fazer esquecendo que

> [...] tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas. Ensinar bem, por exemplo, não é apenas ensinar eficientemente uma disciplina, mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da escola. Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados por esta reflexão. Para isso, não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente "ciência dos projetos" ou de roteiros burocratizados. Elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia (AZANHA, 2006, p. 104).

Numa derrocada da Educação democrática a autonomia docente pode ser apenas um dos contributos, um detalhe e é só um detalhe, mas interessante, na gestão Suplicy havia a Revista **EducAção**, e na gestão Haddad, com o mesmo objetivo de ser veículo de

comunicação na comunidade da RME paulistana, há a revista **Magistério**[50] que já teve 4 (quatro) edições regulares (*N° 1 - Aonde anda aula?*; *N° 2 - A aula expandida*; *N° 3 - O aluno*; *N° 4 - Avaliação* – um direito do aluno) e duas edições (virtuais) especiais (a *PNAIC – Direitos à alfabetização na idade certa* e a *80 anos da Educação infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*). Ambas revistas com ótima qualidade de apresentação com, provável, potencial para exploração como elementos de propaganda e marketing.

Se a gestão Haddad, na RME paulistana, com a "reorganização curricular e administrativa" do ***Programa Mais Educação São Paulo*** acabou ou renovou o programa ***"Ler e Escrever",*** na rede Estadual o "Ler e Escrever", segundo reportagem publicada no jornal Folha On-line[51], desde 2015, sofre cortes orçamentários, pois começou o ano de 2015 com R$ 55,2 milhões disponíveis, dos quais apenas R$ 20,5 milhões foram executados pelo Estado. A verba prevista para 2016 é de R$ 20,5 milhões, uma redução de aproximadamente 50%. Como argumenta na reportagem o jornalista Paulo Saldaña, parece que o Governo Geraldo Alckmin está esvaziando o "Ler e Escrever". A estranheza que causa este esvaziamento é que a Secretaria Estadual atribui ao "Ler e Escrever" a melhora obtida, desde 2010, nos resultados da rede nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda neste nosso ano de 2016, devido ser de impacto nos municípios e no novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, como na nossa Educação Básica, destacamos a Lei Federal n° 13.306/2016, de 4 de julho de 2016, que atualizou o ECA que estava desatualizado em relação a LDB/1996.

> Art. 1º O inciso IV do **caput** do art. 54 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, passa a vigorar com a seguinte redação:
> Art. 54 [...]
> IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; [...]
> Art. 2º O inciso III do **caput** do art. 208 da Lei n º 8.069, 13 de julho de 1990, passa a vigorar com a seguinte redação:
> Art. 208 [...]
> III – de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; [...]
> Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A 13.306/2016 atualiza a redação do inciso IV, do art. 54e do inciso III, do art. 208 do ECA, onde havia a redação "crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade" passa a ser

[50] Disponível em http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Revista-Magisterio-1, aceso em 23 de agosto de 2016.

[51] Disponível http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1744885-governo-alckmin-esvazia-programa-de-alfabetizacao-em-sp.shtml, acessado em 23 de agosto de 2016.

“crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade”, a faixa etária da Educação Infantil já alterada na LDB/1996 nos seus artigos 4°, 29 e 30. Esta faixa etária para a Educação Infantil já estava atualizada, também, na CF/1988, era, assim, o que já estava valendo, mas a antiga redação do ECA incomodava ao lembrar que até 2006 as crianças de 6 (seis) anos frequentavam não obrigatoriamente a Educação Infantil. Com a antiga redação do ECA e a EC/59 2009 era possível a interpretação que criança de 6 (seis) anos, obrigada a frequentar a Educação Básica, fosse matrícula na Pré-escola.

Ainda a 13.306/2016 faz com que os municípios devam oferecer a Pré-escola, segunda subdivisão da Educação Infantil, conforme previsto no art. 211, § 2°, da CF/1988 e art. 11, V, da LDB/1996. Segunda subdivisão da Educação Infantil que, ao fazer parte da Educação Básica (EC 59/2009), é obrigatória. Assim, quando o poder judiciário obrigar um município a fornecer uma vaga no seu sistema educacional a uma criança de 4 (quatro) ou 5 (cinco) anos e não houver esta vaga em uma escola de pré-escola, não podendo se recusar a cumprir um mandato constitucional (art. 208, IV, da CF 1988), a criança tem garantida a sua vaga. A criança de 4 (quatro) ou 5 (cinco) anos será provavelmente matriculada no novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Neste novo fato da Educação Brasileira sabemos que quando ocorrer a matrícula compulsória das crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos no Ensino Fundamental, estas crianças teriam de ser atendidas como s e estivessem na Pré-escola. Contudo, a perspectiva escolarizante no cotidiano das escolas, na prática, pode fazer com que elas, om seus 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, vivenciem o Ensino Fundamental numa grande afronta aos direitos delas, ito, numa das inúmeras possíveis situações estapafúrdias propiciadas no interior do sistema educacional brasileiro.

Fato que justifica a crítica de Rosemberg (2009) que afirmou que o uso como sinônimo de universalização de oferta do termo “obrigatoriedade”, na EC 59/2009, que pode “facilitar” a matrícula de crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos no Ensino Fundamental, e isto pode se tornar comum a partir do momento que as famílias tomarem conhecimento desta nova legislação.

Verificamos com esta análise, quase cronológica e complexa — pelo ir e vir entre as esferas administrativas brasileiras (Federal, Estadual e Municipal), mas longe de retratar num trabalho acadêmico todas as vicissitudes da realidade —, quais normas e orientações, políticas educacionais, e outros documentos relativos ao Ensino Fundamental brasileiro, paulista e paulistano, quantidades e qualidades foram adotados e contribuíram para explicar a promoção e o início do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e como este convive com propostas educacionais no Estado de São Paulo e no Município de São Paulo.

Sobre os marcos legais e políticos podemos considerar, assim como também considerou Ferraresi (2015, p.183), que o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* foi resultado:

1. dado pela importância que na nossa história educacional foi conferida à "ampliação da obrigatoriedade escolar como forma de obrigar o Estado" a garantir a oferta assim como a condição de criação de expansão da oferta; e
2. dado por motivações econômicas incentivadas primeiro pelo FUNDEF, depois pelo FUNDEB, como, também, pela motivação econômica mundial pela antecipação de ingresso no ensino obrigatório

Assim, a legislação e as normalizações da política *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* aconteceu junto com o prazo máximo, 2010, para que os sistemas educacionais passassem a praticar 9 (nove) anos no Ensino Fundamental e o MEC, no processo de implantação, foi figura contraditória, pois orientava contra a meritocracia, mas estabeleceu forte relação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* com as avaliações externas que acarretam classificações e acabam aumento a disputa pelo mérito. No Município de São Paulo o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* veio se consolidar por uma forte valorização da alfabetização, significando codificar e decodificar a Língua Portuguesa, não há uma direcionada política de formação de leitores críticos, e gradativamente o neotecnicismo tem avançado.

CAPÍTULO III. O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS: ESTUDOS E PESQUISAS E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Os estudos e as pesquisas sobre o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* foram realizados desde o âmbito de iniciações científicas e doutorados. Dada a sua concomitância ou por ser uma política pública que se relaciona com várias outras políticas públicas, o assunto "*Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*", está presente também em teses de titularidades, livre-docências e pós-doutoramentos. Apesar que, nos estudos e pesquisas, são predominantes as dissertações de mestrados, há, também, comunicações apresentadas em reuniões das associações nacionais de pesquisa, como a ANPAE e a ANPED, e Simpósios, Congressos, Encontros etc. Assim, passamos a apresentar a produção acadêmica sobre o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, de 2006 a 2015.

Já foram realizadas Revisões Bibliográficas das quais podemos destacar, cronologicamente, aquelas que são propriamente revisões como: Souza (2007), trabalho pioneiro[52]; Nogueira e Peres (2011), Martinati, Rocha e Santos (2012), Pauly, Sarmento e Pauly (2011), Scaff e Souza (2011); Colombi (2012); e Ferraresi (2015). Quando comecei, oficialmente, esta pesquisa de doutorado, em 2012, a revisão bibliográfica que se destacava era em Nogueira e Peres (2011), mas como foi publicada em agosto não deu conta de apresentar todos os trabalhos sobre o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, já que o auge de maior volume de publicações sobre o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* ocorreu em 2011 e entra em declínio em 2012, o que só Colombi e Carvalho (2012) e Ferraresi (2015) puderam acompanhar. Durante todo o tempo desta pesquisa mantive a revisão bibliográfica, da inicial do projeto de doutorado de 2012 até o final de 2015, em constante atualização. Se Ferraresi (2015) não é a síntese completa da produção acadêmica sobre o que já se estudou sobre o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* ficou bem perto de ser completa.

Ferraresi (2015), quanto ao processo de implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e o referencial curricular do primeiro ano e o brincar no primeiro ano, elencou e analisou os trabalhos realizados até 2012, trabalhando com bancos de dados como CAPES, SCIElo, Edubase, PePSIC, ANPEd e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para uma universalidade e variedade, Ferraresi (2015) utilizou o descritor "*Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*".

Por não serem indexados a estes bancos de dados, ficaram fora do alcance de Ferraresi (2015) os trabalhos de complementação de cursos e relatórios de iniciação científicas. De

[52] A temática *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* ainda era um assunto recente na academia.

2013 a 2015, para “completar” o trabalho de Ferraresi (2015) até o final do ano de 2015 é preciso acrescentar os trabalhos: Contijo (2013) — pesquisa documental sobre políticas de alfabetização —, Paulino (2013) — estudo de comparação de produção de escritas de crianças do novo e do antigo Ensino Fundamental — e o próprio Ferraresi (2015).

Ferraresi (2015) apurou que, até 2012, 50% (p.78) dos estudos sobre o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* que tiveram pesquisa de campo aconteceram na região sudeste, com destaque para os Estados de São Paulo e do Paraná (p. 79). Outra constatação da autora foi que as pesquisas utilizaram como instrumentos de pesquisa a observação, o questionário e a entrevista, esta que foi o instrumento mais utilizado (p.80) com “algumas possibilidades e limitações na coleta de dados” (p. 81), pois os entrevistados fazem afirmações que não são verificadas na prática (p. 81).

Ferraresi (2015) constatou as pesquisas envolveram diferentes observações de campo: a maioria das observações foram realizadas em turmas de 1° ano do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, às vezes, turmas de 2° e 3° ano; observações de curso de formação; observações em pré-escolas; observações de encontros/conversas de grupo de crianças; observações de produção de desenhos por crianças; acompanhamento de história oral/depoimentos de docentes e acompanhamento de narrativas de docentes.

Ferraresi (2015) caracterizou os trabalhos, que tiveram pesquisa de campo, quanto aos participantes, em categorias (p. 83) que foram: docentes, estudantes, gestores de escola, gestores de órgãos públicos, responsáveis por estudantes e “outros” — “outros participantes que não constavam nas demais categorias” (p. 84) —, dos quais os docentes foram os que mais participaram das pesquisas.

Segundo Ferraresi (2015) a maior parte dos estudos evidenciaram a precária formação de professores e a falta de planejamentos destes no trabalho nas turmas do 1° ano do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* (p. 91), que, também, evidencia que as preocupações e ações do MEC desde 2004 não surtiram efeito; e os estudos evidenciaram, também, a necessidade de maiores investimentos e mobilização de recursos para realizar as anunciadas modificações necessárias para a implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* — outro compromisso assumido pelo MEC, mas não cumprido — e que com os recursos disponíveis as modificações realizadas forma mínimas ou não significativa (p. 102).

Quanto ao referencial curricular do 1° ano do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, Ferraresi (2015) constatou que a maioria dos trabalhos verificaram a forte “[ênfase] *dada à alfabetização* [e] *manutenção de práticas realizadas na antiga 1ª série* [do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos] *e alterações pouco significativas no currículo do 1° ano*” (p.

119). E quanto a uma possível reorganização do currículo, Ferraresi (2015) constatou que os estudos concluíram que a reorganização sugerida pelo MEC não ocorreu na prática e fato foi a desorientação para os trabalho no 1° ano (p. 124).

Ferraresi (2015), considerando os estudos realizados sobre o novo Ensino Fundamental até 2012, afirmou "[...] *que são muito os desafios que se configuram* [na realidade da Educação brasileira] *para a plena garantia dos direitos das crianças à Educação e ao brincar, e para tornar a escola* [um] *lugar alegre de vivência da infância em plenitude*" (p. 182).

De certa forma o que esta pesquisa que se apresenta verificou, com vários elementos citados por Ferraresi (2015), é se o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* possibilitou a qualidade de uma "escola lugar alegre de vivência da infância em plenitude". Assim, a nossa revisão retoma parte dos trabalhos estudados por Ferraresi (2015) verificando como estes trabalhos conceberam, definiram, apresentaram e utilizaram a qualidade da educação. Nossa intenção foi possibilitar diálogos ou ausência de diálogos com os estudos realizados. Assim, depois de Ferraresi (2015) aplicar o descritor "*Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*", apliquei o descritor "qualidade da educação" ou "qualidade do ensino".

Para começar citamos Carneiro (2006) que não trabalhou com conceitos ou concepções de qualidade de Educação, mas, ao realizar observações em turmas de 1° (primeiro) ano com ênfase na alfabetização, queríamos destacar que foi uma das primeiras publicações sobre o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e asseverou que a ênfase dada à alfabetização acarretava numa extremada valorização da avaliação da aprendizagem, que indiretamente se relaciona à qualidade da Educação como um padrão aos moldes do neotecnicismo.

Outra publicação pioneira da temática foi Santos e Vieira (2006), que lembraram o fato que mais de um município e estados se anteciparam à Lei Federal n° 11.274/2006 visto que já tinham estendido a obrigatoriedade escolar, com matrículas de crianças com 6 (seis) anos de idade, na qual o Ensino Fundamental passava a ter um ano a mais de duração. As autoras lembram que este foi o caso do Estado de Minas Gerais. Já em 2004, Minas instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos com a inclusão de crianças de 6 (seis) anos de idade. As autoras analisaram a implantação mineira e consideraram que não seria possível discutir os efeitos do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* sem discutir suas interações com outras políticas. As autoras afirmaram que o ingresso das crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental fazia parte de uma tendência mundial, que acelerava e segmentava a infância.

O grupo de pesquisa, coordenado por Lisete Arelaro, o auto intitulado "Funde9",

contribuiu com a abertura e fomentação dos estudos sobre o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, com a publicação dos resultados obtidos na forma de pôster na Reunião Anual de 2007 da ANPEd (ver o Apêndice A), da pesquisa/participação na 29ª. Reunião Anual da ANPEd - 2006 ("Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos"), uma pesquisa e opinião sobre as leis federais nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, com os diferentes processos de incorporação das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental que se estabelecia naquele início da implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* no Brasil.

O grupo ainda não trabalhava diretamente com os 3 princípios — a democratização da educação, qualidade do ensino e gestão democrática — que iria trabalhar em seus dois estudos. Quando colocada como um princípio a qualidade do ensino difere, principalmente, para utilização como elemento de pesquisas da "nossa" definição dialética de quantidade e qualidade, mas se a nossa definição está atrelada a uma Educação democrática há uma aproximação com a qualidade do ensino "Funde9", quando esta é entendida como "qualidade social da educação" e esta definida por conceitos como a solidariedade, a justiça, a honestidade, a autonomia, a liberdade e a cidadania implicando na elevação da consciência moral para uma ação ética, isto é, a definição de qualidade social da Educação do ***Plano Nacional de Educação****: Proposta da Sociedade brasileira de* 1997.

Qualidade da Educação está presente em Gorni (2007) que, em sua pesquisa no Estado do Paraná, procurou elementos da preparação do sistema de ensino paranaense para a implantação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e considerou que, quanto à implantação, era grande a falta de informação das escolas e dos docentes e que estes não tiveram assessoramento tanto dos Núcleos Regionais de Ensino (NRE) — subdivisões administrativas da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná — como das SMEs. Ainda Gorni (2007) concordava com Santos e Vieira (2006), como tendência mundial, com a entrada das crianças de 6 (seis) ou menos anos no ensino obrigatório.

No mesmo ano Tolentino (2007) pesquisou, num total de 368 horas, o curso de formação continuada oferecido às professoras de 1° ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos em 2007. A "educação boa qualidade" é um elemento educacional que se busca boa e melhor, mas não é definida por Tolentino (2007) e parece que é óbvia e conhecida. Assim, Tolentino (2007) conclui que as professoras do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização da cidade de Taguatinga - DF) envolvidas na formação eram "*guerreiras* [...] *dispostas a encarar a luta por uma educação de boa qualidade*"(p. 173).

Capuchinho (2007), da pesquisa realizada na Grande São Paulo, asseverou que a formação oferecida para preparar os docentes para o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* não trouxe mudanças significativas na práxis docentes e a autora conclui que os docentes precisam que sejam pensados como efetivos elementos capazes de realizarem mudanças nos paradigmas educacionais brasileiros e para tanto a formação continuada precisa ser diária, direcionada à informação e à leitura, fomento de teoria e prática, e não deve acontecer apenas em momentos específicos.

Capuchinho (2007) afirmou que "*a expansão quantitativa do sistema de ensino deixou de ser o objetivo principal declarado das políticas públicas educacionais a partir dos anos 90 e* [...] *a meta* [era] *elevar a qualidade do ensino*" (p.20) e que para tal "elevação" "*não se* [tratava] *apenas de propiciar à criança um ano a mais de escolarização, mas sim de diminuir as desigualdades existentes por meio de uma educação de qualidade*" (p. 20 – 21). Contudo, Capuchinho não define e toma "educação de qualidade" como um ente dado e conhecido que não se associa, por exemplo, com a "expansão quantitativa".

Amaral (2008) investigou, numa escola municipal de Curitiba, a transição, no meio do ano letivo, da Educação Infantil para o novo Ensino Fundamental. Amaral (2008) relatou que a organização da sala de aula permaneceu como era na prática da Educação Infantil, mas a forma lúdica com que se trabalhavam números e letras, pela demanda da criança, foi preterida. O ensino dos números e letras passou a seguir uma sistematização curricular para atingir os "objetivos" almejados e estabelecidos pela SME curitibana. Contudo, segundo Amaral (2008) as escolas curitibanas abriram as portas às crianças da Educação Infantil, ampliando para 3 anos o 1° ciclo do Ensino Fundamental curitibano, e acreditavam que, assim, haveria melhora na qualidade do ensino. Amaral (2008) afirmou que, por falta de incentivo governamental, a entrada das crianças da Educação Infantil no Ensino Fundamental, uma expansão, resultou em baixa qualidade. Desta forma a qualidade da Educação em Amaral (2008) se equivale àquela do combatente grupo Paidéia que era contrário à ***Experiência Paulista anterior à Reforma Federal de 1971***.

Se 2008 já fornecia elementos mostrando a escolarização se impondo à possibilidade de desenvolvimento global da criança, Araújo (2008), em Minas Gerais, trabalhando com a rede Estadual mineira, forneceu elementos da presença de reprovação de crianças do 1° ano do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

Abreu (2009), a partir de observações em turmas de 1º, 2º anos — denominadas séries introdutórias — e também 3ºs anos do Ensino Fundamental envolveu diferentes participantes, realizou entrevistas com os estudantes, aplicou questionários a 3 professores e

uma agente do CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz) de Uberlândia. Foi constatado que a RME de Uberlândia adotou um material próprio de orientação ao trabalho pedagógico das séries introdutórias e do 3° ano. Abreu (2009) informava que os docentes das turmas de 1º e 2° anos receberam formação sobre o novo Ensino Fundamental, o que não ocorreu para os docentes das turmas de 3º ano, porém, estes tiveram que, obrigados a seguir o material de orientação, modificar, também, suas práticas letivas.

Abreu (2009) concluiu que os cursos de formação são importantes para a efetivação de políticas como a do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, mas ponderou que estas formações precisam ser bastante amplas e não específicas para determinados docentes. Esta conclusão coloca Abreu (2009) próximo a um pensar que novas quantidades exigem novas qualidades, mas quando Abreu (2009, p. 57) afirmou que "as reflexões sobre as próprias práticas pedagógicas pelos profissionais alfabetizadores, mediante a mudança do aluno de 5/6 anos para o Ensino Fundamental, poderão contribuir significativamente com a qualidade do ensino oferecida nas séries iniciais", podemos dizer que, mesmo sem definir sua concepção de qualidade do ensino, ela é uma que está estabelecida e não que é expressa ou exigida por novas quantidades.

Barbosa (2009) tinha como pressuposto que: " [...] *a construção do processo educativo, para ter significado positivo na vida do aluno, não* [dependia] *somente do prolongamento do tempo e da sua permanência na escola, e sim da qualidade do ensino que lhe é oferecido*" (p. 11), mas para a autora esta qualidade é um sonho perseguido, mas não realizado (p. 11).

Barbosa (2009) informava que, com o ingresso da criança de 6 anos no 1º ano, seguindo a vigente legislação do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, a Secretaria Municipal de Educação publicou a Resolução nº. 1704, de 29 de janeiro de 2007, que dispunha sobre a matrícula, etapas e faixa etária para o ingresso da criança no 1° ano do Ensino Fundamental, que no inciso II do art. 6° elencava como princípio o "[...] *respeito às experiências escolares, tomadas como indicadores para interferências pedagógicas, que conduzam à qualidade do ensino e ao desenvolvimento humano pleno.* "

Barbosa (2009), em uma escola municipal do interior do Estado do Mato Grosso do Sul, destacou o desrespeito ao desenvolvimento humano pleno das crianças estudantes — neste caso o brincar e as brincadeiras no espaço/tempo, no qual as crianças que, entre outros desenvolvimentos, "escapam" do medo de errar— em nome de experiências diretivas escolares que procuravam a qualidade de ensino. Como a autora observou o disciplinar das

crianças de 6 anos, pela restrição do brincar na escola, era uma tentativa de conseguir a atenção para as atividades de alfabetização codificar/decodificar a língua portuguesa, mas quando as crianças eram inquiridas sobre o que gostavam na escola a resposta era o brincar. Assim, Barbosa (2009, p. 34) acreditava que a ampliação do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos, era uma excelente oportunidade para que os profissionais da área da educação pudessem repensar a qualidade do ensino, pois a forma como seria desenvolvido o ensino do 1º ano poderia ser objeto, também, de reflexões e debates que envolveriam o Ensino Fundamental e a Educação Infantil; porém, Barbosa (2009) não define e tem a qualidade como padrão estabelecido ou a estabelecer.

Fontes (2009), num diálogo com Barbosa (2009), no seu estudo em Araraquara – SP, sobre o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e a expectativa dos responsáveis das crianças do 1° ano, constatou que, talvez pelo senso comum ou pela tendência mundial elencada tanto por Gorni (2007) como por Santos e Vieira (2006), os responsáveis tinham uma qualidade de ensino definida, um padrão que era a alfabetização das crianças no 1° ano e para tanto "*a ludicidade que perpassa toda a trajetória escolar da criança na educação infantil, desaparece ou se reduz apenas a alguns horários ou componentes curriculares em favor das atividades em torno da sistematização dos conhecimentos", sobretudo a leitura e escrita*" (FONTES, 2009, p. 104).

Se Barbosa (2009), dado o momento do novo Ensino Fundamental, sonhava com uma ampla discussão sobre a qualidade de ensino, enquanto os responsáveis a definia como a certeza que suas filhas e filhos seriam alfabetizados, estudos como o de Sant'ana e Guzzo (2009) constataram que os docentes estiveram ausentes do processo de implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

A não participação dos docentes no processo de implantação se somava à falta de preparação, como Moya (2009), pesquisando escolas de rede municipais no Estado do Paraná, concluiu que havia ausência de preparação dos docentes para o 1° ano do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Para Moya (2009) esta falta de preparação acarretaria a não realização "dos devidos trabalhos em sala de aula" que manteria "*os baixos índices da qualidade do ensino no país*" (p. 33). Moya (2009) se aproxima dos responsáveis de Fontes (2009) ao afirmar a necessidade da oferta de uma educação de qualidade para superar o baixo desempenho dos estudantes brasileiros e, para se conseguir esta oferta é que as crianças precisam entrar mais cedo no Ensino Fundamental (p. 39), a etapa de ensino certa para as crianças se desprenderem "*de ações objetais e, então, o mais importante em suas brincadeiras passa a ser as relações da atividade humana*" (p. 122), isto é, a brincadeira fica

séria e a criança tem a disciplina certa para sofrer a escolarização. A complexidade em Moya (2009) está no fato do entendimento de uma ludicidade útil para a escolarização:

> É preciso compreender que a alfabetização e o letramento terão maior possibilidade de envolver os alunos se não estiverem tão distantes das atividades lúdicas, isto é, se o lúdico for integrado com as situações de ensino da alfabetização e do letramento. Por isso, o trabalho com a escrita deve ser desenvolvido conjuntamente com o de letramento e o lúdico, de modo articulado e frequente. Não se pode correr risco de essas crianças serem escolarizadas de um modo que as prive de um elemento fundamental ao seu desenvolvimento, como demonstra Elkonin (1998), e dos direitos específicos de sua idade: o seu tempo e o espaço do brincar. Daí a necessidade de organizar o trabalho cotidiano da sala de aula com respeito a sua singularidade, assegurando-se a sistematicidade da escrita em conjunto com a ludicidade. (MOYA, 2009, p. 161).

Tal complexidade permite a Moya (2009) afirmar que "*a ampliação da escola obrigatória significou um avanço para a educação brasileira, em especial para as crianças que se encontravam excluídas da cultura letrada*" (p. 161). Interessante destacar a psicopedagogização da Educação defendida no referencial teórico de suporte de Moya (2009), por exemplo, Elkonin (1969, 1986a, 1986b, 1987, 1998). Contudo, frente a esta certeza categórica de Moya (2009), mesmo em Fontes (2009) em que aparece uma qualidade de ensino relacionada à alfabetização, teve responsáveis que defenderam um 1° ano "mais infantilizado" ou "como se fosse uma pré-escola" (FONTES, 2009, p. 104).

Se a qualidade de ensino travestida de alfabetização entrava em choque com o direito ao brincar, se o brincar era eleito como elemento construtivo de uma necessária alfabetização, o estudo de Raniro (2009), realizado em escola da rede municipal de São Carlo – SP, pautado pelo conceito de qualidade social da educação — definida como no ***Plano Nacional de Educação****: Proposta da Sociedade brasileira de* 1997 —, destacou que mesmo em aulas de Ciências, História e Geografia o foco era a alfabetização em turmas de 1° ano do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Raniro (2009) observou que as professoras faziam a sondagem diagnóstico da hipótese de escrita individualmente com as crianças do 1° ano mensalmente e que ocorria a utilização de brincadeiras e recursos lúdicos direcionados para se trabalhar a leitura e escrita com as crianças. Raniro (2009), também, destacou que as professoras de turmas de 1° ano receberam a orientação de propiciar tempo de brincar, mas as professoras desconheciam a importância das brincadeiras para as crianças e como Abreu (2009) observou que não houve uma efetiva adequação ou alteração na estrutura física das escolas para receber as crianças de 6 (seis) anos.

O brincar na berlinda da implantação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, também, foi constatado por Rocha (2009) num estudo realizado numa cidade do interior paulista que ainda entendia o MEC como Ministério da Educação e do Desporto. Rocha (2009), pelo viés da psicologia, afirmou que o MEC defendeu, em suas orientações de 2004 a 2006, que, na implantação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, "*a garantia do direito de brincar* [...] *como elementos bastante importantes para a construção de uma* ***escolarização de qualidade****, que contribua, de fato, para o desenvolvimento integral dos alunos*" (p.204, grifos nosso). Apesar de não apresentar uma definição de qualidade, Rocha (2009) contribui para o debate identificando que o brincar só acontecia quando sobrava tempo entre as atividades de leitura, escrita e matemática (p. 207).

O estudo de Silva e Scaff (2009) "saiu" da região sudeste e foi realizado em duas regiões distintas, Nordeste e Centro-Oeste, com pesquisas na Bahia e no Mato Grosso do Sul. Para Silva e Scaff (2009) não interessava destacar

> [...] se a qualidade da educação é importante, mas como ela vem sendo situada nas políticas educacionais contemporâneas, quase sempre pautadas por uma racionalidade econômica que prioriza a relação custo-benefício, em detrimento de valores sócio-educacionais. (p. 12).

Assim, Silva e Scaff (2009) afirmavam a importância de estudos sobre a inclusão das crianças no ensino obrigatório, pois havia riscos e limites que esta inclusão, "*numa sociedade marcada por exclusões brandas*", significasse o aprimoramento da qualidade da educação (p. 13). Nestas afirmações de Silva e Scaff (2009) trabalhava-se com a realidade que exige modificações, aproximando-se indiretamente da nossa definição de uma Educação democrática com seus componentes quantidade e qualidade. Contudo, Silva e Scaff (2009) concluíram, com a reflexão, que mudanças como a ampliação de 8 para 9 anos expressam novas qualidades ímpares como a chance de aumento da permanência na escola, como, também, a antecipação do processo de exclusão das crianças e adolescentes da Educação.

Uma exigência da implantação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* que foi constatada em estudos como Silva (2009) era a necessidade de novo mobiliário, adequado ao "tamanho" das crianças de 6 (seis) anos e brinquedos e outros objetos que eram da cultura das escolas de Educação Infantil.

Se a modificação do mobiliário foi uma exigência e expressão que as crianças de 6 (seis) anos, nova quantidade do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, fizeram acontecer nas escolas de Ensino Fundamental, todavia, a qualidade de ouvir os professores frente a introdução de políticas públicas educacionais sofrem resistências como evidenciou

estudos como Antunes (2010) — realizado em Santa Maria - RS —, e a ausência desta qualidade, segundo Antunes (2010), seria um empecilho na legitimação da política *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, pois "[...] *não são as leis que promoverão as modificações na garantia da qualificação do processo educativo, mas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. São eles que, cotidianamente, vivenciam as práticas educativas no atual sistema de ensino*" (p. 160). Todavia, esta aproximação de Antunes (2010) a Azanha (1995, p. 145) que afirmava "que o destino das [políticas públicas educacionais] é decidido no interior das salas de aula", não foi suficiente para Antunes (2010) não ter como pressuposto uma certa qualidade da Educação que deve ser atingida. Assim, em Antunes (2010) há uma mescla da necessidade da qualidade social da Educação — como a definição do ***Plano Nacional de Educação****: Proposta da Sociedade brasileira de* 1997 — e de uma qualidade de ensino que é um padrão que deve ser garantido para uma Educação democrática.

A situação dos docentes "calados", que não se manifestam, estão nas possíveis justificativas da transferência dos hábitos da escolarização irrestrita para as turmas do 1° ano do novo Ensino Fundamental como constatado por Bonamigo (2010), em pesquisa realizada em Várzea Paulista – SP, o que vai além da centralidade da Alfabetização ou, por outro lado, como também constatou Bonamigo (2010), houve docentes "calados" que escondiam suas práticas da Educação Infantil no Ensino Fundamental fechando a porta de "sua sala de aula" e ocultando seu trabalho como um todo — acreditando, valorizando, ofertando e fazendo acontecer o brincar para sua turma — evitando ter recriminações dos seus pares e superiores. Interessante é que Bonamigo (2010) não interpreta estas posições antagônicas devido as novas quantidades advindas do novo Ensino Fundamental como novas qualidades exigidas e expressas, a autora utiliza o termo qualidade como um padrão estabelecido ou a ser estabelecido.

As maneiras e os modos como o brincar adentrou nas turmas de 1° ano do Ensino Fundamental foram assaz diversificadas como Marega (2010) constatou em um Projeto Político Pedagógico de uma escola da rede Municipal de Maringá – PR. Neste, o brincar foi elencado como um conteúdo do eixo "natureza e sociedade" — geralmente substitui Ciências, História e Geografia — e, na prática diária, era "executado" por diversas brincadeiras infantis planejadas e ajustadas à grade curricular do Ensino Fundamental. Apesar que Marega (2010, p. 165) paute suas reflexões por uma argumentação *de isto* que acarreta *este*, implicando que tenha definido as quantidades e qualidades das "atividades lúdicas" e "atividades de estudo", categorias da autora, como indissociáveis, não pudemos perceber evidências que para uma

Educação democrática, a autora conceba como componentes quantidades e qualidades indissociáveis.

Os estudos, desde Carneiro (2006), antes de qualquer prática do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, no âmbito da vigência da Lei Federal n° 11.274/2006, até Marega (2010), já no interior do momento máximo das redes de ensino colocar em prática o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, a implantação do novo Ensino Fundamental não ocorreu apenas com o antagonismo entre a Educação Infantil e a escolarização e a "passividade" dos docentes "calados" ou "entocados", houve possibilidade como a verificada por Purim (2010) que, em seu estudo realizado em Timbó – SC, informou a participação dos docentes, em espaço/tempo de formação, expondo suas concepções e elaboraram o ***Referencial Curricular para o 1° ano do ensino fundamental de nove anos*** que foi adotado pela rede municipal de Timbó – SC. Talvez, o entusiasmo de ver a expressão dos docentes se materializar num referencial faça com que Purim (2010) assevere que

> Neste momento histórico [a implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*] os profissionais da educação têm a oportunidade e o desafio de retomar as discussões sobre as questões curriculares para a Educação Básica, em específico no segmento do Ensino Fundamental, com vista à melhoria da qualidade do ensino. (p. 27).

Se a melhoria de qualidade do ensino teve a oportunidade de acontecer com ampla discussão sobre as questões curriculares para a Educação Básica, como advoga Purim (2010), e se para Marega (2010) não devíamos opor as "atividades lúdicas" às "atividades de estudos", como se fossem as primeiras ligadas ao prazer e as segundas à obrigação, parece que temos a evidência que o questionamento posto para a Educação Básica brasileira, e até a dita "tendência mundial", é se na Educação capitalista há espaço para a Infância, pois basta um estudo como o de Vargas (2010), realizado em Santa Maria – RS, para colocar em xeque qualquer importância da dicotomia entre Educação Infantil e Ensino Fundamental se o ponto de vista deixar de ser adultocêntrico ou/e da missão da obtenção de um futuro "operário" desde a tenra idade.

Vargas (2010) mostrou o "sucesso" de professoras no trabalho com crianças de 6 (seis) anos. As professoras foram além da introdução do lúdico nas turmas de 1° ano do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e promoveram mudanças que incluíram abandonar práticas arraigadas "tradicionais" de alfabetização e com novas concepções realizaram novas práticas pedagógicas, isto é, frentes às novas quantidades novas qualidades expressadas e exigidas. Ampliando e concordando com os estudos antecedentes ou concomitantes Vargas (2010, p.

175 - 176) conclui que o trabalho educacional numa perspectiva lúdica requer embasamento sobre elementos presentes na Infância: imaginação; criatividade; espontaneidade; constante movimento; linguagens, expressões corporais e simbólicas. Embasamentos que estão além da crença do MEC que tudo que se precisava para o sucesso do novo Ensino Fundamental eram novas práticas pedagógicas exaustivamente defendidas por Kramer (2007).

Destas questionadas certezas, como defendeu o MEC, que para o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* são necessárias e suficientes novas práticas pedagógicas, foi que Tasca (2010) se opôs. Tasca (2010), investigando as práticas alfabetizadoras em escolas organizadas em ciclo, reaviva os questionamentos das crescentes avaliações externas com a lupa verificadora da qualidade de ensino. Assim, Tasca (2010, p. 38), em tempos de implantação para todo o Brasil do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, asseverou que a prática do controle da Educação por avaliações externas camufla a qualidade da Educação e atribui culpa pelo "fracasso" da Escola Básica ora de responsabilidade dos docentes ora de responsabilidade dos estudantes.

Tasca (2010, p.41) argumentava que o discurso neoliberal atribuía à baixa qualidade no ensino à incompetência dos docentes e, portanto, sustentava-se a necessidade de mais formação continuada, uma formação técnica para dar conta de um currículo técnico que deve ser seguido desde os primeiros passos das crianças no processo de escolarização. Para Tasca (2010, p. 122), nas turmas de 1° ano da RME de Campinas – SP, procurou-se garantir a qualidade do ensino pela simples conquista que os "alunos" leiam e escrevam; porém, esta expectativa de solução técnica para "a baixa qualidade" se mostrou vazia já que a formação continuada técnica é incapaz de adentrar nas dimensões da disputa neoliberal por uma educação que forme um futuro servil "operário".

Jacomini e Klein (2010), atuando com o grupo de pesquisa "Funde9", acatando o referencial teórico do grupo, no qual direito à educação, gestão democrática e qualidade de ensino são complementares, realizaram uma reflexão sobre qualidade de ensino no processo da ampliação do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos. As autoras fundamentam-se em Arelaro (1988) e citam Beisiegel (2005), podemos considerar que estas citações, indiretamente, levam à citação de Azanha (1987, 1995) e toda a discussão sobre a expansão da obrigatoriedade de 4 (quatro) para 8 (oito) anos e a possível "queda de qualidade do ensino". Assim, fundamentadas por Arelaro, Beisiegel e Azanha, as autoras asseveraram

> Nesse debate, encontram-se aqueles que defendem o retorno à forma de

> funcionamento da chamada escola de boa qualidade de antigamente. Essa forma de pensar está diretamente vinculada a uma posição que atribui a má qualidade do ensino de nossas escolas à ampliação do acesso à escola desprovida dos meios e recursos, para se garantir padrões de qualidade. A crítica a uma democratização do acesso, sem as devidas condições para a democratização do ensino-aprendizagem, é parte importante da análise da atual situação da Educação Básica brasileira. Entretanto, a ideia de se voltar aos padrões de qualidade de uma época em que a educação era privilégio parece se contrapor à educação como direito de todos. (JACOMINI e KLEIN, 2010, p. 78).

A concomitância desta reflexão de Jacomini e Klein (2010) e os estudos e pesquisas que aconteciam pode ter fomentado novas reflexões. Contudo, se estudos como Purim (2010), Marega (2010), Vargas (2010) e Tasca (2010) — resvalando na concepção de quantidade indissociável da qualidade — questionam a fragilidade dos argumentos e crenças do MEC e seus interlocutores, como Kramer (2007), e trouxeram a evidência da necessidade de se pensar um espaço de formação além dos atualmente praticados, as escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, pensando na plenitude da Infância, houve também, estudo como Abdian e Ciardella (2011), realizado em um município do interior do Estado de São Paulo (p. 177), que elencou ao debate o fato do erro estratégico (ou propósito tático) do MEC, como também, das redes e dos sistemas de ensino, de uma dedicação para a preparação das crianças tanto para a escolarização ou para um suposto novo espaço/tempo pedagógico no interior das escolas de Ensino Fundamental e não da preparação de uma nova concepção de criança, uma nova quantidade, que exigiriam e expressariam novas qualidades no interior das escolas de Ensino Fundamental.

Abdian e Ciardella (2011), utilizaram indicadores de qualidade e gestão democrática, questionaram o que se compreendia como qualidade de ensino para a escola pública com a necessidade dessa definição ocorrer num projeto político pedagógico e que essa qualidade de ensino não está diretamente relacionada à “ampliação do tempo de escolarização” (p. 185).

Já Almeida (2011) afirmou que sua pesquisa realizada em 3 escolas municipais paulistanas permitiram relacionar a ampliação da escolaridade obrigatória com a ideia de democratização de acesso e de melhoria da qualidade do ensino. Almeida (2011) partiu do alerta dado por Jacomini e Klein (2010) se desvinculando do imaginário que uma “boa escola de qualidade” existiu e que a escola atual sofre com “a queda de qualidade”. Desmistificando a suposta queda da qualidade, Almeida (2011, p. 177-178) afirmou que a maneira como se deu a implantação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* deixou a impressão de que o poder público, o MEC, desejava a participação das comunidades em questões periféricas que não interferem no sistema, o que torna suspeita a existência de uma política democrática

nacional, principalmente, para as decisões de peso, pois, para estas, os cidadãos não são ouvidos ou consigam instâncias nas quais possam questionar as decisões tomadas.

Podemos tomar como uma ilustração da grave consideração feita por Almeida (2011) a ausência de amplo debate ou divulgação da transição do Fundef para o Fundeb em que todo o embate político não foi divulgado e debatido como o MEC faz crer que foi a implantação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* ou, ainda, como tem sido a formação do PNAIC. Quanto a passagem do Fundef para o Fundeb, como já mencionamos ao analisar os marcos legais e políticos do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, Arelaro, Jacomini e Klein (2011) concluíram que o "embrião" do novo Ensino Fundamental se iniciou por indução do Fundef que funcionou como indutor para drenar matrículas da Educação Infantil para o Fundamental — um processo de municipalização — já que neste o custo-aluno é menor e, com a participação dos interessados neste processo e dos poucos informados que eram contrários, o Fundeb, mantendo a mesma lógica do Fundef de distribuição de recursos de acordo com o número de matrículas, desconsiderou ou desvalorizou a Educação Infantil — não se teve aumento de recursos para a Educação Infantil, não se melhorou as condições de oferta para a Educação Infantil — e fundamentou a política do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, com uma evidente opção do governo de inserir as crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental.

Como argumentou Arelaro, Jacomini e Klein (2011) nas discussões quase ocultas promovidas pelo MEC para o estabelecimento do novo Ensino, por exemplo, os encontros regionais, de encontro com a consideração de Almeida (2011), os Encontros Regionais foram realizados para discutir a implementação do novo Ensino Fundamental e não para discutir uma nova política para a Educação Básica brasileira frente a novas quantidades que expressavam e exigiam novas qualidades. Arelaro, Jacomini e Klein (2011) deixam evidente que não houve, durante a gestação do novo Ensino, registro ou nota de consolidar como obrigatório o último ano da Educação Infantil, mantendo a maioria das crianças de 6 (seis) anos nas escolas nas quais já estavam matriculadas.

O argumento do MEC e seus interlocutores, que afirmavam que a política do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* era garantia de um maior número crianças matriculadas na escolas assegurando a estas o direito à Educação, foi desmontado por Arelaro, Jacomini e Klein (2011), pois o MEC e seus interlocutores fundamentaram-se em premissas que não se harmonizavam com a legislação educacional brasileira, visto que para as tais crianças o direito à educação era assegurado pelo art. 208 da CF/1988. O problema que o MEC, seus

interlocutores e a sociedade não resolveram foi o fato de não existir vagas para todas as crianças de 6 (seis) anos que estavam fora da Educação Básica brasileira.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011) concluíram, como outros trabalhos antecedentes, que o novo Ensino, frente às novas quantidades, não promoveu a qualidade de menor número de reprovação de crianças no 1° ano; e não promoveu alteração curricular, como foi observado para a RME de Suzano e a rede estadual de São Paulo – SP. Também, como outros trabalhos antecedentes, por exemplo, Barbosa (2009) evidenciaram que o brincar é uma atividade que as crianças mais gostavam nas escolas e que isto era um conflito inevitável com as metas de alfabetização estabelecidas pelas redes, fato que deixou docentes desacreditados de suas práticas educacionais e sinalizava a tendência das políticas educacionais brasileiras de "enquadrar" as crianças à disciplina dos "tradicionais" métodos da escolarização.

Neste nosso vogar sobre os estudos do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e qualidade do ensino (da Educação) podemos observar contradições, ou quase contradições ou "contraditórios" nas fundamentações dos estudos quanto ao conceituar a tal qualidade da Educação e a tentativa de perceber a mesma no novo Ensino.

Boeno (2011, p.14) que, considerando as mudanças que ocorreram devido a Lei Federal n° 11.274/2006, estudou de 2006 a 2011 a RME de Dois Vizinhos – PR, considera o conceito de qualidade como uma das propaladas características do século do conhecimento (século XXI): informação acelerada; modernas tecnologias; competição e qualidade. Boeno (2011, p. 14) afirmou que por meio das avaliações dos "alunos" se demostrou que a "qualidade do ensino" brasileira para cálculo, leitura e interpretação estava "aquém do que pode ser considerado" um "ensino de qualidade"; assim, podemos pensar que a qualidade para Boeno (2011) é um conjunto de padrões estabelecidos, por outro lado há a possibilidade de interpretar que Boeno (2011, p. 20) trabalhou indiretamente com o par quantidade/qualidade quando escreve: "[...] *compreender se a implantação do Ensino Fundamental de nove anos repercutiu ou não, na melhoria da qualidade de ensino ofertada*", isto é, as novas quantidades do novo Ensino exigiriam e expressariam novas qualidades. Contudo, a quase contradição se sustenta, quando Boeno (2011) afirma que, em Dois Vizinhos – PR, constatou-se *"[...] que a política de ampliação do Ensino Fundamental também atende à Política do Banco Mundial e caracteriza-se como uma medida que vem resultando na melhoria da qualidade do ensino [...] de acordo com as opiniões dos profissionais da educação que fizeram parte da pesquisa"*, pois há chance de inquirir se o "resultando" são novas expressões e novas exigências ou se são metas que se aproximam de ser atingidas.

Chama a atenção que Boeno (2011, p.190), somente nas suas considerações finais, elenca uma nova condição em Dois Vizinhos – PR: após a Lei Federal n° 11.274/2006 entrou em vigência a Lei Municipal n° 1.372/2007 que instituiu o Plano Municipal de Educação e reduziu para o máximo de 25 estudantes nas classes de alfabetização e, apesar de concluir que o novo Ensino foi uma vantagem para a Educação dois-vizinhense, não deixou de constatar que o brincar foi observado nas rotinas das crianças, mas pouco valorizado e permitido apenas em momentos restritos na grade de horários da escola de Ensino Fundamental.

Sejam quais forem os mecanismos que regem ou orientam os estudos e pesquisas como Boeno (2011) e seu "resultado" tão singular, faz necessário reflexão da afirmação de Paulo Freire, em livro escrito em 1968 e publicado pela primeira vez em 1969, quanto a não neutralidade na práxis, eu faço extensão a academia que muitos querem defender como neutra. Paulo Freire afirmou que

> [o] [...] esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser [...] de caráter individual, mas sim social.
> Basta que se saiba que a conscientização não se verifica em seres abstratos e no ar, mas nos homens concretos e em estruturas sociais, para que se compreenda que ela não pode permanecer em nível individual.
> Por outro lado, não será demasiado repetirmos, a conscientização, que não pode dar-se a não ser na práxis concreta, nunca numa práxis que se reduzisse à mera atividade da consciência, jamais é neutra. Como neutra, igualmente, jamais pode ser a educação.
> Quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor (FREIRE, 2011, p.105-106).

Com a consideração de Paulo Freire e sem a preocupação de exercer uma pretensa neutralidade, dos demais trabalhos que selecionamos, de 2006 a 2015, para a leitura orientada com os descritores "ensino fundamental de nove anos" tomado Ferraresi (2015) e "qualidade da educação" ou "qualidade do ensino", vamos entrar em detalhes: Correa (2011), Kishimoto, Pinazza, Morgado e Toyofuki (2011), Klein (2011) e Silva (2012).

Quanto a qualidade da Educação, Correa (2011) não define uma, mas relaciona qualidade da Educação aos direito à Educação das crianças brasileiras. Considerando que o Fundeb, apesar de significar algum avanço para a Educação Infantil na sua implantação, passou a não contemplar a legislação educacional brasileira, a CF/1988 e a LDB/1996, que afirmava o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, Correa (2011) analisou o processo de implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, de 2008 a 2010, em um sistema de ensino no interior do Estado de São Paulo e constatou tanto a precária formação dos docentes como, também, a falta de planejamento destes para trabalhar com as crianças do

1° ano como a inadequação dos ambientes escolares às crianças de 6 (seis) no novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*; e, ainda, que, com a implantação do novo Ensino Fundamental, gradativamente, pouca atenção passou a ser dada à Educação Infantil e quase não houve investimentos para alteração ou adequação dos espaços nas escolas de Educação Infantil.

Correa (2011), também como outros trabalhos que já mencionamos, afirmou que as práticas pedagógicas para as turmas de 1° ano, se não eram as mesmas, eram muito próximas daquelas praticas na antiga 1ª série, com a atenção pedagógica de preparar as crianças para as cobranças e exigências do Ensino Fundamental, numa direta ameaça à garantia dos direitos das crianças e as brincadeiras e o brincar transformados em simples alívio entre as atividades "sérias" da escolarização. Ainda, Correa (2011) afirmou que as pesquisas sobre o novo Ensino Fundamental até 2011 constatavam a necessidade de investimentos com flexibilidade destes recursos demandados pelas modificações necessárias para preservar o direito das crianças na implantação do novo Ensino Fundamental.

Sobre a crença que um dos objetivos de inserir as crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental seria tornar este mais lúdico, Correa (2011), num possível diálogo com Almeida (2011), afirmou que os documentos governamentais deveriam ter sido mais explícitos sobre a importância, por exemplo, que todas as crianças do Ensino Fundamental tivessem acesso aos parques infantis, nas escolas que foram construídos, destinados apenas às crianças do 1° ano do Ensino Fundamental.

Kishimoto, Pinazza, Morgado e Toyofuki (2011), sem definir qualidade da Educação, dissertam com o termo *qualidade* em várias considerações e reflexões sobre uma necessária qualidade em relação: à maior tempo de permanência das crianças brasileiras nas escolas (p. 193); às melhorias das condições de equidade e qualidade da Educação Básica brasileira (p. 193); às orientações curriculares na qualidade do ensino (p. 194); ao ambiente adequado para uma Educação de qualidade (p. 202); à qualidade dos jogos escolares para as crianças (p. 206); à uma prática pedagógica de qualidade (p. 206); também, à qualidade de uma possível escola de tempo integral (p. 206). Como em outros estudos, que analisamos, parece que as qualidades são padrões estabelecidos antes de se conhecer as quantidades educacionais as quais se é necessário trabalhar. Penso que para evitar esta lacuna ou falta definição vale buscar definições já elaboradas como faz Correa (2011) ao citar Bondioli (2004, p. 2 - 16) e o conceito de qualidade negociada que implica em não ter somente um ponto de vista e nem apenas um único objetivo, como o que acontece na escolarização centrada na alfabetização.

Kishimoto, Pinazza, Morgado e Toyofuki (2011), relatam o trabalho realizado na capital paulista na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (EAFEUSP) em uma colaboração entre os docentes da EAFEUSP e da FEUSP e "*discute a proposta de uma experiência educativa em que se alia o jogo ao processo de letramento no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos*" (p. 193).

> O pressuposto [era] que um plano de ensino assentado no lúdico e nas mediações como eixos do letramento pode representar a possibilidade de integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental e a superação de alguns desalinhos da política pública de ampliação desse nível de ensino. (p. 193)

A investigação se deu de 2006 a 2010 para a elaboração em 2005 de um novo Plano de Ensino para a implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* na EAFEUSP. Contudo, Kishimoto, Pinazza, Morgado e Toyofuki (2011) destacaram um momento anterior à pesquisa da antecipação da EAFEUSP para a implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, pois em 2005, frente ao Parecer CNE/CEB n° 24/2004 e a Lei Federal n° 11.114/2005, elaborou um plano de ensino em que

> O referencial teórico foi buscado na literatura relacionada aos currículos e jogos e em duas produções do MEC, do final da década de 1990: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNs) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (PCNs). (p. 195).

Para receber as crianças de 6 (seis) anos em 2006, que eram tratadas como turma de "um adiantamento do Ensino Fundamental", o plano elaborado, sem conteúdos curriculares fechados por disciplinas, com linguagens integradas para permitir à criança contato com múltiplas referências culturais, dispunha de objetivos no campo das linguagens, matemática, ciências naturais e ciências humanas, "tendo como base o jogo e o letramento" (p. 195) e procurava evitar a fragmentação da rotina das crianças como acontece nas escolas com a grade de horários típica de uma escola de Ensino Fundamental e, ainda, Kishimoto, Pinazza, Morgado e Toyofuki (2011) acreditavam que um plano como tal afastava a "exclusividade da alfabetização".

Entre outras diferenças entre a antiga 1ª série e as turmas de "adiantamento do Ensino Fundamental" da EAFEUSP, como já havia sido destaco por Gil (2007), Kishimoto, Pinazza, Morgado e Toyofuki (2011) destacaram que, seguindo o plano, as crianças de 6 (seis) anos, na EAFEUSP, em seus desenvolvimentos de escrita e leitura criavam textos e não copiavam e reproduziam palavras. As autoras concluíram que foram essenciais para o sucesso da proposta: o lúdico para o desenvolvimento do letramento; e a disponibilidade e a adequação

de recursos pedagógicos (p. 205).

Ainda, Kishimoto, Pinazza, Morgado e Toyofuki (2011) nas suas reflexões finais consideraram que "[a] *experiência desenvolvida na Eafeusp revela-se como uma possibilidade de enfrentamento dos imensos desafios para a superação dos desalinhos entre o que propõe a lei e o que se realiza na prática curricular.*(p. 206).

Klein (2011), em pesquisa realizada na RME na zona oeste paulistana, como Purim (2009) e Abreu (2009), contrapondo com os outros estudos e pesquisas analisados, constatou a oferta de curso de formação continuada específica apenas às professoras das turmas de 1° ano do novo Ensino Fundamental. Segundo Klein (2011) o curso extensão de EAD — com 28 horas para conhecimentos teóricos, organização do espaço e do tempo; 20 horas dedicadas à alfabetização; 12 horas para a matemática; 8 horas para jogos e brincadeira; 8 horas para o "conhecimento do mundo"; e 9 horas para as expressões plásticas — oferecido pela DRE, da qual a "sua" escola fazia parte, foi desenvolvido pela Fundação Santilla em 20 módulos ao longo do ano, com dedicação esperada de 4 horas para cada módulo (total de 80 horas) e exigia envolvimento e comprometimento das professoras em formação. Segundo Klein (2011) a formação possibilitou às professoras reverem e mudarem suas práticas pedagógicas em relação à antiga 1ª série.

Apesar da constatação da possibilidade de se enfrentar a "exclusividade da alfabetização", Klein (2011) afirmou que, na RME paulistana, a força norteadora educacional passou a ser as avaliações externas definindo o currículo e as práticas pedagógicas.

Trabalhando no MEC, de 2005 a 2015, na equipe de concepção e implementação da política do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, Silva (2012), em sua dissertação de mestrado, afirmou que o MEC partindo do documento "Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais" (BRASIL, 2004 a), documento apelidado como "Mais Um", estabeleceu este documento como plano de governo para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, com a intenção de dar eficiência ao processo de implementação desta política (p. 41). O documento, de caráter orientador, foi uma ferramenta importante para sanar algumas dúvidas básicas, mas " [...] *não foi suficiente para que os sistemas de ensino e as escolas discutissem mais amiúde os elementos organizadores do novo ensino fundamental, considerados importantes pela instância responsável pela concepção do projeto*" (SILVA, 2012, p. 41), isto é, o documento do MEC tinha pretensão de instituir mudanças no Ensino Fundamental; porém, não aconteceram as mudanças em concepções e práticas. Assim, de Silva (2012) podemos inferir que, nas turmas de 1° ano do novo Ensino Fundamental, em

relação às antigas 1ªs séries, o observado foram mudanças de nomenclatura, de linguagem, mas não mudanças das práticas com novas significações. Por outro lado, talvez, o problema não é de "suficiência", pois, como considerou Almeida (2011), há o viés de intenção do MEC e como Arelaro, Jacomini e Klein (2011) consideraram, há o viés de pressuposto na formulação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

Em suma verificamos estudos e pesquisas sobre o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e, dentre estes, alguns que, também, incluíram a reflexão sobre a qualidade da Educação, e foram destacados diferentes constatações e questionamentos como: o embate entre a escolarização, somada ao neotecnicismo, e a possibilidade de uma formação que respeite a ludicidade das crianças, isto é, a defesa da Infância contra uma pretensa Educação de indivíduos para o mercado de trabalho.

O embate entre a escolarização, somada ao neotecnicismo, e a possibilidade de uma formação que respeite a ludicidade das crianças. Este fato do embate pôde ser verificado: 1) pela valorização que as crianças dão ao brincar e muitas vezes houve ações para convencer as crianças que o brincar na escola era apenas lazer e deveria ser diminuído (ARELARO, JACOMINI E KLEIN, 2011; BEZERRA, 2011; ALENCAR, JACOMINI e ROSA, 2012; SAMWAYS, 2012); 2) também, pela valorização que as crianças conferem ao "parquinho" e a quadra (KLIEN, 2011, SAMWAYS, 2012); 3) na valorização da aprendizagem e da leitura em detrimento do brincar (ALENCAR, JACOMINI e ROSA, 2012; ALMEIDA, 2011, FONTES, 2009; MARCONDES, 2012; HICKEL e PORTELLA, 2010; ROCHA, 2010; SAITO E TOSCANO, 2009); 4) pela constatação que as crianças, com ou sem autorização dos docentes, brincam e criam brincadeiras (CATANANTE e PERES, 2011; CORREA, 2010, 2011; COSTA, 2009; NOGUEIRA E PERES (2011); 5) pelo ressentimento das crianças pela falta ou diminuição do brincar, das brincadeiras, dos "parquinhos", das brinquedotecas; e 6) pela opção dos docentes de apenas supervisionar as brincadeira, sem tomar parte delas e de certa forma desvalorizando estes momentos (ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011; CORREA, 2010; CORREA, 2011; NOGUEIRA, 2011, NOGUEIRA e PERES, 2011; MASCIOLI, 2012)

Ainda, temos que, de alguma e com diferentes intensidades a academia brasileira contemporânea que acredita e defende a Infância frente à escolarização e neotecnicismo, com estudos e pesquisas, apresentaram constatações de tentativas, iniciativas e preocupações por parte dos docentes em manter e inserir o brincar — exigência e expressão infantil —, nas rotinas destas crianças de 6 (seis) anos que foram drenadas da Educação Infantil e alocadas

como nova quantidade de parte integrante do Ensino Fundamental, com a escolarização e sua força procurando retirar das crianças qualquer expressão ou exigências (AGUIAR, 2012; ALMEIDA, 2011; BRANDÃO, 2012; GIL, 2012; HEINIG, 2010; MARCONDES, 2012; HICKEL e PORTELLA, 2010; RANIRO, 2009; SOUZA, 2012; VARGAS, 2010).

A maioria dos trabalhos verificados assinalaram para a ênfase dada à Alfabetização e, também, à manutenção de práticas pedagógicas da antiga 1ª série do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos e, quando houve, as alterações no currículo do 1º ano do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* foram poucas ou nada significativas, com muitas vezes se constatando a inadequação do ambiente das escolas de Ensino Fundamental para as crianças de 6 (seis) anos; outra constatação foi a precária formação dos docentes, causando insegurança quanto ao conteúdo que deveria ser ensinado — apesar de Abreu (2009), Purim (2009) e Klein (2011) contraporem esta constatação, com experiências nas quais aconteceram oferta de formação continuada sobre o novo Ensino Fundamental durante todo o 1° ano de implantação —, como, também, uma consequência grave desta precarização que é a falta de planejamento para o trabalho com as turmas de 1° ano do novo Ensino Fundamental (ABREU, 2009; ABREU, 2010; ALENCAR, JACOMINI e ROSA, 2012; ALMEIDA, 2012; ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011; BEZERRA, 2011; BRANDÃO, 2012; CHAVES, 2012; CORREA, 2011; DELFIN, 2012; GIL, 2012; MARCONDES, 2012; MASCIOLI, 2012; MIRANDA, 2012; NOGUEIRA, 2011; MARIN e PANSINI, 2011; ROCHA, 2012; ROSA, 2011; SAMWAYS, 2012; SOUZA, 2012; TENREIRO, 2011; THOMÉ, 2011).

Os estudos evidenciaram que a transição do Fundef para Fundeb estagnou, ou até retraiu a oferta de matrículas na Educação Infantil (ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011; CORREA, 2011), e, também, o novo Ensino Fundamental acarretou à Educação Infantil uma menor atenção por parte dos governos (CORREA, 2011; ROSA, 2011).

Quanto ao conceito de Educação democrática e seus componentes quantidade e qualidade apenas os trabalhos Jacomini e Klein (2010), Arelaro, Jacomini e Klein, (2011) e Almeida (2011) se aproximaram, com diferenças de fundamentação, da nossa definição, entendimento e defesa, permitindo que a tese que se apresenta possa cumprir a tarefa acadêmica educacional básica de manter e ampliar os debates e atuações que valorizem a pluralidade pedagógica.

A contribuição desta tese de dá por uma análise das novas quantidades das Matrículas da Educação Básica Brasileira de 2004 a 2014, das Matrículas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil de 2004 a 2014; das Matrículas do Município de São Paulo por ano/série

para os anos de 2010 a 2014 e de uma de suas escolas e do “cotidiano” escolar dessa escola.

Nossa análise ao verificar as qualidades destas novas quantidades considera que o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* não representa uma política de ampliação das oportunidades educativas, isto é, não é uma ampliação que tenha significado além da entrada das crianças de 6 (seis) anos no ensino obrigatório e gratuito para todo o Brasil, que acarretou em algumas localidades brasileiras a perda do 3° estágio da Educação Infantil de crianças de 5 (cinco) a 6 (seis) anos; e o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* não é uma política de orientações para modificações qualitativas nas relações pedagógicas que o possam caracterizar como avanço democrático na história do ensino obrigatório e gratuito brasileiro.

Anima

Lapidar
Minha procura toda
Trama lapidar
O que o coração
Com toda inspiração
Achou de nomear
Gritando alma

Recriar
Cada momento belo
Já vivido e mais
Atravessar fronteiras
No amanhecer
E ao entardecer
Olhar com calma, então

Alma vai
Além de tudo...

Milton Nascimento

CAPÍTULO IV. AS MATRÍCULAS (QUANTIDADES) SUAS EXPRESSÕES E EXIGÊNCIAS (QUALIDADES)

O objetivo específico desta pesquisa neste capítulo, sempre a luz do nosso referencial, é o entendimento das Matrículas do Ensino Fundamental — verificar os dados de Matrículas é um procedimento esperado em pesquisas de políticas públicas educacionais —; porém, como este faz parte da Educação Básica, será preciso entrar em contato com os dados da Educação Infantil e teremos menção dos dados do Ensino Médio.

Aproveitamos para afirmar que, também aqui, nesta verificação das Matrículas (novas quantidades resultando em novas qualidades), como no caso das normas e orientações, consideramos os argumentos do Capítulo I, isto é, nosso quadro referencial se fundamenta no nosso entendimento sobre: o par qualidade e quantidade (LEFEBVRE, 1991, p. 212); o conceito democratização do ensino (AZANHA, 1987, p.66, p. 107); e se ainda o conceito de direito social de todos à educação foi efetivado (ARELARO, 1988).

Nesta verificação os números de matrículas são, a princípio, as quantidades que acarretam novas qualidades, isto é, podemos considerar as matrículas em cada ano, a diferença do volume de estudantes matriculados de um ano para o outro ano, os incrementos, com as possíveis permanências de atendimentos, com os possíveis acréscimos e com os possíveis decréscimos, possíveis migrações de uma rede para a outra etc. acarretando, portanto, novas qualidades, entre tantas outras possibilidades de verificação, por exemplo, os novos dados das taxas de rendimento (aprovação, abandono e retenção) e os novos dados da distorção idade-série. Importante no nosso referencial do par dialético de quantidade e qualidade (LEFEBVRE, 1991, p. 212) é destacar que o modo em que se apresenta a distribuição de matrículas, sejam os montantes em cada ano-série, ou em cada rede (Pública, Privada, federal, estadual ou municipal), ou o modo do deslocamento do afluxo de matrículas ano após ano da implementação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, tanto são quantidades como expressão ou exigências de novas qualidades.

Também, importante no nosso referencial do par dialético de quantidade e qualidade (LEFEBVRE, 1991, p. 212) é destacar a impropriedade de qualquer tentativa de verificação da qualidade de ensino por comparações de passado e presente, pois, no nosso caso, já sabemos que são distintas as populações escolares do antigo Ensino Fundamental de 8 (oito) anos e as do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* (BOTO, 2012, p. 216).

O período histórico de importância para esta pesquisa foi de 2004 até 2014. O início no ano de 2004, pois entendemos como o ano efetivo das primeiras determinações políticas

governamentais e ações da sociedade civil do que viria a ser o novo Ensino Fundamental de 9 anos. O final em 2014 foi o ano em que se completou os 5 (cinco) primeiros do novo Ensino Fundamental de 9 anos no município de São Paulo, no qual esta pesquisa buscou seu maior nível de pormenores ao trabalhar com dados da Unidade Escolar paulista objeto de pesquisa.

A Escola objeto de pesquisa será apresentada nos capítulos seguintes. Considerando as matrículas e, em relação a estas, a nossa pesquisa de campo constatou que os dados das matrículas presentes nos livros ATAs da unidade são os mesmos que a secretaria da unidade cadastrou no Censo Escolar, em formulários de papel até 2006 utilizando o Sistema de Informações Educacionais (Sied) e virtualmente com o Educacenso a partir de 2007.

Interessante destacar: primeiro, que o Sied teve início em 1995, ano de experiência, e implementação em 1996[53]; e segundo, que, a partir de 2005, na rede paulistana, as escolas já estavam conectadas à Internet, e em 2006 foi realizada a experiência *Sistema de coleta* ***on-line*** *do Censo Escolar da Educação Básica* (Educacenso)[54], a experiência foi aprovada e, a partir de 2007, os formulários foram substituídos em definitivo pela ferramenta **on-line** Educacenso. Assim, a verificação das matrículas durante a pesquisa deu-se de 2004 a 2014, com ênfase para os anos de 2010 a 2014. Assim é preciso o conhecimento inicial destas quantidades (matrículas) e como elas mesmas se apresentaram como novas qualidades do novo Ensino Fundamental de 9 anos, buscou-se, também, as inúmeras qualidades por elas acarretadas ao novo Ensino Fundamental de 9 anos (LEFEBVRE, 1991, p. 212). Assim, seguindo o passo a passo da pesquisa apresentamos em continuação as matrículas de 2004 a 2014 da Educação brasileira para uma compreensão das matrículas como um só todo, do qual iremos dividir e verificar em partes menores para que as qualidades expressas e exigidas pelas novas quantidades de matrículas possam ser compreendidas melhor e, também, para que as quantidades expressem elas mesmas novas qualidades das modalidades educacionais brasileiras.

---

[53]Disponível no site da Escola Nacional de Administração Pública (Enap): http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/895/071_98%20Implanta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Sistema%20Integrado%20de%20Informa%C3%A7%C3%B5es%20Educacionais%20%E2%80%93%20SIEd.pdf?sequence=2

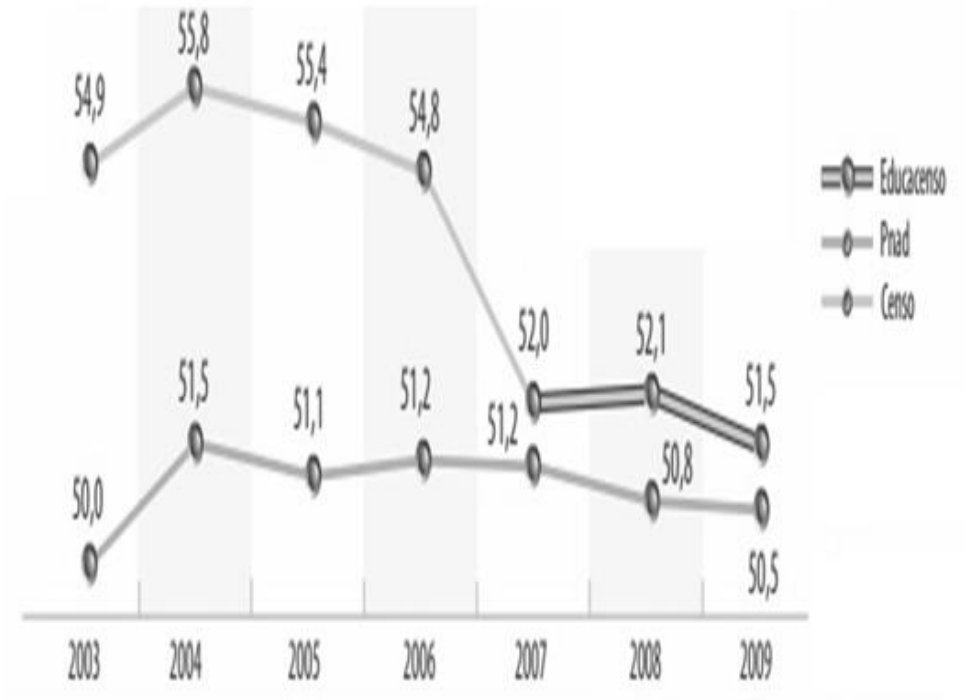
[54]Disponível no site da Enap: http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/280/059%20-%20Sistema%20de%20coleta%20online%20do%20Censo%20Escolar%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20-%20Educacenso.pdf?sequence=1 acessado em 01 de março de 2016.

4.1. Das matrículas de 2004 a 2014: 3 (três) momentos da Educação Básica Brasileira

Quando iniciamos o estudo das matrículas, em nossas investigações, encontramos o documento Sinopse Das Ações Do MEC Edição 2 de 2011[55], na qual o MEC afirmava que, a partir de 2007, o Educacenso permitiu maior precisão dos dados coletados em relação aos dados da Educação Básica Brasileira coletados até 2007.

Na Sinopse Das Ações Do MEC Edição 2 de 2011, temos o Gráfico 1, para o ano de 2003 até o ano de 2009, que ilustrava na sinopse como a ferramenta Educacenso teria aumentado a precisão dos dados coletados da Educação Básica, com uma aproximação dos valores coletados pela PNAD.

Gráfico 1 - Comparação das matrículas da Educação Básica (Não inclui educação especial e profissionalizante)



Fonte: Sinopse das Ações do MEC Edição 2 de 2011(INEP/MEC e PNAD).

Outra inquietação investigativa era a constatação de uma redução do número de atendimento de estudantes em mais de dois milhões de matrículas que foi comentado por

[55] Pode ser obtido em http:// portal.mec.gov.br/ index.php?option = com_docman&task = doc_download&gid = 7960&Itemid = " onmousedown = "return rwt (this,",",",'2','AFQjCNHWuLWWztakim_7q6GrGinzfyaAyA',",'0CCIQFjAB',",",event)" data-href = "" ping = "https://www.google.com.br/url?sa = t&rc t= j&q= &esrc = s&source= web&cd= 2&ved= 0CCIQFjAB&url= http%3A%2F%2F portal.mec.gov.br% 2Findex.php% 3F option% 3D com_docman %26task%3Ddoc_ download%26gid% 3D7960% 26Itemid%3D&ei = f1heVI_ BNueIsQTY5YIY&usg= AFQjCNHWuLWWztakim_ 7q6GrGinzfyaAyA.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011)[56], quando apenas considerados os dados de matrículas do Ensino Fundamental de 8 e de 9 anos no período de 2004 a 2009.

Sem a preocupação de apresentar as hipóteses explicativas é interessante destacar que Arelaro (2011) afirmava que mesmo com a incorporação de mais um ano de pré-escola o número de atendimento aos estudantes não aumentou com o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, mesmo consideradas as questões demográficas desta faixa etária.

Uma provável "discrepância" nos dados nos motivou a verificar se haviam notáveis marcas na nova precisão da coleta de dados ou outro fato ou fenômeno antes e depois da ferramenta Educacenso, isto é, uma verificação que possibilitasse apreender o comportamento dos dados das matrículas em tempos de novo Ensino Fundamental de 9 anos.

Quando investigamos as matrículas da Educação Básica Brasileira, considerando apenas os dados presentes nas Sinopses Estatísticas do INEP no período de 2004 a 2014, poderíamos ter em nossas análises dados datados que em outras publicações, como os Relatórios de Introdução às Sinopses Estatísticas e os Resumos Técnicos do INEP, são reavaliados e reapresentados com possíveis correções e alterações, isto é, outros valores.

Assim, para os dados de matrículas da Educação Básica Brasileira (não incluindo a educação especial e profissionalizante), estudamos e trabalhamos com as informações obtidas das Sinopses Estatísticas, dos Relatórios de Introdução às Sinopses Estatísticas e dos Resumos Técnicos do Censo Escolar do INEP, de 2004 a 2014. O resultado das matrículas dos estudantes obtido para o Brasil foi o Quadro 2.

Quadro 2 – Evolução das Matrículas na Educação Básica – 2004 a 2014 - Brasil

Ano	Matrículas	Ano	Matrículas	Ano	Matrículas
2004	54.894.001	2007	51.680.712	2010	49.922.616
2005	55.084.699	2008	51.741.710	2011	49.227.127
2006	54.520.391	2009	51.079.620	2012	48.660.912
				2013	48.096.445
				2014	47.509.987

Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas – 2004 a 2014

Nota: Não inclui matrículas da Educação Especial e Profissionalizante

Trabalhando com a Estatística Descritiva (BARBETTA, 1998, BUSSAB, 2003, CURTY, 2002, REIS, 1998) para as matrículas da Educação Básica de 2004 a 2014, como se os dados correspondessem a uma possível estabilidade e continuidade em supostas pequenas

[56] dados qualitativos da pesquisa *Avaliando políticas educacionais: um estudo sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado de São Paulo*, do grupo "Funde9".

alterações dos valores obtidos anualmente, temos uma média de 51.128.929 matrículas, com uma variância de 7.546.414.458.914 matrículas ao quadrado. Da estatística sabemos que: *"Quanto maior for a variância, mais distantes da média estarão os valores, e quanto menor for a variância, mais próximos os valores estarão da média"*. Assim, uma variância tão alta, astronômica, que acarreta num desvio padrão de 2.747.074 matrículas, um desvio que, se colocado para projetar valores médios, excluiria do Censo Escolar brasileiro cidades e Estados inteiros. Para nós é uma constatação de que, em relação às matrículas de 2004 a 2014, não se pode pensar em um único momento, um grande período histórico das matrículas de 2004 a 2014. Logo, pelos dados de matrículas oficiais do INEP temos, em um dos muitos arranjos possíveis, 3 (três) momentos da Educação Básica Brasileira.

O primeiro seria aquele de 2004 até 2006, quando os dados eram obtidos pelo Sied (desde 1996). Parece que, de 1996 a 2006, o Sied enfrentou, dada à imensidão de suas dimensões, por exemplo, problemas de dupla contagem de estudantes, que pôde ter sido um obstáculo para a obtenção de aumento da precisão da expressão da qualidade quantitativa da Educação Brasileira. Contudo se considerarmos com, praticamente, uma década de existência, no período de 2004 a 2006, o Sied já estava estabelecido e se ao analisarmos os incrementos de matrículas de 2004 para 2005 de 190.698 (aumento da Educação Básica) e de 2005 para 2006 de –564.308 (retração da Educação Básica), isto nos parece que se têm evidências do possível esgotamento do Sied, pois parece que nenhum fenômeno demográfico poderia explicar um aumento de menos de um quarto de milhão de matrículas ser seguido de uma diminuição de 0,5 milhão de matrículas.

Como estamos na dimensão macro da Educação Básica sem detalhar as Etapas e Modalidades de Ensino não se pode, com um mínimo de possibilidade de uma razoável interpretação, observar o efeito-ação sobre os dados de matrículas acarretados pelas Leis Federais n° 11.114/2005 (a entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental) e a n° 11.274/2006 (a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, com o ano de 2010 como limite para a ampliação). Para tal será necessário a investigação com o recorte da verificação das matrículas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No Quadro 2 o corte foi o ano de 2004, mas pela utilização do Sied o primeiro período que destacamos deve ser considerado de 1996 até 2006, ano inicial da experiência Educacenso nas escolas que passou a vigorar em 2007.

O ano de 2007 é o início de um 2° (segundo) período, ainda do Quadro 2, um 2° (segundo) momento de apenas 3 (três) anos, 2007 a 2009. Os anos 2006, 2007 a 2008 são de consolidação da ferramenta Educacenso.

No Relatório introdutório da Sinopse Estatística[57] (BRASIL, 2008b) da Educação Básica de 2007, na introdução, há a declaração que, em 2005, o INEP/Deed tinha começado a reformulação do Censo Escolar para começar a utilização efetiva do sistema Educacenso e o Sied continuou operando em 2005 e 2006.

Uma das novidades da Sinopse de 2007, apresentada no texto introdutório, foi a "*possibilidade de identificação dos estudantes que [possuíssem] mais de um registro de matrícula*". Outro destaque foi a publicação de dados de matrículas ("aluno matriculado") e dados de alunos (aquele com frequência regular nas escolas).

Essa inovação de dados de "alunos" e de "matrículas" foi repetida na Sinopse de 2008 e foi descontinuada em 2009 e os dados de "alunos" não foram mais divulgados nas Sinopses até 2014. Interessante é observar que na Sinopse de 2009 a numeração das Tabelas[58] começa em **2** (matrículas) com a Tabela "2.*1 – Número de Matrículas da Educação Básica [...] – 2009*".

Parece que o INEP/Deed deixou a possibilidade de completar a Sinopse de 2009 com as Tabelas de numeração **1**, como eram numeradas as Tabelas de "alunos" nas Sinopses de 2007 e 2008; porém, no Relatório Técnico[59], texto de divulgação do Censo Escolar de 2009, não foi feita nenhuma menção sobre o motivo para a numeração começar em **2**. Para 2007 e 2008, temos uma comparação desses dados no Quadro 3.

Quadro 3 - Evolução do número de Alunos e Matrículas - Educação Básica - 2007 a 2008 - Brasil

Ano	Brasil	
	Alunos	Matrículas
2007	52.179.530	53.028.928
2008	52.321.667	53.232.868

A diferença de quase 1 (um) milhão entre matrículas e alunos, tanto para 2007 como para 2008, respectivamente 849.398 e 911.201 matrículas, mostrava uma situação bastante complexa da busca de precisão e acurácia dos dados na Educação Básica Brasileira. Os números de alunos e matrículas são variáveis distintas em qualquer secretaria de escola

[57] Disponível http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse com download em http://download.inep.gov.br/download/censo/2007/sinopse2007.zip acessado em 10 de março de 2016.;

[58] O MEC/Inep faz distinções entre tabelas e quadros;

[59] Disponível em http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/sai-resultado-do-censo-escolar-2009?redirect=http%3A%2F%2Fportal.inep.gov.br%2Fvisualizar%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_6AhJ%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-2%26p_p_col_pos%3D1%26p_p_col_count%3D2%26p_r_p_564233524_tag%3Dcenso com download em http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf acessado em 10 de março de 2016.

Pública brasileira e são decorrentes da burocracia e da disputa ou concorrência entre os Sistemas de Ensino, principalmente, entre os estaduais e os municipais. O MEC reconhece esta diferença e "simplificou" os dados trabalhando apenas com as matrículas:

> a) O conceito de aluno e matrícula são diferentes. Aluno é o indivíduo, que poderá ter sua matricula registrada em mais de uma turma, em distintas etapas ou modalidades de ensino na mesma escola ou em escolas diferentes. Matrícula é cada um dos vínculos estabelecidos entre o aluno e uma turma (Ver ANEXO S)[60].

Na Unidade Escolar paulistana, objeto de pesquisa, a distinção entre os dados de matrículas e do número de estudantes, de 2010 a 2014, foi sempre considerada pelas diferentes Diretoras e assistentes de direção deste período histórico, como, também, para a secretária e suas duas auxiliares; porém, já não era uma distinção evidente para todas e todos os docentes, seja de Anos Iniciais ou de Anos Finais do Ensino Fundamental, e para os Assistentes Técnicos Educacionais[61] e para as faxineiras, as cozinheiras e o vigia; o que há na escola são alunos.

O gestor, ao trabalhar apenas com os dados de matrículas, erra, já que os estudantes presentes, os tais alunos, são flutuantes, isto é, ora por excesso, "o número de matrículas maior que o número de estudantes" onera os cofres públicos superestimando compras, pedindo mais do que deveria aos departamentos de compras e, ora por falta, "o número de matrículas menor que o número de estudantes" onera a APM, pois, ao pedir menos do que deveria recebe menos e muitas vezes compensa com o "dinheirinho da escola"; são inúmeros os gestores que lesam o próprio "bolso". Por exemplo, uma das possibilidades de duplicação de matrículas se dá com os estudantes deficientes (necessidades especiais), pois há a matrícula numa turma regular e uma matrícula especial para identificar o estudante como deficiente no sistema educacional brasileiro.

Dentro da autonomia relativa das escolas a maior parte das compras está relacionada às turmas e seus "alunos" e não às matrículas. Acima das escolas estão os núcleos regionais e diretorias regionais, seguidos de departamentos educacionais e secretarias de educação, municipais e estaduais, geralmente, trabalham com o número de matrículas para atender às demandas escolares.

---

[60] Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/nota_tecnica/2015/nota_tecnica_indicadores_de_rendimento_2012.pdf acessado em abr. 2015

[61] Na RME (Rede Municipal de Educação) da Cidade de São Paulo, o que em outros municípios são inspetores e agentes escolares, são ATEs (Assistentes Técnicos Educacionais) e, nas escolas paulistanas, podem tanto trabalhar na função de inspetores, como na de agentes escolares, como auxiliares de secretaria e até em pleno desvio de função ou quando readaptados, isto é, por determinação médica ficarem impossibilitados de trabalhar efetivamente como ATE, podem realizar a função de copeiros ou porteiros.

Esta diferença de gestão entre a prática da escola e de órgãos educacionais é uma má qualidade da educação Pública brasileira que o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* não modificou. Parece existir uma oportunidade de otimização dos recursos educacionais com a valorização da autonomia relativa das escolas que resultaria em melhoria da educação (PAULINO, 2010).

Quanto à evolução de matrículas deste 2° momento (2007 a 2009), em relação ao primeiro (2004 a 2006), o texto introdutório da Sinopse de 2007 justificava a variação negativa de – 5,2% do número das matrículas: à dinâmica demográfica; à queda na natalidade; e à redução da população da faixa-etária correspondente, principalmente, no Ensino Fundamental. Porém, na sequência, o texto afirmava que

> [...] parte da queda da matrícula registrada em 2007 [dever-se-ia] às mudanças no procedimento de coleta das informações do Censo Escolar, que ao contar com informações dos indivíduos e ter a data de referência da coleta modificada reduziu de maneira drástica a dupla contagem de aluno. (BRASIL, 2008b, p. 7).

Parece-nos que os novos procedimentos da ferramenta Educacenso contribuíram de maneira mais contundente na queda do número das matrículas que as outras justificativas apresentadas pelo INEP/Deed. Se o argumento for que toda a população brasileira, de 2006 a 2007, teve um crescimento de 1,11% (dado do IBGE) que acarretaria em crescimento das matrículas, vale lembrar que toda a população não é a população educacional brasileira em Educação Básica.

Se para 2006 a 2007 considerarmos, segundo as projeções do IBGE, que a população brasileira de idade de 0 (zero) a 6 (seis) anos decresceu em -1,36%, a população brasileira de idade de 7 a 14 cresceu em 0,72% e a população brasileira de idade de 15 a 17 decresceu em -1,85%, teríamos uma redução da população em Educação Básica de 320.845 potenciais estudantes e que estas 3 populações compõem o Ensino Fundamental, pensamos que, na transição de 2006 para 2007, é melhor olvidar outras justificativas e considerar os efeitos e resultados da ferramenta Educacenso no número de matrículas como um marco e divisor do 1° e do 2° momentos, um marco nos dados oficiais de matrículas da Educação Básica Brasileira. Novamente, uma oportunidade de pensar as matrículas como quantidades e como expressão ou exigências de novas qualidades.

No **Apêndice B**[62] apresentamos as considerações da diminuição da população brasileira que impacta na faixa etária da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

[62] Não incorporamos o Apêndice A no texto, pois nosso assunto não é diretamente relacionado com demografia.

Concluímos, com dados do IBGE que, independentemente do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, o número das matrículas do Ensino Fundamental parece estar em declínio no Brasil e para entender esta redução de matrículas é preciso considerar, entre outros fatores, a diminuição da população brasileira.

Retornando às matrículas é interessante o fato que no texto introdutório da Sinopse Estatística de 2008[63] há a informação que seria necessário considerar um ajuste nas matrículas devido o retorno da participação de escolas Privadas que estiveram fora do Censo Escolar e em 2008 voltaram a ser respondentes.

> Após o impacto inicial das mudanças metodológicas realizadas em 2007, principalmente aquela referente à coleta de dados individualizados dos alunos, que implicou na recusa da prestação das informações sobre os alunos de cerca de três mil escolas Privadas (e uma matrícula estimada em cerca de 600 mil alunos). Assim sendo, o crescimento observado na rede Privada, de mais 715.521 matrículas, significa um ajuste no registro da matrícula daquelas escolas não respondentes em 2007. (BRASIL, 2009a, p. 5).

Mesmo considerando estas 715.521 matrículas mais as outras 320.485 ainda não podemos explicar o sumiço de 1.803.673 matrículas do 1º para o 2° momento aqui considerados. Com certeza não temos uma estabilidade no número de matrículas como defendia o MEC/INEP/Deed naqueles anos. Os dados de matrículas da Educação Básica passaram por uma grande modificação e o pesquisador e ou o gestor que não se atentou para tal misturou informações distintas, como diriam os mais velhos, “misturou alhos com bugalhos”, contudo este sumiço de 1,8 milhões de matrículas dispersas nas esferas federais, estaduais e municipais, em urbanas e rurais, público e privado, em etapas e modalidades, talvez, pôde ter acarretado problemas de baixo impacto para as mais variadas administrações e suas clientelas.

O ano de 2009, neste nosso arranjo, faz parte deste 2° (segundo) momento, pois o número de matrículas está na ordem de grandeza de 2007 e 2008, isto é, $5{,}0 \times 10^7$. O ano de 2009, também, não pertenceria ao próximo momento, já que temos um grande decréscimo de matrículas na transição de 2009 para 2010, queda que calculamos que seja de 1.157.004, quando não inclui a Educação Especial e Profissionalizante nos anos a partir de 2010 a queda é estável, em torno de 600.000 matrículas. Contudo, esta queda é menor que a identificação e exclusão de registros duplicados divulgados pelo MEC/INEP/Deed no Texto de divulgação do Censo Escolar de 2009:

---

[63]Disponível http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse com download em http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/sinopse2008..zip acessado em 10 de março de 2016.;

> Antes da divulgação dos resultados finais as equipes responsáveis pelo Censo no Inep e nas Secretarias Estaduais de Educação realizam um minucioso e cada vez mais rigoroso trabalho de análise e correção dos dados informados. Daí resulta, entre outras melhorias qualitativas, a correção do número de alunos constantes na base de dados do Censo pela exclusão de registros informados em duplicidade, de forma a expressar com maior precisão a realidade observada e aumentar a eficiência do gasto público. Em 2009 foram identificados e excluídos 5.594.763 registros duplicados do cadastro de alunos[64].

Nos dados oficiais é considerado uma exclusão de 5.594.763 matrículas duplicadas do Censo Escolar 2009 que é possível pensar serem correspondentes aos ajustes e melhorias consequentes da nova ferramenta Educacenso, isto é, uma correção nos dados intrínsecos de 2009, sem relação com as transições para o ano anterior (2008) e ou para o posterior (2010), exclusão que parece que ocorria desde 2007.

O 2° (segundo) momento seria de 2007 a 2009 e na transição de 2009 para 2010 estaria os efeitos do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* sobre as matrículas da Educação Básica Brasileira. Para esta pesquisa o 3° (terceiro) momento seria de 2010 a 2014, 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental em todos os sistemas de ensino e redes de ensinos, mas para a história da Educação brasileira, provavelmente, terminou no ano passado, 2015 ou 2015 foi um ano de transição ou de preparação para nova Educação obrigatória brasileira. Como já mencionamos, a partir deste ano, 2016, passa a se ter impacto definitivo a EC/59 2009, que amplia o ensino gratuito e obrigatório, que passa a ser da pré-escola (4 anos de idade) até o Ensino Médio (BRASIL, 2009b).

O 3° (terceiro) momento, com uma estabilidade decrescente do número de matrículas, cerca de 600.000 anualmente, é o período particular desta pesquisa, no qual a Lei Federal n° 11.274/2006 (a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos), com o ano de 2010 como limite para a ampliação, tornou-se um fato consumado e sistemas educacionais como o estadual paulista e municipal paulistano, em 100% de suas escolas de Ensino Fundamental, contavam com crianças de 6 (seis) anos em suas carteiras e cadeiras.

As matrículas destas crianças de 6 (seis) anos que, sem a n° 11.274/2006 estariam vinculadas à Educação Infantil, passavam, como novas quantidades do Ensino Fundamental, a expressar ou exigir novas qualidades, que num primeiro momento se pensou ser a oportunidade da Educação Infantil e uma concepção de infância progressista adentrar e modificar os domínios da escolarização, oportunidade que, como apresentamos na nossa

---

[64] Disponível em http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf. Acesso em 3 de setembro de 2016.

quase revisão bibliográfica, os estudos e as pesquisas não verificaram até este ano de 2016.

A seguir passamos à verificação das matrículas, para o Brasil de 2004 a 2014, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (apenas no que for e quando for necessário e pertinente), detalhando em números públicos e privados, uma verificação em partes menores, as qualidades expressas e exigidas em novas quantidades compreendidas melhor e, também, que as quantidades de matrículas expressem novas qualidades Públicas e Privadas destas 3 (três) modalidades educacionais brasileiras.

4.2. Das matrículas brasileiras Públicas e Privadas de 2004 a 2014: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio

Para pensar as matrículas do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* foi necessário incluir nos estudos a verificação das matrículas da Educação Infantil e do Ensino Médio, visto que o Ensino Fundamental era, até o ano passado, 2015, o ensino gratuito e obrigatório brasileiro e a Educação Infantil e o Ensino Médio eram não obrigatórios. O resultado dos totais dessas matrículas, de 2004 a 2014, para o Brasil foi o Quadro 4.

Quadro 4 - Número de Matrículas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - 2004 a 2014 - Brasil

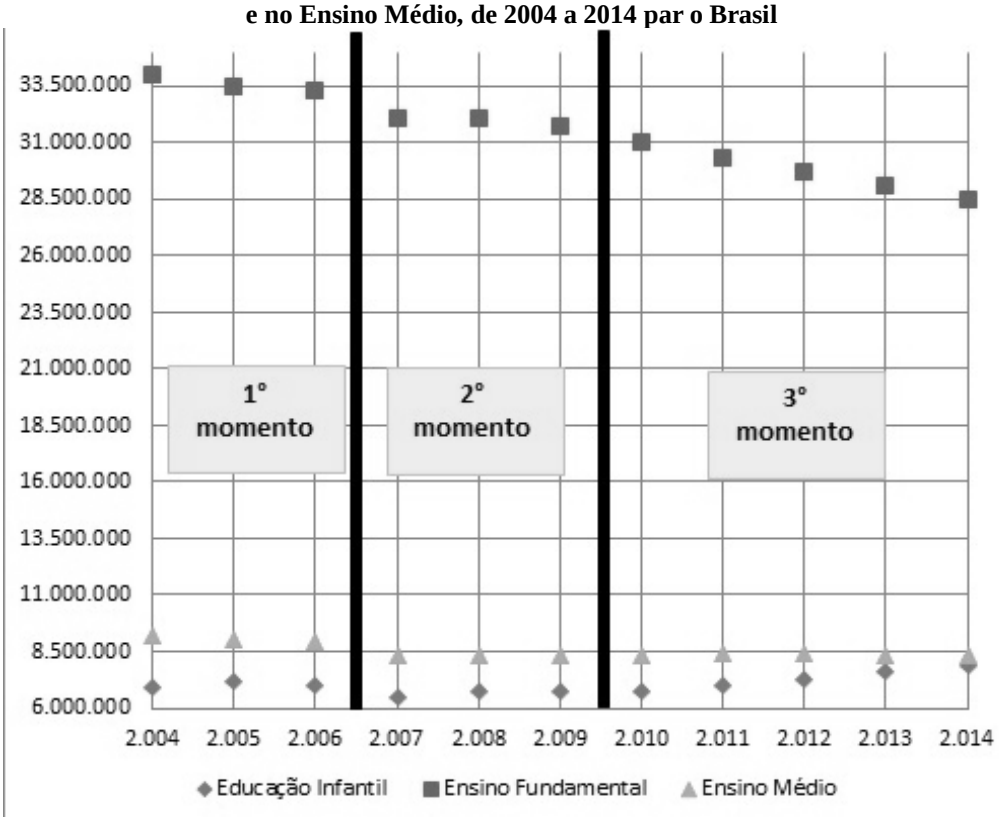
Ano	Matrículas			
	Total	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2004	50.085.589	6.903.798	34.012.434	9.169.357
2005	49.770.876	7.205.013	33.534.561	9.031.302
2006	49.205.578	7.016.095	33.282.663	8.906.820
2007	*47.001.510*	*6.509.868*	*32.122.273*	*8.369.369*
2008	*47.172.061*	*6.719.261*	*32.086.700*	*8.366.100*
2009	*46.805.319*	*6.762.631*	*31.705.528*	*8.337.160*
2010	46.119.714	6.756.698	31.005.341	8.357.675
2011	45.739.381	6.980.052	30.358.640	8.400.689
2012	45.374.862	7.295.512	29.702.498	8.376.852
2013	44.972.696	7.590.600	29.069.281	8.312.815
2014	44.615.847	7.855.991	28.459.667	8.300.189

Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas para os anos de 2004 a 2014
Nota: Não inclui matrículas da Educação Especial Profissionalizante e EJA

Do Quadro 4 com cálculos de diferença ano a ano (por exemplo, 2004 para 2005) e variações (a diferença ano a ano tomada em razão do valor de matrículas do ano inicial, por exemplo, da diferença de 2004 para 2005 dividido pelo valor das matrículas de 2004) podemos afirmar que, retirando os dados da EJA, em relação ao concluído com o auxílio do Quadro 2, o comportamento tanto dos valores somados das matrículas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, como cada um deles em separado indicam a possibilidade do nosso arranjo de 3 (três) momentos da Educação Básica, ilustrados no Gráfico 2.

Considerando a diminuição da população, teríamos: 1° (primeiro) momento de 2004 a 2006, ainda em tempos de Sied; 2° (segundo) momento 2007 a 2009, início da ferramenta Educacenso; e o 3° (terceiro) momento de 2010 a 2014, período de estabelecimento do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

Gráfico 2 - Números de Matrículas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de 2004 a 2014 par o Brasil



Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas para os anos de 2004 a 2014
Nota: Não inclui matrículas da Educação Especial Profissionalizante e EJA

De 2006 para 2007, para a Educação Infantil há uma variação negativa de 7,2% (506.227 matrículas) frente uma variação anterior de -2,6% (2005 para 2006), para o Ensino Fundamental temos -3,5% (1.160.390 matrículas) frente uma variação anterior de -0,8% e para o Ensino Médio -6,0% (537.451 matrículas) frente um variação anterior de -1,4%, são valores que separam o 1° (momento) do 2° (momento), cada momento com suas quantidades e qualidades, com o direito social à Educação com possíveis aumentos e possíveis restrições (impossibilidades). Temos esta descrição de maneira sistemática nas linhas 2 (dois) e 3 (três) da Tabela 1.

Tabela 1 - Diferenças e variações na evolução das Matrículas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - 2004 a 2014 - Brasil

Ano a ano	Matrículas							
	Total		Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Diferença	Variação %	Diferença	Variação %	Diferença	Variação %	Diferença	Variação %
2004 para 2005	-314.713	-0,6	301.215	4,4	-477.873	-1,4	-138.055	-1,5
2005 para 2006	-565.298	-1,1	-188.918	-2,6	-251.898	-0,8	-124.482	-1,4
2006 para 2007	***-2.204.068***	*-4,5*	***-506.227***	*-7,2*	***-1.160.390***	*-3,5*	***-537.451***	*-6,0*
2007 para 2008	170.551	0,4	209.393	3,2	-35.573	-0,1	-3.269	-0,0
2008 para 2009	-366.742	-0,8	43.370	0,6	-381.172	-1,2	-28.940	-0,3
2009 para 2010	***-685.605***	*-1,5*	*-5.933*	*-0,1*	***-700.187***	*-2,2*	*20.515*	*0,2*
2010 para 2011	-380.333	-0,8	223.354	3,3	-646.701	-2,1	43.014	0,5
2011 para 2012	-364.519	-0,8	315.460	4,5	-656.142	-2,2	-23.837	-0,3
2012 para 2013	-402.166	-0,9	295.088	4,0	-633.217	-2,1	-64.037	-0,8
2013 para 2014	-356.849	-0,8	265.391	3,5	-609.614	-2,1	-12.626	-0,2

Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas para os anos de 2004 a 2014

Já, de 2009 para 2010, para a Educação Infantil -0,1% (5.933 matrículas) frente a 0,6% (2008 para 2009), para o Ensino Fundamental -2,2% (-700.187 matrículas) frente a -1,2% e para o Ensino Médio 0,2% (matrículas 20.515) frente -0,3%, são valores que separam o 2° (momento) do 3° (momento), é a transição do domínio do *Ensino Fundamental de 8 (oito) Anos* para o estabelecimento do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, com suas novas quantidades e qualidades, com o direito social à Educação com alterações postas às crianças e uma Educação Infantil reduzida e um ensino gratuito e obrigatório ampliado ou antecipado com início aos 6 anos de idade. Temos esta descrição de maneira sistemática nas linhas 5 (cinco) e 6 (seis) da Tabela 1.

O mesmo comentário que fizemos para os dados totais de matrículas da Educação Básica se aplicam para as matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para esta pesquisa o 3° (terceiro) momento seria de 2010 a 2014, 5 (cinco) anos, para a história da Educação brasileira, provavelmente, terminou no ano passado, 2015, pois a partir deste ano, 2016, como já mencionamos, pela EC/59 2009, ocorre a ampliação do ensino gratuito e obrigatório, que passa a ser da pré-escola (4 anos de idade) até o Ensino Médio (BRASIL, 2009b).

Se, novamente, considerarmos o período do Educacenso, após 2007, mesmo com a redução do número de matrículas de 2009 a 2010, provável efeito da implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, temos a importante constatação que enquanto o número de matrículas brasileiras da Educação Infantil aumentou no período de 2007 a 2014, o número de matrículas no Ensino Fundamental declinou. Qualidades diferentes e importantes internas da

Educação Básica Brasileira, pois: i) na Educação Infantil, historicamente, o atendimento foi ínfimo[65]; e ii) o Ensino Fundamental convive, significativamente, com a repetência e o abandono.

Se, mais uma vez, considerarmos o período do Educacenso, após 2007 o número de matrículas do Ensino Médio, de 2007 a 2009, sofre redução; porém, tem um aumento de 2009 para 2010 e outro de 2010 para 2011, quando, então, volta a cair, como parecia ser a tendência desde 2004. As explicações podem estar no histórico de atendimento e motivação aos jovens para frequentar o Ensino Médio, e tal qual o Ensino Fundamental, o Ensino Médio convive, significativamente, com a repetência e o abandono, contudo é preciso ponderar os números de matrícula com o conhecimento que neste período ocorre diminuição da população brasileira, como evidenciada no **Apêndice B.**

Se, novamente, considerarmos o período do Educacenso, após 2007, há a ponderação que a implementação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* não foi o fator determinante da característica de redução de matrículas e isto não pode ser explicado apenas por taxa de abandono "real", já que neste período ocorre diminuição da população brasileira, como evidenciada no **Apêndice B**. A saber a taxa de abandono MEC/INEP/Deed é um cálculo que leva em conta o abandono dos estudos num certo ano e depois esta criança/adolescente pode voltar a constar como estudante se efetivar a matrícula (ANEXO S).

Isolando os efeitos da implantação do Educancenso, no 3° (terceiro) momento de 2010 a 2014, momento da prática do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, temos uma primeira constatação que surge da investigação das matrículas: a diminuição da população brasileira na faixa de 0 a 14 anos (**Apêndice B**) contribui diretamente para a redução de matrículas no Ensino Fundamental, novas quantidades, conferindo à educação brasileira várias novas qualidades; porém, há especificidade da qualidade de uma modalidade de ensino, o novo Ensino Fundamental, em redução e não em expansão.

Ainda se faz necessário enfatizar que, de 2007 em diante, há uma dupla convivência do Ensino Fundamental de 8 (oito) e o de 9 (nove) anos que, também, se dará no número de matrículas com o estabelecimento das matrículas específicas do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Para o Brasil, a partir de 2010, toda matrícula de 1° ano, criança nominalmente de 6 (seis) anos, passou a ser considerada criança matriculada no *Ensino Fundamental de 9*

---

[65] Sobre este histórico da Educação Infantil, situando a problemática, apenas nos de 1990 a 2000, um período correspondente ao nosso primeiro momento, Ciavatta e Frigotto (2003, p. 114) dimensionam o quase segundo plano destinada a EI: "Com efeito, a educação infantil, a educação de jovens e adultos, a educação de nível médio e superior ficaram relegadas a iniciativas tópicas. A educação infantil, ou de 0 a 6 anos, foi delegada aos governos municipais ou às famílias, com a penalização da classe trabalhadora."

(nove) Anos e assim, de maneira gradual, oficialmente o Ensino Fundamental de 8 (oito) anos teria as suas últimas turmas de 8ª série em 2016, mas em muitos municípios como São Paulo, o Ensino Fundamental de 8 (oito) anos acabou em 2013, 3 (três) anos antes do previsto, através de portaria (PMSP, 2013b)[66].

A justificativa da antecipação pode ter sido desde o complicado falar e escrever do dia a dia nas escolas que conviviam com "fund8" e ou "fund9", ou por exemplo, implicações na prática como o uso do livro didático do 3° ano "fund9" numa turma de 3ª série do "fund8" que seria correspondente ao 4° ano do "fund9". Assim, antes de adentrar neste 3° (terceiro) momento com ênfase no novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* — que será explorado com o auxílio das observações do quase cotidiano da unidade estudo objeto de estudo e sua rede — exploramos as 3 (três) modalidades e as interessantes qualidades expressas pelas matrículas nos 3 (três) momentos de 2004 a 2014.

Começamos, então, pela apresentação das matrículas da Educação Infantil (dados totais, Quadro 5) em sua composição: Creche e Pré-escola.

Quadro 5 - Matrículas da Educação Infantil, por Etapas de Aprendizagem - 2004 a 2014 - Brasil

Ano	Matrículas na Educação Infantil		
	Total	Creche	Pré-escola
2004	6.903.798	1.348.237	5.555.561
2005	7.205.013	1.414.343	5.790.670
2006	7.016.095	1.427.942	5.588.153
2007	*6.509.868*	*1.579.581*	*4.930.287*
2008	*6.719.261*	*1.751.736*	*4.967.525*
2009	*6.762.631*	*1.896.363*	*4.866.268*
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.721
2013	7.590.600	2.730.119	4.860.481
2014	7.855.991	2.891.976	4.964.015

Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas para os anos de 2004 a 2014

Fora as transições de 2004 para 2005 e a de 2005 para 2006, nas quais as diferenças no número de matrículas de um ano para o outro ficaram abaixo de 67.000 matrículas, no período de 2004 para 2014 todas as transições ocorreram com acréscimos de matrículas superiores a 144.000 matrículas, frente a estes números cabe a interpretação que as matrículas na Creche, de certa maneira, não apresentam a qualidade dos 3 (três) momento da Educação Básica

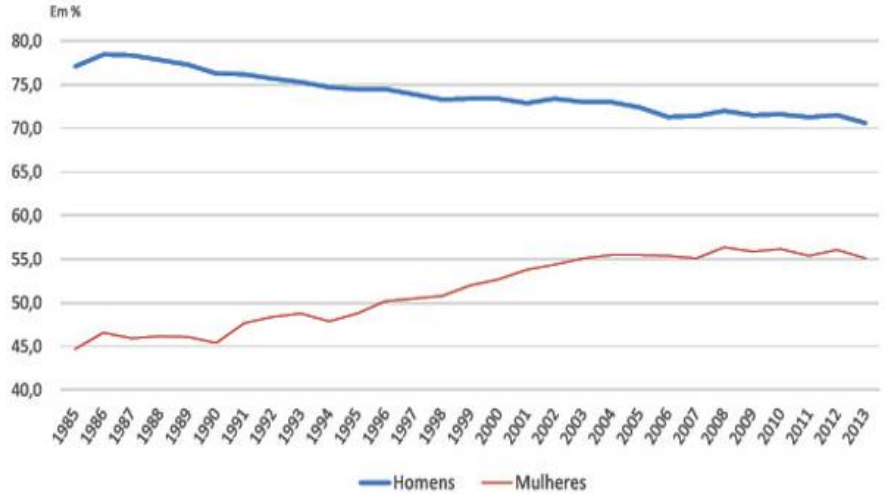
[66] Portaria nº 5.930, de 15 de Outubro de 2013. Regulamenta o Decreto 54452/2013, que institui na SME, Programa Reorganização Curricular e Administrativa na Rede Municipal de Ensino - Mais educação São Paulo

Brasileira e nem da Educação Infantil que consideramos como evidenciado nesta tese. A demanda por matrículas em Creche vivem um momento de busca pelo reconhecimento do direito social à educação de 0 a 6 anos.

Importante retomar que esta Pesquisa é sobre quantidade/qualidade do Ensino Fundamental Brasileiro, com foco no período de 2010 a 2014, entretanto os motivos da aceleração quase contínua no crescimento das matrículas em creches, no período de 2006 a 2014, são interessantes se pensados como interações, projeções e impactos destas matrículas na pré-escola e a seguir no *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, as etapas seguintes no trajeto educacional destas crianças.

Nossa consideração é que não se pode e não faremos "coro" com a explicação, como indicavam os dados divulgados pelo IBGE em agosto de 2014, de uma suposta situação de quase pleno emprego vivido pelo Brasil; os dados apresentados enfatizavam quatro regiões metropolitanas brasileiras em que ocorria estabilidade na taxa de desocupação de junho para julho desse ano: Recife (6,6%), Belo Horizonte (4,1%), Rio de Janeiro (3,6%) e São Paulo (4,9%). Isto, para nós, significa que as famílias brasileiras, no período, demandaram mais e mais creches para suas crianças por várias razões, entre elas: i) a ascendente incorporação de mulheres no mercado de trabalho (O Gráfico 3, ilustra esta observação para a Região Metropolitana de São Paulo); e ii) o número crescente de mulheres como cabeça de família no Brasil nos últimos 15 anos. Contudo, pensamos que a demanda por mais Creche , dada a sua complexidade, é regida, também, por vários fatores, como, por exemplo, o reconhecimento do próprio direito à Creche.

Gráfico 3 - Taxa de participação, segundo sexo, na Região Metropolitana de São Paulo - 1985 a 2013



Fonte: Secretaria de Planejamento Regional. Convênio Seade - Dieese e MTE/FAT. Pesquisa de Emprego e Desemprego

Com estas ponderações sobre as matrículas da Creche brasileira, de certa maneira, quem apresenta a qualidade dos 3 (três) momento da Educação Básica Brasileira é a Pré-escola que, componente da Educação Infantil, acarretam a esta a qualidade dos 3 (três) momentos.

De 2006 para 2007, para as matrículas da Pré-escola, há uma variação negativa de 11,8% (657.866 matrículas) frente uma variação anterior de -3,5% (2005 para 2006). Estes são valores que separam o 1° (primeiro) do 2° (segundo) momento, cada momento com suas quantidades e qualidades. No 1°, a Pré-escola e a Educação Infantil não conheciam os efeitos do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* que passou a vigorar e "roubar ou drenar" matrículas a partir de 2006 e talvez, também, existiam elementos da implementação do Educacenso nestes números.

De 2009 para 2010, para as matrículas da Pré-escola há uma variação negativa de 3,6% (174.223 matrículas) frente uma variação anterior de -2,0% (2008 para 2009), são valores que não nos parecem suficientes para justificar a passagem do 2° (segundo) para o 3° (terceiro) momento, mas o "arroubo ou drenagem" de matrículas de 6 (seis) anos de idade, nominal, para o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Parece que a transição se desloca ou se firma de 2010 para 2011, com uma variação quase nula de -0,2%, depois os efeitos da disputa pelas matrículas ou na Educação Infantil ou *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* aparentam sofrer uma estabilização e as matrículas da Pré-escola voltam a crescer.

Ainda em Creche a contribuição das matrículas federais e estaduais (Quadro 6), quando comparadas com as municipais e as Privadas, se não são irrisórias ou contaminantes

Quadro 6 - Matrículas da Creche (Educação Infantil), por Dependência Administrativa - 2004 a 2014 - Brasil

Ano	Creche				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2004	1.348.237	721	14.993	828.352	504.171
2005	1.414.343	893	17.264	860.960	535.226
2006	1.427.942	933	17.582	898.945	510.482
2007	1.579.581	974	8.651	1.040.670	529.286
2008	1.751.736	1.121	7.365	1.134.944	608.306
2009	1.896.363	1.215	6.819	1.244.731	643.598
2010	2.064.653	1.248	7.308	1.345.180	710.917
2011	2.298.707	1.359	8.114	1.461.034	828.200
2012	2.540.791	1.245	6.433	1.603.376	929.737
2013	2.730.119	1.254	4.909	1.724.714	999.242
2014	2.891.976	1.262	4.732	1.824.297	1.061.685

Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas para os anos de 2004 a 2014

de análises, ou pelo menos como hipóteses, podem ser identificadas com situações ímpares que não podem reger políticas Públicas da Educação e se significam algum privilégio de autarquias e afins, estaduais e ou federais, podem ser até obstáculos para a efetivação de políticas Públicas da Educação, mas são números diminutos frente às matrículas nas creches municipais e Privadas.

Os 3 (três) momentos da Educação Básica Brasileira, de 2004 a 2014, não se expressam de maneira perceptível nas das matrículas de Creche. Com acréscimos maiores ou menores as matrículas em Creche de 2004 a 2014 foram gradativamente crescendo.

É interessante observar que algum fenômeno ocorreu para o modo de expressão das matrículas Privadas em Creche, de 2005 para 2006, pois a variação negativa é de 4,6% (24.744 matriculas) frente a uma variação positiva de 6,2% de 2004 para 2005. Depois desta queda de quase 5% nas matrículas de Creche Privada, na passagem de 2007 para 2008, temos um acréscimo de quase 15¨% seguida de um acréscimo menor de quase 6% (2008 para 2009), possível influência do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, depois volta ao acréscimo de quase 11% (2009 para 2010), tem uma aceleração de quase 17% de acréscimo (2010 para 2011), possível acomodação após implementação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, passando para acréscimo de quase 12% (2011 para 2012), depois acréscimo de 7,5% (2012 para 2013) e um acréscimo menor de quase 6%, de 2013 para 2014.

Já nas matrículas Públicas municipais de 2005 para 2006 o acréscimo foi de 4,4%, num claro avanço das matrículas Públicas frente às Privadas em Creche. De 2006 para 2007 o acréscimo foi de quase 16% e, mais uma vez, as matrículas Públicas municipais superaram as Privadas. Com média de 8,8% de acréscimo, de 2007 para 2013, as matrículas das creches municipais só tiveram aumento e de 2013 para 2014 obteve um acréscimo semelhante ao das matrículas Privadas em creche de quase 6%.

A Pré-escola, que está dentro dos 3 (três) momentos da Educação Básica Brasileira de 2004 a 2014, aumentou suas matrículas sempre maiores que as matrículas em Creche: no 1° (primeiro) momento (2004 a 2006) em média 75% maior, no 2º (segundo) momento maior em média de 65% (2007 a 2009) e no 3° (terceiro) momento maior em 48%, com máximo de 55% na entrada do período e mínimo no final do período de 42% (Quadro 7).

Esta expressiva superioridade das matrículas da Pré-escola em relação à Creche, no período de 2004 a 2014, foi dada pelas matrículas nas pré-escolas municipais Públicas e nas pré-escolas Privadas, com o número irrisório das matrículas da pré-escola federal e com o decréscimo constante nos números de matrículas da Pré-escola estadual (Quadro 7).

Quadro 7 - Matrículas da Pré-escola (Educação Infantil), por Dependência Administrativa - 2004 a 2014 - Brasil

Ano	Pré-escola				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2004	5.555.561	1.673	277.613	3.792.629	1.483.646
2005	5.790.670	1.668	249.001	4.026.681	1.513.320
2006	5.588.153	1.538	225.397	3.921.291	1.439.927
2007	4.930.287	1.167	168.994	3.727.934	1.032.192
2008	4.967.525	1.117	105.181	3.743.531	1.117.696
2009	4.866.268	1.239	70.152	3.664.360	1.130.517
2010	4.692.045	1.189	63.994	3.508.581	1.118.281
2011	4.681.345	1.193	56.538	3.493.307	1.130.307
2012	4.754.721	1.309	51.392	3.526.373	1.175.647
2013	4.860.481	1.370	50.111	3.591.750	1.217.250
2014	4.964.015	1.300	51.010	3.651.176	1.260.529

Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas para os anos de 2004 a 2014

Os 3 momentos da Educação Básica Brasileira, de 2004 a 2014, são bem preceptivos nos dados das matrículas da Pré-escola. Na passagem do 1° (primeiro) momento para o 2° (segundo) momento, de 2006 para 2007, nas 3 (três) dependências administrativas (Estadual, Municipal e Privada) se confirmou a tendência de perda de matrículas que já se notava de 2005 para 2006, num provável efeito da aplicação e antecipação das Leis Federais n° 11.114/2005 (a entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental) e da n° 11.274/2006 (a ampliação do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos, com o ano de 2010 como limite para a ampliação). Ocorreu a perda de quase 700.000 matrículas (Quadro 7).

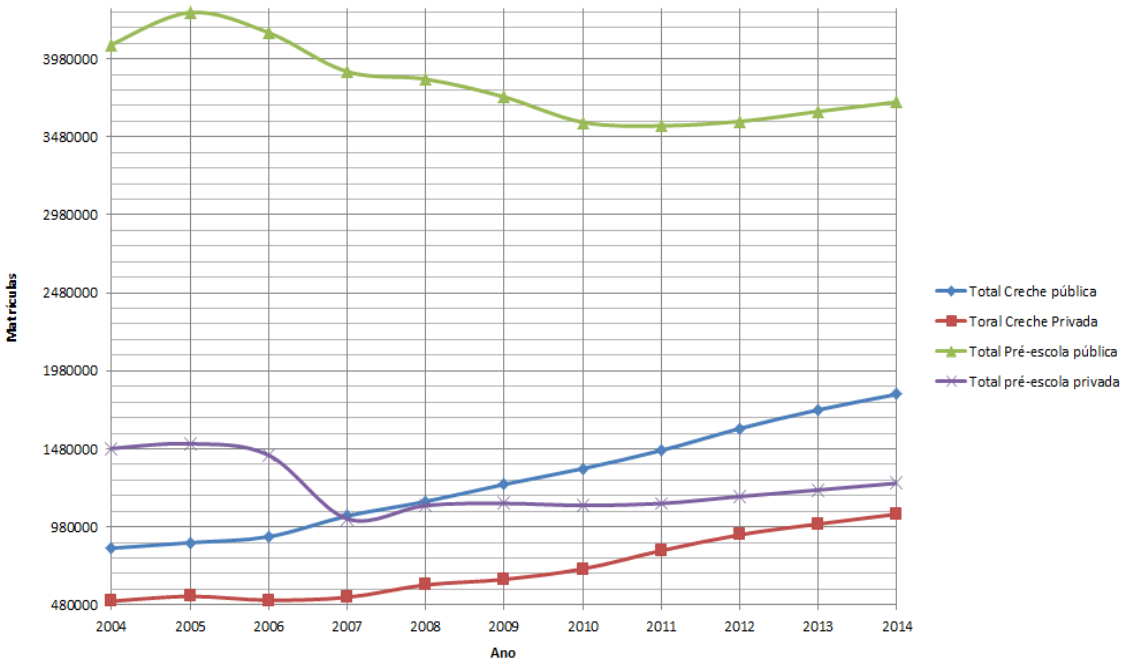
Mesmo sofrendo a intensificação da Leis Federais n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, foram menores as perdas de matrículas da pré-escola, mas ocorreram na passagem do 2° (segundo) momento para o 3° (terceiro) momento. Ocorreu a perda de quase 180.000 matrículas (Quadro 7).

Isolando as dependências administrativas, a pré-escola Estadual só volta a ter crescimento nas matrículas no 3° (terceiro) momento, com o acréscimo de quase 900 matrículas de 2013 para 2014. Crescimento irrisório perante as perdas acumuladas de quase 700.000 matrículas. Na pré-escola Municipal houve perdas concentradas nas transições dos momentos, o 3° (terceiro) momento foi de crescimento e são “recuperadas” aproximadamente 160.000 matrículas. A rede de pré-escola Privada que teve sua grande perda de matrículas na transição do 1° (primeiro) para o 2° (segundo) momento, com a retração de 407.735 matrículas, no 3° (terceiro) momento teve uma pequena recuperação com o acréscimo de 142.248 matrículas (Quadro 7).

Quanto às matrículas da Educação Infantil, em suma, de 2004 a 2014, depois de "ajustes" perante a realidade e às Leis Federais n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, com ou sem influência da ferramenta Educacenso, no 2° (segundo) momento das matrículas da Educação Básica Brasileira, de 2010 a 2014, ocorreu crescimento nas matrículas da Creche Pública e Privada, depois de uma perda, diminuição, de matrículas há uma quase estabilidade na pré-escola Privada e uma perda grande de matrículas na pré-escola Pública (Quadro 7).

Já, para o 3° (terceiro) momento, as matrículas em Educação Infantil voltam a um pequeno crescer e o crescimento da Creche tem uma aceleração maior que o da Pré-escola e a pré-escola Privada parece entrar numa tendência de crescimento lento, quase de estabilidade. No **Gráfico 4** podemos ver a ilustração do comportamento da Educação Infantil em suas "parcelas" Creche (Pública e Privada) e Pré-escola (Pública e Privada) de 2004 a 2014.

Gráfico 4 - Número de Matrículas da Educação Infantil, de 2004 a 2014 no Brasil



Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas para os anos de 2004 a 2014

Quanto às matrículas do Ensino Fundamental de 2004 a 2014 (Quadro 8), a observação evidencia, como esperado, a contribuição diferenciada de cada Dependência Administrativa nos valores totais do Ensino Fundamental, mas, para a queda de matrícula nos

3 (três) momentos da Educação Básica Brasileira de 2004 a 2014, a diferenciação é acentuada e singular para cada Dependência.

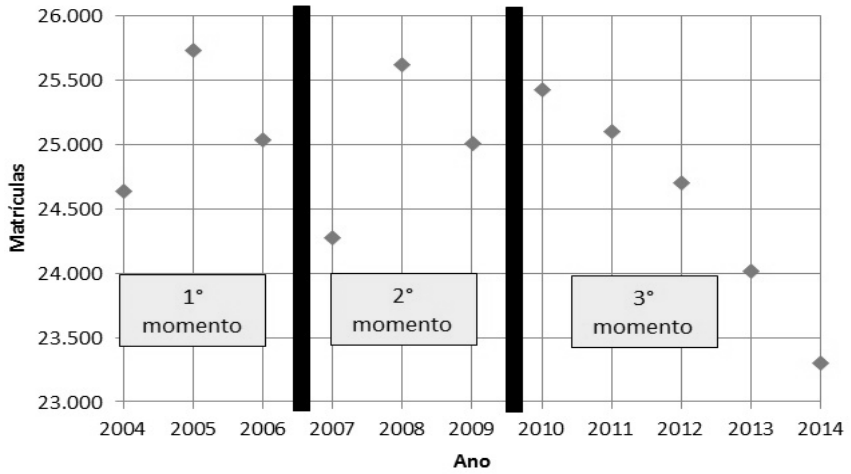
Quadro 8 - Matrículas no Ensino Fundamental, por Dependência Administrativa - 2004 a 2014 - Brasil

Ano	Matrículas no Ensino Fundamental do Brasil				
	Total	Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privado
2004	34.012.434	24.633	12.695.895	17.960.426	3.331.480
2005	33.534.561	25.728	12.145.494	17.986.570	3.376.769
2006	33.282.663	25.031	11.825.112	17.964.543	3.467.977
2007	*32.122.273*	*24.276*	*11.332.963*	*17.571.366*	*3.193.668*
2008	*32.086.700*	*25.622*	*11.000.916*	*17.442.158*	*3.618.004*
2009	*31.705.528*	*25.005*	*10.572.496*	*17.329.638*	*3.778.389*
2010	31.005.341	25.425	10.116.856	16.921.822	3.941.238
2011	30.358.640	25.096	9.705.014	16.526.069	4.102.461
2012	29.702.498	24.704	9.083.704	16.323.158	4.270.932
2013	29.069.281	24.017	8.516.086	16.154.337	4.374.841
2014	28.459.667	23.306	8.018.227	15.941.124	4.477.010

Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas para os anos de 2004 a 2014

Era de se esperar que os valores diminutos das matrículas do Ensino Fundamental Federal não apresentassem perceptíveis efeitos das possíveis alterações da ferramenta Educacenso e da diminuição da população estudantil (valores ilustrados no Gráfico 5).

Gráfico 5 - Matrículas do Ensino Fundamental Federal - 2004 a 2014 - Brasil



Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas para os anos de 2004 a 2014

Porém, tanto no 1° (primeiro) como no 2° (segundo) momento houve uma total instabilidade das matrículas, com variações, de um ano para o outro ano, indo de aumentos de matrículas de 5,5% (2007 para 2008) a retrações de 2,7% (2005 para 2006), apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Diferenças e variações na evolução das Matrículas no Ensino Fundamental, por Dependência Administrativa - 2004 a 2014 - Brasil

Ano a ano	Matrículas Ensino Fundamental							
	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	Diferença	Variação %	Diferença	Variação %	Diferença	Variação %	Diferença	Variação %
2004 para 2005	1.095	4,4	-550.401	-4,3	26.144	0,1	45.289	1,4
2005 para 2006	-697	-2,7	-320.382	-2,6	-22.027	-0,1	91.208	2,7
2006 para 2007	-755	-3,0	-492.149	-4,2	-393.177	-2,2	-274.309	-7,9
2007 para 2008	1.346	5,5	-332.047	-2,9	-129.208	-0,7	424.336	13,3
2008 para 2009	-617	-2,4	-428.420	-3,9	-112.520	-0,6	160.385	4,4
2009 para 2010	420	1,7	-455.640	-4,3	-407.816	-2,4	162.849	4,3
2010 para 2011	-329	-1,3	-411.842	-4,1	-395.753	-2,3	161.223	4,1
2011 para 2012	-392	-1,6	-621.310	-6,4	-202.911	-1,2	168.471	4,1
2012 para 2013	-687	-2,8	-567.618	-6,2	-168.821	-1,0	103.909	2,4
2013 para 2014	-711	-3,0	-497.859	-5,8	-213.213	-1,3	102.169	2,3

Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas para os anos de 2004 a 2014

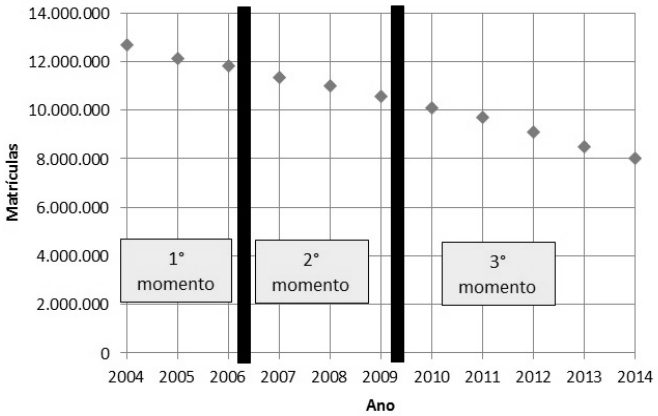
Esta dispersão (Tabela 2), díspares variações de um ano para o outro, é expressão da qualidade de um tempo de turbulência e inconstância para que depois de possíveis ajustes pudessem resultar e apresentar um 3° (terceiro) momento com evolução de um declínio nas matrículas que a mais despretensiosa projeção estatística indicará a inevitável aniquilação do Ensino Fundamental Federal com o passar dos anos. Para não cometer equívocos precisamos saber que, dada a escala em que o Gráfico 5 é apresentado, nosso olhar se engana e diz que a dispersão das matrículas do Ensino Fundamental Federal, no 3º (terceiro) momento, é linear e decrescente em relação aos anos; contudo, um pouquinho de estatística resulta que o grau de relacionamento linear entre as matrículas e os anos tem apenas uma intensidade e uma direção razoável, já que o coeficiente de correlação linear ao quadrado é de 0,9712 (quanto mais próximo de 1,0000, maior o grau de relacionamento entre duas varáveis, maior a correlação). Seria um equívoco, no mínimo complexo, fazer estatística com um conjunto de poucos pontos de variável tão complexa como matrícula escolar, pois, neste caso, os 5 (cinco) pontos das matrículas de Ensino Fundamental Federal, de 2010 a 2014, apresentam para uma regressão polinomial de ordem 2 (dois) o quadrado do coeficiente de regressão igual a 0,9987, uma estatística mais interessante quando comparada com o 0,9712 da regressão linear; porém, inferior a uma regressão polinomial de ordem 4, com o coeficiente de correlação igual a 1,0000. O que é omitido é a baixa ou muito baixa confiabilidade das possíveis curvas de tendência que possamos obter das matrículas e o passar dos anos.

Esta sumária discussão do coeficiente de correlação nos fundamenta que podemos encontrar respostas a nós favoráveis e desejáveis, já que dados são manipuláveis. Entretanto,

nada se pode afirmar sobre a confiabilidade da correlação entre anos e matrículas. As matrículas podem não ser variável dependente apenas dos anos. Ainda, os nossos 5 (cinco) pontos podem não ser uma "amostra" representativa do futuro do Ensino Fundamental Federal. Assim, o que os nossos dados nos permitem inferir são apenas observações qualitativas e nada mais. Não temos pontos suficientes, nossa "amostra" não é grande o bastante, isto é, não temos pontos "normalmente distribuídos", que nos deixa sem "curva normal" e nossos cálculos de futuro não tem como ser precisos. Para tristeza dos tecnocratas que querem equações para enquadrar a Educação, nos parece óbvio que matrículas são dependentes, muito além do ano a que pertence, por exemplo, de ferramentas como Educacenso, população, tipo de governo (de tendência democrática ou outra), momento econômico etc.

O comportamento supostamente quase linear das matrículas do Ensino Fundamental Estadual (ilustrado no Gráfico 6) é um bom exemplo das considerações que acabamos de fazer, pois, de novo, a escala ou os poucos 5 (cinco) pontos nos enganam, já que a "melhor" regressão, com o coeficiente de correlação igual a 1,0000, é a polinomial de ordem 4 para as matrículas de 2010 a 2014, entretanto poderíamos apressadamente dizer que as matrículas do Ensino Fundamental Estadual apresentavam um comportamento linear nos 3 (três) momentos.

Gráfico 6 - Matrículas do Ensino Fundamental Estadual - 2004 a 2014 - Brasil



Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas para os anos de 2004 a 2014

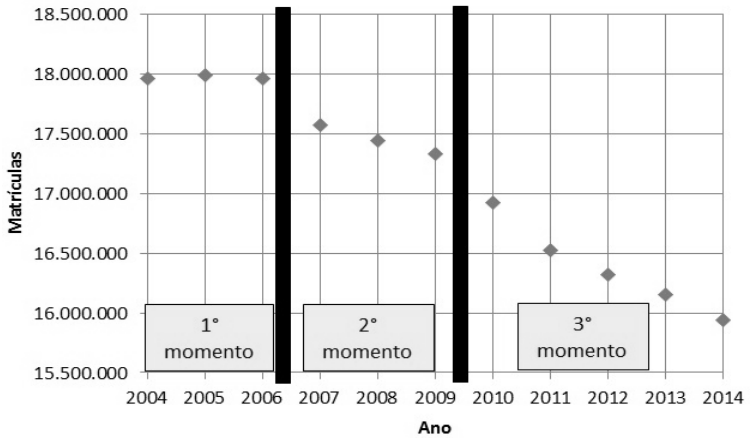
Com valores muito maiores que os do Ensino Fundamental Federal, nos valores das matrículas do Ensino Fundamental Estadual são menos perceptíveis os efeitos das possíveis alterações da ferramenta Educacenso e da diminuição da população estudantil. Porém, tanto na transição do 1° (primeiro) para o 2° (segundo) momento como na transição do 2°

(segundo) para o 3° (terceiro) momento houve considerável perda de matrículas, com variações que indicam rupturas de um momento para o outro.

O que é fato é que no final de cada um dos 3 (três) momentos, enquanto o Ensino Fundamental se retraía, as matrículas estaduais, quando comparadas com a soma das matrículas municipais e Privadas, passaram a sofrer reduções e, possivelmente, podemos pensar como hipótese da causa desta redução que, quanto às matrículas das redes estaduais, há uma qualidade de uma "Rede" que busca a retração no número de matrículas para talvez delegar sua atuação, no dever de oferecer o direito à Educação, a outras redes, por exemplo com transferência de matrículas às redes municipais e Privadas. Até mesmo as matrículas da diminuta Rede Federal passam a ter uma porcentagem maior na composição do Ensino Fundamental. As diferenças e variações das matrículas estaduais são apresentadas na Tabela 2.

Se uma das decorrências do FUNDEF foi a municipalização das matrículas do Ensino Fundamental municipaisl, com a concentração da maior parte das matrículas nos sistemas educacionais municipais, era de se esperar, como os dados confirmam (Quadro 8 e Tabela 2), que leis como as federais n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006 obtivessem efeitos "densos" nestas matrículas, as municipais de 2004 a 2014, como está ilustrado no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Matrículas do Ensino Fundamental Municipal - 2004 a 2014 - Brasil

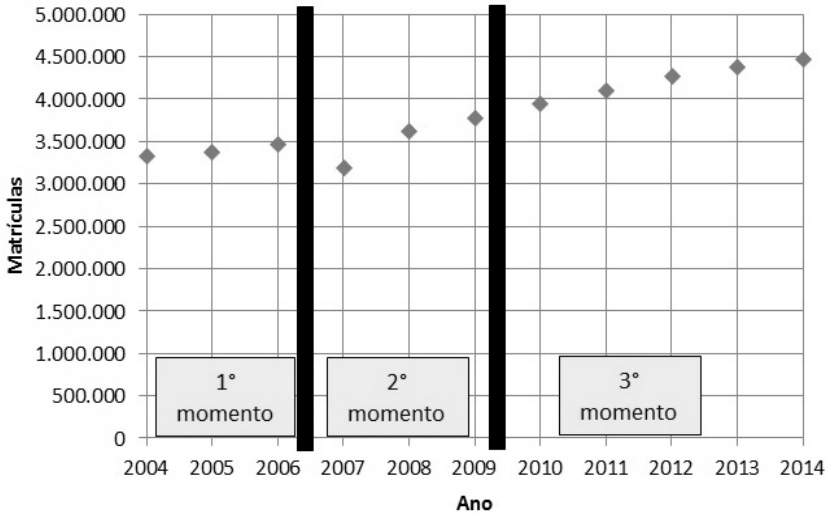


Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas para os anos de 2004 a 2014

Os 3 (três) momentos que estamos defendendo como maneira possível de compreender a Educação Básica Brasileira por suas matrículas de 2004 a 2014, para o Ensino Fundamental Municipal, são evidentes com distintas variações e diferenças de um ano para outro na transição. De 2006 para 2007, a transição do 1° (primeiro) para o 2° (segundo) momento, a queda de matrículas foi de 393.177, mais que 90% a mais que a queda de 2005

para 2006, que teve uma queda nas matrículas de 22.027 (Tabela 2). Na transição do 2° (segundo) momento para o 3° (terceiro) momento, de 2009 para 2010, a queda nas matrículas municipais foi de 407.816, um pouco mais que 70% que a queda de 2008 para 2009 que foi de 112.520 matrículas. Valores que evidenciam o "coração" da qualidade do Ensino Fundamental público como um Sistema Educacional em retração, com seguidas quedas no número de matrículas. Se destacamos que esta é uma qualidade do Ensino Fundamental público (Federal, Estadual e Municipal) é porque os dados (Quadro 8 e Tabela 2) mostram que as únicas matrículas crescentes no 2° (segundo) e no 3° (terceiro) momentos são as matrículas do Ensino Fundamental Privado (dados ilustrados no Gráfico 8).

Gráfico 8 - Matrículas do Ensino Fundamental da Rede Privada - 2004 a 2014 - Brasil



Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas para os anos de 2004 a 2014

Qualidade notável do Ensino Fundamental Privado essa de se manter crescente, com variações em média de 3,2%, com mínimo de 2,3% (de 2013 para 2014) e máximo de 4,1% (de 2009 para 2010) no 3° (terceiro) momento, podemos pensar como hipótese que não se trata de um Sistema Educacional em franca expansão com muito ainda a crescer e que se pretende ser dominante numa ofensiva contra o ensino público, mas que parece sim, profundo conhecedor das leis federais n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, se fecha numa elite diminuta, na qual, para a criança de 6 (seis) anos nominal, pode não pesar ou não fazer diferenças educacionais a perda de um ano ou um estágio da Educação Infantil. Isto, ainda, com a possibilidade de se tornar ainda mais cara, elitizando ainda mais, atribuindo por definições e escolhas prévias para si supostas qualidades, que não são resultantes ou expressões de quantidades observadas, e deixando a escola Pública como a escola pobre para os pobres, ou a

escola daqueles que não são da elite, a escola que não pode alcançar as tais qualidades (padrões).

Neste processo a “escolinha” Privada será eliminada para não significar possibilidade de qualidades intermediárias entre a escola de “qualidade pobre” ou “qualidade possível” e a escola Privada, a escola da elite. Também, neste processo a equidade torna-se uma qualidade justificável, é o império do “menos pior” (RAWLS, 1992), uma escola pobre possível para o orçamento de um país que deixa de pensar numa educação emancipatória, na qual a igualdade é a qualidade mais desejável que possa ser expressa pelas quantidades existentes e os privilégios todos sejam condenáveis, visto que não seriam democráticos. Neste cenário, com cada qual no seu cada qual, com uma divisão já estabelecida entre os da elite e os que não são da elite, a escola pobre e a escola Privada serão destinadas a realizar uma educação para atender as demandas do mercado capitalista.

Com as hipóteses e constatações apresentadas até aqui falta mostrarmos um pouco melhor a situação educacional brasileira com a explicitação do Ensino Fundamental composto pelo antigo Ensino Fundamental de 8 (oito) anos e o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Neste ponto do que estamos apresentando — dado que nosso interesse é o “primeiro” ciclo “oficial” do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, de 2010 a 2014, verficado pelo quase cotidiano da nossa unidade escolar objeto de pesquisa — pensamos que é suficiente a apresentação primeiro das matrículas do Ensino Fundamental dividido em Ensino Fundamental de 8 (oito) e *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e segundo verificar perfis de distribuição de matrículas do Ensino Fundamental contextualizados apenas pelos dados da Educação Infantil que já apresentamos nos Quadros 4, 5, 6 e Tabela 1, desobrigando-nos da presença de análise das matrículas do Ensino Médio, pois estas se distanciariam em demasia das matrículas do Ensino Fundamental ou qualquer alteração, como um súbito crescimento nas matrículas iniciais do Ensino Médio, seria de mais fácil estudo e compreensão no próprio Ensino Fundamental.

4.3. Das matrículas brasileiras Públicas e Privadas de 2004 a 2014: Ensino Fundamental de 8 (oito) e de 9 (nove) anos.

Nas Sinopses Estatísticas do MEC/INEP, até 2011, o EF era tratado tanto como “de 8” e “de 9” anos como de “em 8” e “em 9” anos, a partir de 2012 aparece nas Sinopses apenas “de 8” e “de 9” anos. Contudo, até 2010, o EF era, por lei, “de 8” anos, mas em alguns casos era praticado “em 9” anos. A partir de 2010 passa a ser de 9 anos e passa a conviver com uma parte dos estudantes praticando o EF “em 8” anos (que este ano, 2016, deveria deixar de ocorrer), pois foi no EF “de 8” anos que eles ingressaram.

Pensando em dados de matrículas totais, sem a divisão por Dependências Administrativas (Federal, Estadual, Municipal e Privada) apresentadas no Quadro 9, o EF é a soma das matrículas do EF8 (Ensino Fundamental de 8 anos) e das matrículas do EF9 (Ensino Fundamental de 9 anos). É de fácil compreensão, pensando na composição do EF em termos de porcentagens aditivas do EF8 e do EF9, em cada passagem de um ano para outro o que o EF8 “perde” o EF9 “ganha”.

Quadro 9 - Matrículas no Ensino Fundamental apresentado em números totais e seus componentes - 2004 s 2014 - Brasil

Ano	Matrículas no Ensino Fundamental do Brasil		
	Total	EF8*	EF9**
2004	34.012.434	26.614.306	7.398.128
2005	33.534.561	25.420.742	8.113.819
2006	33.282.663	22.617.048	10.665.615
2007	*32.122.273*	*17.902.029*	*14.220.244*
2008	*32.086.700*	*15.454.671*	*16.632.029*
2009	*31.705.528*	*12.994.972*	*18.710.556*
2010	31.005.341	10.488.210	20.517.131
2011	30.358.640	8.404.629	21.954.011
2012	29.702.498	5.665.968	24.036.530
2013	29.069.281	3.877.015	25.192.266
2014	28.459.667	2.190.060	26.269.607

Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas para os anos de 2004 a 2014
* EF8: Ensino Fundamental de 8 anos
** EF9: Ensino Fundamental de 9 anos

Assim, no 1° (primeiro) momento, de 2004 a 2006, o EF era no início (2004) composto de 78% de EF8 e de 22% de EF9 e no final (2006) de 68% de EF8 e de 32% de EF9, numa compensação, na qual o EF8 “perde” 10% de suas matrículas e o EF9 “ganha” exatamente 10% de matrículas. Para o 2° (segundo) momento o ganha e perde é de 27% e para o 3° (terceiro) momento é de 20%; porém, essa análise matemática de proporções não acrescenta entendimento da qualidade expressa pelas matrículas. A análise das variações é que

nos dão possibilidade de ampliar o entendimento da qualidade expressa pelas matrículas. As diferenças e variações, de 2004 a 2014, nas matrículas do EF, EF8 e EF9 são apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3 - Diferenças e variações nas transições de um ano para outro nas matrículas do Ensino Fundamental - 2004 a 2014 - Brasil

Ano a ano	Matrículas Ensino Fundamental					
	Total		EF8*		EF9*	
	Diferença	Variação %	Diferença	Variação %	Diferença	Variação %
2004 para 2005	-477.873	-1,40	-1.193.564	-4,48	715.691	9,67
2005 para 2006	-251.898	-0,75	-2.803.694	-11,03	2.551.796	31,45
2006 para 2007	-1.160.390	-3,49	-4.715.019	-20,85	3.554.629	33,33
2007 para 2008	-35.573	-0,11	-2.447.358	-13,67	2.411.785	16,96
2007 para 2008	-35.573	-0,11	-2.447.358	-13,67	2.411.785	16,96
2008 para 2009	-381.172	-1,19	-2.459.699	-15,92	2.078.527	12,50
2009 para 2010	-700.187	-2,21	-2.506.762	-19,29	1.806.575	9,66
2010 para 2011	-646.701	-2,09	-2.083.581	-19,87	1.436.880	7,00
2011 para 2012	-656.142	-2,16	-2.738.661	-32,59	2.082.519	9,49
2012 para 2013	-633.217	-2,13	-1.788.953	-31,57	1.155.736	4,81
2013 para 2014	-609.614	-2,10	-1.686.955	-43,51	1.077.341	4,28

* EF8: Ensino Fundamental de 8 anos
** EF9: Ensino Fundamental de 9 anos

A transição (de 2006 para 2007) do 1° (primeiro) momento para o 2° (segundo) momento, dos 3 (três) momentos da Educação Básica Brasileira, no período de 2004 a 2014, é notável tanto para as matrículas do EF8 como para as matrículas do EF9, pois as variações para os dois conjuntos de matrículas são, respectivamente para EF8 e EF9, de 47,10% maior em perda de matrículas e apenas 5,63% maior em ganho de matrículas que na passagem de 2005 para 2006, num "salto" de valor considerável como temos constatado ao longo de toda a nossa verificação de matrículas. A desaceleração no ganho de matrículas de EF9 é acentuada ainda mais, pois de uma variação de acréscimo de 33,33% na passagem de 2006 para 2007, passa para uma variação de acréscimo de 16,96% na passagem de 2007 para 2008. É uma qualidade do 2° (segundo) momento, uma desaceleração na desaceleração do ganho de matrículas de EF9.

Este "salto", um fenômeno comum nos dados das matrículas nestas transições (de 2006 para 2007 e de 2009 para 2010), especificamente, para as matrículas do EF é como se as matrículas do EF8 permanecessem numa diminuição justificada pelo crescimento do EF9 na presença e vivência das Leis Federais n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006 e, também, a diminuição da população, e ainda, o ajuste da implementação da ferramenta Educacenso,

entretanto não nos parece haver uma explicação simples e direta do porquê da grande perda de fôlego do crescimento que o EF9 teve de 2005 para 2007.

Uma constatação, observada nos dados calculados na Tabela 3, é que temos nesta passagem (2006 para 2007): o auge das perdas de matrículas do EF (1.160.390); o auge das perdas de matrículas do EF8 (4.715.019); e, apesar da desaceleração observada no ganho de matrículas, o auge de ganho de matrículas no EF9 (3.554.629). Este ganho de matrículas no EF9, que compunha um EF que já apresentava a qualidade de estar em retração desde 2004, como já mencionamos, deve ser, em parte, causada pela transferência de matrículas da Educação Infantil, seja de matrículas da Creche como matrículas da Pré-escola.

A transição (de 2009 para 2010) do 2° (segundo) momento para o 3° (terceiro) momento, é marcada pelo súbito crescimento na queda de matrículas do EF, que salta da perda de 381.172, da passagem de 2008 para 2009, para a perda de 700.187 matrículas. Ainda havia o efeito das Leis Federais n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, mas, provavelmente, os efeitos da ferramenta Educacenso estavam dirimidos e aí a justificativa da retração do EF teria, por suposição, explicação na diminuição da população, pensando numa queda do número de ingressantes no 1° ano do EF9, a única porta de entrada no EF em 2010, ou o salto na retração, “queda”, foi dado por uma alta taxa de abandono escolar.

Talvez, anterior ao início (2004) do nosso período de pesquisa, 2004 a 2014, podemos entender como uma qualidade do EF a busca e realizações de práticas e experiências de EF9, como evidencia o fato do EF9 não ser o EF oficial e ser praticado num total de 22% das matrículas do EF em 2004. Por outro lado, com o advento das Leis Federais n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, com apoio de ser lei, o avanço do EF9 é tão pungente que vai de maneira célere antecipando o fim previsto (2016) do EF8 para 2014, ano que no Brasil só restavam 8% de EF8 no EF.

Como ainda na análise estamos às voltas com a qualidade expressa pelas matrículas e não como as qualidades exigidas, deixaremos para um passo adiante a introdução das Taxas de Rendimentos em nossa verificação. Por enquanto, apresentaremos tanto o EF8 como EF9 visto por suas Dependências Administrativas (Federal, Estadual, Municipal e Privada) e, também, a verificação da composição do EF, também, do EF8 e do EF9, pensados nas suas quantidades Públicas e Privadas de matrículas, isto, de 2004 a 2014.

Ao separar as matrículas do EF8 e do EF9 nos dados de matrículas das redes federal, estadual, municipal e Privada, obtemos os dados presentes no Quadro 10 (EF8 de 2004 a 2014) e no Quadro 11 (EF9 de 2004 a 2014).

Quadro 10 - Matrículas no EF8, por Dependências Administrativas - 2004 a 2014 - Brasil

Ano	Ensino Fundamental de 8 anos				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado
2004	26.614.306	20.269	9.925.695	13.438.954	3.229.388
2005	25.420.742	19.785	9.396.053	12.759.634	3.245.270
2006	22.617.048	15.968	8.715.334	11.032.510	2.853.236
2007	*17.902.029*	*12.824*	*7.438.755*	*8.916.312*	*1.534.138*
2008	*15.454.671*	*4.429*	*6.762.979*	*7.440.618*	*1.246.645*
2009	*12.994.972*	*2.849*	*6.037.154*	*5.968.610*	*986.359*
2010	10.488.210	2.463	5.295.845	4.453.960	735.942
2011	8.404.629	2.114	4.534.306	3.294.638	573.571
2012	5.665.968	1.509	2.937.896	2.354.026	372.537
2013	3.877.015	1.223	2.056.703	1.563.750	255.339
2014	2.190.060	928	1.290.475	752.449	146.208

Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas para os anos de 2004 a 2014

Quadro 11 - Matrículas no EF9, por Dependências Administrativas - 2004 a 2014 - Brasil

Ano	Ensino Fundamental de 9 anos				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privado
2004	7.398.128	4.364	2.770.200	4.521.472	102.092
2005	8.113.819	5.943	2.749.441	5.226.936	131.499
2006	10.665.615	9.063	3.109.778	6.932.033	614.741
2007	*14.220.244*	*11.452*	*3.894.208*	*8.655.054*	*1.659.530*
2008	*16.632.029*	*21.193*	*4.237.937*	*10.001.540*	*2.371.359*
2009	*18.710.556*	*22.156*	*4.535.342*	*11.361.028*	*2.792.030*
2010	20.517.131	22.962	4.821.011	12.467.862	3.205.296
2011	21.954.011	22.982	5.170.708	13.231.431	3.528.890
2012	24.036.530	23.195	6.145.808	13.969.132	3.898.395
2013	25.192.266	22.794	6.459.383	14.590.587	4.119.502
2014	26.269.607	22.378	6.727.752	15.188.675	4.330.802

Fontes: INEP – Sinopses Estatísticas para os anos de 2004 a 2014

À luz do que já analisamos sobre o EF cujos cálculos e dados estão no Quadro 9 (EF de 2004 a 2014), na Tabela 3 (diferenças e variações na evolução das matrículas no EF, no EF8 e no EF9), no Quadro 10 (EF8 de 2004 a 2014) e Quadro 11 (EF9 de 2004 a 2014), é fato que do 1° (primeiro) momento (2004 a 2006) para o 2° (segundo) momento (2007 a 2009), na passagem de 2006 para 2007, na soma das matrículas do EF8 e do EF9 as Redes Estaduais perdem 492.149 matrículas no EF, a maior perda, seguida das Redes Municipais e Privadas, com perdas de 393.177 e 274.309 matrículas, respectivamente.

As explicações seriam as mesmas: o início da utilização da ferramenta Educacenso e a diminuição da população na faixa etária escolar. Frente a perdas e não acréscimos não cabem como explicação do resultado das matrículas obtidas as “ações” das Leis Federais n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006.

Escondido no 1° (primeiro) momento há um fato notável que é a explosão de matrículas no EF9 privado em 2006 (614.741 matrículas), quando comparado com as matrículas de 2005 (131.439), uma variação de 367,49%. Isto faz pensar que, no caso das matrículas do EF9 privado, a transição do 1° (primeiro) momento (2004 a 2006) para o 2° (segundo) momento (2007 a 2009) ocorre de 2005 para 2006 e é consolidado na passagem de 2006 para 2007, já que em 2007 temos 1.659.530 matrículas, em relação a 2006 uma variação de 169,86%.

É fato que, do 2° (segundo) momento (2007 a 2009) para o 3° (terceiro) momento (2010 a 2014), na passagem de 2009 para 2010, na soma das matrículas do EF8 e do EF9 as Redes Estaduais perdem 455.640 matrículas do EF, um pouco menos que a transição do 1° (primeiro) momento para o 2° (segundo) momento, mas ainda a maior perda, seguida das Redes Municipais, com perda de 407.816.

Os resultados para as matrículas estaduais e municipais causam uma certa estranheza, pois, na passagem de 2009 para 2010, se esperava crescimento e não decréscimo devido à forte atuação das Leis Federais n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que "drenariam" matrículas da Educação Infantil para o EF e, em 2010, seria de esperar que os efeitos do Educacenso já não fossem mais marcantes na eliminação da duplicidade de matrículas. As redes que vão obedecer esta expectativa de crescimento são a Federal e as Privadas, com ganhos de 420 (uma escola?) e 162.849 matrículas, respectivamente.

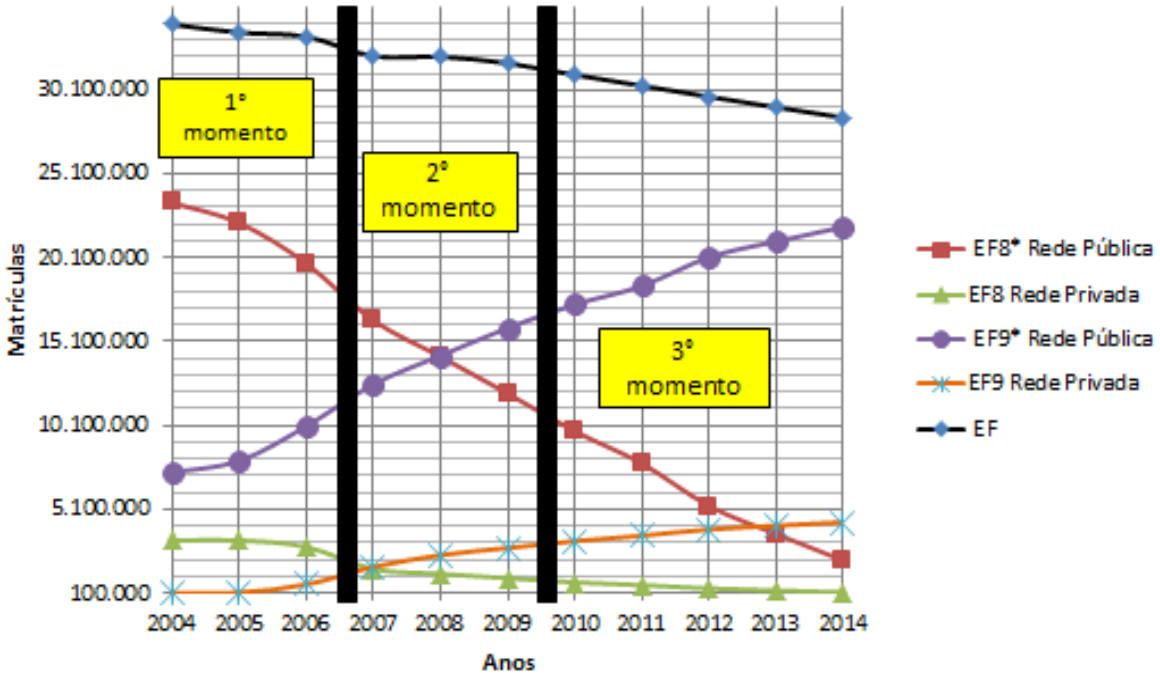
Com a verificação das matrículas totais do EF já havíamos identificado o crescimento das redes Privadas, e isto fica ainda mais evidente com a separação das matrículas do EF8 do EF9, dada as taxas de variações que o EF9 privado apresenta no 3° (terceiro) momento da Educação Básica Brasileira no período de 2004 a 2014. Como o EF privado é o único sistema de ensino do EF que inicia e termina o 3° (terceiro) momento (2009 a 2014) em crescimento, temos uma qualidade notável, que não só é expressão do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, como pode ser uma exigência do setor privatista da sociedade brasileira.

O Gráfico 9 ilustra a "saga" do EF que verificamos até agora com os dados das matrículas. É fato que, no período de 2004 a 2014, o EF apresentou decréscimo nas matrículas ano a ano. Em 2004, no EF, constavam 34.012.434 matrículas e, em 2014, as matrículas no EF somavam 28.459.667.

Outra constatação é que, antecipando a sua obrigatoriedade, o EF9 começa a crescer em 2006, enquanto o EF8 sofre redução. Em 2007 as matrículas do EF9 privado passam a ser maiores que as do EF8 privado, "ultrapassagem" que, para as matrículas Públicas, só ocorre em 2008. Na mudança de EF8 para EF9, enquanto no setor privado as matrículas do EF8 são

convertidas para as matrículas do EF9, no setor público, nas redes federais, estaduais e municipais, há perda de matrículas, fator que provoca o declínio das matrículas do EF.

Gráfico 9 - Ensino Fundamental (EF), de 2004 a 2014 para o Brasil



* EF8: Ensino Fundamental de 8 anos
** EF9: Ensino Fundamental de 9 anos

4.4. Perfis de distribuição das matrículas brasileiras Públicas e Privadas de 2006 a 2014: Educação Infantil (Creche e Pré-escola) e Ensino Fundamental de 8 (oito) e de 9 (nove) anos.

Com 2 (dois) anos de antecipação para as matrículas Públicas e 3 (três) anos para as matrículas Privadas, a "ultrapassagem" do EF9 em relação ao EF8 é uma qualidade expressa pelas matrículas da Educação Básica Brasileira, pois implica em modificação tanto no EF como na Educação Infantil (EI). Nas expectativas tal alteração era esperada para 2010, ano da obrigatoriedade do EF9.

Como verificamos até agora esta "ultrapassagem" é um ponto de partida, possivelmente provocado devido à antecipação e à entrada em vigor das Leis Federais de n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006; assim, é interessante verificar como as distribuições de matrículas se apresentam com o cálculo do perfil da distribuição em porcentagem (%) para cada transição ano a ano, de 2006 a 2014.

Dentro do nosso roteiro, vamos analisar os perfis calculados que comparam os números de matrículas de um ano para o outro, de 2004 para 2005, de 2005 para 2006 ... até de 2013 para 2014. Para tanto passamos a considerar crescimento e redução no número de matrículas sempre em relação ao ano que "abre" a transição e as porcentagens da comparação entre os anos (possível crescimento ou redução de matrículas) são calculados se tomando como 100% a soma das matrículas do EF mais as matrículas da EI do ano que "fecha" a transição.

Como verificamos na evolução das matrículas da Educação Básica Brasileira em todo o período de 2004 a 2014 há elementos a serem explicados, para tal explicação, se for possível, é preciso separar e entender o período em 3 (três) momentos distintos e evitar supostas constatações errôneas. É fato que, nos 3 (três) momentos, há implicações para a história do EF9, entretanto nossa pesquisa em seu "corte e recorte" questiona as modificações advindas do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, apesar das matrículas do EF9 só ser maior que do EF8 a partir de 2008, dado que há o fato determinante das matrículas do EF9 privado passarem a ser maiores que as matrículas do EF8 privado já em 2007; portanto, podemos começar o detalhamento de perfis a partir de 2006 e "abandonar" os dados de matrículas de 2004 e 2005 — vamos analisar os perfis calculados que comparam os números de matrículas de uma ano para outro ano, de 2006 para 2007, de 2007 para 2008 ... até 2013 para 2014 . Então, com esta estratégia, a série histórica para análise fica limitada de 2006 a 2014 e é apresentada no Quadro 12.

Quadro 12 - Série histórica das Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2006 a 2014 - Brasil

Etapa de ensino e rede	Anos								
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total Educação Infantil e Ensino	40.298.758	38.632.141	38.805.961	38.468.159	37.762.039	37.338.692	36.998.010	36.659.881	36.315.658
Educação Infantil	7.016.095	6.509.868	6.719.261	6.762.631	6.756.698	6.980.052	7.295.512	7.590.600	7.855.991
Total Creche	1.427.942	1.579.581	1.751.736	1.896.363	2.064.653	2.298.707	2.540.791	2.730.119	2.891.976
Total Creche Rede Pública	917.460	1.050.295	1.143.430	1.252.765	1.353.736	1.470.507	1.611.054	1.730.877	1.830.291
Creche Rede Privada	510.482	529.286	608.306	643.598	710.917	828.200	929.737	999.242	1.061.685
Total Pré-Escola	5.588.153	4.930.287	4.967.525	4.866.268	4.692.045	4.681.345	4.754.721	4.860.481	4.964.015
Total Pré-escola Rede Pública	4.148.226	3.898.095	3.849.829	3.735.751	3.573.764	3.551.038	3.579.074	3.643.231	3.703.486
Pré-escola Rede Privada	1.439.927	1.032.192	1.117.696	1.130.517	1.118.281	1.130.307	1.175.647	1.217.250	1.260.529
Ensino Fundamental	33.282.663	32.122.273	32.086.700	31.705.528	31.005.341	30.358.640	29.702.498	29.069.281	28.459.667
Total EF 8	22.617.048	17.902.029	15.454.671	12.994.972	10.488.210	8.404.629	5.665.968	3.877.015	2.190.060
Total EF8 Rede Pública	19.763.812	16.367.891	14.208.026	12.008.613	9.752.268	7.831.058	5.293.431	3.621.676	2.043.852
EF8 Rede Privada	2.853.236	1.534.138	1.246.645	986.359	735.942	573.571	372.537	255.339	146.208
Total EF 9	10.665.615	14.220.244	16.632.029	18.710.556	20.517.131	21.954.011	24.036.530	25.192.266	26.269.607
Total EF 9 Rede Pública	10.050.874	12.560.714	14.260.670	15.918.526	17.311.835	18.425.121	20.138.135	21.072.764	21.938.805
EF9 Rede Privada	614.741	1.659.530	2.371.359	2.792.030	3.205.296	3.528.890	3.898.395	4.119.502	4.330.802

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopses estatísticas 2006 a 2014.

Nas comparações de perfis de "distribuição" de matrículas são muitas informações que vamos apresentar e reapresentar (algumas já foram analisadas e apresentadas nas discussões e Quadros e Tabelas anteriores), mas, no nosso método e argumentação, por complexo que possa ser, dentro de nossas possibilidades, para uma verificação de maior panorama, se faz necessário esta densidade de descrições e valores, com as variáveis: etapa de ensino e redes, anos, matrículas (valor absoluto e porcentagem), crescimento de matrículas (valor absoluto e porcentagem) e redução de matrículas (valor absoluto e porcentagem).

Calculando a distribuição de matrículas da transição de 2006 para 2007, temos: que o total de matrículas da EI somado ao total de matrículas do EF apresenta uma perda de 1.666.617 matrículas ou 4,31% de redução em relação às matrículas do EF somadas as matrículas da EI de 2006; que a EI apresenta uma perda de 506.227 matrículas ou 1,31% de redução nas matrículas; que a EI teve a perda apresentada devido às perdas de 250.131 matrículas ou 0,65% de redução na Pré-escola Pública e de 407.735 matrículas ou 1,06% de redução na Pré-escola Privada contra o crescimento da Creche Pública em 0,34% (132.835 matrículas) com a contribuição do crescimento da Creche Privada de 0,05% (18.804

matrículas); que o EF apresenta uma perda de 1.160.390 matrículas ou 3,00% de redução devido às perdas de 3.395.921 matrículas ou 8,79% de redução no EF8 público e de 1.319.098 ou 3,41% de redução no EF8 privado contra o crescimento do EF9 público em 6,50% (2.509.840 matrículas) com a contribuição do crescimento do EF9 privado em 2,70% (1.044.789 matrículas). Assim, o EF8 estava em declínio, mas ainda em 2007 era predominante com 46,34% das matrículas somadas da EI e do EF, o EF9 ainda somava apenas 36,81% das matrículas, o EF9 privado, junto às matrículas de Creche Pública e Privada, são as matrículas que apresentam crescimento de 2006 para 2007 e o destaque é que nessa transição temos a notável "ultrapassagem", a partir de 2007, em relação ao EF8 privado do EF9 privado em que teve um súbito aumento de matrículas na composição de matrículas em relação ao total do EF. Estes resultados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 - Evolução de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2006 a 2007 - Brasil

Etapa de ensino e rede	2006		2007		Comparação entre 2006 e 2007			
	Matrículas		Matrículas		Crescimento das matrículas em relação a 2006		Redução das matrículas em relação a 2006	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Total EI e EF	40.298.758	*100,00*	38.632.141	*100,00*	não	*não*	-1.666.617	*-4,31*
Educação Infantil	7.016.095	*17,41*	6.509.868	*16,85*	não	*não*	-506.227	*-1,31*
Total Creche	1.427.942	*3,54*	1.579.581	*4,09*	151.639	*0,39*	não	*não*
Total Creche Rede Pública	917.460	*2,28*	1.050.295	*2,72*	132.835	*0,34*	não	*não*
Creche Rede Privada	510.482	*1,27*	529.286	*1,37*	18.804	*0,05*	não	*não*
Total Pré-Escola	5.588.153	*13,87*	4.930.287	*12,76*	não	*não*	-657.866	*-1,70*
Total Pré-escola Rede Pública	4.148.226	*10,29*	3.898.095	*10,09*	não	*não*	-250.131	*-0,65*
Pré-escola Rede Privada	1.439.927	*3,57*	1.032.192	*2,67*	não	*não*	-407.735	*-1,06*
Ensino Fundamental	33.282.663	*82,59*	32.122.273	*83,15*	não	*não*	-1.160.390	*-3,00*
Total EF 8	22.617.048	*56,12*	17.902.029	*46,34*	não	*não*	-4.715.019	*-12,20*
Total EF8 Rede Pública	19.763.812	*49,04*	16.367.891	*42,37*	não	*não*	-3.395.921	*-8,79*
EF8 Rede Privada	2.853.236	*7,08*	1.534.138	*3,97*	não	*não*	-1.319.098	*-3,41*
Total EF 9	10.665.615	*26,47*	14.220.244	*36,81*	3.554.629	*9,20*	não	*não*
Total EF 9 Rede Pública	10.050.874	*24,94*	12.560.714	*32,51*	2.509.840	*6,50*	não	*não*
EF9 Rede Privada	614.741	*1,53*	1.659.530	*4,30*	1.044.789	*2,70*	não	*não*

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopses estatísticas 2006 e 2007.

O que temos como explicação para estas qualidades desta parte da Educação Básica Brasileira (EI e EF) são os possíveis resultados da ferramenta Educacenso e a consideração da diminuição da população brasileira, especialmente, nas faixas etárias que envolvem a EI e o EF (Ver Apêndice B).

Calculando a distribuição da transição de 2007 para 2008, temos: que o total de matrículas da EI somado ao total de matrículas do EF apresenta um crescimento de 173.820

matrículas ou 0,45% de crescimento em relação às matrículas do EF somadas às matrículas da EI de 2007; que a EI apresenta um crescimento de 209.393 matrículas ou 0,54% de crescimento nas matrículas; que a EI teve o crescimento apresentado devido os acréscimos da Creche Pública em 0,24% (93.135 matrículas), da Creche Privada em 0,20% (79.020 matrículas) e da Pré-escola Privada em 0,22% (85.504 matrículas) contra a perda de 48.266 matrículas ou 0,12% de redução na Pré-escola Pública; que o EF apresenta uma perda de 35.573 matrículas ou 0,09% de redução devido as perdas de 2.159.865 matrículas ou 5,57% de redução no EF8 público e de 287.493 ou 0,74% de redução no EF8 privado contra o crescimento do EF9 público em 4,38% (1.699.956 matrículas) com a contribuição do crescimento do EF9 privado em 1,83% (711.829 matrículas). Assim, o EF8 estava em declínio, em 2008, não era mais predominante e tinha apenas 39,83% das matrículas somadas da EI e do EF, enquanto o EF9 já o superava com 42,86% das matrículas. Houve crescimento das matrículas de Creche Pública e Privada, da Pré-escola Privada, do EF9 público e privado, de 2007 para 2008, e o destaque é que, nessa transição, temos uma permanência de redução de matrículas na Pré-escola Pública. Estes resultados são apresentados na Tabela 5. Contudo, o EF9 "ultrapassava" o EF8, começava uma nova qualidade no EF e na Educação Básica Brasileira, a transição é marcada pela redução das matrículas na Creche Pública

Tabela 5 - Evolução de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2007 a 2008 - Brasil

Etapa de ensino e rede	2007		2008		Comparação entre 2007 e 2008			
	Matrículas		Matrículas		Crescimento das matrículas em relação a 2007		Redução das matrículas em relação a 2007	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Total Educação Infantil e Ensino Fundamental	38.632.141	*100,00*	38.805.961	*100,00*	173.820	*0,45*	não	*não*
Educação Infantil	6.509.868	*16,85*	6.719.261	*17,32*	209.393	*0,54*	não	*não*
Total Creche	1.579.581	*4,09*	1.751.736	*4,51*	172.155	*0,44*	não	*não*
Total Creche Rede Pública	1.050.295	*2,72*	1.143.430	*2,95*	93.135	*0,24*	não	*não*
Creche Rede Privada	529.286	*1,37*	608.306	*1,57*	79.020	*0,20*	não	*não*
Total Pré-Escola	4.930.287	*12,76*	4.967.525	*12,80*	37.238	*0,10*	não	*não*
Total Pré-escola Rede Pública	3.898.095	*10,09*	3.849.829	*9,92*	não	*não*	-48.266	*-0,12*
Pré-escola Rede Privada	1.032.192	*2,67*	1.117.696	*2,88*	85.504	*0,22*	não	*não*
Ensino Fundamental	32.122.273	*83,15*	32.086.700	*82,68*	não	*não*	-35.573	*-0,09*
Total EF 8	17.902.029	*46,34*	15.454.671	*39,83*	não	*não*	-2.447.358	*-6,31*
Total EF8 Rede Pública	16.367.891	*42,37*	14.208.026	*36,61*	não	*não*	-2.159.865	*-5,57*
EF8 Rede Privada	1.534.138	*3,97*	1.246.645	*3,21*	não	*não*	-287.493	*-0,74*
Total EF 9	14.220.244	*36,81*	16.632.029	*42,86*	2.411.785	*6,21*	não	*não*
Total EF 9 Rede Pública	12.560.714	*32,51*	14.260.670	*36,75*	1.699.956	*4,38*	não	*não*
EF9 Rede Privada	1.659.530	*4,30*	2.371.359	*6,11*	711.829	*1,83*	não	*não*

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopses estatísticas 2007 e 2008.

Calculando a distribuição de matrículas da transição de 2008 para 2009, temos: que o total de matrículas da EI somado ao total de matrículas do EF, como de 2006 para 2007 só que em menor número, voltou a apresentar perda de matrículas, 0,88% de redução (377.802 matrículas) em relação às matrículas do EF somadas às matrículas da EI de 2008. Contudo, a EI apresentou um acréscimo de 43.370 matrículas ou 0,11% de crescimento nas matrículas; que a EI teve o acréscimo apresentado devido os acréscimos de 109.335 matrículas ou 0, 28% de crescimento na Creche Pública, de 35.292 matrículas ou 0,09% de crescimento na Creche Privada e de 12.821 matrículas ou 0,03 de crescimento na Pré-escola Privada contra a redução da Pré-escola Pública em 0,30% (114.078 matrículas); que o EF apresentou uma perda de 381.172 matrículas ou 0,99% de redução devido às perdas de 2.199.413 matrículas ou 5,72% de redução no EF8 público e de 260.286 ou 0,68% de redução no EF8 privado contra o crescimento do EF9 público em 4,31% (1.657.856 matrículas) com a contribuição do crescimento do EF9 privado em 1,09% (420.671 matrículas). Assim, o EF8 estava em declínio com 37,78% das matrículas e o EF9 continuava a crescer com 41,38% das matrículas somadas da EI e do EF. Estes resultados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 - Evolução de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2008 a 2009 - Brasil

Etapa de ensino e rede	2008		2009		Comparação entre 2008 e 2009			
	Matrículas		Matrículas		Crescimento das matrículas em relação a 2008		Redução das matrículas em relação a 2008	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Total Educação Infantil e Ensino Fundamental	38.805.961	*100,00*	38.468.159	*100,00*	não	*não*	-337.802	*-0,88*
Educação Infantil	6.719.261	*17,32*	6.762.631	*17,58*	43.370	*0,11*	não	*não*
Total Creche	1.751.736	*4,51*	1.896.363	*4,93*	144.627	*0,38*	não	*não*
Total Creche Rede Pública	1.143.430	*2,95*	1.252.765	*3,26*	109.335	*0,28*	não	*não*
Creche Rede Privada	608.306	*1,57*	643.598	*1,67*	35.292	*0,09*	não	*não*
Total Pré-Escola	4.967.525	*12,80*	4.866.268	*12,65*	não	*não*	-101.257	*-0,26*
Total Pré-escola Rede Pública	3.849.829	*9,92*	3.735.751	*9,71*	não	*não*	-114.078	*-0,30*
Pré-escola Rede Privada	1.117.696	*2,88*	1.130.517	*2,94*	12.821	*0,03*	não	*não*
Ensino Fundamental	32.086.700	*82,68*	31.705.528	*82,42*	não	*não*	-381.172	*-0,99*
Total EF 8	15.454.671	*39,83*	12.994.972	*33,78*	não	*não*	-2.459.699	*-6,39*
Total EF8 Rede Pública	14.208.026	*36,61*	12.008.613	*31,22*	não	*não*	-2.199.413	*-5,72*
EF8 Rede Privada	1.246.645	*3,21*	986.359	*2,56*	não	*não*	-260.286	*-0,68*
Total EF 9	16.632.029	*42,86*	18.710.556	*48,64*	2.078.527	*5,40*	não	*não*
Total EF 9 Rede Pública	14.260.670	*36,75*	15.918.526	*41,38*	1.657.856	*4,31*	não	*não*
EF9 Rede Privada	2.371.359	*6,11*	2.792.030	*7,26*	420.671	*1,09*	não	*não*

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopses estatísticas 2008 e 2009.

Calculando a distribuição de matrículas da transição de 2009 para 2010, temos: que o total de matrículas da EI somado ao total de matrículas do EF apresentou perda de matrículas de quase um milhão, quase o "tamanho" das matrículas do Estado do Piauí, 1,87% de redução (706.120 matrículas) em relação às matrículas do EF somadas às matrículas da EI de 2009; contudo, diferente da transição de 2008 a 2009, a EI apresentou uma perda de 5.933 matrículas ou 0,02% de redução nas matrículas; que a EI teve a perda apresentada devido às perdas de 161.987 matrículas ou 0,43% de redução na Pré-escola Pública e de 12.236 matrículas ou 0,03% de redução na Pré-escola Privada contra o crescimento da Creche Pública em 0,27% (100.971 matrículas) com a contribuição da Creche Privada em 0,18% de crescimento ou 67.319 matrículas; que o EF apresentou uma perda de 700.187 matrículas ou 1,85% de redução, quase a totalidade das perdas da transição, devido apenas às perdas do declínio do EF8, com 5,98% de redução no EF8 público (2.256.345) e de 250.417 ou 0,66% de redução no EF8 privado contra o crescimento do EF9 público em 3,69% (1.393.309 matrículas), menor cerca de 0,60% da transição de 2008 a 2009, e ainda, o balanço de matrículas se dá com o crescimento do EF9 privado em 1,09% (413.266 matrículas), percentualmente um crescimento igual à transição de 2008 para 2009. Estes resultados são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 - Evolução de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2009 a 2010 - Brasil

Etapa de ensino e rede	2009		2010		Comparação entre 2009 e 2010			
	Matrículas		Matrículas		Crescimento das matrículas em relação a 2009		Redução das matrículas em relação a 2009	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Total Educação Infantil e Ensino Fundamental	38.468.159	*100,00*	37.762.039	*100,00*	não	*não*	-706.120	*-1,87*
Educação Infantil	6.762.631	*17,58*	6.756.698	*17,89*	não	*não*	-5.933	*-0,02*
Total Creche	1.896.363	*4,93*	2.064.653	*5,47*	168.290	*0,45*	não	*não*
Total Creche Rede Pública	1.252.765	*3,26*	1.353.736	*3,58*	100.971	*0,27*	não	*não*
Creche Rede Privada	643.598	*1,67*	710.917	*1,88*	67.319	*0,18*	não	*não*
Total Pré-Escola	4.866.268	*12,65*	4.692.045	*12,43*	não	*não*	-174.223	*-0,46*
Total Pré-escola Rede Pública	3.735.751	*9,71*	3.573.764	*9,46*	não	*não*	-161.987	*-0,43*
Pré-escola Rede Privada	1.130.517	*2,94*	1.118.281	*2,96*	não	*não*	-12.236	*-0,03*
Ensino Fundamental	31.705.528	*82,42*	31.005.341	*82,11*	não	*não*	-700.187	*-1,85*
Total EF 8	12.994.972	*33,78*	10.488.210	*27,77*	não	*não*	-2.506.762	*-6,64*
Total EF8 Rede Pública	12.008.613	*31,22*	9.752.268	*25,83*	não	*não*	-2.256.345	*-5,98*
EF8 Rede Privada	986.359	*2,56*	735.942	*1,95*	não	*não*	-250.417	*-0,66*
Total EF 9	18.710.556	*48,64*	20.517.131	*54,33*	1.806.575	*4,78*	não	*não*
Total EF 9 Rede Pública	15.918.526	*41,38*	17.311.835	*45,84*	1.393.309	*3,69*	não	*não*
EF9 Rede Privada	2.792.030	*7,26*	3.205.296	*8,49*	413.266	*1,09*	não	*não*

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopses estatísticas 2009 e 2010.

Os cálculos evidenciam que de 2009 para 2010 o balanço de matrículas da soma EF com EI é afetado pelas perdas no EF, como havia ocorrido de 2008 a 2009, com a EI oscilando na Pré-escola, mas crescendo na Creche. Esse fato nos remete a 2005 e a 2006 e às Leis Federais n° 11.114/2005 (recordando, a entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental) e a n° 11.274/2006 (recordando, também, a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, com o ano de 2010 como limite para a ampliação).

A Lei n° 11.114/2005, nos municípios que ofereciam a Educação Infantil, em 2006, significou para as crianças "a perda" de um ano de Educação Infantil e a entrada um ano antes na escolaridade gratuita e obrigatória, o Ensino Fundamental. Como evidenciaram Nascimento e Vieira (2009) e Jacomini e Klein (2010), nesses municípios que ofereciam Educação Infantil as crianças perderam um ano do tempo total de Educação oferecido pelo Estado brasileiro; porém, mesmo que seja questionável, as autoras assinalavam que, nos parece uma hipótese plausível, nos municípios que não ofereciam a Educação Infantil, as crianças passaram a entrar um ano antes no Ensino Fundamental e os municípios "ficaram" livres de cumprir com a obrigação de oferecer a Educação Infantil para todas a crianças. Assim, na passagem de 2009 para 2010, a implementação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* provocou essa "repentina" diminuição dos números de matrículas da pré-escola, talvez uma qualidade em suposta total oposição ao que defendia os arautos do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

A implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* "sugou" as matrículas da pré-escola e os municípios ficaram "desobrigados" para com uma parcela da Educação infantil, interessante é que alguns pesquisadores (KRAMER, 2006, 2007, DANTAS, 2010, SILVA, 2011) do campo educacional — como discutimos na nossa quase Revisão Bibliográfica — começaram a acreditar que a qualidade da Educação Infantil iria provocar mudanças na rigidez da "escolarização" brasileira. Kramer, como uma das articuladoras que apoiava a “ampliação”, apela para seu trabalho na Educação Infantil para estabelecer “verdades”:

> Comecei nos anos de 1970 e ainda hoje me emociono quando visito uma creche pública, particular ou comunitária. A emoção vem ao ver crianças e suas brincadeiras, seus choros, caras, buscas, mas também – e talvez principalmente – por perceber a preocupação, o envolvimento, a aflição, o envolvimento das (muitas) mulheres e dos homens no trabalho com as crianças pequenas. São 36 anos que não me dão, por si, o direito de afirmar mais do que outros pesquisadores ou gestores, mas dou-me o direito de comemorar a inclusão das crianças de 6 [seis] anos no ensino fundamental. Trata-se de um imenso contingente de crianças que passa a ser agora reconhecido. (KRAMER, 2006).

Kramer continuando sua defesa da “ampliação” acabou deslizando quando foi categórica e afirmou uma unanimidade inverídica:

> Não podemos esquecer que a educação infantil não é obrigatória: ela é dever do Estado, direito da criança e opção da família. Contudo, é minha impressão que, se fizéssemos uma pesquisa de demanda em todo o território nacional, não encontraríamos nenhum adulto, pai, mãe, avô ou avó de uma menina ou de um menino de 6 [seis] anos, em nenhuma classe social, que não optasse pela escola. As crianças de 6 [seis] anos acabam de ser incluídas e, ainda que isso signifique muito trabalho de mudança no ensino fundamental, essa mudança era absolutamente necessária. (KRAMER, 2006).

Como publicado em Arelaro (2011), em nossa pesquisa *Avaliando políticas educacionais: um estudo sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado de São Paulo,* colhemos defesas de adultos, pais, mães, avós e avôs de meninas e meninos de 6 (seis) anos que optavam pela “escola” de Educação Infantil, isto é, que eram contrários à entrada das crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental ou gostariam de optar em onde matricular suas filhas, filhos, netas ou netos. Contudo, era proposta explícita do MEC e de seus interlocutores que a qualidade da Educação Infantil iria provocar mudanças na rigidez da "escolarização" brasileira, por exemplo, o texto de Kramer “A infância e sua singularidade”, texto integrante do documento do MEC “Orientações para inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental” (BRASIL, 2006c) afirma explicitamente que a presença das crianças de 6 (seis) anos acarretariam no Ensino Fundamental mudanças que teriam origens nas concepções e práticas da Educação Infantil.

Havia uma aposta que as características de desenvolvimento infantil, considerando a criança como sujeito histórico, defendida pelos militantes da Educação Infantil, iriam impulsionar uma ampliação do respeito aos tempos da infância nos meios educacionais (SANTOS, 2006) e até da ampliação da participação da Educação Infantil na Educação Básica Brasileira, com toda a primeira parte do "antigo" Ensino Fundamental de 8 (oito) anos (da 1ª a 4ª série) passando a operar na lógica da Educação Infantil. Arelaro (2011) já alertava:

> Em que pesem os limites da pesquisa ora apresentada, os dados podem ser compreendidos como um alerta acerca da tendência de nossa sociedade e, em certo sentido, das políticas educacionais exigirem de crianças, cuja principal demanda é o brincar, um esforço de adequação à disciplina dos tradicionais métodos da escola de ensino fundamental. Ao contrário do argumento de que as crianças de 6 anos trazem para o ensino fundamental uma dinâmica educativa mais atrativa às necessidades das crianças de 7 e 8 anos, os dados da primeira fase dessa pesquisa, considerando as falas dos entrevistados, indicam que a rotina da escola de ensino fundamental pouco foi alterada para receber esses novos estudantes. Nesse sentido, não foram os anos seguintes que se modificaram; ao contrário, foi o novo primeiro ano que perdeu seu vigor e vivacidade.

Fato é que, com o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* implantado em todo o Brasil em 2010, nos municípios nos quais era “plena” a Educação Infantil, perdeu-se um dos seus estágios, a faixa etária de 6 anos, e, provavelmente, perdeu ainda mais crianças devido à idade de corte para matrícula no Ensino Fundamental. Esta perda chegou a parecer ser banalizada nos debates educacionais, mas frente ao novo EF9 são pertinentes as “antigas” discussões no campo da EI como àquelas consideradas em 2003 por Correa (2003). A EI é parte da Educação Básica Brasileira e se ela perdeu, ocorreu modificações nos direitos democráticos.

É provável que na transição 2009 a 2010 a "pressão" das escolas privadas ao CEE/SP e até ao CNE, uma família "articulada" (e inserida na sociedade das supostas capacidades e habilidades) e a existência de vagas numa escola de Ensino Fundamental, fez com que muitas crianças de 5 (cinco) anos e alguns meses passassem a ser matriculadas no 1° ano do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e não mais na Educação Infantil. Arelaro (2011) asseverava:

> As falas das professoras sobre a necessidade de realização de um trabalho que dê conta da alfabetização da criança ainda no primeiro ano parecem refletir o anseio dos pais e da sociedade em torno de uma alfabetização cada vez mais precoce, que desconsideram as diferenças culturais, sociais e de ritmo de aprendizagem das crianças. Menos do que oferecer oportunidade de desenvolvimento saudável e prazeroso às crianças brasileiras, essa organização escolar pode sugerir uma tentativa subliminar de acelerar ou reduzir os tempos da infância.

Assim, provavelmente, mesmo em municípios como São Paulo, no qual a Educação Infantil tem considerável histórico de construção e atuação (CORREA, 2003), com a aceleração da entrada de crianças que não passaram pela pré-escola ou passaram apenas por um estágio desta, acentuou-se no novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* paulistano a quantidade de crianças com a qualidade de crianças com um menor tempo de infância, qualidade que o Ensino Fundamental de 8 (oito) anos paulistano enfrentava em outras proporções ou nem enfrentava. Passamos, então, para as 4 (quatro) últimas transições no período de 2006 a 2014.

A soma das matrículas da EI e do EF na transição de 2010 a 2011 tem uma redução de 423.347 matrículas (-1,13%). O EF perde 646.701 matrículas (-1,73%). Também, temos o crescimento de 1.436.880 matrículas ou 3,85% das matrículas no EF9, menor que a taxa de declínio do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos que foi de 5,58%, em relação a 2010. Ainda, dos perfis da distribuição de matrículas de 2010 e 2011, temos que o EF9 já era de 58,80% das matrículas somadas da EI e do EF. O número de matrículas da EI cresce impulsionada pelos números da Creche, tanto pública como privada; porém, é notável que, devido as

interpretações ou intenções em relação a idade de "corte", o processo de matrícula de crianças diretamente no EF, sem passar pela EI, iniciado na transição de 2009 a 2010, ainda era forte, pois, a Pré-escola Pública "perdeu" 22.726 matrículas. Destaca-se o ganho da Pré-escola Privada em quase um terço da perda da Pública, 12.026 matrículas ou 0,03% de crescimento. Estes resultados são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 - Evolução de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2010 a 2011 - Brasil

Etapa de ensino e rede	2010		2011		Comparação entre 2010 e 2011			
	Matrículas		Matrículas		Crescimento das matrículas em relação a 2010		Redução das matrículas em relação a 2010	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Total Educação Infantil e Ensino Fundamental	37.762.039	*98,16*	37.338.692	*100,00*	não	*não*	-423.347	*-1,13*
Educação Infantil	6.756.698	*17,56*	6.980.052	*18,69*	223.354	*0,60*	não	*não*
Total Creche	2.064.653	*5,37*	2.298.707	*6,16*	234.054	*0,63*	não	*não*
Total Creche Rede Pública	1.353.736	*3,52*	1.470.507	*3,94*	116.771	*0,31*	não	*não*
Creche Rede Privada	710.917	*1,85*	828.200	*2,22*	117.283	*0,31*	não	*não*
Total Pré-Escola	4.692.045	*12,20*	4.681.345	*12,54*	não	*não*	-10.700	*-0,03*
Total Pré-escola Rede Pública	3.573.764	*9,29*	3.551.038	*9,51*	não	*não*	-22.726	*-0,06*
Pré-escola Rede Privada	1.118.281	*2,91*	1.130.307	*3,03*	12.026	*0,03*	não	*não*
Ensino Fundamental	31.005.341	*80,60*	30.358.640	*81,31*	não	*não*	-646.701	*-1,73*
Total EF 8	10.488.210	*27,26*	8.404.629	*22,51*	não	*não*	-2.083.581	*-5,58*
Total EF8 Rede Pública	9.752.268	*25,35*	7.831.058	*20,97*	não	*não*	-1.921.210	*-5,15*
EF8 Rede Privada	735.942	*1,91*	573.571	*1,54*	não	*não*	-162.371	*-0,43*
Total EF 9	20.517.131	*53,34*	21.954.011	*58,80*	1.436.880	*3,85*	não	*não*
Total EF 9 Rede Pública	17.311.835	*45,00*	18.425.121	*49,35*	1.113.286	*2,98*	não	*não*
EF9 Rede Privada	3.205.296	*8,33*	3.528.890	*9,45*	323.594	*0,87*	não	*não*

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopses estatísticas 2010 e 2011.

Calculando a distribuição de matrículas da transição de 2011 para 2012, temos: que o total de matrículas da EI somado ao total de matrículas do EF apresentou perda de um pouco menos de meio milhão de matrículas, 0,92% de redução (340.682 matrículas) em relação às matrículas do EF somadas às matrículas da EI de 2011; a EI apresentou um ganho na mesma ordem de grandeza de 315.460 matrículas ou 0,85% de crescimento nas matrículas; que a EI teve o ganho apresentado, pois aconteceram 140.547 matrículas ou 0,38% de crescimento na Creche Pública, de 101.537 matrículas ou 0,27% de crescimento na Creche Privada, de crescimento da Pré-escola Pública em 0,08% (28.036 matrículas) e, ainda, com a contribuição da Pré-escola Privada em 0,12% de crescimento ou 45.340 matrículas; que o EF apresentou uma perda, assim como na transição de 2009 para 2010, de cerca 700.000 matrículas, “exatos” 656.142 ou 1,77% de redução, a totalidade das perdas da transição, devido às perdas do declínio do EF8, com 6,86% de redução no EF8 público (2.537.627) e de apenas a perda

de 201.034 matrículas ou 0,54% de redução no EF8 privado contra o crescimento do EF9 público em 4,63% (1.713.014 matrículas), maior cerca de 1,60% da transição de 2010 a 2011 e, ainda, o balanço de matrículas se dá com o crescimento do EF9 privado em 1,00% (369.505 matrículas), percentualmente um crescimento igual à transição de 2009 a 2010. Estes resultados são apresentados na Tabela 9.

Dos cálculos da transição de 2011 a 2012 temos que o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* somava 64,97% das matrículas somadas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, um aumento bastante acelerado em relação às outras comparações desde 2007; em relação a 2007 o EF9 já tinha praticamente o dobro das matrículas.

O número de matrículas da Educação Infantil cresce ainda impulsionada pelos números da creche, tanto Pública como Privada; porém, parece que o processo de matrícula de crianças diretamente no Ensino Fundamental, sem passar pela Educação Infantil, iniciado em 2009 para 2010, ou cessa ou diminui a números muito baixos, pois não houve perdas de matrículas na pré-escola, tanto Pública como Privada, de 2011 para 2012, uma possível expressa qualidade da Educação Básica Brasileira em tempos de *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

Tabela 9 - Evolução de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2011 a 2012 - Brasil

Etapa de ensino e rede	2011		2012		Comparação entre 2011 e 2012			
	Matrículas		Matrículas		Crescimento das matrículas em relação a 2011		Redução das matrículas em relação a 2011	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Total Educação Infantil e Ensino Fundamental	37.338.692	*97,06*	36.998.010	*100,00*	não	*não*	-340.682	*-0,92*
Educação Infantil	6.980.052	*18,15*	7.295.512	*19,72*	315.460	*0,85*	não	*não*
Total Creche	2.298.707	*5,98*	2.540.791	*6,87*	242.084	*0,65*	não	*não*
Total Creche Rede Pública	1.470.507	*3,82*	1.611.054	*4,35*	140.547	*0,38*	não	*não*
Creche Rede Privada	828.200	*2,15*	929.737	*2,51*	101.537	*0,27*	não	*não*
Total Pré-Escola	4.681.345	*12,17*	4.754.721	*12,85*	73.376	*0,20*	não	*não*
Total Pré-escola Rede Pública	3.551.038	*9,23*	3.579.074	*9,67*	28.036	*0,08*	não	*não*
Pré-escola Rede Privada	1.130.307	*2,94*	1.175.647	*3,18*	45.340	*0,12*	não	*não*
Ensino Fundamental	30.358.640	*78,92*	29.702.498	*80,28*	não	*não*	-656.142	*-1,77*
Total EF 8	8.404.629	*21,85*	5.665.968	*15,31*	não	*não*	-2.738.661	*-7,40*
Total EF8 Rede Pública	7.831.058	*20,36*	5.293.431	*14,31*	não	*não*	-2.537.627	*-6,86*
EF8 Rede Privada	573.571	*1,49*	372.537	*1,01*	não	*não*	-201.034	*-0,54*
Total EF 9	21.954.011	*57,07*	24.036.530	*64,97*	2.082.519	*5,63*	não	*não*
Total EF 9 Rede Pública	18.425.121	*47,90*	20.138.135	*54,43*	1.713.014	*4,63*	não	*não*
EF9 Rede Privada	3.528.890	*9,17*	3.898.395	*10,54*	369.505	*1,00*	não	*não*

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopses estatísticas 2011 e 2012.

Calculando a distribuição de matrículas da transição de 2012 para 2013, temos: que o total de matrículas da EI somado ao total de matrículas do EF apresentou perda absoluta, por muito pouco, menor que a transição de 2011 a 2012, mas com o mesmo 0,92% de redução (338.129 matrículas) em relação às matrículas do EF somadas às matrículas da EI de 2012; a EI apresentou um ganho na mesma ordem de grandeza de 295.088 matrículas ou 0,80% de crescimento nas matrículas; que a EI teve o ganho apresentado, pois aconteceram 119.823 matrículas ou 0,33% de crescimento na Creche Pública, de 69.505 matrículas ou 0,19% de crescimento na Creche Privada, de notável crescimento da Pré-escola Pública em 0,18% (64.157 matrículas) e ainda com a contribuição da Pré-escola Privada em 0,11% de crescimento ou 41.603 matrículas; que o EF apresentou uma perda, assim como na transição de 2009 para 2010, de cerca 700.000 matrículas, "exatos" 633.217 ou 1,73% de redução, a totalidade das perdas da transição, devido às perdas do declínio do EF8, com 4,56% de redução no EF8 público (1.671.755) e de apenas a perda de 117.198 matrículas ou 0,32% de redução no EF8 privado contra o crescimento do EF9 público em apenas 2,55% (934.629 matrículas), menor cerca de 2,00% da transição de 2011 a 2012, e ainda o balanço de matrículas se dá com o crescimento do EF9 privado em 0,60% (221.107 matrículas), percentualmente menor em cerca de 0,40 % da transição de 2009 a 2010. Os números dessa transição podem indicar, dentro da tendência de diminuição das matrículas no Ensino Fundamental, que a transição do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos para o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* começa a aproximar-se do seu final. Estes resultados são apresentados na Tabela 10.

Uma recolocação na nossa argumentação se faz necessária pois, se municípios populosos como São Paulo decretaram[67], antecipadamente, com reestruturações de suas redes municipais, o fim do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos e se os dados de matrícula passarem a ser computados no Educacenso como apenas do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, antes de 2018, provavelmente em 2016, o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* poderá ser o "Ensino Fundamental" brasileiro e junto com a Pré-escola passará a somar a maior parte das matrículas do ensino gratuito e obrigatório brasileiro que, para o total do

[67] "No dia 10 de outubro de 2013, o Prefeito Fernando Haddad assinou três decretos: o que instituiu o Programa de Reorientação Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (Programa Mais Educação SP); o que estabeleceu diretrizes para os regimentos escolares; e o que descreveu os cargos e funções na estrutura da escola. Os decretos foram seguidos por várias portarias que regulamentam o Programa, fixam diretrizes para a elaboração dos regimentos escolares, alinham a organização do Ensino Fundamental no regime de nove anos de duração e estabelecem a matriz de organização curricular para o Ensino Fundamental" disponível em http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Programa-Mais-Educacao-Sao-Paulo acessado em 29 de novembro de 2014.

ensino gratuito e obrigatório dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2006b), é só adicionar as matrículas do Ensino Médio.

Tabela 10 - Evolução de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2012 a 2013 - Brasil

Etapa de ensino e rede	2012		2013		Comparação entre 2012 e 2013			
	Matrículas		Matrículas		Crescimento das matrículas em relação a 2012		Redução das matrículas em relação a 2012	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Total Educação Infantil e Ensino Fundamental	36.998.010	*96,18*	36.659.881	*100,00*	não	*não*	-338.129	*-0,92*
Educação Infantil	7.295.512	*18,97*	7.590.600	*20,71*	295.088	*0,80*	não	*não*
Total Creche	2.540.791	*6,60*	2.730.119	*7,45*	189.328	*0,52*	não	*não*
Total Creche Rede Pública	1.611.054	*4,19*	1.730.877	*4,72*	119.823	*0,33*	não	*não*
Creche Rede Privada	929.737	*2,42*	999.242	*2,73*	69.505	*0,19*	não	*não*
Total Pré-Escola	4.754.721	*12,36*	4.860.481	*13,26*	105.760	*0,29*	não	*não*
Total Pré-escola Rede Pública	3.579.074	*9,30*	3.643.231	*9,94*	64.157	*0,18*	não	*não*
Pré-escola Rede Privada	1.175.647	*3,06*	1.217.250	*3,32*	41.603	*0,11*	não	*não*
Ensino Fundamental	29.702.498	*77,21*	29.069.281	*79,29*	não	*não*	-633.217	*-1,73*
Total EF 8	5.665.968	*14,73*	3.877.015	*10,58*	não	*não*	-1.788.953	*-4,88*
Total EF8 Rede Pública	5.293.431	*13,76*	3.621.676	*9,88*	não	*não*	-1.671.755	*-4,56*
EF8 Rede Privada	372.537	*0,97*	255.339	*0,70*	não	*não*	-117.198	*-0,32*
Total EF 9	24.036.530	*62,48*	25.192.266	*68,72*	1.155.736	*3,15*	não	*não*
Total EF 9 Rede Pública	20.138.135	*52,35*	21.072.764	*57,48*	934.629	*2,55*	não	*não*
EF9 Rede Privada	3.898.395	*10,13*	4.119.502	*11,24*	221.107	*0,60*	não	*não*

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopses estatísticas 2012 e 2013.

Calculando a distribuição de matrículas da transição de 2013 para 2014, temos: que o total de matrículas da EI somado ao total de matrículas do EF apresentou perda absoluta um pouco maior que a transição de 2012 a 2013, com 0,95% de redução (344.223 matrículas) em relação às matrículas do EF somadas às matrículas da EI de 2013; a EI apresentou de novo ganho, dessa vez de 265.391 matrículas ou 0,73% de crescimento nas matrículas; que a EI teve o ganho apresentado, pois aconteceram 99.414 matrículas ou 0,27% de crescimento na Creche Pública, de 62.443 matrículas ou 0,17% de crescimento na Creche Privada, de crescimento da Pré-escola Pública em 0,17% (60.255 matrículas) e, ainda, com a contribuição da Pré-escola Privada em 0,12% de crescimento ou 43.279 matrículas; que o EF apresentou uma perda de 609.614 ou 1,68% de redução, a totalidade das perdas da transição, devido às perdas do declínio do EF8, com 4,34% de redução no EF8 público (1.577.824) e de apenas a perda de 109.131 matrículas ou 0,30% de redução no EF8 privado contra o crescimento do EF9 público em apenas 2,38% (866.041 matrículas), mantendo o crescimento da transição de 2012 a 2013, mas menor cerca de 2,00% da transição de 2011 a 2012 e, ainda, o balanço de matrículas se dá com o crescimento do EF9 privado em 0,58% (211.300 matrículas), de novo

quase igual à transição de 2012 a 2013, mas percentualmente menor em cerca de 0,40 % da transição de 2009 a 2010. Estes resultados são apresentados na Tabela 11.

Tabela 11 - Evolução de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2013 a 2014 - Brasil

Etapa de ensino e rede	2013		2014		Comparação entre 2013 e 2014			
	Matrículas		Matrículas		Crescimento das matrículas em relação a 2013		Redução das matrículas em relação a 2013	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Total Educação Infantil e Ensino Fundamental	36.659.881	*95,30*	36.315.658	*99,06*	não	*não*	-344.223	*-0,95*
Educação Infantil	7.590.600	*19,73*	7.855.991	*21,43*	265.391	*0,73*	não	*não*
Total Creche	2.730.119	*7,10*	2.891.976	*7,89*	161.857	*0,45*	não	*não*
Total Creche Rede Pública	1.730.877	*4,50*	1.830.291	*4,99*	99.414	*0,27*	não	*não*
Creche Rede Privada	999.242	*2,60*	1.061.685	*2,90*	62.443	*0,17*	não	*não*
Total Pré-Escola	4.860.481	*12,64*	4.964.015	*13,54*	103.534	*0,29*	não	*não*
Total Pré-escola Rede Pública	3.643.231	*9,47*	3.703.486	*10,10*	60.255	*0,17*	não	*não*
Pré-escola Rede Privada	1.217.250	*3,16*	1.260.529	*3,44*	43.279	*0,12*	não	*não*
Ensino Fundamental	29.069.281	*75,57*	28.459.667	*77,63*	não	*não*	-609.614	*-1,68*
Total EF 8	3.877.015	*10,08*	2.190.060	*5,97*	não	*não*	-1.686.955	*-4,65*
Total EF8 Rede Pública	3.621.676	*9,41*	2.043.852	*5,58*	não	*não*	-1.577.824	*-4,34*
EF8 Rede Privada	255.339	*0,66*	146.208	*0,40*	não	*não*	-109.131	*-0,30*
Total EF 9	25.192.266	*65,49*	26.269.607	*71,66*	1.077.341	*2,97*	não	*não*
Total EF 9 Rede Pública	21.072.764	*54,78*	21.938.805	*59,84*	866.041	*2,38*	não	*não*
EF9 Rede Privada	4.119.502	*10,71*	4.330.802	*11,81*	211.300	*0,58*	não	*não*

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopses estatísticas 2013 e 2014.

Ainda, da transição de 2012 a 2013 temos que o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* somava 68,72% das matrículas somadas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O número de matrículas da Educação Infantil havia crescido muito pouco se comparado com a passagem de 2011 para 2012 e, novamente, o crescimento foi impulsionado pelos números da Creche, tanto Pública como Privada; porém, parece que a "folga" dada pelo processo de matrícula de crianças diretamente no Ensino Fundamental sem passar pela Educação Infantil, iniciado em 2009 para 2010, volta a se manifestar como uma possível expressa qualidade da Educação Básica Brasileira em tempos do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

Do processo de matrícula de crianças diretamente no Ensino Fundamental sem passar pela Educação Infantil, destaca-se uma qualidade da Educação Básica Brasileira que é o corte etário para a passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Em maio de 2014 o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo — após disputa jurídica entre o MP-SP e a SEE - SP desde 2012 —, pronunciou uma sentença instituindo a obrigatoriedade de matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de crianças que completarem 6 (seis) anos de idade em qualquer data do ano, independentemente do mês de aniversário do

estudante; tal sentença foi tomada a partir do ajuizamento de uma ação civil pública pela Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do Ministério Público do Estado de São Paulo, em Atibaia (SP) — considerou revogados os efeitos da Deliberação 73/2.008 do CEE/SP — ; antes desta decisão a "data de corte" era de 30 de junho.

Depois de proferida esta sentença as crianças que ainda tenham cinco anos até depois do final do mês de junho poderão, no Estado de São Paulo, nas escolas estaduais e privadas, se matricular regularmente no 1° ano do fundamental e isto passa a ocorrer, da mesma forma, no ingresso da criança na pré-escola, aos 4 anos incompletos já poderá se matricular e cursar o primeiro estágio. Caso as escolas e a Rede Estadual Paulista não aceitem os novos pedidos de matrícula ou transferência, mantendo "corte etário”, estarão sujeitas a uma multa diária de R$ 500,00 por criança não atendida e os responsáveis pelas crianças poderão denunciar a escola ao ministério público. Os movimentos jurídicos para o fim do "corte etário" estão presentes nos Estados da Bahia, do Ceará, Distrito Federal, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina e Tocantins, nos quais a Resolução CNE/CEB nº 1/2010 sofreu efeito suspensivo. Para comparações e outras observações Zander (2015) amplia bastante esta discussão sobre o corte etário.

Nestas verificações confirmamos que, no período de 2006 a 2014, houve alterações significativas nos números de matrículas da Educação Básica Brasileira que, como quantidades, expressaram e exigiram novas qualidades para a própria Educação Básica Brasileira.

4.4.1. A Educação Infantil (Creche e Pré-escola) e o Ensino Fundamental de 8 (oito) e de 9 (nove) anos nas varrições (acréscimos e decréscimos) da distribuição das matrículas brasileiras Públicas e Privadas de 2006 a 2014

Dos cálculos de perfis de distribuição de matrículas nas etapas e redes de ensino de 2006 a 2014 obtemos uma série histórica das reduções e acréscimos de matrículas em porcentagens para as transições no mesmo período de 2006 a 2014 (Tabela 12).

Tabela 12 - Série histórica das variações (crescimento ou reduções) de Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2006 a 2014 - Brasil.

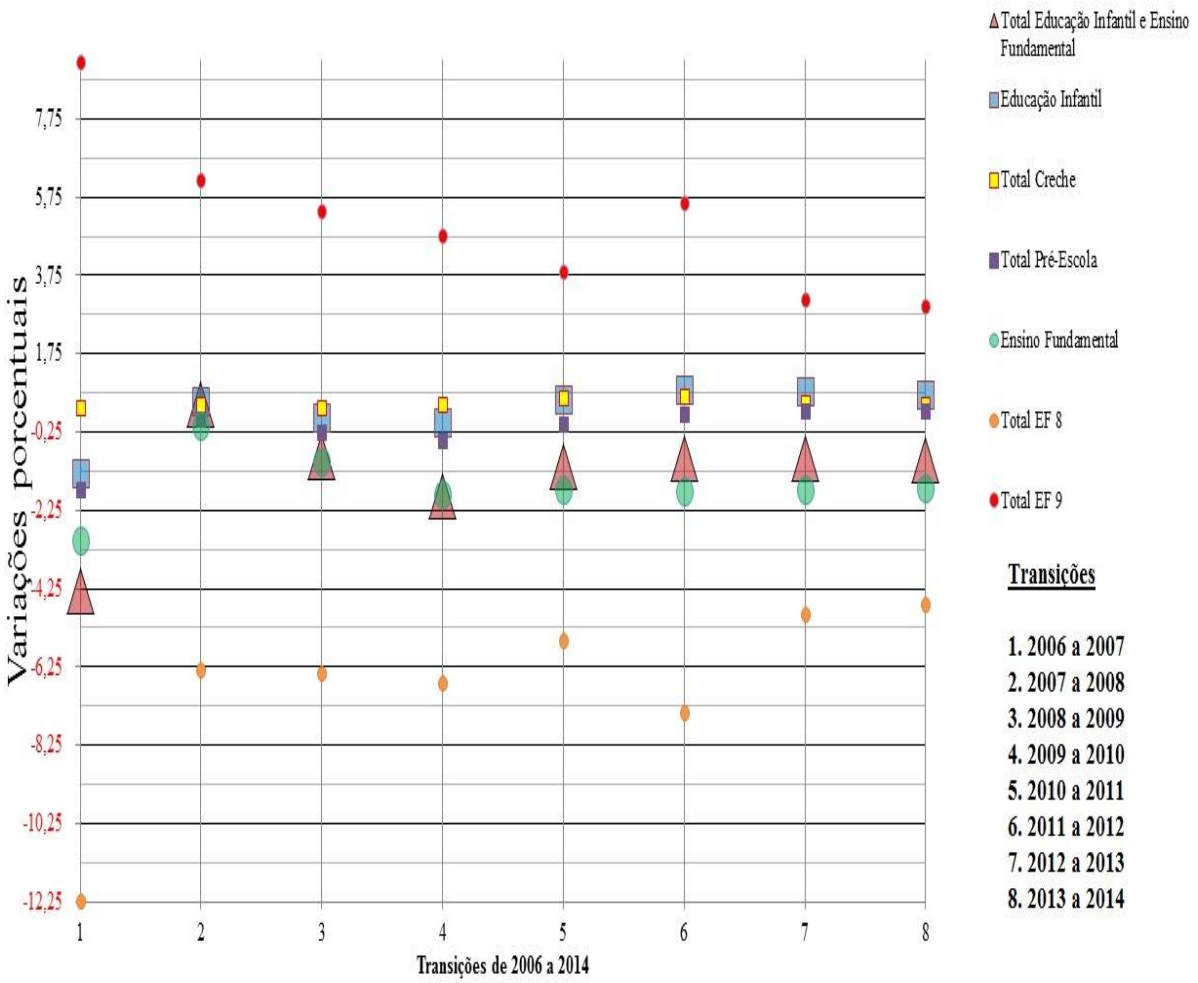
Etapa de ensino e rede	Transições de ano para ano							
	2006 a 2007	2007 a 2008	2008 a 2009	2009 a 2010	2010 a 2011	2011 a 2012	2012 a 2013	2013 a 2014
Total Educação Infantil e Ensino Fundamental	-4,31	0,45	-0,88	-1,87	-1,13	-0,92	-0,92	-0,95
Educação Infantil	-1,31	0,54	0,11	-0,02	0,60	0,85	0,80	0,73
Total Creche	0,39	0,44	0,38	0,45	0,63	0,65	0,52	0,45
Total Creche Rede Pública	0,34	0,24	0,28	0,27	0,31	0,38	0,33	0,27
Creche Rede Privada	0,05	0,20	0,09	0,18	0,31	0,27	0,19	0,17
Total Pré-Escola	-1,70	0,10	-0,26	-0,46	-0,03	0,20	0,29	0,29
Total Pré-escola Rede Pública	-0,65	-0,12	-0,30	-0,43	-0,06	0,08	0,18	0,17
Pré-escola Rede Privada	-1,06	0,22	0,03	-0,03	0,03	0,12	0,11	0,12
Ensino Fundamental	-3,00	-0,09	-0,99	-1,85	-1,73	-1,77	-1,73	-1,68
Total EF 8	-12,20	-6,31	-6,39	-6,64	-5,58	-7,40	-4,88	-4,65
Total EF8 Rede Pública	-8,79	-5,57	-5,72	-5,98	-5,15	-6,86	-4,56	-4,34
EF8 Rede Privada	-3,41	-0,74	-0,68	-0,66	-0,43	-0,54	-0,32	-0,30
Total EF 9	9,20	6,21	5,40	4,78	3,85	5,63	3,15	2,97
Total EF 9 Rede Pública	6,50	4,38	4,31	3,69	2,98	4,63	2,55	2,38
EF9 Rede Privada	2,70	1,83	1,09	1,09	0,87	1,00	0,60	0,58

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopses estatísticas 2006 a 2014.

Com as verificações que fizemos do período de 2004 a 2014 — mas com possibilidade de pensar antes e depois deste período, quanto as expectativas anteriores, no momento da efetivação de leis federais balizadoras (11.114/2005 e 11.274/2006), do início da prática e do momento após um período de 5 anos de existência do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* — e com esta série histórica de variações porcentuais das matrículas no período 2006 a 2014 foi possível reafirmar a evidência desta notável qualidade da Educação Básica Brasileira de estar marcada por 3 (três) momentos, os períodos: anterior à transição 2006 a 2007, durante 2007 a 2009 e posterior à transição de 2009 a 2010. Para tanto fizemos algumas considerações qualitativas da estatística descritiva.

Para esta reafirmação, nesta nossa pesquisa qualitativa, voltamos a trabalhar com a Estatística Descritiva (BARBETTA, 1998, BUSSAB, 2003, CURTY, 2002, REIS, 1998), necessária para não deixar senões, dúvidas, possibilidades e questionamentos sobre o movimento das matrículas de 2006 a 2014 e se elas pertencem a um único período histórico ou até talvez há um bloco histórico (Cf. GRAMSCI, 1971, p. 57). Para trabalhar com Estatística Descritiva das reduções e dos acréscimos, consideramos que as reduções e os acréscimos do total da soma da Educação Infantil mais o Ensino Fundamental, da Educação Infantil, do Total Creche, do Total Pré-escola, do Ensino Fundamental, do Total EF8 e do Total EF9 são todas variáveis dependentes, nas suas particularidades, das reduções e acréscimos do Total Creche Rede Pública, da Creche Rede Privada, do Total Pré-escola Rede Pública, da Pré-escola Rede Privada, do Total EF8 Rede Pública, do Total EF9 Rede Pública e do EF9 Rede Pública. Esta dependência parece óbvia, pois os totais são resultados de somas de parcelas que são as variáveis independentes. As reduções e os acréscimos calculados estão ilustrados no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Série histórica de variações (porcentagens de crescimento e de redução) de matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - 2006 a 2014 - Brasil



Para estas variáveis “independentes”, considerando possível que as matrículas do período de 2006 a 2014 fossem identificadas e relacionadas num único período histórico, com a Estatística Descritiva, aceitando estatisticamente a Tabela 9 como uma Tabela Primitiva, calculamos a média, a mediana (a média dos valores centrais, nossa quantidade de valores é par, é oito), o desvio padrão, a variância, o Coeficiente de Curtose (CC) e o Indicador de Assimetria (CI), o intervalo e o máximo e o mínimo. Os resultados são apresentados na Tabela 13 e 14, respectivamente, para as etapas e modalidades da Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. O Coeficiente de Curtose (CC) cujo cálculo é feito pela equação a seguir.

$$CC = \left\{ \frac{n(n+1)}{(n-1).(n-2).(n-3)} \sum \left(\frac{xi - \bar{x}}{s_x} \right)^4 \right\} - \frac{3(n-1)^2}{(n-2).(n-3)}$$

Na qual os valores para CC são:

CC = 0	Distribuição Normal
CC > 0	Curva de distribuição com a parte superior mais aguda daquela que seria normal
CC < 0	Curva de distribuição com a parte superior mais achatada daquela que seria normal

O indicador de assimetria (CI) cujo cálculo é feito pela equação a seguir:

$$CI = \frac{n}{(n-1).(n-2)} \sum \left(\frac{xi - \bar{x}}{s_x} \right)^3$$

Os valores para CI são:

CI = 0	Distribuição Simétrica
CI > 0	Curva de distribuição assimétrica positiva ou inclinação à esquerda
CI < 0	Curva de distribuição assimétrica negativa ou inclinação à direita

Tabela 13 - Algumas estatísticas para as variações porcentuais das etapas e modalidades da Educação Infantil - pública e privada - 2006 a 2014 - Brasil

Estatísiticas	Total Creche Rede Pública	Creche Rede Privada	Total Pré-escola Rede Pública	Pré-escola Rede Privada
Média	0,30	0,18	-0,14	-0,06
Mediana	0,30	0,18	-0,09	0,07
Desvio padrão	0,05	0,09	0,30	0,41
Variância da amostra	0,002	0,008	0,087	0,169
CC - Coeficiente de Curtose (distribuição normal é igual a 0,0)	-0,55	-0,26	-0,68	7,19
CI - Indicador de Assimetria ou coeficiente de Inclinação (CI = 0 distribuição simétrica)	0,37	-0,09	-0,61	-2,63
Intervalo	0,14	0,27	0,82	1,28
Mínimo	0,24	0,05	-0,65	-1,06
Máximo	0,38	0,31	0,18	0,22

Tabela 14 - Algumas estatísticas para as variações porcentuais das Matrículas do Ensino Fundamental de 8 a 9 anos - público e privado - 2006 a 2014 - Brasil

Estatísiticas	Total EF8 Rede Pública	EF8 Rede Privada	Total EF 9 Rede Pública	EF9 Rede Privada
Média	-5,87	-0,89	3,93	1,22
Mediana	-5,64	-0,60	4,00	1,05
Desvio padrão	1,42	1,03	1,35	0,71
Variância da amostra	2,03	1,07	1,81	0,51
CC - Coeficiente de Curtose (distribuição normal é igual a 0,0)	1,96	7,40	0,74	2,07
CI - Indicador de Assimetria ou coeficiente de Inclinação (CI = 0 distribuição simétrica)	-1,30	-2,69	0,80	1,53
Intervalo	4,45	3,11	4,11	2,12
Mínimo	-8,79	-3,41	2,38	0,58
Máximo	-4,34	-0,30	6,50	2,70

Para a Estatística Descritiva da mesma maneira que a média é uma medida pouco resistente, também o é o desvio padrão. Este sofre influências dos valores analisados sejam aqueles muito grandes como aqueles muito pequenos, influência direta da média, pois esta entra em sua definição como uma medida não resistente. Logo, se a distribuição dos dados, como a distribuição de matrículas, for bastante enviesada, não é conveniente utilizar nem a média como medida de localização, tampouco o desvio padrão como medida de variabilidade.

Se pudéssemos ignorar a realidade educacional brasileira, um manancial de vieses, apenas analisando os dados das Tabelas 13 e 14, para as variações das matrículas das redes Públicas e Privadas da etapa Creche da Educação Infantil poderíamos considerar como válida ou representativa a média e o desvio padrão das variações de crescimento das matrículas, que por simples e direta "inferência", quanto às matrículas das redes Públicas e Privadas da etapa Creche da Educação Infantil, poderíamos pensar o período de 2006 a 2014 como um "sólido" bloco histórico.

Sem vieses, as medidas de média e de desvio padrão são úteis sobre a localização do centro da distribuição dos dados e sobre a variabilidade, respectivamente, isto, ainda, com a condição de que as distribuições dos dados fossem aproximadamente simétricas. As variações das matrículas das redes Públicas e Privadas da etapa Creche da Educação Infantil não apresentam para o período de 2006 a 2014 uma distribuição simétrica pois, com um intervalo "estreito" 0,14 o CI > 0, igual 0,37, temos uma inclinação à esquerda e a não normalidade da distribuição das variações, pois o CC < 0, igual a - 0,55, temos, assim, mais um complicador já que uma distribuição não normal demanda outras considerações que são cada vez mais restritivas em relação ao conjunto de dados e validade das estatísticas que possamos obter.

Isto nos coloca de volta na falta de resistência da média e do desvio padrão das variações porcentuais das matrículas das redes Públicas e Privadas da etapa Creche da Educação Infantil para o período de 2006 a 2014. Assim, com as mesmas observações, não há para nenhuma das nossas outras distribuições, da Pré-escola Pública e Privada, do EF8 Público e Privado e do EF9 Público e Privado, como acatar o período de 2006 a 2014 como um único bloco histórico, quanto às matrículas, se estivermos convencidos da impossibilidade de qualquer argumentação para a defesa de uma média resistente, se mesmo com o valor de intervalos estreitos não há existência de distribuição simétrica.

Sem ter como validar o período de 2006 a 2014 como um período histórico único para as matrículas, nem mesmo com as variações porcentuais que teriam uma influência menor de vieses, quanto às matrículas da Educação Básica Brasileira, pelo menos enquanto não aparece nas pesquisas educacionais elementos "eliminadores de vieses" que qualifiquem os dados para uma distribuição simétrica, nossa interpretação, com toda a verificação que já realizamos até aqui, foi, portanto, de considerar como "condição" plausível a existência de 3 (três) momentos da Educação Básica Brasileira: o 1° (primeiro) de 2004 a 2006, que pode ter início anterior a 2004, com a transição 2006 a 2007 para o 2° (segundo) que foi de 2007 a 2009, com transição de 2009 a 2010 para o terceiro, que iniciou em 2010 e provavelmente terminou em 2015.

Esta nossa “condição” funciona como justificativa, quase como uma hipótese, para a concepção desta pesquisa ou uma regra estabelecida a priori que foi delimitar e delinear nossa pesquisa aos 5 (cinco) primeiros anos de existência e consequências do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, isto é, o período de 2010 a 2014 na prática pedagógica da Educação Básica Brasileira. Nos permitindo validar as observações de como se deu novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* no período de 2010 a 2014 na prática pedagógica da nossa unidade escolar objeto de estudo e as interações desta com sua rede. Para ser observada, com o maior contato possível no interior de uma unidade escolar pertencente a sua rede municipal.

4.5. O Ensino Fundamental e as novas quantidades de matrículas e as novas qualidades quantitativas expressas para o Brasil, de 2010 a 2014

Com o enfoque direto no período de 2010 a 2014 vamos apresentar as matrículas das séries do (EF8) e dos anos (EF9), apresentações de séries históricas para a verificação da acomodação da demanda escolar no período dos primeiros 5 (cinco) anos do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* no Brasil.

Para esta verificação da acomodação da demanda escolar nos primeiros 5 (cinco) anos do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, analisando as matrículas a cada ano no período de 2010 a 2014, identificamos de qual *ano ou série*[68] são o maior primeiro valor e o segundo maior valor quanto ao número de matrículas, isto para entender o afluxo das matrículas que compreendemos como qualidade das matrículas que é a convergência de quantidade considerável de matrículas, dentro do espectro de 9 (nove) anos/séries do Ensino Fundamental, para um determinado ano/série.

Sempre tendo como referencial o total de matrículas para o Ensino Fundamental da Educação Básica Brasileira, ano a ano, de 2010 a 2014, com ênfase, separadamente, para os anos iniciais (do 1° ano até a 4ª série ou 5° ano) e para os anos finais (da 5ª série ou 6° ano até a 8ª série ou 9° ano), analisamos, também, como foram exigidas ou expressas pelas matrículas as qualidades: total de escolas (estabelecimentos), total de turmas (com exclusão das turmas de correção de fluxo e das turmas multi-seriadas), a distribuição das turmas, o total de docentes femininos, o total de docentes masculinos, o total de estudantes concluintes do Ensino Fundamental, o total de concluintes femininos, o total de concluintes femininos na faixa etária de 0 a 14 anos, o total de concluintes femininos na faixa etária de 15 a 17 anos, o total de concluintes masculinos, o total de concluintes masculinos na faixa etária de 0 a 14 anos, o total de concluintes masculinos na faixa etária de 15 a 17 anos e as taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono). Como já mencionamos não vamos verificar os dados de quantos possíveis estudantes estão fora do sistema educacional, isto é, a porcentagem de atendimento.

Pensando a Educação Infantil como etapa "fornecedora" das matrículas do Ensino Fundamental, ano a ano, de 2010 a 2014, podemos analisar, também, como as qualidades — o total de matrículas, o total de estabelecimentos, o total de turmas, o total de docentes femininos e o total de docentes masculinos — foram exigidas ou expressas pelo total de

[68] Ano ou série são palavras que se confundem no ambiente escolar paulistano, ora se usa um ou o outro, mas mais complexo é saber que a palavra série pode estar relacionada ao seu valor pós Reforma de 1971 e não pós a LDB 1996.

matrículas da Educação Infantil da creche e da pré-escola, mas para o momento vamos nos limitar ao Ensino Fundamental.

Para o Ensino Fundamental, Brasil, de 2010 a 2014, os primeiros 5 (cinco) anos do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, dados no Quadro 13, quanto aos totais de matrículas para cada ano/série, mesmo com os números decrescentes, isto é, com o número total de matrículas sempre menor a cada ano, o fato é que as matrículas permaneceram concentradas em primeiro lugar no 6° ano (ou 5ª série) e em segundo lugar no 7° ano (ou 6ª série).

Quadro 13 - Matrículas por série/ano do Ensino Fundamental - 2010 a 2014 - Brasil

Ano	Ano ou série								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	2.883.191	3.216.170	3.589.029	3.489.360	3.577.958	**4.150.365**	**3.675.161**	3.333.061	3.091.046
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	2.889.679	3.256.130	3.353.203	3.409.352	3.452.406	**3.910.955**	**3.716.031**	3.305.774	3.065.110
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	2.860.098	3.136.692	3.438.583	3.201.170	3.379.487	**3.769.843**	**3.515.854**	3.334.214	3.066.557
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	2.920.197	3.025.939	3.376.498	3.278.226	3.164.066	**3.648.660**	**3.406.195**	3.163.982	3.085.518
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	2.913.489	3.017.070	3.294.729	3.238.865	3.235.330	**3.407.747**	**3.337.327**	3.063.798	2.951.312
Fonte:	**MEC/INEP/Deed - 2010 a 2014**								
Nota:		***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**							
Legenda:			Primeiro maior número de matrículas				Segundo maior número de matrículas		

Talvez esta concentração possa ser uma efetivação social, econômica, cultural e histórica de um esforço de cultivar uma barreira excludente não democrática na passagem dos Anos Iniciais (do 1° ao 5° ano) para os Anos Finais (do 6° ao 7° ano) do Ensino Fundamental que poderia ter reminiscência na divisão entre primário (para todos) e ginasial (para uma pequena elite) que seria a garantia de ***status quo*** da própria elite que se recria da possibilidade de avançar nos "estudos", enquanto os excluídos seriam destinados a permanecerem compondo o interminável "estoque" de mão-de-obra ordeira (tem educação formal "mínima") e barata, uma memória brasileira elitista da existência de um entendimento de que uma educação "completa" é privilégio e não um direito humano assegurado (DORIA, 1923, p.91,

TEIXEIRA, 1957, BEISIEGEL, 1974, AZANHA, 1987, CARVALHO, 2004, PAULINO, 2010).

Poderíamos contra argumentar afirmando que tomar esta concentração de matrículas como condição de verificação de manutenção de um ***status quo*** é insuficiente e com o apoio das matrículas totais, ano a ano, dos Anos Iniciais (do 1° ao 5° ano) e dos Anos Finais (do 6° ao 7° ano), dados no Quadro 14, as quais mostram que a diferença de estudantes — para 2010 a redução de 2.506.075, para 2011 de 2.362.900, para 2012 de 2.329.562, para 2013 de 2.450.571 e para 2014 a redução de 2.939.299 — na passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais é muito pequena para comprovar uma tendência de exclusão e as justificativas para a diferença e a redução de matrículas de estudantes seriam as mesmas que apresentamos como a possível diminuição da população escolar brasileira e as melhorias nos dados educacionais ocorridos com a existência da ferramenta Educacenso e sua contínua adequação.

Quadro 14 - Qualidades (Matrículas, escolas, docentes, séries/ano)
- Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais - 2010 a 2014 – Brasil

Ano	Anos iniciais					Anos Finais				
	Total de matrículas	Total de escolas	Total de turmas (1)	Docentes		Total de matrículas	Total de escolas	Total de turmas (1)	Docentes	
				Feminino	Masculino				Feminino	Masculino
2010	16.755.708	134.775	680.798	650.388	66.907	14.249.633	62.570	490.856	578.452	216.703
2011	16.360.770	131.710	677.018	654.935	69.606	13.997.870	62.814	488.370	571.468	222.241
2012	16.016.030	129.695	675.588	661.255	72.788	13.686.468	63.261	485.058	572.069	229.694
2013	15.764.926	125.621	677.282	663.322	75.573	13.304.355	63.422	480.017	567.290	232.583
2014	15.699.483	121.592	673.838	669.924	75.726	12.760.184	62.897	466.817	559.039	234.965
Fonte:	MEC/INEP/Deed - 2010 a 2014									
Nota:	1. No total de tiurmas tanto iniciais como finais estão excluídas as turmas de correção de fluxo e as multi-seriadas									

Mas há réplica para nossa possível contra argumentação, a dificuldade social, econômica, cultural e historicamente de vencer a barreira excludente não democrática na passagem dos Anos Iniciais (do 1° ao 5° ano) para os Anos Finais (do 6° ao 7° ano) do Ensino Fundamental ou de ocorrer mudanças estruturais ou sistêmicas no Ensino Fundamental se expressou numa certa “cristalização” na distribuição de docentes. Quanto a números totais, sem a questão de gênero, mesmo com uma pequena diferença, na média de 4,24%, obtido dos dados do Quadro 14, a maior quantidade de professores esteve no período de 2010 a 2014, Anos Finais, isto numa aparente contradição, na qual as crianças demandariam maiores cuidados exigindo uma maior quantidade de educadores. Esta diferença foi decrescente de 5,14% em 2010 para 3,14% para 2014. Calculando em que porcentagem esta queda da diferença se deu, observamos que ela é errática e oscilou na ordem de 0,10% a 0,90%, fato que deixaria uma expectativa de 40 anos para zerar a diferença ou que a quantidade de docentes seja maior nos Anos Iniciais ou numa perspectiva mais otimista em 5 (cinco) anos,

por volta de 2020, a diferença estaria zerada ou positiva para o lado dos Anos Iniciais. Contudo, considerando a diferença muito pequena, quanto ao número total de docentes, não houve mudanças.

Quando consideramos a questão de gênero há a lenta mudança, se há alguma, se manifestou nos Anos Iniciais por uma diferença entre docentes femininos e masculinos na média de 80,30% (90,15% de professoras e 9,85% de professores), calculando pelos dados apresentados na Quadro 14, oscilando de 81,34% em 2010 (90,67% de professoras e 9,33% de professores) a 79,68% em 2014 (89,84% de professoras e 10,16% de professores). Verificar o perfil da composição dos docentes no novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* é uma forma de verificar se numa suposta Educação democrática está assegurado que não há um gênero dominante sobre os demais. Assim, a diferença entre professoras e professores é uma diferença que diminui em 0,56% de 2010 para 2011, que diminui em 0,62% de 2011 para 2012, que mantem a queda de 0,62% de 2012 para 2013, mas que para de diminuir e aumenta em 0,14% de 2013 para 2014. Contudo, considerando a diferença muito pequena, como observado nos números totais de docentes sem a questão de gênero, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quanto a diferença entre docentes femininos e masculinos, não houve mudanças, pelo menos não há nada qualitativamente expressivo para caracterizar uma real mudança.

Os Anos Iniciais de docência tão feminina que Vicentini e Lugli (2009) explicam pelas imagens sociais da docência dada pela recompensa simbólica e financeira da profissão, numa constante luta contra a proletarização da profissão, na qual os docentes se manifestam como uma classe “ordeira e disciplinada” que, por melhores salários, parecem esquecer que é a luta e efetivação dos direitos à Educação que traria melhorias amplas que fossem pertinentes para enfrentar a tal identificada severa barreira de exclusão social, econômica, cultural e histórica que, nós brasileiros, “arrastamos” desde os idos dos anos de 1960.

Bem “véspera” do período de 2010 a 2014, o período inicial do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, Vicentini e Lugli (2009) sintetizam a nossa educação, pois lembram o caráter seletivo que era vivíssimo nas nossas escolas e que parece persistir até 2014 e, talvez, além.

Nos Anos Finais a situação de permanência é parecida a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quando verificamos a diferença entre docentes femininos e masculinos pois, na média, calculando pelos dados do Quadro 14, a diferença foi de 42,97% (71,49% de professoras e 28,51% de professores). Uma docência bem feminina que oscilou de 45,50% a mais de mulheres docentes em 2010 (72,75% de professoras e 27,25% de professores) a

40,82% em 2014 (70,41% de professoras e 29,59% de professores). Uma diferença que diminui em 1,50% de 2010 para 2011, que diminui em 1,30% de 2011 para 2012, que diminui de 0,86% de 2012 para 2013 e de 1,02% de 2013 para 2014, isto é, de 2010 para 2014 a diferença caiu em apenas 4,68%.

Mesmo quase alcançando 5,00% é uma possível mudança diminuta, novamente, como observado nos números totais de docentes sem a questão de gênero, assim, nos Anos Finais, como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quanto a diferença entre docentes femininos e masculinos, não se pode afirmar que houve mudanças significativas para caracterizar uma notável mudança ocorrida nos tempos do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

Interessante é comparar o número de escolas (estabelecimentos) que existiram no período de 2010 a 2014. Na média 67,11% eram dos Anos Iniciais e 32,89% dos Anos Finais do Ensino Fundamental, isto é, na média os Anos Finais tiveram, no período, 34,23% escolas a menos (calculado com os dados do Quadro 14). Parece contraditório, pois o número de docentes é sempre ligeiramente maior nos Anos Iniciais e as crianças crescem e passam a ser adolescentes. Parece que a aposta é que adolescentes precisam de menos espaço.

De 2010 a 2014 há uma queda de 4,76% na diferença de escolas entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, queda que, ano a ano, se acumulou na ordem de 1% o que pode demorar uns 35 (trinta e cinco) anos para que ocorra um equilíbrio na quantidade de escolas ou venhamos a ter mais escolas nos Anos Finais que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Parece que o "funil" existirá por pelo menos 3 (três) décadas ou a aposta é que a diminuição da população escolar faça com que esta diferença sofra uma aceleração a ser verificada e constatada numa real expressão de uma nova qualidade do Ensino Fundamental Brasileiro.

Mais interessante ainda é constatar (pelos dados do Quadro 14) que, quanto ao número de turmas, sempre no período de 2010 a 2014, este foi maior nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na média de 16,80% das turmas nas nossas escolas. O "funil" parece apenas diminuir ou estreitar a passagem quanto à acomodação dos estudantes de 2010 para 2014 em quase 2,00% a menos de escolas nos Anos Finais que nos Anos Iniciais. Podemos verificar, mesmo com o pequeno aumento de docentes, ano a ano, e maior nos Anos Finais, que há no todo um encolhimento do Ensino Fundamental Brasileiro mantendo um viés de elitização.

Com alguns números educacionais nem só a ponderação resolve possíveis engodos, só o conhecimento das diferenças nas esferas Federais, Estaduais e Municipais, também, não resolve. Para um mínimo dissertar é preciso ter o conhecimento das quantidades das localidades, pois pensar a Educação brasileira, "coisa" de um país continente, em números

gerais, com muitos limites, só serve para verificar pequenas tendências. Quando estudamos números da Educação brasileira é preciso dar conta de admitir que o melhor aproveitamento destes números é por “localidades”, as quais são ora dependentes, ora independentes, do sistema de ensino, da rede de ensino etc. Um bom exemplo desta constatação é o Município de São Paulo, esta quase Cidade Estado, tem tantas diferentes “localidades” quantas possam ser para estraçalhar interpretações estatística irreais. Por oportuno, voltamos ao Quadro 14 e para cada ano, tanto para os Anos Iniciais como para os Anos Finais do EF9, tomamos o total de matrículas pelo total de turmas, temos, assim, uma “média” do número de estudantes em cada turma, calculados na Tabela 15.

Tabela 15 - "Média" absurda de estudantes por turma escolar no Brasil

Ano	Aproximação do Número de estudantes por turma	
	Anos Iniciais	Anos Finais
2010	25	30
2011	25	29
2012	24	29
2013	24	28
2014	24	28

A “média” absurda de estudantes por turma no Brasil pode apenas nos apresentar, com muitos limites para ser usada, a desejável qualidade de um dia ter em cada turma, o razoável, número de 25 estudantes para um docente (Cf. ARELARO, JACOMINI E KLEIN, 2011). Infelizmente, quem é docente na Cidade de São Paulo, sabe que o mínimo de estudantes numa turma gira em torno de 26. No caso desta turma estar exercendo sua cidadania com um ou uma deficiente, o máximo chega, corriqueiramente, aos 36 alunos, quase 11 estudantes a mais que a média absurda.

Contudo, só pensar no número de estudantes por turma é um risco à interpretação errônea, pois, é bem diferente um encontro letivo numa sala, como a “minha”, de 120m^2 e 26 estudantes, comparada com a do meu colega de trabalho, também um 5° ano/EF9 (crianças de 10 anos), na mesma escola, em uma sala de 56m^2 e 26 estudantes. Esta situação ocorre justificada pela presença, na turma do meu colega, de uma estudante não cadeirante que apresenta dificuldade motora de subir escadas. Se fosse para cumprir o amplo direito dos estudantes da turma, como no mesmo prédio, ao lado da minha sala, no nosso período, há uma sala de aula vaga com 56m^2, o que deveria ser feito era dividir a turma em duas evitando, assim, a alta densidade demográfica estudantil.

Em termos de “localidades” educacionais brasileiras, desigualdades na mesma cidade, na mesma rede Municipal ou Estadual, como o próprio país como um todo, há uma qualidade “nova”, interessante por não ter nenhum poder de interpretações mágicas para fins duvidosos, que surge com o acontecimento do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, que poderá, ainda mais, deixar a educação formal da parcela majoritária da população brasileira restringida ou limitada ou, por demais, “fixada” nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo que seja fraca em termos numéricos, esta qualidade é a concentração, permanência da “liderança” quase constante no *1° (primeiro) lugar de maior número de turmas* ocupado pela 2ª série/ 3° ano, que podemos constatar nos dados do Quadro 15, que pode estar longe de ser uma coincidência mas, sim, uma consequência do PNAIC — mesmo que não estejam nas ações explícitas dos “educadores”, o pacto e todo seu “discurso” acordou, revolveu dos túmulos inconclusos da Educação da exceção e dos privilégios, os fantasmas de absurdos educacionais. Parece que se iniciou uma forte manifestação daqueles que acreditam ou precisam da reprovação (retenção) para fundamentar suas ações educacionais.

Quadro 15 - A qualidade de distribuição de turmas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais - 2010 a 2014 – Brasil

Ano	Ano ou série								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	131.310	134.951	**143.489**	134.859	136.189	**140.931**	126.699	114.822	108.404
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	132.069	**137.796**	**137.570**	134.630	134.953	135.033	128.720	116.187	108.430
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	132.504	**135.477**	**142.526**	129.936	135.145	132.887	124.012	118.387	109.768
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	136.781	133.826	**142.499**	134.263	129.913	131.413	122.592	114.225	111.787
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	136.347	133.650	**140.046**	132.442	131.353	125.106	121.076	112.395	108.240
Fonte:	**MEC/INEP/Deed - 2010 a 2014**								
Nota:		***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**							
Legenda:			Primeiro maior número de matrículas				Segundo maior número de matrículas		

Em termos de Brasil, passamos a ver a qualidade do número de concluintes apenas do período de 2010 a 2012, pois não obtemos dados para os anos de 2013 e 2014, eles deixaram de ser apresentados nas Sinopses Estatísticas do MEC/INEP/Deed, apresentamos os dados no

Quadro 16. Quando analisamos os números de concluintes temos um acréscimo a cada ano de um valor entre 0 a 1%, como podemos ver calculado na Tabela 16. Tão diminuto acréscimo pode ter explicação no fato de os estudantes permanecerem mais tempo nos anos 5ª série / 6ºAno e 6ª série / 7ºAno do EF8/EF9. Não há valor nenhum estatístico, mas podemos pensar que os avanços propalados do IDEB podem ser questionados, principalmente, no significado que é atribuído às melhorias educacionais, frente a estes resultados de tão diminutos acréscimos no número de estudantes concluintes do Ensino Fundamental.

Quadro 16 - A qualidade dos concluintes do EF - 2010 a 2014 - Brasil

Ano	Concluintes (valores aproximados, não consideram a correçaõ defluxo)						
	Total	Feminino			Masculino		
		De 0 a 14 anos	De 15 a 17 anos	Total	De 0 a 14 anos	De 15 a 17 anos	Total
2010	2.475.005	726.487	558.533	1.332.516	539.448	557.814	1.142.489
2011	2.469.248	727.326	550.616	1.322.491	541.441	560.820	1.146.757
2012	2.532.754	718.074	581.143	1.340.275	544.928	604.945	1.192.479
Fonte:	MEC/INEP/Deed - 2010 a 2014						

Tabela 16 - % dos concluintes do EF - 2010 a 2012 - Brasil

% de Concluintes considerando soma das matrículas dos Anos Iniciasi e dos Anos Finais do EF							
Ano	Concluinte em % (valores aproximados)						
	Total	Feminino (faixa etária, em anos)			Masculino (faixa etária, em anos)		
		de 0 a 14	de 15 a 17	Total	de 0 a 14	de 15 a 17	Total
2010	8	2	2	4	2	2	4
2011	8	2	2	4	2	2	4
2012	9	2	2	5	2	2	4

% de Concluintes considerando as matrículas dos Anos Finais do EF							
Ano	Concluinte em % (valores aproximados)						
	Total	Feminino (faixa etária, em anos)			Masculino (faixa etária, em anos)		
		de 0 a 14	de 15 a 17	Total	de 0 a 14	de 15 a 17	Total
2010	17	5	4	9	4	4	8
2011	18	5	5	10	4	4	8
2012	19	5	4	10	4	5	9

% de Concluintes considerando as matrículas do 8ª série / 9ºAno do EF8/EF9							
Ano	Concluinte em % (valores aproximados)						
	Total	Feminino (faixa etária, em anos)			Masculino (faixa etária, em anos)		
		de 0 a 14	de 15 a 17	Total	de 0 a 14	de 15 a 17	Total
2010	80	24	19	43	17	20	37
2011	81	24	19	43	18	20	38
2012	82	23	19	44	18	20	38

Para terminarmos nossa verificação, em termos de Brasil, passamos a ver a qualidade das taxas de rendimentos do período de 2010 a 2014. De acordo com a Nota técnica Cálculo das Taxas de Rendimento Escolar – Censo da Educação Básica (Ver ANEXO S) o número

total de matrículas (n) subtraído tanto do número total de falecimento (de matrículas) (FAL) como daquelas matrículas que não tiveram a situação de rendimento escolar, falecimento ou abandono informado (SIR) é igual ao número de matrículas aprovadas (APR) somada tanto ao número de matrículas reprovadas (REP) como ao número de matrículas abandonadas (ABA), isto é, N – FAL – SIR = APR + REP + ABA. Isto implica que não há uma dependência direta entre os valores do número de matrículas aprovadas (APR), do número de matrículas reprovadas (REP) e do número de matrículas abandonadas (ABA), como poderia indicar o fato da soma destas taxas de aprovação, reprovação e abandono ser sempre 100%. Assim, ao analisarmos a qualidade do mapa geral dos valores de aprovação, reprovação e abandono — mesmo que aproximados, que nós apresentamos nas Tabelas 17, 18, 19, 20, 21 e 22 —, não há uma uniformidade no comportamento entre as taxas e os valores calculados.

Tabela 17 - Taxa de aprovação das matrículas do EF do Brasil, 2010 a 2014

Ano	% Aprovação de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	95,8	88,9	86,2	90,0	89,8	**79,7**	82,4	84,6	85,0
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	96,5	91,9	87,1	90,9	90,5	**80,1**	83,4	85,2	85,5
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	96,8	93,7	87,6	90,7	90,8	**80,9**	83,5	86,2	86,4
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	97,4	95,8	88,5	91,6	91,2	91,2	**82,2**	84,5	86,8
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	97,5	96,3	87,8	91,2	91,7	**81,6**	84,2	86,4	87,5

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira menor % de aprovação; Segunda menor % aprovação

Tabela 18 - Taxa de reprovação das matrículas do EF, Brasil, 2010 a 2014

Ano	% Reprovação de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	2,6	9,2	**12,1**	8,2	8,2	**15,2**	13,1	10,8	10,4
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	2,1	6,7	**11,4**	7,5	7,8	**15,2**	12,7	10,7	10,3
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,9	5,1	**11,1**	7,8	7,5	**14,6**	12,5	10,0	9,5
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,5	3,3	**10,3**	7,2	7,3	**14,0**	12,0	9,8	8,9
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,5	2,9	**11,1**	7,6	7,0	**14,6**	12,4	10,3	8,9

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira maior % de reprovação; Segunda maior % de reprovação

Tabela 19 - Taxa de abandono das matrículas do EF, Brasil, 2010 a 2014

Ano	% Abandono de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,6	1,9	1,7	1,8	2,0	**5,1**	4,5	4,6	4,6
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,4	1,4	1,5	1,6	1,7	**4,7**	3,9	4,1	4,2
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,3	1,2	1,3	1,5	1,7	**4,5**	4,0	3,8	4,1
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,1	0,9	1,2	1,2	1,5	**3,8**	3,5	3,4	3,5
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,0	0,8	1,1	1,2	1,3	**3,8**	3,4	3,3	3,6

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira maior % de abandono; Segundo maior % de abandono

Tabela 20 - Valores estimados de aprovação das matriculas do EF, Brasil, 2010 a 2014

Ano	Ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	2.762.097	2.859.175	3.093.743	3.140.424	3.213.006	3.307.841	3.028.333	2.819.770	**2.627.389**
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	2.788.540	2.992.383	2.920.640	3.099.101	3.124.427	3.132.675	3.099.170	2.816.519	**2.620.669**
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	2.768.575	2.939.080	3.012.199	2.903.461	3.068.574	3.049.803	2.935.738	2.874.092	**2.649.505**
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	2.844.272	2.898.850	2.988.201	3.002.855	2.885.628	3.327.578	2.799.892	**2.673.565**	2.678.230
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	2.840.652	2.905.438	2.892.772	2.953.845	2.966.798	2.780.722	2.810.029	2.647.121	**2.582.398**

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeiro menor valor de aprovação; Segundo menor valor de aprovação

Tabela 21 - Valores estimados de reprovação das matrículas do EF, Brasil, 2010 a 2014

Ano	Ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	74.963	295.888	**434.273**	286.128	293.393	**630.855**	481.446	359.971	321.469
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	60.683	218.161	**382.265**	255.701	269.288	**594.465**	471.936	353.718	315.706
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	54.342	159.971	**381.683**	249.691	253.462	**550.397**	439.482	333.421	291.323
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	43.803	99.856	**347.779**	236.032	230.977	**510.812**	408.743	310.070	274.611
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	43.702	87.495	**365.715**	246.154	226.473	**497.531**	413.829	315.571	262.667

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeiro maior valor de reprovação; Segundo maior valor de reprovação

Tabela 22 - Valores estimados de abandonos das matrículas do EF, Brasil, 2010 a 2014

Ano	Ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	46.131	61.107	61.013	62.808	71.559	211.669	165.382	153.321	142.188
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	40.456	45.586	50.298	54.550	58.691	183.815	144.925	135.537	128.735
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	37.181	37.640	44.702	48.018	57.451	169.643	140.634	126.700	125.729
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	32.122	27.233	40.518	39.339	47.461	138.649	119.217	107.575	107.993
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	29.135	24.137	36.242	38.866	42.059	129.494	113.469	101.105	106.247
Fonte:	**MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**								
Nota:		***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**							
Legenda:			Primeiro maior valor de abandono				Segundo maior valor de reprovação		

A partir da consideração que acabamos de fazer sobre os valores das taxas e os valores calculados podemos tecer nossa verificação de 2010 a 2014, o nosso terceiro momento em termos das análises que fizemos nesta pesquisa, do que vem ocorrendo no Ensino Fundamental de 9 anos quanto à aprovação, à reprovação e ao abandono.

O que podemos observar na qualidade da aprovação, reprovação e abandono — Tabelas 17, 18, 19, 20, 21 e 22 — é que, para as matrículas do Ensino Fundamental brasileiro que está com os números de matrículas em declínio, era de se esperar números mais favoráveis à aprovação em seu último ano 8ª série / 9ºAno (EF8/EF9) que não ocorreram, isto pode significar que o EF9 não trouxe nenhuma melhoria.

A qualidade que o conjunto geral das taxas de aprovação, reprovação e abandono e dos valores estimados para aprovação a reprovação e o abandono — Tabelas 17, 18, 19, 20, 21 e 22 —, nos revela é que nosso sistema de Ensino Fundamental brasileiro ainda é dividido, separado por um “muro invisível”, o exame de admissão anacrônico entre os anos iniciais e os anos finais.

O Ensino Fundamental que emerge das aprovações, reprovações e abandonos — Tabelas 17, 18, 19, 20, 21 e 22 —, sistematicamente, aprova menos no 1° ano, entrada do sistema, e, também, aprova menos no último, 8° ano, saída do sistema, e dentro do sistema há

“máquina de acúmulo”, passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais, caracterizada pela grande reprovação no 5° ano; onde, também, temos o maior número de abandonos.

Infelizmente, parece que o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e suas quantidades não contribuíram para a superação desta qualidade perversa do sistema educacional brasileiro. Por último, quanto à aprovação, reprovação e abandono, é possível observar o número de reprovação considerável e sistemático no 3° ano o que pode ser uma qualidade advinda Das quantidades (condições) estabelecidas pelo PNAIC. Contudo, o que é mais grave é a reprovação das crianças no 1° ano/EF9 (Tabela 21), pois o EF9 com estes milhares de reprovação, ano a ano, de 2010 a 2014, não garantiu o direito â Educação às crianças reprovadas. Estas crianças não tiveram ampliação nenhuma de direitos, perderam o 3° estágio da EI e passaram a vivenciar o fracasso escolar, com a idade 5 (cinco) a 6 (seis) anos; isto após vários estudos e pesquisas, desde os anos de 1960, concluírem que para a maioria destas crianças a reprovação será o início de uma trajetória escolar fadada ao completo fracasso escolar ou a perdas irreparáveis em formações como cidadãos críticos e atuantes para uma sociedade igualitária que pretenda atingir o bem comum.

4.6. O Ensino Fundamental e as novas quantidades de matrículas e as novas qualidades quantitativas expressas para o Município de São Paulo, de 2010 a 2014

Como as "localidades educacionais" podem acarretar diferentes interpretações, passamos, então, a verificar a qualidade da aprovação, reprovação e abandono das matrículas e de suas respectivas taxas de rendimentos para o Município de São Paulo, uma "localidade" digna de uma Cidade-Estado em termos de matrículas na Educação Básica brasileira; e, portanto, no Ensino Fundamental. Mais uma vez frente ao limite de uma pesquisa de doutorado optamos por não analisar as qualidades e quantidades das matrículas quanto a raça, gênero e renda.

Verificamos que as matrículas públicas e privadas do Ensino Fundamental paulistano, com ordem de grandeza de centena de milhar, tal qual o Ensino Fundamental Brasileiro, se encontra em franco declínio na sua quantidade de matrículas, como podemos constatar no Quadro 17. De 2010 a 2014, os seus Anos Iniciais, cresceu em quase diminutos 0,78% e, nos seus Anos Finais, perdeu quase 38% que, no total das matrículas, resultou numa perda de quase 18%, no qual o crescimento nos Anos Iniciais é resultado direto da entrada das crianças de 6 (seis) anos drenadas da Educação Infantil com o início do EF9, a partir de 2010.

Quadro 17- Matrículas privadas e públicas do EF do Município de São Paulo

Ano	Matrículas	
	Anos iniciais	Anos Finais
2010	787.101	792.923
2011	771.635	795.234
2012	746.735	784.272
2013	731.148	755.571
2014	793.267	489.521

Se há um declínio de matrículas no EF Nacional e no paulistano, a distribuição de matrículas do EF paulistano difere da distribuição das matrículas do EF brasileiro, pois enquanto, no âmbito Nacional, é evidente a "máquina de acúmulo e exclusão de matrículas", na passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais, caracterizada pela grande reprovação no 5° ano, constatado na nossa verificação do Quadro 13 — matrículas por série/ano do EF brasileiro de 2010 a 2014 — e das Tabelas 17, 18, 19, 20, 21 e 22 — taxas de aprovação, reprovação e abandono das matrículas e os valores estimados de aprovação, reprovação e abandonos das matrículas do EF brasileiro de 2010 a 2014 —, no EF paulistano há evidência da "máquina" nos dados do Quadro 18, porém poderíamos, de maneira superficial, afirmar

que o EF paulistano não apresenta a perversidade nacional, pois, à exceção de 2014, de 2010 a 2013, o afluxo de matrículas é evidenciado pelas qualidades de primeiro maior número de matrículas e segundo maior número de matrículas. Perceber este afluxo para o 2° momento da Educação brasileira, de 2007 a 2009, escapa do escopo da nossa verificação para justificar de maneira contundente o afluxo, mas uma das justificativas que podemos apresentar para o afluxo é o efeito do Programa Bolsa Família que em 2010 estava no auge da sua contribuição de manter ou possibilitar que as crianças frequentassem a escola. Silveira Neto (2010) sugeriu que o Programa Bolsa Família teve um impacto de 2,9 pontos percentuais na frequência à escola das crianças (entre 7 e 14 anos).

Quadro 18 – Distribuição das matrículas públicas e privadas por série/ano do EF - 2010 a 2014 - Município de São Paulo

Ano	Ano ou série								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	139.992	81.864	172.294	181.324	**211.627**	**213.628**	196.668	188.727	193.900
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	163.934	159.231	84.517	171.585	192.368	202.184	**209.038**	191.425	192.587
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	156.456	165.086	158.480	86.086	180.627	184.921	**199.268**	**204.409**	195.674
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	161.734	157.633	164.089	155.591	92.101	176.449	181.052	**193.237**	**204.833**
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	157.241	160.928	156.430	162.525	156.143	95.113	**176.401**	17.935	**200.072**

Fonte: **MEC/Censo Escolar/INEP- 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeiro maior número de matrículas; Segundo maior número de matrículas; O efeito da política EF9

No Município de São Paulo a distribuição das matrículas públicas e privadas — Quadro 18 — apresenta a qualidade do efeito ou condição da implantação da política EF9, no qual, das poucas turmas de 2° ano/EF9 de 2010 passaram a ser poucas turmas no 3° ano/EF9 em 2011, que passaram a ser poucas turmas de 4° ano em 2012, que passaram a ser poucas turmas de 5°/EF9 em 2013, que passaram dos Anos Iniciais para os Anos Finais e a figura da pedagoga ou do pedagogo dá lugar aos especialistas que passaram a ter poucas turmas de 6°/EF9 em 2014 para trabalhar. Nesta trilha do efeito EF9 as turmas são poucas comparadas

com os outros anos/séries no mesmo ano calendário, mas há uma tendência de as matrículas, na trilha do efeito, apresentarem a qualidade de ser múltiplo de 27 a 32 (estudantes por turma), isto é, a cada ano, via reprovação, houve um acréscimo: na passagem de 2010 a 2011 de 2.653 matrículas (2° ao 3°ano/EF9); na passagem de 2011 a 2012 de 1.569 matrículas (3° ao 4°ano/EF9); na passagem de 2012 a 2013 de 6.015 matrículas (2° a 3°ano/EF9); e na passagem de 2013 a 2014, 3.012 matrículas (2° a 3°ano/EF9).

Este efeito é sutil ou imperceptível na análise das matrículas do EF brasileiro pelos motivos diretos da ordem de grandeza das matrículas, em centena de milhar, que "abafa" e o fato que o EF9, em várias cidades e Estados brasileiros, começou a ser implantados em 2007. Os motivos indiretos seriam os possíveis arranjos de "suprir" estudantes, que "abafam" o efeito. Arranjos que são justificados pela reprovação ou reprovação que justifica os arranjos. O que podemos constatar nos dados da Tabela 18 é que a taxa de reprovação da 2a série/3º ano (EF8/EF9) avançando até os anos/séries de ação da "máquina" apresentam valores que fornecem estudantes para abafar o efeito EF/9.

Este efeito no EF paulistano deveria se propagar até 2018, quando a geração de 2010, a primeira a ser 1° ano/EF9, chegará no 9° ano/EF9, mas o efeito pode ser "barrado" e é o que, além da distribuição, — Quadro 18 — podemos observar com a verificação da qualidade da aprovação, reprovação e abandono — Tabelas 23, 24 e 25.

Quando analisado pelas taxas da aprovação, reprovação e abandono e destas as qualidades primeira menor % e segunda menor % para a aprovação e primeira maior % e segunda maior %, tanto para a reprovação como para o abandono — Tabelas 23, 25 e 26 — o conjunto das matrículas públicas e privadas do EF paulistano, de 2010 a 2014, apresentaram um comportamento diferente das matrículas, públicas e privadas, do EF Nacional cujo efeito EF9 contribui para esta diferença.

Tabela 23 - Taxa de aprovação das matrículas, públicas e privadas - EF - Município de São Paulo - 2010 a 2014

Ano	% Aprovação de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,2	97,9	98,6	98,3	**92,5**	94,2	93,2	**85,5**	96,8
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,4	98,4	98,1	98,4	92,9	95,0	94,1	**92,3**	**84,2**
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,5	98,7	98,7	98,2	96,4	95,3	94,4	**93,3**	**87,2**
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,4	98,5	98,7	98,7	96,7	95,5	94,4	**93,1**	**86,8**
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,6	98,7	***94,7***	98.7	98.5	91.1	92.2	**90.4**	**86.6**

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira menor % de aprovação; Segunda menor % aprovação

Tabela 24 - Taxa de reprovação das matrículas, públicas e privadas - EF- Município de São Paulo - 2010 a 2014

Ano	% Reprovação de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,2	1,6	1,1	1,4	**7,0**	4,6	5,3	**12,1**	2,8
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,0	1,2	1,5	1,2	**6,7**	3,9	4,6	6,0	**13,2**
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,9	1,0	1,0	1,4	3,2	3,4	4,2	**4,9**	**10,1**
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,0	1,1	1,0	1,0	2,7	3,0	4,0	**4,9**	**10,4**
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0.8	0.9	***5,0***	0.9	1,0	**7.2**	5.9	7.3	**10.3**

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira maior % de reprovação; Segunda maior % de reprovação

Tabela 25 - Taxa de abandono das matrículas, públicas e privadas - EF - Município de São Paulo - 2010 a 2014

Ano	% Abandono de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,6	0,5	0,3	0,3	0,5	1,1	1,2	**1,5**	**2,4**
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,6	0,4	0,4	0,4	0,4	1,1	1,3	**1,7**	**2,6**
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,6	0,3	0,3	0,4	0,4	1,3	1,4	**1,8**	**2,7**
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,6	0,4	0,3	0,3	0,6	1,5	1,6	**2,0**	**2,8**
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,6	0,4	0,3	0,4	0,5	***1,7***	1,9	**2,3**	**3,1**

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira maior % de abandono; Segundo maior % de abandono

As qualidades de aprovação, isto é, das taxas de aprovação apresentam comportamentos diferentes, quando analisamos o EF brasileiro e o EF paulistano. Enquanto o Nacional aprova menos no início dos seus Anos Finais (5ª série/ 6ºAno e 6ª série/ 7ºAno, EF8/EF9) o paulistano aprova menos no final dos seus Anos Finais (7ª série/ 8ºAno e 7ª série / 8ºAno, do EF8/EF9). Isto nós podemos acompanhar com as qualidades *primeira menor porcentagem* e *segunda menor porcentagem* da taxa de aprovação das matrículas de 2010 a 2014).

Para a qualidade reprovação, pela taxa de aprovação, nos anos de 2010 e 2011, o EF paulistano apresentou um comportamento ligeiramente mais próximo do EF Nacional, com a qualidade *segunda maior porcentagem* de reprovação situada na 4ª série/5ºAno do EF8/EF9, mas, de 2012 a 2014, a diferença é que o Nacional reprova mais na passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais e o paulistano reprova mais no final dos Anos Finais do EF e isto é verificado com as qualidades *primeira maior porcentagem* e *segunda maior porcentagem* de reprovação.

Para a qualidade abandono, pela da taxa de abandono, enquanto o Nacional com a característica do abandono no início e no final dos Anos Finais do EF, o paulistano já apresenta a concentração do abandono nos dois últimos anos dos Anos Finais do EF.

Interessante notar que, de 2010 a 2014, o abandono no EF paulistano está crescendo, não é um crescimento acelerado, mas existe um crescimento na taxa de abandono quase constante de um incremento em média de 0,2%. Outra observação é que em 2014 — o ano em que, após as reorientações de 2013, no EF público, passou a ser possível e legal a reprovação no 3° ano e havia o PNAIC, com a exigência de 100% de crianças alfabetizadas no 3° ano — o EF paulistano apresentou uma taxa de reprovação de 5,0%, de 2013 para 2014 houve uma aceleração de 4,0% no resultado do 3° ano do EF9 e, também, o EF paulistano apresentou, de 2013 para 2014, queda de 3% na aprovação. Portanto, em tempos da política EF9, não podemos evidenciar melhorias nas qualidades de aprovação, reprovação e abandono das matrículas do EF paulistano e as qualidades prometidas pela política EF9 e as novas quantidades que conferiu às matrículas de "Sampa" não se expressam.

Talvez, porque a cidade-Estado capital da "***experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971"*** poderíamos pensar não ter ou haver mais espaço em suas escolas para a "máquina" acumular estudantes, mas, observando os dados das Tabelas 23 e 24, identificamos o mecanismo de funcionamento do efeito EF9, com pequenos aumentos na taxa de reprovação, mas, também presente com pequenas quedas na taxa de aprovação nos Anos Iniciais. Isto gera, na trilha do efeito EF9, um relativamente pequeno acúmulo de matrículas. Contudo, a "máquina", nos Anos Iniciais, de 2010 a 2014, do EF paulistano, é mais evidente para a 4ª série / 5ºAno (EF8/EF9), pois a taxa de reprovação e de abandono é a maior ou próxima da maior e a taxa de aprovação é a menor ou próxima da menor. Assim, sutilmente, a "máquina" está vigente e contribuições quase imperceptíveis, em cidades e estados, fazem o volume do sucesso da "máquina" no EF nacional.

Verificando apenas as matrículas públicas do Município de São Paulo — para as 3 esferas (Federal, Estadual e Municipal) —, com ordem de grandeza de dezena de milhar, a quantidade de matrículas encontra-se em declínio, como podemos constatar nos dados do Quadro 19.

Diferentemente das matrículas totais do Município, as matrículas públicas de 2010 a 2014, tanto nos seus Anos Iniciais como nos seus Anos Finais, decresceram, respectivamente, quase 3,5% e 23%, e na soma quase 13,2%, o que evidencia que o crescimento no período são apenas das matrículas privadas dos Anos Iniciais em quase 11% e dos Anos Finais em cerca de 4,5% (Quadro 19), isto é, com o início da política EF9 o setor da Educação beneficiado é o setor privado que expande suas matrículas em quase 8%, como constatamos nos dados do Quadro 19.

Quadro 19 - Matrículas públicas e privadas do EF do Município de São Paulo

Ano	Matrículas do EF					
	Publicas			Privadas		
	Anos iniciais	Anos Finais	Total	Anos iniciais	Anos Finais	Total
2010	595.756	644.150	1.239.906	595.756	644.150	1.239.906
2011	573.557	642.268	1.215.825	573.557	642.268	1.215.825
2012	546.279	628.893	1.175.172	546.279	628.893	1.175.172
2013	524.491	598.965	1.123.456	524.491	598.965	1.123.456
2014	580.947	495.632	1.076.579	580.947	495.632	1.076.579

No Município de São Paulo a distribuição das matrículas públicas — Quadro 20 —, das 3 esferas (Federal, Estadual e Municipal), não difere da distribuição das suas matrículas totais, de 2010 a 2014, e apresenta o efeito ou condição da implantação da política EF9, que tem em sua trilha o único crescimento nas matrículas públicas. O afluxo de matrículas sugere as influências nas matrículas do período de inclusão social dos governos Lula I e II e Dilma I.

Quadro 20 - Distribuição das matrículas públicas - federais, estaduais e municipais - 2010 a 2014 - Município de São Paulo

Ano	Ano ou série								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	101.901	42.413	133.854	144.136	**173.452**	**174.018**	158.775	152.155	159.202
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	123.155	117.352	44.864	133.166	155.020	**162.198**	**169.526**	154.095	156.449
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	117.964	122.760	116.824	46.671	142.060	146.008	**158.927**	**165.244**	158.714
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	116.493	117.495	122.453	114.742	53.308	136.742	142.215	**153.584**	**166.424**
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	110.653	115.491	**117.213**	121.772	115.818	56.111	137.121	**141.151**	**161.249**

Fonte: **MEC/Censo Escolar/INEP- 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeiro maior número de matrículas; Segundo maior número de matrículas; O efeito da política EF9

Na trilha do efeito do EF9, de 2010 a 2014, são observadas as quantidades de matrículas: na passagem de 2010 a 2011 aumento de 2.451 matrículas (2° ao 3°ano/EF9)(Quadro 20) e, também, um aumento das matrículas privadas de 206 — Quadro 21, distribuição das matrículas privadas do Município de São Paulo —; na passagem de 2011

a 2012 aumento de 1.807 matrículas (3° ao 4°ano/EF9)(Quadro 20) e queda de 234 nas privadas (Quadro 21); na passagem de 2012 a 2013 de 6.637 matrículas (4° a 5°ano/EF9)(Quadro 20) e queda de 622 nas privadas(Quadro 21); e na passagem de 2013 a 2014, 2.803 matrículas (5° a 6°ano/EF9)(Quadro 20), com aumento de 249 nas privadas (Quadro 21). Assim a reposição de matrículas na trilha do efeito EF9, nas matrículas paulistanas, é um fato certo, e nas privadas paulistanas, em duas passagens, chega a não ser verificada.

A influência da inclusão social não é verificada nas matrículas privadas que apresentam uma distribuição quase uniforme por ano/série — Quadro 21 — e acumulam mais matrículas no 3° ano/EF9 e tem notável crescimento de matrículas em 2013 e em 2014 no 1° ano/EF9. Como se apresenta a distribuição de matrículas privadas paulistanas, em relação ao EF9, apenas alterou seu afluxo, quase constante, com o aumento de matrículas do 1° ano na passagem de 2012 para 2013, aproximadamente 17,55% ou 6.750 matrículas.

Pensamos que é mais complexo o fenômeno, porém é plausível que possam ter acontecido esforços populares para não colocar suas pequenas crianças de 5 (cinco) a 6 (seis) anos na “terrível escola pública”, isto justificaria a queda nas matrículas públicas na mesma ordem de 6.000 matrículas. Por outro lado, este esforço está inserido no pequeno avanço social conquistado de 2003 a 2013. Se este esforço ocorreu, com o Brasil de hoje entrando num grande período de recessão, haverá um momento em que estas matrículas podem migrar para a escola pública, com as famílias decidindo que seus filhos e filhas, já crescinhos, já não correm perigo na “terrível escola pública”.

Quadro 21 - Distribuição das matrículas privadas de 2010 a 2014 no Município de São Paulo

Ano	Ano ou série								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	38.046	**39.403**	**38.395**	37.142	38.127	**39.610**	37.893	36.572	34.698
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	40.734	41.836	**39.609**	38.374	37.309	**39.986**	39.512	37.330	36.138
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	38.451	**42.282**	**41.618**	39.375	38.527	38.913	40.341	39.165	36.960
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	45.199	40.102	**41.598**	40.815	38.753	39.707	38.837	39.653	38.409
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	46.547	**45.393**	39.179	40.175	40.298	39.002	39.280	38.214	38.823

Fonte: **MEC/Censo Escolar/INEP- 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeiro maior número de matrículas; Segundo maior número de matrículas; O efeito da política EF9

Verificando as qualidades de aprovação, reprovação e abandono tanto das matrículas públicas como das privadas do Município de São Paulo, temos que, no período de 2010 a 2014, tanto o EF público paulistano como o EF privado paulistano possuem distintas qualidades.

O EF público paulistano tem a presença da "máquina de acúmulo" na passagem do Anos Iniciais para os Anos Finais do EF na sua qualidade de aprovação e de certa forma, em cada ano de 2010 a 2014, do 1° ano até a 8ª série/ 9° ano vai gradativamente diminuindo, como podemos constatar nos dados da Tabela 26. O EF9 não vence a "máquina" este processo de ir aprovando gradativamente menos e em 2014 o EF público paulistano, em súbita mudança em relação a 2013, aprova menos no 3° ano/EF9 e, também, na 5ª série/ 6° ano (EF8/EF9), que não causa estranheza a baixa aprovação das turmas da 5ª série/ 6° ano (EF8/EF9), já que as turmas deste ano/série sofreram o efeito EF9 e, "montados" na crista da onda da passagem de EF8 para EF9, tornaram se presas fáceis à "máquina". Esta gradação presente, também, nas qualidades de reprovação e abandono está relacionada à valorização dada a meritocracia, que acaba suplantando uma suposta Educação preocupada com a formação para a cidadania.

Tabela 26 - Taxa de aprovação matrículas públicas do EF do Município de São Paulo, 2010 a 2014

Ano	% Aprovação de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	97,9	97,4	98,6	98,2	91,2	95,0	93,9	92,5	**83,1**
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,3	98,5	97,8	98,4	91,6	94,7	93,9	91,6	**81,4**
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,3	98,9	98,8	97,8	**95,8**	95,0	94,2	**92,9**	**85,1**
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,1	98,7	98,6	98,7	92,5	96,9	96,0	94,6	**89,8**
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,3	98,9	***93,3***	98,7	98,5	87,3	91,2	89,0	**84,3**

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira menor % de aprovação; Segunda menor % aprovação

O EF público paulistano tem ainda mais evidente a presença da "máquina de acúmulo" na passagem do Anos Iniciais para os Anos Finais do EF na sua qualidade de reprovação e está presente do 1° ano/EF9 até a 8ª série/ 9° ano (EF8/EF9), sempre com taxas mais altas no 1° ano que reduz no 2° ano e vai gradativamente aumentado até a 8ª série/ 9° ano, como podemos constatar nos dados da Tabela 27. Assim, frente à qualidade de aprovação, quanto à de reprovação o EF9 não vence a "máquina" e nem o processo de ir reprovando gradativamente mais e em 2014, o EF público paulistano, em súbita mudança em relação a 2013, reprova mais no 3° ano/EF9 e, também, na 5ª série/ 6° ano (EF8/EF9), que não causa estranheza a baixa reprovação das turmas da 5ª série/ 6° ano (EF8/EF9), pois as turmas deste ano/série sofreram o efeito EF9 e, como já dissemos, "montados" na crista da onda da passagem de EF8 para EF9 se tornaram presas fáceis à "máquina".

Tabela 27 - Taxa de reprovação das matrículas públicas do EF do Município de São Paulo, 2010 a 2014.

Ano	% Reprovação de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,2	1,7	1,0	1,4	8,3	3,7	4,7	5,6	**14,0**
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,9	1,0	1,5	1,1	7,8	3,8	4,5	6,4	**15,4**
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,8	0,7	0,8	1,5	3,6	3,3	4,1	5,0	**11,6**
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,0	0,8	0,8	0,8	5,7	1,2	2,0	2,8	**6,8**
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,8	0,6	***6,2***	0,8	0,9	**9,8**	6,4	8,1	**12,0**

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira maior % de reprovação; Segunda maior % de reprovação

O EF público paulistano quanto à qualidade do abandono, como podemos constatar nos dados da Tabela 28, como a qualidade de reprovação, também, está presente do 1° ano/EF9 até a 8ª série/ 9° ano (EF8/EF9), sempre com taxas mais altas no 1° ano que reduz no 2° ano e vai gradativamente aumentado até a 8ª série/ 9° ano.

Tabela 28 - Taxa de abandono das matrículas públicas do EF do Município de São Paulo, de 2010 a 2014

Ano	% Abandono de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,9	0,9	0,4	0,4	0,5	1,3	1,4	1,9	**2,9**
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,8	0,5	0,7	0,5	0,6	1,5	1,6	2,0	**3,2**
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,9	0,4	0,4	0,7	0,6	1,7	1,7	2,1	**3,3**
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,9	0,5	0,6	0,5	1,8	1,9	2,0	2,6	**3,4**
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,9	0,5	0,5	0,5	0,6	2.9	2.4	2.9	**3.7**

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira maior % de abandono; Segundo maior % de abandono

Já o EF privado paulistano tem uma orientação seletiva que podemos pensar estar relacionada com o que é considerado sucesso para o ensino privado; assim, nos anos/séries da 6ª série/ 7° ano e 7ª série/ 8° ano (EF8/EF9) se concentram as baixas aprovações indicando que o valor dado à meritocracia é ainda maior que no EF público paulistano.

O EF privado paulistano, para edificar a meritocracia, dá importância ao fato que os supostos e apenas aqueles, os aptos, dominadores de certas habilidades e competências possam avançar para a 8a série/ 9° ano (EF8/EF9), como podemos constatar na Tabela 29.

Os aptos selecionados, uma vez que detém as habilidades e capacidades apropriadas e treinadas, podem enfrentar em melhor condição os "vestibulinhos" para escolas técnicas de Ensino Médio — escolas técnicas ainda relacionadas pela clientela do sistema privado de ensino como garantia de boa formação voltada ao sucesso profissional — e, também, a Prova Brasil cujo resultado subsidia o Ideb e um melhor Ideb é moeda de propaganda para vender a suposta qualidade das escolas do ensino privado.

Com sua qualidade de reprovação fortalecida nos anos/séries da 6ª série/ 7° ano e 7ª série/ 8° ano (EF8/EF9), o EF privado paulistano define ainda mais a seleção dos aptos para avançarem ao último ano do EF — Tabela 30.

Tabela 29 - Taxa de aprovação das matrículas privadas do EF do Município de São Paulo, de 2010 a 2014

Ano	% Aprovação de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,9	98,4	98,8	98,8	98,5	96,2	95,6	95,9	96,3
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,8	98,1	98,4	98,4	98,1	96,0	95,1	95,3	96,1
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,9	98,1	98,6	98,7	98,5	96,2	95,3	95,3	96,0
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,8	98,0	98,6	98,8	98,6	96,3	95,6	95,5	96,0
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	99.1	98.3	98.7	98.6	98.7	96.4	95.6	95.5	96.1

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira menor % de aprovação; Segunda menor % aprovação

Tabela 30 - Taxa de reprovação das matrículas privadas do EF do Município de São Paulo, de 2010 a 2014

Ano	% Reprovação de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,0	1,6	1,2	1,2	1,5	3,8	4,3	4,1	3,7
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,1	1,9	1,6	1,6	1,9	4,0	4,8	4,7	3,9
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,1	1,9	1,4	1,3	1,5	3,8	4,7	4,7	4,0
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,1	2,0	1,4	1,2	1,4	3,7	4,4	4,5	4,0
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,9	1,7	1,3	1,4	1,3	3,6	4,4	4,5	3,9

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira maior % de reprovação; Segunda maior % de reprovação

Quanto à qualidade do abandono, no EF privado paulistano, quase não há abandonos no período de 2010 a 2014, e quando apareceram, o sistema privado não permitiu que permanecesse por mais de dois anos, assim, evitando séries históricas de abandono nas escolas privadas paulistanas, como podemos constatar nos dados da Tabela 31. Logo a política do EF9 não estabelece no EF privado paulistano nada de novo quanto à meritocracia e, talvez, junto ao pequeno avanço social, de 2003 a 2013, possibilitaram ao EF privado paulistano receber novas matrículas que podem representar um aumento efetivo de pouco mais de 6.000 matrículas, pelo menos é o valor alcançado em dois anos consecutivos, 2013 e 2014.

Tabela 31 - Taxa de abandono das matrículas privadas do EF do Município de São Paulo, de 2010 a 2014

Ano	% Abandono de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira maior % de abandono; Segundo maior % de abandono

Para terminarmos a verificação, que estabelecemos, à relação das matrículas e à política EF9 cuidamos em obter, separadamente, as distribuições das matrículas estaduais paulistanas e as matrículas municipais paulistanas.

De 2010 a 2014, na composição das matrículas públicas paulistanas, ocorre aumento nos Anos Iniciais das matrículas municipais na passagem do ano 2013 para o 2014 e, para cada ano calendário do período, as matrículas públicas do Município de São Paulo seguem a proporção aproximada de 61% feitas por matrículas estaduais e 39% feitas pelas municipais, como podemos constatar no Quadro 22.

Quadro 22 - Matrículas públicas totais, estaduais e municipais, do Município de São Paulo, 2010 a 2014

Matrículas públicas									
Ano	totais			estaduais			municipais		
	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total
2010	595.756	644.150	1.239.906	362.840	393.908	756.748	232.916	250.242	483.158
2011	573.557	642.268	1.215.825	358.143	394.882	753.025	215.414	247.386	462.800
2012	546.279	628.893	1.175.172	336.717	381.860	718.577	209.562	247.033	456.595
2013	524.491	598.965	1.123.456	321.150	363.726	684.876	203.341	235.239	438.580
2014	580.947	495.632	1.076.579	333.066	310.665	643.731	247.881	184.967	432.848

Como esperado, ambas apresentam qualidades semelhantes de distribuição de matrículas a das matrículas totais nos anos/séries do EF público paulistano, como podemos constatar nos Quadros 23 e 24.

Quadro 23 - Qualidade da distribuição de matrículas do EF da rede Estadual do Município de São Paulo - 2010 a 2014

Ano	Ano ou série								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	51.841	39.300	82.457	86.708	**102.534**	**106.509**	94.532	92.125	100.742
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	76.627	68.153	41.337	81.894	90.132	**99.506**	**103.726**	93.175	98.475
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	71.085	74.483	65.867	42.861	82.421	86.431	96.390	**100.773**	**98.266**
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	69.569	69.098	72.179	63.850	46.454	80.290	84.882	**94.020**	**104.534**
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	64.008	67.518	67.604	70.674	63.262	48.283	78.693	**83.573**	**100.116**

Fonte: **MEC/Censo Escolar/INEP- 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeiro maior número de matrículas; Segundo maior número de matrículas; O efeito da política EF9

No período de 2010 a 2014 o afluxo de matrículas de ambas as redes, estaduais e municipais, se desloca dos Anos Iniciais para os Anos Finais do EF público paulistano. Pela quantidade de turmas que são formadas em 2010 para o ano/série da 1ª série/ 2° ano (EF8/EF9) o efeito EF9 interfere menos na rede Municipal e esta pequena quantidade de

turmas de “fronteira” EF8/EF9, antes da reorientação municipal de 2013, permitia o tratamento diferenciado entre estudantes do antigo EF8 e do novo EF9.

Quadro 24 - Qualidade da distribuição de matrículas públicas da rede Municipal do Município de São Paulo - 2010 a 2014

Ano	Ano ou série								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	50.060	3.113	51.397	57.428	**70.918**	**67.509**	64.243	60.030	58.460
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	46.528	49.199	3.527	51.272	**64.888**	62.692	**65.800**	60.920	57.974
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	46.879	48.277	50.957	3.810	59.639	59.577	**62.537**	**64.471**	60.448
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	46.924	48.397	50.274	50.892	6.854	56.452	57.333	**59.564**	**61.890**
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	46.645	47.973	49.609	51.098	52.556	7.828	**58.428**	57.578	**61.133**

Fonte: **MEC/Censo Escolar/INEP- 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeiro maior número de matrículas; Segundo maior número de matrículas; O efeito da política EF9

Para as duas redes públicas de ensino paulistana são válidas, também, todas as considerações feitas para as qualidades de aprovação, reprovação e abandono.

Destaca-se na rede Estadual, ao observar a Tabela 32: a capacidade de aprovar menos nos dois últimos anos dos Anos Finais do EF; com 3% de queda na taxa de aprovação, de 2013 para 2014, podemos perceber a influência da “reorientação” Estadual de 2013 e o PNAIC e a “máquina” se aproveita da fragilidade da turma do efeito EF9 aprovando menos. Ao observar a Tabela 33, taxa de reprovação das matrículas da rede Estadual, é notável: a reprovação do 3° ano do EF9 quase 5%, que parece afiar a “máquina” para começar a acumular dois anos/séries de antecipação; e se a aprovação caiu paras as turmas do efeito EF9 a reprovação teve mais impacto com quase 9,5%. Na Tabela 34 podemos constatar que o crescimento “novidade” do abandono, com quase 3%, se encontra nas turmas do efeito EF9 .

Tabela 32 - Taxa de aprovação das matrículas da rede Estadual do Município de São Paulo, de 2010 a 2014

Ano	% Aprovação de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,0	97,5	98,6	98,4	*94,5*	94,3	93,1	91,6	**81,1**
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,4	98,6	98,0	98,3	*94,9*	93,8	92,9	90,2	**78,4**
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,2	98,9	98,6	97,8	*95,7*	93,7	92,9	91,4	**81,2**
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,3	98,7	98,7	98,6	*95,8*	94,1	92,8	91,1	**81,7**
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98.3	99,0	***95,0***	98,9	*98,7*	***87,9***	93,0	91,3	**82,8**

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira menor % de aprovação; Segunda menor % aprovação

Tabela 33 - Taxa de reprovação das matrículas da rede Estadual do Município de São Paulo, de 2010 a 2014

Ano	% Reprovação de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,2	1,6	1,1	1,3	*5,1*	4,3	5,5	6,6	**15,7**
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,9	1,0	1,4	1,3	*4,7*	4,6	5,4	7,8	**17,9**
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,0	0,8	1,0	1,6	*3,8*	4,5	5,3	6,4	**15,1**
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,9	0,9	0,9	1,0	*3,3*	4,0	5,1	6,4	**15,0**
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,0	0,6	***4,6***	0,7	0,9	**9,4**	5,0	*6,1*	**13,7**

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira maior % de reprovação; Segunda maior % de reprovação

Tabela 34 - Taxa de abandono das matrículas da rede Estadual do Município de São Paulo, de 2010 a 2014

Ano	% Abandono de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,8	0,9	0,3	0,3	0,4	1,4	1,4	1,8	3,2
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,7	0,4	0,6	0,4	0,4	1,6	1,7	2,0	3,7
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,8	0,3	0,4	0,6	0,5	1,8	1,8	2,2	3,7
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,8	0,4	0,4	0,4	0,9	1,9	2,1	2,5	3,3
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0.7	0.4	0.4	0.4	0.4	2.7	2,0	2.6	3.5

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira maior % de abandono; Segundo maior % de abandono

Destaca-se na rede Municipal paulistana, ao observar a Tabela 35: a influência da "reorientação" Estadual de 2013 e o PNAIC com a queda de 7% na taxa de aprovação, um deixar de aprovar bem maior que o da rede estadual, de 2013 para 2014; a "máquina" se aproveita da fragilidade da turma do efeito EF9 aprovando menos que todos os outros anos/séries do EF, isto, um pouco mais intenso que na rede Estadual. Ao observar a Tabela 36, taxa de reprovação das matrículas da rede Municipal, é notável: a "máquina" mostra-se evidente como barreira na passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais; a reprovação do 3° ano do EF9, quase 8,5%, novamente mais intenso que a da rede Estadual, que parece, também, afiar a "máquina" para começar a acumular dois anos/séries de antecipação; e se a aprovação caiu paras as turmas do efeito EF9 a reprovação teve mais impacto ainda que na rede Estadual com quase 12%. Na Tabela 37 podemos constatar, assim como na rede Estadual, só que de maneira mais intensa, que o crescimento "novidade" do abandono, com quase 5%, se encontra nas turmas do efeito EF9.

Na cidade-Estado São Paulo o EF9 não eliminou a reprovação nas escola públicas e ainda trouxe a reprovação das crianças no 1° ano fato que não acontecia na 1ª série do EF8. Em 2010, no Município de São Paulo, o EF9 nas turmas de 1° ano, matrículas estaduais e municipais, aproximadamente, reprovou 651 estudantes (rede municipal) mais 623 (rede estadual), num tola de 1244 estudante — mais que uma escola inteira — e o EF8, em sua

despedida quanto 1ª série, 81 estudantes (rede municipal) mais 629 (rede estadual), num tola de 710 estudantes. Fato que carece de sentido educacional, as crianças reprovadas no 1° ano perderam o 3° estágio da EI para vivenciar o fracasso escolar com a idade de 5 (cinco) a 6 (seis) anos, uma indevida afronta ao direito à Educação e nas escolas privadas a reprovação foi ainda maior (Tabela 27 e 30).

Em suma, quanto às matrículas da Educação Básica brasileira podemos sugerir que a política EF9 não trouxe novidades ao direito à Educação; porém, recuperou e intensificou a meritocracia, com seu castigo mais evidente, a reprovação, com a inaceitável reprovação no 1° ano/EF9. Uma vitória avassaladora da escolarização contra a possibilidade de um desenvolvimento global dos estudantes brasileiros, que tinha em 3 anos de Educação Infantil sua melhor defesa e foi aí que o direito à Educação teve mudanças, pois a Educação Infantil ficou reduzida a apenas 2 anos.

Tabela 35 - Taxa de aprovação das matrículas da rede Municipal do Município de São Paulo, de 2010 a 2014

Ano	% Aprovação de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	97,8	96,0	98,5	97,8	**86,4**	96,1	95,1	94,0	**86,6**
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,0	98,4	95,9	98,6	87,1	96,1	95,4	93,8	**86,3**
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,5	99,0	99,0	97,9	95,8	97,0	96,2	**95,2**	**91,4**
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98,1	98,7	98,6	98,7	92,5	96,9	96,0	94,6	**89,8**
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	98.3	98.7	***91,0***	98.5	98.2	**83.6**	88.7	85.7	86.8

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira menor % de aprovação; Segunda menor % aprovação

Tabela 36 - Taxa de reprovação das matrículas da rede Municipal do Município de São Paulo, de 2010 a 2014

Ano	% Reprovação de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,3	2,6	0,9	1,7	**13,0**	2,8	3,5	4,1	11,0
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,9	1,1	2,7	0,7	**12,2**	2,6	3,1	4,3	11,2
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,7	0,6	0,5	1,1	3,4	1,7	2,2	2,8	**5,8**
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,0	0,8	0,8	0,8	5,7	1,2	2,0	2,8	**6,8**
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0.7	0.6	***8.4***	0.8	1,0	**11.8**	8.4	11.1	9,0

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira maior % de reprovação — Segunda maior % de reprovação

Tabela 37 - Taxa de abandono das matrículas da rede Municipal do Município de São Paulo, de 2010 a 2014

Ano	% Abandono de ano ou série do Ensino Fundamental								
	Anos Iniciais					Anos Finais			
2010	EF9*	EF8**				EF8**			
	1°ano	1ª série / 2ºAno	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,9	1,4	0,6	0,5	0,6	1,1	1,4	1,9	**2,4**
2011	EF9*		EF8**			EF8**			
	1°ano	2°ano	2ª série / 3ºAno	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,1	0,5	1,4	0,7	0,7	1,3	1,5	1,9	**2,5**
2012	EF9*			EF8**		EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	3ª série / 4ºAno	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,8	0,4	0,5	1,0	0,8	1,3	1,6	2,0	**2,8**
2013	EF9*				EF8**	EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	4ª série / 5ºAno	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	0,9	0,5	0,6	0,5	1,8	1,9	2,0	2,6	**3,4**
2014	EF9*					EF8**			
	1°ano	2°ano	3°ano	4°ano	5°ano	5ª série / 6ºAno	6ª série / 7ºAno	7ª série / 8ºAno	8ª série / 9ºAno
	1,0	0.7	0.6	0.7	0.8	**4.6**	2.9	3.2	4.2

Fonte: **MEC/INEP/Deed/CSI - 2010 a 2014**

Nota: ***Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; ** Ensino Fundamental de 8 (oito) ano;**

Legenda: Primeira maior % de abandono — Segundo maior % de abandono

Benke

Beija-flor me chamou: olha
Lua branca chegou na hora
O Beija-Mar me deu prova:
Uma estrela bem nova
Na luminária da mata
Força que vem e renova
Beija-Flor de amor me leva
Como o vento levou a folha
Minha Mamãe soberana
Minha Floresta de jóia
Tu que dás brilho na sombra
Brilhas também lá na praia
Beija-Flor me mandou embora
Trabalhar e abrir os olhos
Estrela d'Água me molha
Tudo que ama e chora
Some na curva do rio
Tudo é dentro e fora
Minha Floresta de jóia
Tem a água
tem a água
tem aquela imensidão
tem sombra da Floresta
tem a luz do coração
Bem-querer!!!

Milton Nascimento e Leonardo Bretas

CAPÍTULO V. ALGUMAS QUANTIDADES E QUALIDADES DA SECRETARIA MUNICIPA DE EDUCAÇÃO PAULISTANA, DE UMA DAS SUAS DIRETORIAS REGIONAIS E DE UMA DE SUAS ESCOLAS

A Rede Municipal de Ensino (RME) da Cidade de São Paulo é um dos maiores sistemas municipais de ensino do país e chega a ter a dimensão de algumas redes estaduais de ensino brasileiras. Por opção não faremos destaques da rede pública estadual paulista, pois tal ousadia levaria o trabalho a proporções maiores que uma pesquisa de doutorado, principalmente, devido a nossa opção de ser um professor pesquisador pertencente à rede investigada.

Uma ideia do tamanho da RME da Cidade de São Paulo, que na rede direta totaliza 752.558 matrículas, é constatada observando-se os dados de matrícula de 2013 de Estados como: Piauí (928.064 matrículas) e Matogrosso (872.739). Pelo menos, em termos de matrícula, a São Paulo é uma Cidade - Estado e, certamente, se os problemas desta dimensão são inúmeros, o par quantidade/qualidade deve apresentar uma inércia de forte magnitude, na qual a implementação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, tanto pode acontecer na velocidade de uma avalanche, como ser lento e gradativo ou mesmo nula.

Uma visita à Biblioteca Pedagógica Professora Alaíde Bueno Rodrigues, virtual ou física, é outra forma de perceber a magnitude da RME da Cidade de São Paulo. Na biblioteca podemos ter acesso a vasto acervo. O Memorial do Ensino Municipal (da Cidade de São Paulo), o MEM, é um manancial de informações da educação paulistana. Com o acervo constituído por meio de doações feitas por Unidades Educacionais, Diretorias Regionais de Educação, pela SME e por qualquer interessado em preservar a história da educação do Município de São Paulo.

No MEM se destacam o: acervo tridimensional, com móveis, utensílios, vestuários, livros, cartilhas e objetos pessoais de alunos e educadores, este acervo retrata a história da educação paulistana; e o acervo fotográfico que é uma viagem no tempo com destaque à década de 1940, com a criação dos Parques Infantis e está repleto de imagens de origem da SME e, também, de coleções particulares, nas quais existem os registros da arquitetura das escolas municipais, dos secretários de educação, patronos, eventos e o cotidiano escolar. Há, também, os acervos de Artes Gráficas e de audiovisual.

As publicações oficiais são: diretas do gabinete do prefeito e, assim, denominadas publicações da PMSP; diretas do gabinete do secretário e, assim, denominadas publicações de

SME; e da Diretoria de Orientação Técnica, e assim, denominadas publicações de DOT. Ano a ano se acumulam extensa quantidade de documentos. Contudo, além das publicações de PMSP, SME e DOT, esta Pesquisa no interior de uma escola municipal tem acesso a documentos que tramitam apenas na própria escola e às vezes chegam até a DRE. São vários documentos que além dos registros legais (Livros Atas e afins), acreditamos que venha a contribuir no estudo da qualidade/quantidade do cotidiano da escola e da sua rede.

Documentos que produzem uma linguagem própria de RME ou de uma certa DRE, ou até mesmo, de uma determinada escola. Para aqueles que não transitam as escolas paulistanas da DRENA não entenderam a frase " A RT não foi aceita", nem tão pouco entenderam que RT é a sigla que denomina o relatório anual de metas da escola, um plano de metas. Esta pesquisa acumulou por 5 anos RTs e outros documentos, que da escola e da sua DRE, ajudarão a entender a RME da cidade de São Paulo em termos de quantidade/qualidade.

Em 2011, nós apuramos que a rede contava com 990.427 alunos, 864 escolas de educação infantil, 541 de ensino fundamental e 8 escolas de Ensino Fundamental e médio.[69] O pesquisador de dados educacionais do Município de São Paulo precisa estar preparado para muitos números e o sumiço deles quanto informações de pesquisa.

Até maio de 2013, segundo os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2013 (BRASIL, 2014) nas 1.460 escolas paulistanas de administração direta, todas declaradas urbanas, estão: na Educação Infantil, 55.812 crianças matriculadas em creche e 195.395 em pré-escola; no Ensino Fundamental, 203.341 estudantes matriculados nos anos iniciais e 235.239 nos finais; no Ensino Médio, 4.054 estudantes matriculados; e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1.079 estudantes matriculados.

No site Portal da Educação de SME/PMSP[70] (Prefeitura Municipal de São Paulo) na página *Números da Secretaria*, publicado em 02 de outubro de 2014, temos:

> [...] rede tem 1.478 escolas espalhadas por todos os cantos da cidade administradas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação. Acrescentam-se a elas as 362 creches indiretas, operadas por entidades conveniadas, e os 1.625 convênios assinados com creches particulares e entidades alfabetizadoras. **919.785 alunos , 2.284 Escolas de Educação Infantil e 547 Escolas de Ensino Fundamental.**[71]

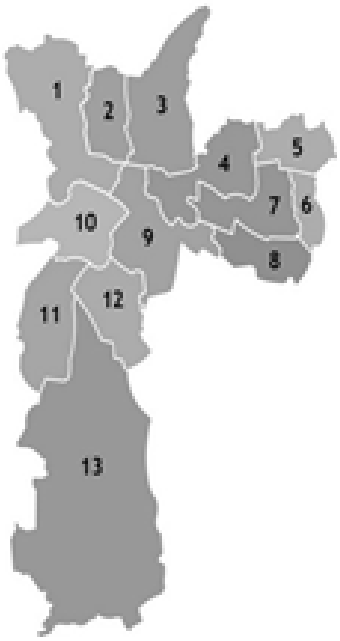
---

69 Fonte: www.educacao.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em 14/10/2011.

70 Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Home/Index/> acesso em 3 de fevereiro de 2015.

71 Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Numeros-da-Secretaria> acesso em 3 de fevereiro de 2015.

Desde julho de 2016 na página *Números da Secretaria* não há mais uma síntese dos números para obtê-los, é preciso somar todos os dados de cada Diretoria Regional de Educação (DRE) que compõe a RME paulistana. As DREs são 13 no total como podemos na Figura 1 (Fonte: Secretaria Municipal da Educação[72]).



1	Pirituba
2	Freguesia/Brasilândia
3	Jaçanã/Tremembé
4	Penha
5	São Miguel
6	Guaianases
7	Itaquera
8	São Mateus
9	Ipiranga
10	Butantã
11	Campo Limpo
12	Santo Amaro
13	Capela do Socorro

Não há correspondência ou equivalência entre as DREs e as Subprefeituras.

Figura 1 - Diretorias Regionais de Educação da RME paulistana

[72] Disponível em < http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Enderecos>. Acesso em 31 de janeiro de 2015.

5.1. Algumas quantidades e qualidades da SME paulistana de 2010 a 2016

Para a nossa verificação de modificações e mudanças no período de implantação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, começamos pela variação que houve de 2011 a 2016 nas instituições que compunham e que compõem a RME paulistana (Tabela 38).

Tabela 38 - Composição da RME paulistana por suas instituições - 2011 e 2016

Instituições	2011 (1)	2016 (2)	Difrerença	Variação % (3)
CENTRO DE CONVIVENCIA INFANTIL /CENTRO INFANTIL DE PROTECAO A SAUDE	10	3	-7	-70
CENTRO DE EDUCACAO E CULTURA INDIGENA	3	3	0	0
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DIRETO	312	317	5	1,6
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL INDIRETO	319	359	40	12,5
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEI	45	45	0	0
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEF	45	46	1	2,22
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEI	46	47	1	2,17
CENTRO INTEGRADO DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	14	16	2	14,3
CENTRO MUNICIPAL DE CAPACITACAO E TREINAMENTO	3	3	0	0
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL - CEMEI	0	5	5	
CRECHE PARTICULAR CONVENIADA	781	1325	544	70
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO BILINGUE PARA SURDOS	6	6	0	0
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL	466	499	33	7,1
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	492	500	8	1,6
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO	8	8	0	0
ESCOLA TECNICA	1	1	0	0
MOVIMENTO DE ALFABETIZACAO	456	349	-107	-23

Nota: (1) Fonte: Site da SME <www.educacao.prefeitura.sp.gov.br> Acesso em 24/10/2011; (2) Fonte: Site da SME <www.educacao.prefeitura.sp.gov.br> Acesso em 3/9/2016; e (3) valores aproximados.

Entendo a composição da RME paulistana por instituições — que são formadas: pelos Centros de Convivência Infantil /Centros Infantis de Proteção à Saúde (CCI/ CIPS) que são unidades educacionais que atendem filhos de funcionários da Prefeitura Municipal do Município de São Paulo (PMSP) com idade de 0 a 5 anos e 11 meses e são administrados pelos próprios órgãos municipais atendidos e apresentam uma tendência de deixar de existir; pelos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI) que são unidades educacionais da PMSP que atendem crianças indígenas de 0 a 5 anos e 11 meses; pelos Centros de Educação Infantil Direto (CEI Direto) que são unidades educacionais que atendem preferencialmente crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade e funcionam em prédios municipais próprios e são administrados diretamente pela PMSP; pelos Centros de Educação Infantil Indireto (CEI

Indireto) que são unidades educacionais que atendem preferencialmente crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade e funcionam em prédios municipais próprios ou alugados pela PMSP, com convênio de administração e pessoal e com repasse de recursos por criança atendida; pelos Centros Educacionais Unificados – EMEF (CEU - EMEF) que são unidades educacionais que atendem crianças do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental localizadas em Centros Educacionais Unificados (CEUs); pelos CEU - EMEIs que são unidades educacionais que atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses da pré-escola localizadas em CEUs; pelos CEU – CEIs que são unidades educacionais que atendem crianças de 0 a 3 anos e 11 meses (creche) localizadas em CEUs; pelos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs) que são unidades escolares que atendem jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio Regulares em idade própria; pelos Centros Municipais de Capacitação e Treinamento que são unidades educacionais de capacitação e treinamento de jovens para o mercado profissional (Educação Profissional em nível básico); pelas Creches Particulares Conveniadas que são unidades de Educação Infantil conveniadas que atendem preferencialmente crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade e que recebem um repasse per capita pelo atendimento; pelas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBs) que são unidades escolares direcionadas ao atendimento de crianças com necessidades auditivas especiais; pelas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) que são unidades educacionais que atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses (pré-escola); pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que são unidades educacionais que atendem crianças do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, algumas destas unidades, atendem também à população em programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA); pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM) que são unidades educacionais que atendem crianças do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio; pelas Escolas Técnicas que são unidades educacionais administradas pela Fundação Paulistana de Educação Técnica e Tecnológica que atende a jovens em Educação Profissional com cursos técnicos na área de saúde; e pelos núcleos Movimento de Alfabetização que são organizações conveniadas com a PMSP que mantêm turmas de alfabetização de jovens e adultos, com repasse de recursos por classe —, observamos um grande crescimento privado do atendimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses pelo setor privado e temos, também, os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) que são unidades educacionais públicas que atendem crianças de 0 (zero) a 5 anos e 11 meses.

Já verificamos as matrículas municipais, porém, podemos retomá-las de uma outra maneira que nos ajude a visualizar as mudanças ocorridas em tempo de EF9 (Tabela 39). Constatamos que: o grande crescimento foi de matrículas de Creche; temos uma queda de quase 50.000 matrículas na Pré-escola; com o crescimento de quase 12.000 matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a queda de quase 74.000 matrículas nos Anos Finais parece estar com a constante queda de matrículas no EF desde 2004; o Ensino Médio não apresentou mudanças significativas; já a EJA tem perda considerável de quase 30.000 matrículas; e, também, considerável é a redução pela metade das matrículas da Educação Especial. Podemos dizer que houve mudanças em tempos do EF9, mas não podemos estabelecer relações categóricas, pois no período ocorreram outras políticas concomitantes, como, por exemplo, o PNAIC e temos a questão da diminuição da população estudantil brasileira (APÊNDICE B).

Tabela 39 - Matrículas públicas municipais - Município de São Paulo - 2010 e 2015

Matrículas municipais	2010	2015	Difrerença	Variação %
Creche	42.864	55.663	12.799	30
Pré-escola	244.562	197.374	-47.188	-19
Ensino Fundamental Anos Iniciais	232.916	244.527	11.611	5
Ensino Fundamental Anos Finais	250.242	176.317	-73.925	-30
Ensino Médio	3.264	3.234	-30	-1
EJA	79.621	52.075	-27.546	-35
Educação Especial	1.341	912	-429	-32
Fonte: Censo Escolar/INEP 2010, 2015.				

Entre os elementos concomitantes não podemos nos esquecer que, em 2010, havia 1.383 (do total 1.437, 96%) escolas com o esgoto despejado em via pública e que infelizmente, em 2015, não se obteve os esperados 100% de saneamento, pois, com esgoto em via pública, são 1.473 escola (do total de 1481, 99%).

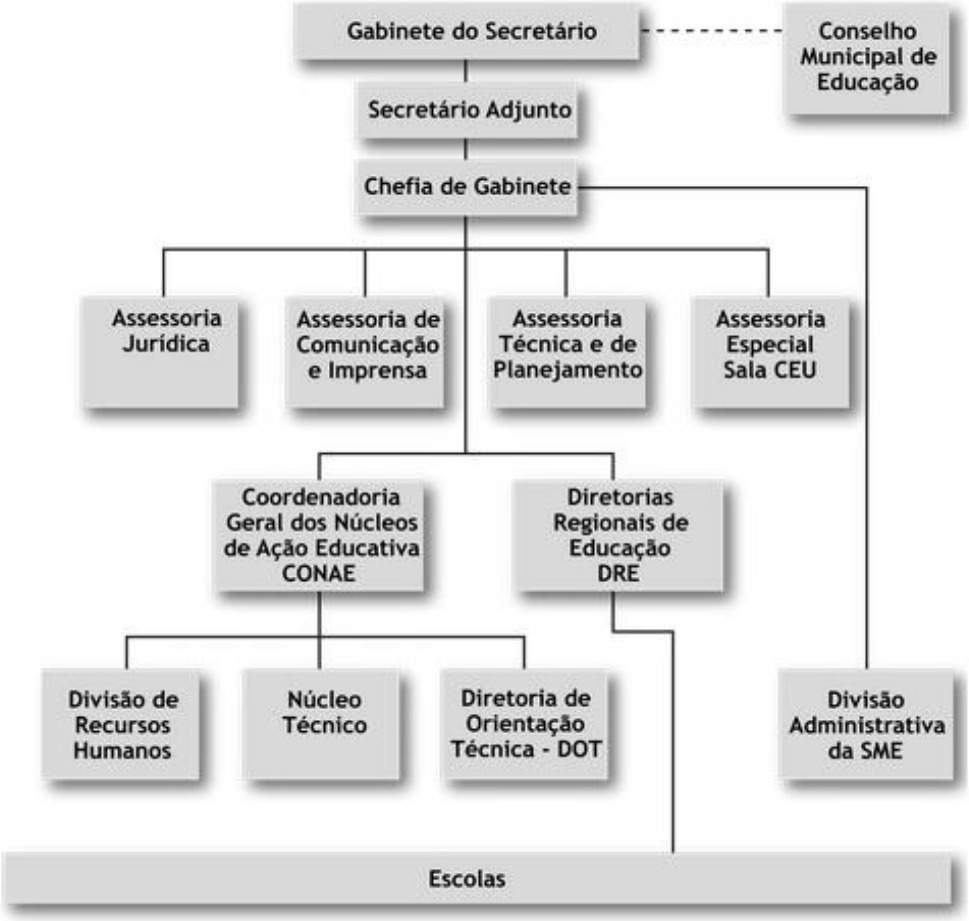
Em infraestrutura podemos verificar outras quantidades/qualidades como as dependências escolares: sala para a diretoria, sala para os docentes; sala para leitura e biblioteca; sala para atendimento ou de apoio para inclusão; sanitários internos e externos ao prédio da escola; laboratórios de ciências e de informática; cozinha; e quadra de esportes. Notável que nem todas as escolas paulistanas possuem estas quantidade/qualidades e nos parece que não há uma relação direta das variações e a política do EF9, que elas estão inseridas nas várias ações concomitantes do período de 2010 a 2015.

Tabela 40 - Quantidades/qualidades da infraestrutura das escolas paulistanas - 2010 e 2015

Infraestrutura - dependência (cômodos ou compartimentos)	2010	2015	Difrerença	Variação %
Total de escolas	1.437	1.481		
escola com salas para				
diretoria	1.379	1.443	64	4,6
professoras e professores	1.180	1.292	112	9,5
leitura	698	727	29	4,2
biblioteca	56	66	10	17,9
antedimento ou apoio a inclusão	138	328	190	138
prédios escolares com sanitários				
internos	1.416	1.472	56	4
extenos	44	45	1	2,3
escolas com laboratórios de				
ciencias	156	183	27	17
informática	898	896	-2	-0,2
escolas com cozinha	1.427	1.478	51	3,6
escolas com quadra de esportes	672	750	78	11,6
Fonte: Censo Escolar/INEP - 2010,2015				

Pensando no par quantidade e qualidade verificamos qualitativamente o organograma da SME (Secretaria Municipal de Educação) de 2011 (Figura 2) e de 2016 (Figura 3). Se em 2011 a figura organograma se apresenta confuso e nada lógico, na prática é possível entender como as DOT-P, alocadas nas DREs, respondem tanto para a ou o diretor da DRE como, também, responde para a Coordenação Geral dos Núcleos de Ação Educativa e se relacionam com as coordenações pedagógicas das escolas, em vários momentos, numa ingerência, pois o ou a diretora da escola pode não estar envolvido (a), isto é, a ou o Coordenador Geral dos Núcleos de Ação Educativa, em 2011, podia ter comando dentro de uma escola sem precisar se relacionar com o ou a diretora regional nem com a ou o diretor de uma escola.

Figura 2 - Organograma da SME paulistana, 2011.



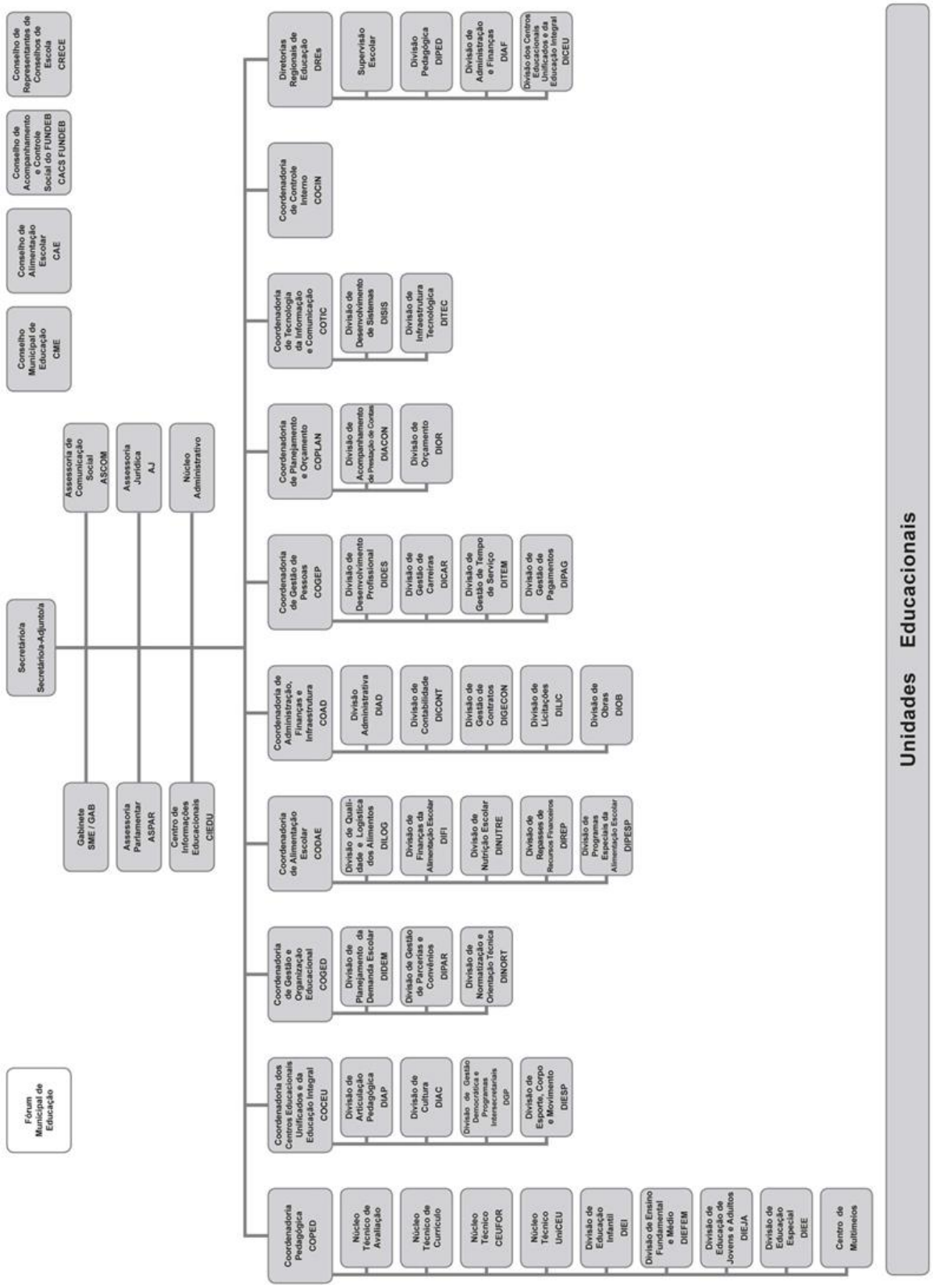
Fonte: Secretaria Municipal da Educação[73].

Observando o organograma da SME paulistana em 2016, estabelecido pelo Decreto n° 56.793, de 4 de fevereiro de 2016, publicado no DOC de 05 de fevereiro de 2016, p. 1 – 9, dada a linearidade das linhas de relações de subordinações, que em relação a 2011 se apresenta menos verticalizado, poderíamos supor que novas quantidades/qualidades se pronunciassem nas escolas; porém esta nova organização da SME paulistana não teve impacto algum nas escolas.

Em suma, houve mudanças na SME paulistana, mudanças na RME paulistana, mas talvez seja mais fácil justificá-las decorrentes de várias ações concomitantes do que apenas como um efeito causado pela política do EF9.

[73] Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Organograma>. Acesso em 31 de janeiro de 2015.

Figura 3 - Organograma da SME paulistana - 2016



Fonte: Secretaria Municipal da Educação[74].

[74] Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Images/acesso_informacao/29231.jpg>. Acesso em 3 de setembro de 2016.

5.2. Algumas quantidades e qualidades da DRENA em e 2010 e em 2014

Para falar da unidade escolar objeto de pesquisa é preciso antes descrever a sua DRE (DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO) que denominamos DRENA. Na DRENA há 5 (cinco) distritos igualmente populosos que apresentam quantidade e qualidade de clientela estudantil muito assemelhados, principalmente, pelo baixo IDH. Vamos destacar a quantidade de estabelecimentos públicos educacionais.

Até 28 de janeiro de 2011, a DRENA estava composta pelos seguintes estabelecimentos públicos educacionais: 16 centros de educação infantil diretos (creches), 2 centros educacionais unificados (pré-escola e creche), 2 centros educacionais unificados (pré-escola e escola), 1 centro integrado de educação de jovens e adultos (CIEJA), 1 escola municipal de educação bilíngue para surdos, 24 escolas municipais de Educação Infantil (EMEI), 33 escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e 1 escola municipal de Ensino Fundamental e Médio[75].

Até 30 de janeiro de 2015, a DRENA estava composta pelos seguintes estabelecimentos públicos educacionais: 16 centros de educação infantil diretos (creches), 2 centros educacionais unificados (pré-escola e creche), 2 centros educacionais unificados (pré-escola e escola), 1 centro integrado de educação de jovens e adultos (CIEJA), 1 escola municipal de educação bilíngue para surdos, 25 escolas municipais de Educação Infantil (EMEI), 34 escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e 1 escola municipal de Ensino Fundamental e Médio[76].

Até 29 de julho de 2016, a DRENA estava composta pelos seguintes estabelecimentos públicos educacionais: 16 centros de educação infantil diretos (creches), 2 centros educacionais unificados (pré-escola e creche), 2 centros educacionais unificados (pré-escola e escola), 1 centro integrado de educação de jovens e adultos (CIEJA), 1 escola municipal de educação bilíngue para surdos, 28 escolas municipais de Educação Infantil (EMEI), 34 escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e 1 escola municipal de Ensino Fundamental e Médio[77].

---

[75] Dados disponíveis em "mais números da DRE" < http:// eolgerenciamento .prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=109100>. Acesso em 05 de março de 2011.

[76] Dados disponíveis em "mais números da DRE" < http:// eolgerenciamento .prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=109100>. Acesso em 03 de fevereiro de 2015.

[77] Dados disponíveis em "mais números da DRE" < http:// eolgerenciamento .prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=109100>. Acesso em 03 de fevereiro de 2015.

Não houve, praticamente, crescimento na quantidade de estabelecimentos públicos educacionais em DRENA, processo que é coerente pelo crescimento das privatizações. No período de 2010 a 2016, em DRENA, o que mais cresceu foram os centros de educação infantil diretos (creches), as creches conveniadas e as particulares.

5.3. Algumas quantidades e qualidades da EMEF "Periféricos Centrais"

A EMEF "Periféricos Centrais" é desta pesquisa o objeto de estudo, no sentido que, pelo seu cotidiano, estudamos as modificações que ocorreram na escola devido à política EF9. A EMEF "Periféricos Centrais" está localizada em um bairro central de uma das regiões do Município de São Paulo. O codinome "Periféricos Centrais" é devido à característica da maioria das habitações — nas quais moram as crianças e adolescente que frequentam a escola — pobres ou muito pobres, com a presença de palafitas. Um bairro tão pobre como os distritos de Marsilac, Lajeado, Cidade Tiradentes, Jardim Ângela, Parelheiros, Jardim Helena, Grajaú, Iguatemi, Itaim Paulista e São Rafael, nos quais a ***média*** de rendimento mensal de uma pessoa de mais de 10 anos de idade é R$772,15 a R$ 950,63 (segundo o IBGE).

Passamos a descrever a escola, seu entorno e seu povo no intuito de evidenciar as quantidades e as qualidades que de 2010 em diante estão sofrendo a política EF9 e, assim, nossa verificação não tem como buscar atalhos óbvios ou simplistas.

É certo que, de 2009 até hoje, 2016, o bairro da escola e os bairros vizinhos receberam novos conjuntos habitacionais, melhoria significativa da vida de várias famílias, como, também, novos elementos de urbanização. Contudo, ainda é um bairro de alta densidade demográfica, uma população de minoria de classe média, grande quantidade de pobres e um número muito expressivo de miseráveis.

Tanto a "nossa" unidade objeto de pesquisa, a "Periféricos", como mais 3 (três) escolas municipais e outras 3 (três) escolas estaduais, num total de 6 (seis) escolas, tem suas vagas "disputadas" pelas famílias como um lugar seguro para suas crianças e adolescentes. O critério de escolha vai além do assistencialismo, se relacionado com o acolhimento que a população sente ou não sente em relação à escola. Assim, são duas redes, a Estadual e a Municipal, em convivência com a rotatividade e a transferência de matrículas constante dos seus estudantes. Um dos motivos destas trocas é o fato de estas escolas não estarem fora de um raio de 3km das casas dos estudantes, por outro lado a proximidade, também, é argumento que facilita a transferência compulsória de estudantes.

Uma política como a EF9 teve, em linhas gerais, semelhante repercussão nas duas diferentes redes. Estudar a EF9 na "nossa" unidade objeto de pesquisa é estudar quase que diretamente o efeito da EF9 nas outras 5 escolas. Existem diferenças que são dadas pelas

características históricas das redes municipais e estaduais — que tende a diminuir se consideramos que as duas redes, por mais de 9 anos, concomitantemente, foram orientadas pelo mesmo partido, o PSDB —, mas, se o recorte for a clientela, estudando o efeito de uma se estuda o efeito em todas as outras, isto, dada a rede de conexões estabelecidas pelas clientelas escolares.

A nossa escola está localizada numa subprefeitura da na Zona Sul do Município de São Paulo. É uma subprefeitura populosa composta de "bairros", "cidades", "parques" e "vilas". A parcela majoritária da clientela da escola são moradores de aglomerados habitacionais, invasões e ocupações irregulares, que se desenvolveram nas várzeas de um grande riacho com vários pequenos riachos afluentes, que até a década de 1950, eram fontes de águas minerais, hoje todos estão contaminados, principalmente, por dejetos humanos.

A EMEF "Periféricos Centrais" foi inaugurada na segunda metade da década de 1950. Já funcionava antes desta data e teve dois outros nomes que evidenciam marcas interessantes do processo de sua formação, fora denominada como "escolas mistas" e como "escola agrupada". Sua construção, provavelmente, não se deu por reivindicação de movimento popular organizado e pode ter sido fruto de estudos de expansão da demanda por escolas, comuns nos anos de 1950, feitos pela SME de São Paulo. É uma escola que em seu primeiro arranjo arquitetônico, aproveitando o terreno em declive na qual se assenta, tinha no pavimento da entrada e saída oficial o grande corredor de salas que confluía para a área administrativa — sala de docentes, sala da coordenação pedagógica, diretoria e secretaria — e descendo dois lances de escada se chegava ao pátio interno, também, refeitório, no qual estava a cozinha e a saleta de material para Educação Física. Era deste pavimento inferior que se tinha acesso ao pátio externo, no mesmo nível, e descendo aproximadamente 3 a 4 metros estava a quadra poliesportiva, originalmente descoberta. Assim, para findar o declive, o muro da quadra se aproximava do grande riacho.

Como acontece em outras regiões e subprefeituras da Cidade de São Paulo, uma qualidade notável — que apenas fazemos aqui uma nota introdutória — é que, quanto à estrutura arquitetônica, as 6 escolas apresentam características diferentes que, além da "Periféricos", há aquele que é vertical de dois andares e corredores amplos, há aquela marcada pelo aspecto de grande sobrado, há a vertical compacta de corredor estreito e dois andares, há a de aspecto de casa grande plana e a que tem suas salas distribuídas como uma pequena vila. Infelizmente, todas elas ficaram desatualizadas para as novas exigências, como, por exemplo, uma sala de informática e a necessidade de elevador para as pessoas com

deficiências motoras que as impedem de transpor escadas.

Para ser adaptada às novas exigências, de 2007 a 2009, a EMEF "Periférico Centrais" sofreu uma reforma, valor declarado de mais de R$ 2.000.000,00, e passou a apresentar 3 entradas e saídas possíveis e não mais a principal e a entrada do estacionamento, sendo que o estacionamento, após a reforma, deixou de existir por decisão do Conselho da Escola que o transformou em pátio externo. Em 2010, ano de início do EF9 e a "explosão" da demanda por 1°ª anos, no prédio da reformada "Periféricos" a área administrativa ficou isolada do corredor de salas. Assim, a primeira entrada (portão), a nova principal, dava acesso a um hall, no qual se localizava o balcão de atendimento da Secretaria. Ampla secretaria, bem iluminada e espaçosa, subdividida em 4 estações de trabalho bem afastadas uma das outras, com computador para acesso aos sistemas da prefeitura e da RME: a mesa de atendimento à clientela; a mesa da secretária; a mesa para a auxiliar de secretaria (ATE que, dependendo do horário, não atuava no corredor, mas atuava na secretaria); e uma mesa disponível para trabalhos na secretaria da direção, das coordenadoras pedagógicas e para trabalhos específicos necessários de serem realizados na secretaria pela supervisão e ou DOT-P em visita à escola.

Por este portão principal chega-se à porta de acesso ao hall de entrada, numa das paredes a foto do patrono da escola, em seguida outra porta que dava acesso ao amplo corredor. Bem próxima a esta segunda porta, à direita ficava a entrada para a sala de armários das professoras e dos professores, desta sala de armários havia o acesso para: pequenas salas, a diretoria, a sala da assistência de direção e a sala de atendimento aos pais, estudantes e docentes, no outro canto da sala de armários ficavam os banheiros masculino e feminino dos docentes, do pessoal da secretaria, da diretora e das coordenadoras pedagógicas e dos visitantes como a supervisão e DOT-P; à esquerda ficava a porta que dava acesso à secretaria. Num canto ficava a grande mesa com uma impressora/copiadora que era única para uso da secretaria e para fins pedagógicos. Ocupando toda a parede próxima à porta de entrada haviam prateleiras com vários livros ATAs e pastas AZs de registro de matrículas da EMEF, desde o seu início de funcionamento,

Logo encostada à secretaria ficava a sala "dos professores". Uma sala ampla, que se tornava pequena e um espaço mínimo quando vários docentes se encontravam lá, pois era mobiliada com uma grande mesa central e três mesas com computadores e, havia também uma "mini copa" com geladeira, micro-ondas e mesinha de apoio para refeições. Tanto para usar os computadores como para se concentrar em alguma leitura, às vezes, a sala se mostrava um espaço inadequado. Um dos problemas da sala "de professores" é que esta era afastada dos armários "dos professores".

Em seguida, do outro lado, após o hall dos armários, ficava o hall do elevador. A escola, com estudantes deficientes, fazia muito uso do elevador e um dos serviços que sempre teve, e tem, pronto atendimento pela empresa prestadora de serviço, é o de manutenção do elevador. A escola, desde 2010, contou com total autonomia quanto à manutenção do elevador. O hall do elevador, por estar muito recuado em relação ao corredor formado pela sala de armários e sala de docentes, criava um espaço indesejável, pois os estudantes adoravam se ocultar ali. Após o hall do elevador ficava o depósito tanto de materiais pedagógicos, com controle da coordenação pedagógica, como de materiais de escritório da secretaria. Ao lado localizava-se o depósito de inservíveis, como cadeiras e carteiras quebradas, e de tintas e outros materiais de manutenção da escola.

Ainda, do mesmo lado, estava uma das escadas que dava acesso para o 1° andar da EMEF, o antigo corredor de sala. A escada, acompanhando o elevador, dava acesso ao 2° andar e ao 3° andar. A "Periféricos" ganhou na reforma uma "torre". Após a escada, uns 10 (dez) metros afastada da porta de entrada, localizava-se a sala de Informática Educativa (popular sala de informática). De frente à sala de Informática, com uma ampla porta de folhas duplas, um pouco mais recuada em direção à sala das e dos professores, estava o auditório, uma sala multiuso que, de um lado, em direção à sala das e dos professores, ficava o palco — de estilo italiano, com profundidade de 9 metros —, que era separado do camarim por ampla porta de correr. O camarim, guarnecido com uma pequena pia e um espelho, era vizinho da sala dos e das professoras e contava com uma rampa interna de acesso para o palco e uma porta independente que dava quase de frente com o hall do elevador. Do lado oposto ao palco ficava uma grande TV de tela plana de 60 polegadas que permitia a conversão do auditório em sala de vídeo e podia acomodar cerca 100 (cem) crianças ou três turmas de 35 estudantes. Pela localização e segurança o camarim, em todo começo de ano, era e é o melhor depósito para o kit de material e kit de uniforme que eram distribuídos ao longo do ano.

Uma pequena porta, no final deste corredor de tantas salas de diferentes usos, dava acesso ao antigo pátio interno — menor, pois, quase um terço tinha sido transformado no auditório — e, mesmo menor, continuava a ser o refeitório. Logo depois da pequena porta, à direita, localizava-se uma ampla sala de aula, seguida depois de uma pequena sala, a sala da banda, seguida por outra ampla sala de aula, vizinha dos sanitários estudantil masculino e feminino. Estes eram vizinhos da cozinha e todas estas salas davam acesso à esquerda, para o pátio externo, antigo estacionamento, e à direita ao parquinho e, ainda, descendo, chegava-se na antiga quadra poliesportiva, agora a principal, que tinha uma outra, menor, vizinha à quadra poliesportiva. A escola apresentava, assim, um prédio grande que, não

necessariamente, se relacionava com o módulo de faxineiras (os) e merendeiras (os terceirizados).

Após a cozinha, onde antes era uma acanhada sala de leitura, ficava a saleta de Educação Física, o antigo vestiário dos terceirizados, a partir de 2010, passou a ter: uma copa para a refeição de todos os funcionários; a despensa da cozinha; uma sala de materiais de Educação Física; um vestiário amplo para os terceirizados; uma ampla sala de aula e uma sala pensada como sala de inservíveis que foi adaptada para ser sala de materiais de limpeza. Ao lado desta sala, que estava de frente à copa, estava a outra escada que dava acesso ao 1° andar, à esquerda o acesso era para a área da antiga parte administrativa e em frente seguia-se para o corredor da segunda entrada e a saída da escola pela qual se abria e se fechava a escola nos dias letivos, mas esta entrada permanecia fechada durante o dia.

A antiga parte administrativa passou a ser um novo conjunto de cômodos: com a janela voltada para a nova quadra, localizava-se uma sala de aula — as salas de aula da escola, novas e antigas, acomodavam folgadamente 6 fileiras de 6 carteiras, isto é, possibilidade de turmas de 36 estudantes e, se fosse preciso, aproximando-se as carteiras, caberiam 40 estudantes —; separados da nova sala de aula pela parte final do antigo corredor localizavam-se os novos sanitários estudantis com janelas voltadas para a rua da antiga entrada, no final do corredor ficava o sanitário feminino seguido do seu vizinho, o masculino; e depois deste, com portas voltadas para o corredor da saída, localizavam-se 2 (duas) salas de banho completas para deficientes, com lavatórios, vasos sanitários e chuveiros.

A parte mais extensa do antigo corredor de salas de aula recebeu apenas reformas superficiais e manteve as antigas 9 salas de aula. A nova parte do 1° andar era composta por 6 cômodos. Com as janelas para a antiga quadra poliesportiva e para o pátio externo localizavam-se duas novas salas de aula e depois desta, no final do corredor, ficava a nova sala da coordenação pedagógica, com o tamanho da metade de uma sala de aula, com janelas para o pátio externo, e a porta para o corredor, assim, a coordenação poderia acompanhar tudo o que se passava no corredor de salas de aula. Vizinha à sala de coordenação, fechando o corredor, com porta para este e com janelas para a rua da antiga entrada, estava localizada a nova sala de SAP (Sala de Apoio Pedagógico). Vizinha à SAP, com janelas para a rua, estava localizada mais uma nova sala de aula.

Vizinha desta sala de aula, vizinha à SAP, estava o elevador e seu hall, ao lado de uma pequena saleta, de 8m^2, ficava o depósito de arquivo morto da secretaria que era vizinho da escada que, para baixo, dava acesso à nova área administrativa e ao Auditório e, para cima, dava acesso ao 2° andar. Este andar só ocupava a área nova do 1° andar e além do elevador e

seu hall tinha 8 cômodos. Ao lado direito do elevador e de seu hall havia outro depósito, improvisado para abrigar materiais pedagógicos diversos. Depois do depósito estava a escada. Do lado esquerdo do hall do elevador estavam dois sanitários estudantis, masculino e feminino, que tinham suas portas para um pequeno corredor que davam para o hall. Do hall, perpendicular a este, acessava-se ao generoso corredor. Neste corredor, do lado do elevador, localizavam-se dois sanitários para deficientes, com portas para o corredor. Nenhum destes sanitários seriam utilizados como tais, pois o módulo de faxineiras nunca seria suficiente para mantê-los limpos, assim, foram transformados em depósitos para materiais de toda sorte.

No final do corredor do 2° andar, para quem vinha da escada, localizava-se o Ateliê de Artes, com janelas para a rua da antiga entrada da escola; e do lado direito do corredor, para quem vinha da escada, estava o Laboratório de Ciências. Separada por portas de correr, tanto do Laboratório como do Ateliê, localizava-se uma sala que na planta da reforma tinha sido denominada como Sala de Multiuso e, assim, de 2010 a 2011, ficou como sala para qualquer fim e atividades que não atrapalhassem as atividades nas salas vizinhas. No ano de 2012 foi a 1ª Brinquedoteca instalada na escola em todos os seus anos de funcionamento. A Brinquedoteca foi conquistada e defendida por unanimidade pelo Conselho da Escola (C.E). Com sua localização na Sala de Multiuso, o seu uso era complexo e entrou quase em desuso em 2013. O C.E., antes do fim de 2013, “levou” a Brinquedoteca para uma das salas de aula do antigo corredor de salas de aula.

No 3° andar, a escada chegava perpendicular ao hall do elevador. Entre a escada e o elevador localizava-se, com a porta para o hall do elevador, o depósito de inservíveis eletrônicos e afins. Separado do hall do elevador por uma porta de correr de 2 metros de largura chegava-se a um outro hall. Este dava acesso à Sala de Leitura, com tamanho de duas e meia salas de aula, talvez a maior da RME paulistana. Este hall, também, dava acesso a um solário que ficou sem uso de 2010 a 2012 e, depois, passou a abrigar a horta/jardim da escola, e dava acesso a dois sanitários para pessoas com deficiência. Um destes sanitários permaneceu como sanitário e o outro foi transformado em lavanderia da escola, isto é, recebeu uma potente máquina de lavar roupas que, na escola, era usada para lavar as toalhas, as cortinas, os uniformes e coletes esportivos.

A EMEF “Periféricos Centrais” somava 17 salas de aula e estava pronta para a “grande” demanda de vagas para as crianças de 6 (seis) anos que fariam parte do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. De um modo geral, com um prédio grande, com elevador para poucos e escadas para todos, um corredor de salas de aula de mais de 60 metros e de uma complexa distribuição de salas, a EMEF “Periféricos Centrais” se apresentou preparada para

sofrer a política EF9, mas, com suas quantidades e qualidades que exigia e expressava, era uma vítima inocente do PNAIC e da Reorientação de 2013.

CAPÍTULO VI. O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS E O "COTIDIANO" ESCOLAR

6.1. 2007, 2009, 2010 e 2014: o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos e o "cotidiano" escolar no livro ATA chamado Termo de Visita

Procuramos verificar nos Termos de Visitas a presença ou não de assuntos relacionados com o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Como mencionado, a rede Paulistana de ensino, frente às Leis Federais n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, se preparou durante parte do ano de 2006 através da elaboração de orientações curriculares para o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* — "Programa de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas*"* (SÃO PAULO, 2007a)". A verificação dos Termos procura encontrar de que maneira a supervisão ou DOT - P conduziu esta fase de implantação nas escolas, para tanto foram consultados Livros ATAs da "Periféricos" que continham Termos de Visitas dos Anos de 2007, 2009, 2010 e 2014. Como o programa foi publicado em 2007, escolhemos este ano como o ano em que vamos apresentar todos os tópicos dos 15 primeiros termos, descrevendo os assuntos tratados em cada visita que a escola recebeu. Foi possível, com a descrição dos assuntos dos termos, tópico a tópico, uma visualização/caracterização das prioridades e particularidades do "cotidiano" da escola de janeiro a julho de 2007. Foram lavrados 25 Termos de Visitas no Livro ATA de Termo de Visita no ano de 2007, apresentamos todos os termos de 2007 no Anexo B. Antes, como temos as Leis Federais n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006 que aconteceram em 2006, apresentamos sucintamente os Termos de Visitas de 2006 e as normatizações. Nos 23 Termos de Visitas de 2006 há citação de normatizações em 3 termos apenas, do dia 17 de abril, de 9 de junho e de 25 de agosto de 2006.

Para não perder o pouco "corte" e "recorte" dos planos de pesquisa fizemos a opção de problematizar detalhadamente a ação da Supervisão da Escola na RME paulistana, apenas consideramos que é uma ação burocrática e administrativa que em certos momentos de fato realiza orientações democráticas. Assim como não pudemos alcançar neste capítulo e tópico a devida problematização e reflexão, todavia ampliamos e oportunizamos, para o debate das quantidades e qualidades de uma escola e seu cotidiano, uma detalhada exposição descritiva.

Assim, em 17 de abril de 2006: tratando da obrigatoriedade do controle de frequência dos estudantes são citados o ECA e a Lei 13.424/2002 (regulamentada pelo Decreto 44.557/2004); e tratando da compensação de ausência é citada a LDB/1996 (artigos 12 e 24) e

a Indicação CME n° 4/1997.

Em 09 de junho de 2006: tratando da notificação de penalidades de servidores é citada a Lei 8.989/1979 (artigos 178 e 179); tratando de matrículas é citada a Portaria 2.459/2006; tratando de planos de reposições de dias letivos, a Portaria intersecretarial 001/2006 SME/SMG; tratando de carga horária mínima letiva é citada a LDB/1996 e a Indicação CME n° 4/1997; tratando da Copa do Mundo de 2006, o Decreto 47.265/2006; tratando de afastamento de servidores, a Portaria 20/SMG-G/2006; e o destaque para a necessidade de acompanhamento por DOT-P do desenvolvimento dos trabalhos em relação ao “Projeto Ler e Escrever”, citado assim como “projeto” se tratava do programa "Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal" (SÃO PAULO, 2005b) de 27 de setembro de 2005 que estaria prestes a contemplar um ano.

Nesta síntese dos Termos de Visitas de 2006 que citaram normatizações, temos o do dia 4 de agosto que no seu tópico 6, o subtópico de letra i era um alerta para que a escola ficasse atenta às próximas publicações de Portarias e outras no D.O.C, no subtópico de letra l avisava de breve publicação da Portaria de Opção de Jornada de trabalho — anual para os docentes da RME paulistana, assunto de grande repercussão nas escolas paulistanas, pois a jornada é determinante de maiores ou menores ganhos ou a possibilidade de acúmulos com outros cargos públicos — e o subtópico de letra m tratava de uma Minuta da Portaria de pontuação dos professores que atuavam no PIC/TOF, também, assunto de debate intenso, pois tratava da obtenção de mais pontos para a evolução funcional, isto é, melhores ganhos salariais.

Destacamos que os Termos de Visitas de 2006 da EMEF “Periféricos Centrais” não mencionam o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e que numa consequência do programa "Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal" (SÃO PAULO, 2005b) aparecem 6 termos que tratam, especificamente, de questionamentos sobre estudantes NEEs ao CEFAI de professoras de salas TOF e PIC, pois estes estudantes, supostamente NEEs, impossibilitariam as professoras de atingirem as metas de alfabetização que seriam as credenciais para que elas pudessem conseguir pontuação válida para a evolução funcional.

No nosso ano “foco” 2007 o 1° Termo de Visita, manuscrito, é de 9 de janeiro e tratou especificamente de uma Apuração Preliminar envolvendo docentes que eram acusados de desrespeitar os estudates e nada além disso, não há a presença de participantes de fora da unidade escolar (U.E.), supervisão ou DOT-P, quem elaborou e lavrou o termo foi a Comissão de Apuração Preliminar que era composta de membros da própria U. E.; pela designação do Processo de Apuração (P. A.), ele era um processo aberto em 2006, vamos denominá-lo P.A.

2006A. Não é usual na RME paulistana este tipo de registro no Livro ATA de Termo de Visita, as comissões de apuração são orientadas a documentar seus autos nos processos de apuração.

O 2° Termo de Visita de 2007, digitado, só aparece em 29 de março e o assunto era "Orientações do Programa de Alimentação Escolar (PAE) às Unidades Educacionais Terceirizadas", a CENA[78] através de um Termo elaborado e digitado em CENA e enviado às escolas, não houve uma visita, o termo/documento contém campos que foram preenchidos à caneta. Era uma comunicação comum a todas as escolas de CENA sobre o manuseio e oferta da Alimentação Escolar, quais eram as responsabilidades das unidades escolares e quais as responsabilidades da Empresa Terceirizada de Alimentação — Decretos n° 29.692 de 23 de abril de 1991 e Portaria Intersecretarial n° 05/SMG-SME de 14 de setembro de 2006.

Para acompanhar a relação da supervisão com a escola, para cada Termo de Visita, no qual houver a participação da supervisão escolar de CENA, indicamos o membro da supervisão que "orientou" a escola. Desde 2003 a escola tinha a mesma supervisora que vamos denominar de Super1. O mesmo procedimento adotamos em relação a DOT – P.

O 3° Termo de Visita, manuscrito, é de 3 de abril e o assunto é uma proposta para estudantes matriculados no primeiro ano do ciclo II que frequentaram a sala PIC no ano de 2006. Na proposta estava incluída o direcionamento e acompanhamento dos estudantes para a sala de apoio pedagógico (SAP) e o direcionamento e acompanhamento para reforço escolar, com professor eventual/substituto, e abertura de uma nova sala para um Projeto de Leitura e Escrita dedicado a esses estudantes, como, também, é sugerido por DOT - P a criação de portifólios individuais para cada estudante e no final do semestre cada estudante deveria passar por uma sondagem diagnóstica (sondagem de hipótese de escrita), para um novo replanejamento e direcionamento e acompanhamento de cada um dos estudantes envolvidos.

O 4° Termo de Visita de 2007, manuscrito — de uma outra supervisora (Super2), pois Super1 estava em período de férias —, de 11 de abril, tratou de assuntos variados: primeiro deu continuidade ao Processo de Apuração Preliminar 2006A, processo que encontrava-se na sua fase de execução; o segundo assunto era sobre folgas de uma professora, por prestação de serviço ao TER; o terceiro assunto era o atendimento à solicitação de abertura de uma nova classe de 1° ano do Ciclo II — que no Termo de Visita é tratado como 5ª série numa evidente alusão ao antigo 1° Grau, fora de vigência desde —, essa solicitação já havia sido aprovada pelo Conselho de Escola e a supervisora exigia a Ata de aprovação da nova turma; o quarto

[78] Em 2007 não tínhamos a DRENA, as Diretorias Regionais de Educação recebiam o nome de Coordenadorias de Educação, assim não havia a figura do(a) Diretor(a) Regional de Educação, mas o(a) de Coordenador(a) de Educação.

assunto são os bens patrimoniais, no qual a orientação foi a organização de baixas e relatório dos bens da U.E.; o quinto assunto era sobre a necessidade de abertura da nova APM para o ano de 2007; e o último assunto é sobre o sistema EOL e a necessidade de atualizá-lo constantemente e a supervisão informava que o Censo Escolar passaria a receber diretamente os dados da U. E. sem a necessidade que esses dados fossem informados ao EOL. A diretora acompanhou a visita.

O 5° Termo de visita de 2007, digitado, do dia 17 de abril, tratou da oficialização do projeto para estudantes egressos da sala PIC de 2006. A equipe de DOT-P agregou ao projeto a participação do Centro de Formação e acompanhamento à inclusão (CEFAI) que passaria a observar e acompanhar os estudantes participantes do projeto, e se necessário encaminharia os estudantes para tratamentos específicos. Aparece, também, no termo de visita O Projeto Coca-Cola de Valorização do Jovem[79] que, pelo relato, percebemos que estava relacionado com o TOF, ainda há o destaque para o Projeto "Mão Na Massa" para desenvolvimento no anos de 2007. Uma das Coordenadoras Pedagógica acompanhou a visita.

Com a volta da Super1, o 6° Termo de Visita de 2007, manuscrito, é de 27 de abril e tratou de diferentes assuntos: o primeiro assunto era a falta de professor para assumir o Projeto de Recuperação Paralela que, para a coordenação pedagógica, de então, era uma das grandes necessidades da escola — interessante é o registro de que as turmas de 4° ano do Ciclo I estavam lotadas, com 38 estudantes na turma A, 36 na turma B, 36 na turma C, 31 na turma D, 36 na turma E e 19 na turma F, uma sala PIC; o segundo assunto é, novamente, o Projeto especial para estudantes egressos de sala PIC de 2006, novamente, as turmas são tratadas como quartas séries e quintas séries, como era no antigo 1° Grau; o terceiro assunto tratava de uma denúncia feita à CENA de perseguição a uma estudante feita por outros estudantes, a família da estudante entra com processo de transferência para outra escola e

[79] O Programa Coca-Cola de Valorização do Jovem (PVJ), do Instituto Coca-Cola Brasil (ICCB), foi implantado em 1999 no Brasil. No site do Instituto Coca-Cola Brasil (ICCB), institutococacola.org.br, funcionando desde 2013 não faz menção do PVJ. O ICCB manteve um blog, http://programadevalorizacaodojovem.blogspot.com.br/p/programa-de-valorizacao-do-jovem_12.html, até maio de 2011, depois deste mês não aparece nenhuma postagem. No blog há páginas de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás, Palmas – TO, Paraíba, São Paulo – SP e Pernambuco. O blog não fornece o documento do programa e apresenta poucas informações, a página da História do PVJ estava vazia na nossa consulta em janeiro de 2013, segundo informações obtidas na EMEF e o que podem ser confrontadas com as informações encontradas no site exame.abril.com.br, na publicação de 27 de novembro de 2011, o programa era para estudantes de escolas públicas municipais que eram classificados como em risco de evasão escolar, fosse por fraco desempenho escolar ou comportamento inadequado. Esses estudantes ganhavam responsabilidades, isto é, eram escolhidos para monitorar estudantes mais novos, com dificuldade de aprendizado. Cada um desses estudantes escolhidos devia se dedicar quatro horas semanais, cada hora valia um bônus de R$ 3,00 (três reais) monitorando 3 (três) estudantes da mesma turma. O blog declarava que o programa auxiliava a promover a autoestima, a capacidade para aprender e o interesse pela escola. Segundo a publicação de exame.abril.com o orçamento em 2001 era de R$ 500 mil e chegaria a R$ 750 mil em 2002. Hoje o ICBB nomeia, adequadamente a contemporaneidade, seus programas como "Coletivos".

consegue, mas a supervisão comenta que a denúncia teria sido evitada se tivesse ocorrido empenho e compreensão de todos os envolvidos; o quarto assunto era a evasão ou a dificuldade da sala de apoio pedagógico (SAP) ser atrativa para os estudantes; o quinto assunto era o trabalho e demanda com os estudantes de inclusão, interessante é que, no relato, parece que a coordenadora pedagógica da U.E. tinha mais informações do que a supervisão pois, essa relata que a coordenadora pedagógica tinha uma informação que a supervisão de uma escola vizinha teria implantado uma sala SAAI e que isso representaria oportunidade de transferência de alguns alunos de inclusão para a tal escola vizinha; o sexto assunto estava relacionado a problemas na condução da gestão da Unidade Escolar, o assistente de direção, de então, reclamava que as frequentes denúncias atrapalhavam muito o andamento dos trabalhos administrativos, pois, uma vez que essas denúncias eram formalizadas por e-mail ou por telefone, elas demandavam muito tempo e empenho e roubavam tempo de outras coisas importantes que ficariam por fazer; ainda, foi relatado o caso de um processo que estava em aberto desde 1997. A supervisora termina o relato anunciando uma próxima visita sem data definida. Acompanharam a visita uma das coordenadoras pedagógicas e a diretora.

O 7° Termo de Visita de 2007, manuscrito, de 7 de maio, tratou de vários assuntos, bastante denso e minucioso em detalhes, com assuntos correlatos aparecendo em diferentes partes do termo, é um documento de uma U. E. que parecia estar em um momento bastante complexo, sofrendo várias denúncias e não apresentando documentos atualizados e livros oficiais.

Devido à riqueza do 7° termo quanto a um documento de pesquisa do “cotidiano” da escola, apesar de longo, vamos acompanhar item a item as comunicações, solicitações, orientações e exigências da Super1. O termo cita várias “quantidades” que expressavam e exigiam qualidades da U.E. naquela ano.

O 7° termo começa com a comunicação da supervisora da entrega do Calendário Anual da U.E. que foi homologado, mas a supervisora, Super1, deixava no Termo uma ressalva dizendo que, em novembro daquele ano, dependendo da quantidade de dias letivos suspensos, uma “ponte” prevista para o dia 19 de novembro já podia contar como aceita pela CENA; também, ficava homologado o Quadro de horário da Equipe técnica de 2007; passando para o Plano Estratégico de Ação (PEA), analisado e autorizado, apresentava as pendências da falta da assinatura do Assistente de Direção (AD) e a falta do cronograma dos dias previstos de realização de atividades do PEA, como o total de horas previstas e o cálculo das faltas que se poderia ter para não perder o "Modelo 3", isto é, qual a mínima presença do participante do PEA no PEA para obter a pontuação que seria usada na evolução de carreira

desse participante; depois há a supervisora que orienta em detalhes a necessidade do livro ATA oficial de comprovação de horas TEX oriundas de participação no PEA sem direito à pontuação (Portaria 1358/2007); ainda, a Super1 indica a necessidade do livro ATA, próprio de PEA, com cópia do PEA/2007, juntamente, com a cópia da Ata do Conselho de Escola (CE) que o aprovou, serem colados adequadamente com o espaço para as avaliações do PEA feitas pelos grupos participantes, da Equipe Técnica e do CE.

Continuando o 7° termo, aparece, novamente, menção ao Projeto Coca-Cola de Valorização do Jovem e, também, o Projeto de Reforço; depois é citada a aceitação de um recurso de uma professora que pedia reconsiderações de faltas sofridas; em seguida é citado um curso (Dimensões da Gestão Educacional) que seria realizado pela supervisão de CENA, a partir do dia 7 de Maio, no qual o AD estava escrito.

Em seguida, no 7° termo, era citado um memorando sobre orientações do departamento de saúde da prefeitura sobre férias e licenças médicas, explicitando o que era cabível ou não no caso de ambas serem coincidentes; continuando, foi citado pela supervisão que a U.E. passava a ter a cópia de e-mail em que constavam os novos códigos dos tipos de faltas de docentes que seriam aceitos a partir de 19 de abril de 2007.

Continuando o 7° termo, a supervisora comunicava que o PA 2006A, sobre denúncias de irregularidades na EMEF "Periféricos Centrais", se encontrava em CENA para prosseguimento das aplicações de penalidades, a supervisora escreve que: "[Já] *se vá preparando as defesas, pois quando dá notificação terão apenas três dias para apresentação das mesmas*" (Termo de Visita de 7 de maio de 2007, EMEF "Periféricos Centrais"); depois é citada a digitação das “FFI”[80]s e seus novo códigos.

Em seguida a Super1, no 7° termo, tornava a citar a Portaria 1358/2007 e alertava sobre a importância dos livros e documentos oficiais e que a unidade necessitava apresentar todos com correta numeração indicada pela portaria; em seguida a supervisora relatava outra reclamação/denúncia que tinha chegado à CENA que envolvia uma professora e a coordenadora e que ainda haveria necessidade de complementação de esclarecimento dos fatos e, continuando, a Super1 solicitava à direção a verificação dos acúmulos de cargos e suas legalidades; em seguida, pedia à diretora[81] a verificação do cumprimento dos

[80] Folha de Frequência Individual era um documento elaborado e impresso nas Coordenadorias Educacionais e enviado para as escolas. As escolas, a cada mês, tornavam a digitar as anotações das FFIs que eram enviadas para as Coordenadorias, com a informatização as escolas passaram a elaborar e imprimir os livros pontos e a digitação já é feita diretamente no sistema eletrônico da prefeitura.

[81] Os Livros ATAs de 1993 a 2014 documentam que a escola contou com uma coordenadora pedagógica, efetiva, de 1996 a 2010, que conviveu com 9 diretoras. A escola, também, contou com uma mesma diretora, que no ano de 1996 foi diretora designada e de 1999 a 2007, diretora efetiva.

procedimentos relativos à CIPA.

Depois, no 7° termo de 2007, solicitava a manutenção dos dados no sistema EOL; em seguida, cobrava que os funcionários servidores manifestassem suas opções em relação aos seus sindicatos; depois destacava a utilização da verba do PTRF, que fosse exercido devido controle e apropriados registros; em seguida destacava a necessidade de acompanhamento das metas da unidade, publicadas no Diário Oficial do Município, em 3 de março de 2007.

Em seguida, o 7° termo falava da apreciação das faltas dos servidores da U.E., que essas deviam ser tratadas seguindo o estatuto dos Servidores Municipais de São Paulo, a Lei Municipal 8989 de 1979, e que fosse observado também o decreto 43.233/2003, isto para o bom funcionamento da U. E. e, em seguida, a supervisora declarava que não tinha recebido o documento no qual a U. E. oficializava quais tinham sido os docentes participantes das salas PICs e TOFs de 2006.

Continuando o 7° termo, a supervisora orientava que a unidade sempre procure o CEFAI para os casos de estudantes de inclusão; em seguida pediu para que os casos de estudantes faltosos fossem encaminhados ao Conselho Tutelar; depois, que fossem realizadas as classificações e reclassificações e os registros previstos em lei; em seguida orientou que a U.E. fosse preparando os documentos dos estudantes da "8 série" para facilitar a conferência no final do ano; depois, que a unidade passasse a preservar e arquivar documentos que comprovassem o recebimento e entrega de "materiais" como o "Leve Leite", uniforme escolar, kit de material escolar e todos os outros comprovantes de recebimento e entrega; em seguida exigiu que a U.E. completasse o formulário de seu PPP (Projeto Político Pedagógico).

Depois, no 7° termo, a supervisora declarava que deixava o e-mail para que a U.E. pudesse obter a legislação e Termo de Adesão ao Trabalho Voluntário para que todos os participantes assinassem; argumentando que a comunidade e a clientela da escola eram muito carentes, a supervisora solicitava que a U. E. não deixasse de participar das Reuniões da TEIA[82]; a supervisora pediu que os responsáveis pelo laboratório de informática fizesse o bloqueio de acesso a sites impróprios e que fosse constante a vigilância para evitar que os estudantes acessassem estes sites — a U.E. estava sem POIE.

Continuando o 7° termo, a supervisora pede que a U.E. fosse atenta aos registros do livro ponto, que esses fossem atualizados diariamente, que constasse nesses livros todas as

[82] A Rede TEIA (Trabalhando Envolvendo Infância e Adolescência) tinha como missão, autodeclarada, “integrar ações das coordenadorias da ação social, Educação, Saúde e outras entidades para formação de uma rede de proteção aos cidadãos. Geralmente as “TEIA”s eram e são ligadas a uma subprefeitura. Na EMEF “Periféricos Centrais”, em 2009, já não se falava mais sobre as ações da TEIA.

ocorrências relacionadas aos funcionários em exercício e lotados na escola, mesmo aqueles afastados por qualquer motivo, ela pedia, ainda, que fosse feito o registro de todas as saídas e serviços externos de qualquer natureza e que fossem anotados todos os atrasos e saídas; a Super1 volta a relatar sobre o PA 2006A, solicitando à diretora que retirasse as notificações do mesmo e pedisse que todos os funcionários envolvidos fossem retirar a sua notificação, em contradição ao que tinha relatado, anteriormente no termo, a supervisora informa que a defesa já estava preparada inclusive com todos os documentos que acompanharam a tal defesa.

Em seguida, o 7° termo informava que deixava para a unidade cópia do documento de Recuperação de Cozinhas e Despensas; depois informava que deixava cópia de e-mail de 26 de abril 2007 do setor de pagamento informando as novas orientações e os novos códigos dos professores.

Continuando, o 7° termo informava que na próxima visita à escola faria junto com a diretora uma inspeção na cozinha e na despensa; também, na próxima visita a escola faria conferência dos livros e documentos oficiais; ainda, informava que, mesmo a escola não fazendo parte do programa São Paulo, é uma Escola, a U. E. poderia contar com a contratação de estagiário do CIEE; informava, ainda, que naquele dia 7 de maio de 2007, a diretoria e o AD tinham feito a prestação de conta do PTRF; e terminava o termo, com o total de 40 "indicações", informando sobre a resposta ao Conselho Tutelar sobre o comportamento de uma auxiliar da empresa terceirizada que teria gritado com uma mãe de estudante, segundo a Super1, a empresa terceirizada já tinha tomado providências. A diretora acompanhou a visita.

Os Termos de Visitas seguintes, 8° e 9°, do dia 8 de maio e do dia 15 de Maio de 2007, são visitas da PAAI de CEFAI de CENA. Ambas as visitas foram em horário de JEI, acompanhada por professoras do Fund I e da coordenação Pedagógica. Em 8 de Maio a PAAI analisa a planilha da escola das crianças identificadas como NEEs e faz algumas orientações e informa que há necessidade de análise para verificação de quais são os estudantes que realmente são NEEs. Em 15 de Maio, a PAAI faz orientações na reunião e depois visita salas de aula, combina que estaria de volta na unidade no dia 17 de Maio para observação em sala de aula, especificamente, de um estudante que tinha problemas de memória, e termina com orientação no caso do estudante que tinha hiperatividade e pede à coordenação e à professora do estudante que seja verificado junto à mãe o horário da medicação do estudante.

O Termo de Visita seguinte, 10°, é do dia 1 de junho de 2007, digitado, é, novamente, um termo longo com 27 itens sendo que o item 25 tem 13 subitens. Em muitos pontos o termo é uma retomada aos assuntos do dia 7 de maio, a Super1 informava que devido a demanda apresentada durante sua realização o curso "Dimensões da Gestão Educacional",

oferecido pela supervisão escolar, seria retomado os encontros periódicos entre Diretores das U.E.s; depois, informa que deixa para a U.E. informações sobre a meningite, pedindo que fosse divulgado na comunidade escolar os cuidados tanto para evitar o contágio de meningite e outras afecções próprias do inverno, a direção informa a supervisora que já havia sido feito cartazes sobre o assunto.

Segue-se, então, orientações do 10° termo sobre assuntos diversos tais como os novos cadastros no sistema EOL, a necessidade de inventário sobre utensílios de cozinha da empresa terceirizada, o cadastramento de demanda escolar por preenchimento da ficha de cadastro a ser realizado no sistema EOL e reiterava que, a escola, mesmo não tendo mais EJA, continuava sendo posto de cadastramento.

Em seguida, no 10° termo, como em 7 de maio, o assunto é a falta ao trabalho de servidores, a supervisora assevera que para o bom funcionamento as faltas ao trabalho deveriam ser tratadas nos termos do Estatuto dos Servidores Municipais, a Lei n° 8.989/1979 e do Decreto de número 43.233/2003 e a Super1 pedia a atenção, pois poderia haver penalidades e apuração de responsabilidades funcionais se fosse verificado a omissão da chefia quanto à "*inassiduidade*", de servidores.

Continuando o 10° termo, a Super1 tratou do calendário de atividades da U.E. e lembrou da carga mínima de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos. Depois, a Super1 orientava sobre diferentes tópicos como o documento "Recuperação de Cozinhas e Despensas", a necessidade de acompanhamento pela direção das publicações do departamento de saúde, a atenção da unidade quanto aos novos códigos de faltas dos professores, o encaminhado para o Conselho Tutelar dos casos de estudantes faltosos, a verificação de gratificações de Regência para alguns professores, cuidados com os controles e registros das verbas do PTRF e a contratação de novos estagiários.

Em seguida, no 10° termo, há um item que tratou especificamente sobre o "efetivo trabalho escolar", as aulas; a Super1 informava a relevância do controle de aulas previstas, porém não dadas; chamava, outra vez, para a realização da carga mínima de 800 horas e para tanto pedia a atenção ao art. 24, inciso I e IV da LDB/1996 e itens 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.6 da Indicação n° 04/1997, que fosse compreendido quais eram as "atividades que caracterizavam o trabalho escolar efetivo"; solicitava elaboração dos planos de reposição de aulas da unidade educacional e avisava que, em hipótese alguma, poderia haver dispensa de estudantes, que para reposição a direção da escola deveria esgotar todas as possibilidades para a garantia da reposição acontecer no turno do qual o estudante pertencia.

Depois, no 10° termo, a supervisora tratava da necessidade de compensação de

ausência dos estudantes faltosos, dos livros de classificação/reclassificação que deveriam estar em ordem, da publicidade da conclusão do Ensino Fundamental por estudantes estrangeiros e obrigatoriedade do cumprimento de publicação Periódica do cardápio da merenda.

Novamente, no 10° termo, há observações sobre o PA 2006A, com o destaque nas duas professoras envolvidas que tiveram suas defesas acatadas, por CENA, e que o processo seria enviado à SME para a sua continuidade. Em seguida há orientações sobre a exclusão do PEA, de um professor que tinha saído da U.E., do requerimento de férias da diretora, 20 dias, a partir de 20 de agosto, solicitação da diretora para que os estudantes de Educação Física no contra turno, período da manhã, pudessem ter direito à merenda, assim como os estudantes do Projeto Coca-Cola, a diretora alegava casos de desmaios de estudantes, principalmente, nas aulas de Educação Física, a diretora, também, solicitava mudança do número de telefone da escola pois, estariam acontecendo muitos trotes.

Depois, no 10° termo, a supervisora pediu atenção aos registros do livro ponto que deveriam ser atualizados diariamente, que qualquer saída para serviços externos de qualquer natureza fossem devidamente registrados, que todo atraso e toda saída antecipada de qualquer docente fossem devidamente registrados e a supervisora avisava que na próxima visita iria verificar os livros de ponto e, para evitar qualquer problema, ela enfatizava a necessidade do cumprimento do turno do horário de trabalho, com controle de registro de ponto e apontamento da frequência dos profissionais de educação em exercício nas escolas, que os servidores estavam submetidos aos horários fixados pela SME nas suas peculiaridades de cargo/função e jornada de trabalho conforme disposto pela legislação vigente e avisava que a frequência do funcionário seria apurado pela lei — pelo § 1°, inciso I, art. 95 da lei Municipal 8.989/1979 —, que o registro do ponto deveria retratar a situação funcional do servidor — como estava estabelecido no artigo 16 do Decreto n° 33.930/1994 —, que, diariamente ao lado da assinatura no livro ponto, deveria conter todas as ocorrências, que somente a chefia imediata tinha competência de autorizar o afastamento de um subordinado do local de trabalho, que o ponto deveria ser usado diariamente, que todas as atividades cumpridas pelos docentes em horas atividades, horas adicionais e desenvolvimentos PEAs deveriam estar registrados no livro ponto, que na ausência do Coordenador pedagógico a diretora assumiria o PEA no seu horário de trabalho, que na ausência da diretora o assistente de direção assumiria o PEA no seu horário de trabalho, o Auxiliar de direção[83] participaria do PEA fora do seu

[83] A função de auxiliar de direção, estabelecida pela Lei n°11.434/1993 de 12 de novembro de 1993 (Organização dos Quadros dos Profissionais de Educação da PMSP), seria extinta com a criação do cargo administrativo para substituí-la. A Lei n° 11.434/1993 previa até tempo fixado para a extinção, cinco anos a

horário de trabalho.

Em seguida, no 10° termo, a supervisora explicava a importância do PEA e da responsabilidade da participação e frequência efetiva dos Servidores, dada a importância que a formação continuada tem para o aprimoramento das práticas educativas, mais uma vez ela usou o Estatuto dos Servidores Municipais, a lei 8989/1979, para lembrar que ausências poderiam ser punidas.

Depois, no 10° termo, a supervisora ressaltava, na interpretação dela, o inciso IV, do art 8°, Portaria 4057/2006 que determinava a frequência individual presencial no PEA, mesmo quando o servidor estivesse sobre convocação a para formação oferecida por SME, em outro local, no horário de trabalho. No caso de um professor que vai para formação, ele deixou de dar aulas, se a escola esgotou as possibilidades de substituição, estudantes ficam sem aula, mas o mesmo professor era e é obrigado a voltar para a escola para participar do PEA, pois, se não o docente pode não acumular as cargas horárias necessárias em PEA que lhe dão direito de obtenção de "pontos" para evolução na carreira. Muitas vezes a Comunidade Escolar comenta que o professor vem para "Reunião de Professores", mas não vem dar aulas. A única exceção que permitia que o servidor não voltasse à escola era a prestação de serviços públicos obrigatórios, por exemplo, participação em eleições ou em tribunais de Júri.

Em seguida, no 10° Termo de Visita de 1° de junho de 2007, a supervisora alertava que qualquer alteração no quadro de horário de trabalho da equipe escolar necessitava de uma nova autorização e aprovação da supervisão escolar, também, chamava a atenção para o computo das faltas-aula e das faltas-dia, que a somatória das faltas-aula acarretava em faltas-dia. Alertava, ainda, que a falsidade do apontamento no registro de frequência acarretaria a apuração de responsabilidade nos termos do Decreto n° 43.233/2003.

Continuando o 10° termo, a supervisora deixou as novas orientações do departamento de saúde sobre as licenças médicas em caso de duplo vínculo funcional. Terminando o termo, a supervisora orientava sobre as Laudas de Concluintes de 2006, EJA e Ensino Fundamental, e que, uma vez que as laudas estivessem prontas, a supervisão fosse comunicada para a realização de conferência e validação dos concluintes e o prazo para os trabalhos da escola não deveria exceder 30 dias. Acompanharam a visita a Coordenação Pedagógica, o Assistente

---

partir de novembro de 1993. O Sinpeem defendia a função de auxiliar de direção e assim em 1° de janeiro de 2007 foi publicada a Portaria n° 3.957/2207 que estabelecia critérios para o exercício da função; porém com a Lei n° 14.660 (Organização dos Quadros dos Profissionais de Educação da PMSP), de 26 dezembro, art. 87 estabeleceu que automaticamente fossem cessadas as designações de auxiliares de direção na medida que CENA convocase e lotasse os Auxiliares Técnicos de Educação.

de Direção e a Diretora.

No 11° Termo de Visita de 12 de junho de 2007 a Super1, no primeiro tópico, informava que retornava à escola devido a problemas com a paralisação e a reposição de aulas causada por esta, pois, a supervisora, na última visita, tinha deixado orientações que foram questionadas por membro do sindicato que, após passar pela escola, se dirigiu à CENA, a supervisora convocou para reunião junto ao sindicato a Coordenadora de Educação de CENA que disse ao membro do sindicato que as orientações da supervisora estavam corretas. Assim a supervisora ratificava as orientações anteriormente dadas: as faltas deveriam ser "lançadas", as aulas descontadas e aguardar 2° semestre para marcar as reposições e proceder os descontos de faltas (anulação) caso houvesse negociação entre a PMSP e o sindicato dos professores. Outro assunto era em relação aos lanches solicitados para atividades externas com estudantes que não foram providenciadas pela empresa de alimentação terceirizada, porque CENA alegava não ter recebido nenhum pedido (e-mail) da escola, a diretora lamentava o fato, mas informava que os estudantes não foram prejudicados. Terminando o termo a supervisora informava que o professor que tinha "perdido" as aulas, porém que tinha aulas novamente atribuídas tinha direito de voltar a participar do PEA. A diretora acompanhou a visita.

No 12° Termo de Visita, de 26 de julho de 2007, a Super1 informava que o PA 2006A tinha sido arquivado, pois as defesas foram acatadas pela Coordenadora de Educação de CENA. Em seguida, informava sobre um questionário enviado aos pais para avaliação de alguns aspectos da escola. A direção estava satisfeita com os resultados obtidos: 45% dos estudantes estavam há mais de 3 (três) anos na escola, 36% escolheram a escola por acharem que era uma escola de ensino bom, porém 50% escolheram a escola pela proximidade das suas residências; sobre qualidade de ensino, 31% consideravam a escola ótima, 52% boa; quanto ao que faltava na U.E., 48% reclamava da falta de atividades culturais, 38% da falta de segurança e 18% da falta de professores; quanto ao acolhimento 80% disseram que se sentiram bem recebidos.

Continuando o 12° termo, segundo a supervisora, as sugestões apresentadas eram sobre melhorias na relação entre estudantes e professores, que a escola apresentasse mais atividades culturais, mais aulas esportivas, que tivesse mais espaço às artes, à informática e a mais reforço escolar, mais lição de casa e que o tempo escolar fosse maior; segundo a supervisora a questão do tempo escolar seria resolvido com a transformação da escola de três turnos para dois turnos — sobre como foi este processo eliminação do "turno da fome" é interessante o trabalho de Arruda (2011) que destaca a Escola Pública e a pobreza no Brasil,

como uma possível ampliação para menos e não para mais.

Em seguida, o 3° tópico do 12° termo tratava da Projeção de turmas para 2008, com a escola deixando de ter 3 turnos e passando a ter dois turnos com 13 turmas para o 1° período, manhã, 14 turmas para o 2° período, tarde. Contudo a escola tinha apenas 10 salas de aula. Uma possibilidade de ampliação do número de salas de aula era transformar uma sala que funcionava como sala de vídeo em sala de aula, assim a escola teria disponível 11 salas de aula e estariam faltando 2 salas para o 1° período e 3 salas para o 2° período. A supervisora informava a possibilidade de uma reforma que pudesse construir ao menos três novas salas de aula. A escola teria que aguardar até o dia 2 de agosto quando aconteceria uma reunião entre a Coordenadora de Educação de CENA e o Secretário Municipal de Educação para definição de quais escolas teriam dois turnos e quais escolas receberiam reformas.

Continuando o 12° termo , o 4° tópico do termo tratava do problema de averbação de tempo Extra Municipal de uma servidora da U.E. que apresentava problemas devido à perda na escola de um documento original do INSS, a supervisora orientava como a escola deveria pleitear junto ao INSS a emissão de uma 2ª via do referido documento. O último tópico do 12° termo de visita de 26 de julho tratava das Laudas do Concluintes de 2006. Acompanharam a visita a diretora, o assistente de direção, a Coordenação Pedagógica e a Secretária da escola.

No 13° Termo de Visita de 27 de julho 2007, a visita foi acompanhada pelo assistente de direção (AD) e pela coordenação pedagógica, a diretora não participava, pois estava em reunião no Sinesp. A supervisora analisou e comentou a tabulação do questionário de avaliação da unidade que já citamos no termo de visita de 26 de julho de 2007.

Em seguida, no 13° termo, a supervisora tratou da organização da escola para 2008, a nova informação era a preocupação da coordenação pedagógica com o número de estudantes que seriam retidos na 4ª série — em 2007 havia a retenção do estudante por falta de "habilidades e competências" no 4° ano do Ciclo I.

O próximo tópico no 13° termo é sobre uma professora que era regente de uma 1ª série — 1° ano do Ciclo I — TOF; segundo as normas, de então, para ser regente de uma sala TOF era necessário a participação em todas as formações específicas do "projeto" TOF e a participação em todos os horários coletivos da U.E., porém a professora, com acúmulo em outra EMEF da RME paulistana, não tinha como participar dos horários coletivos, a Super1, indagada pela coordenação sobre a situação, ficou de procurar orientação de DOT- P para depois realizar um parecer por escrito e orientava as coordenadoras pedagógicas da "Periféricos Centrais" a "*levar a professora* [a] *aproveitar todos os momentos coletivos para que ela* [pudesse] *se integrar na programação e nas atividades*".

No próximo tópico, do 13° termo de 2007, foi relatado o caso de um professor que, devido estar em licença médica no início do PEA, não poderia ter sido convocado, como foi, a participar do PEA, esse professor recebeu indevidamente pagamentos e a Super1 orientava a secretária da escola a realizar o estorno dos ganhos indevidos e informava que o professor poderia, agora não mais em licença médica, participar do PEA.

Em seguida, no 13° termo, havia um caso de um estudante que acumulava muitas faltas, problemas comportamentais, problemas de aprendizagem e "uma relação indesejada com outro aluno", após conversa entre a diretora e o pai, o estudante retornou às aulas, porém continuava com comportamento inadequado; a supervisora encaminhava o caso à possibilidade de transferência do estudante para outra EMEF, a coordenação e o assistente de direção convocaria o pai e apresentariam a possibilidade de transferência. Havia a informação que o pai, também, já tinha apresentado a mesma solução para a situação de seu filho. O termo de visita termina tratando da conferência das Laudas dos Concluintes de 2006.

No conciso 14° Termo de Visita de 2007, de 30 de julho, a Super1 tratava apenas das Laudas de Concluintes de 2006. Não é mencionado, mas parece que quem acompanhou a visita foi a secretária da escola. Os trabalhos de conferência das Laudas dos Concluintes de 2006 não terminariam em 30 de julho de 2007, pois, ainda, havia o caso de 49 estudantes que precisavam ser analisados. Interessante é que estas análises envolviam: listas de 2006 do Sistema EOL; e vários livros ATAs, o de resultados finais da ata de certificados, o de dispensa da prática de educação física, o de regularização de vida escolar (classificação e reclassificação) e o de comissão de classe.

O 15° Termo de Visita de 2007, de 31 de julho, como já havíamos mencionado, apresentou 9 citações de normatizações, incluída a 1ª citação às Leis Federais n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, e que para cada tópico houve uma "conversa", mas a Super1 declara que o objetivo da visita era a conclusão da conferência da "Lauda de Concluintes". A Super1, nessa visita, foi recebida pela secretária da escola e pela diretora. Intrigado pelas visitas seguidas da Super1 à EMEF "Periféricos Centrais" comecei a perguntar para os "antigos" professores e agentes escolares que estavam na EMEF naquele período e acabei descobrindo que, nessas visitas seguidas, as orientações e trabalhos eram acompanhados por café e sucos, muitos doces, bolos e salgados, a maioria deles feitos na cozinha da escola por agente escolar. Não podemos constatar, mas parece que a empresa terceirizada sabia deste uso da cozinha. Parece que além das pessoas citadas nos termos outros também faziam "uma boquinha". Parece que era uma prática da diretora sempre ter um "bolinho", feito na cozinha da escola, para momentos de confraternização, também, ficou evidente que estudantes não eram convidados

para estas confraternizações.

O termo de 31 de julho de 2007 apresenta 10 tópicos. O 1° tópico tratou da Indicação CME n° 9/2007[84], aprovada em 14 do junho de 2007, publicada em 27 de junho de 2007 no "DOC" (o D.O.C.) . No termo consta apenas a data de aprovação e publicação e que havia a "[exigência] de curso presencial para formação inicial de docentes da rede municipal de ensino de São Paulo". Esta indicação tratava da importante questão da formação de profissionais em Educação e afirmava que o ideal é que a formação inicial se dê exclusivamente em cursos presenciais capazes de propiciar ambiente institucional próprio, adequado a uma identidade democrática das propostas político-pedagógicas de qualquer instituição educacional. Assim, a professora ou o professor que apenas leu o termo ficou com a ideia que havia uma exigência restritiva para ser docente da RME paulistana que era ser formado em curso presencial.

O 2° tópico do 15° termo de 2007 é um pouco mais explicativo e informa que o Parecer CNE/CEB n° 3/2007 "versa sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP n°5/2005 e n° 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP n° 1/2006". Contudo, havia uma desinformação à professora e ao professor leitor, pois o Parecer não tratava da implantação das Diretrizes e sim de uma consulta sobre a implantação das Diretrizes. Consulta ao CNE feita pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). A Pró-Reitoria desejava um parecer sobre a exclusão nas Diretrizes da formação de professores para a Educação Especial do nível de graduação, pois, segundo a Pró-Reitoria, a Educação Especial, tornando-se parte do nível de pós-graduação, poderia ficar sem professores já que as universidades públicas "só [adotavam] políticas de contratação de docentes para cursos de graduação". O CNE respondeu que o curso de "*Pedagogia, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, constitui-se em licenciatura, que tem como eixo central a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais de Ensino Fundamental*" (BRASIL, 2007e) e que o curso de Pedagogia da UNESP

> [deveria] atender, necessariamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais e pode, complementarmente, tratar do aprofundamento no atendimento de portadores de necessidades especiais. Ressalte-se que nessa hipótese não haverá uma nova habilitação ficando também patente que o aluno egresso desse curso não terá adicionais prerrogativas de exercício profissional. " (BRASIL, 2007e)

[84] Um dos relatores foi o Conselheiro Professor da FEUSP Rubens Barbosa de Camargo.

É no tópico 3° do 15° termo de 2007 que vamos encontrar a 1ª citação, em 2007, nos Termos de Visitas, às Leis Federais n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006:

> 3. Parecer 7/2007 do Conselho Nacional de Educação, que versa sobre o Reexame do Parecer CNE/CEB n° 5/2007, que trata da consulta com base nas leis n° 11.114/2005 e n° 11;.274/2006 que se refere ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de 6 anos no ensino fundamental.

Novamente, informação protocolar que nada informava ou até desinformava pois, sem informar a data e sem, por exemplo, informar se tratava de CNE/CEB ou CNE/CES no mínimo dificultava a pesquisa do professor ou professora leitora. Como vimos, o Parecer CNE/CEB n° 7/2007 discute o critério da matrícula no *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* da criança de 6 (seis) anos ou a completar no início do ano letivo e que os currículos dos EF8 e EF9 eram diferentes, deveria ter sido estudado na escola e não apenas informado.

O 4° tópico do 15° termo de 2007 é sobre a Lei Municipal 14.472, de 10 de julho de 2007, publicada no D.O.C. em 11 de julho de 2007. Esta lei consolidava a Legislação Municipal sobre honrarias, símbolos e matérias correlatas, como semanalmente hastear a Bandeira e cantar o Hino Nacional. Aos poucos, nas escolas, se tornou mais uma lei a não ser cumprida.

O 5° tópico do 15° termo de 2007 se relacionava com o 3°, mas foi apresentado separado no texto do Termo de Visita de 31 de julho de 2007. O Setor de demanda de CENA orientava a escola que orientasse os responsáveis, com crianças nascidas em 2001 — 7 anos em 2008 —, para que procurassem uma escola de Ensino Fundamental para que fosse garantida a vaga numa 1ª série — EF8 — em 2008, pois, em 2008, não seriam mais permitidas matrículas dessas crianças em EMEIs, CEIs e creches.

O 6° tópico do 15° termo de 2007 tratava do Censo Escolar e a orientação poderia ser uma explicação dos “problemas” com as matrículas brasileiras da passagem de 2006 para 2007, pois havia um prazo para ser cumprido pelas escolas, um cronograma envolvendo coleta/digitação/migração de dados do sistema da prefeitura para a nova ferramenta, o Educacenso.

O 7° tópico do 15° termo de 2007 era uma indicação de um texto publicado na revista Veja em 23 de maio de 2007. O 8° tópico tratava de verbas (PTRF), Conselho de Escola, APM e a possibilidade da escola ter 2 turnos em 2008 e sofrer uma reforma para a ampliação do número de salas de aulas para a efetivação de 2 turnos.

O 9° e o 10° tópicos do 15° termo de 2007 tratavam da Conferência das Laudas dos

Concluintes de 2006 que finalmente foi concluída em 31 de julho de 2007.

Como já informamos, o Livro ATA segue com Termos de Visitas com normativas e ações da relação escola e supervisão escolar, que pudemos "saborear" nos poucos termos apresentados; porém, nenhum dos 10 termos seguintes, até o último de 17 de dezembro de 2007, não se tratou mais da política EF9.

Já em outro Livro ATA com Termos de Visitas de 6 de novembro de 2007 até 03 de setembro de 2012, para o ano de 2007, em mais 4 Temos de Visitas, não há nenhuma referência à política do EF9.

Já em outro Livro ATA, para o ano de 2009, vamos encontrar 29 Termos de Visitas, o primeiro em 9 de fevereiro de 2009 e o último em 10 de dezembro de 2009. O destaque das orientações são as provas externas, marcadamente a Prova São Paulo[85]. Apenas no 16° Termo de Visita, de 19 de agosto de 2009, no seu 25° tópico (de 26) é que encontramos a primeira referência ao EF9.

- As salas precisam de um ambiente alfabetizador. Os professores precisam se organizar, buscando estratégias para que este material seja volante, colocado no horário de aula e retirado depois. A escola deve começar - neste ano ainda - um trabalho com as salas que usarão o espaço do 1ª ano em 2.010, para garantir um ambiente em que os alunos estejam expostos à Linguagem Escrita.

➢ 25)-**Ensino Fundamental de 9 anos**: Ressaltamos a importância de divulgação da coletânea de textos recebidas da entre os servidores da Unidade.

(Termo de Visita, 19 de agosto de 2009, EMEF "Periféricos").

A recomendação é que fossem feitas leituras do texto sobre EF9, mas estas leituras e debates não aconteceram. Outra referência ao EF9 só ocorre no penúltimo Temo de Visita, de 27 de novembro de 2009. Eram recomendações de uma das formadoras para uma antecipação na decoração das, ainda, futuras salas de 1°ano/EF9 em 2010. Não houve como antecipar a tal decoração pró "exclusividade da alfabetização".

(Termo de Visita, 27 de novembro de 2009, EMEF "Periféricos").

Em 2009 não houve mais nenhum Termo de Visita sobre o EF9. No mesmo Livro ATA de Termos de Visita para o ano de 2010, ano da implantação do EF9 na RME temos 27 Termos de Visitas, todavia apenas 5 fazem referências ao EF9.

A primeira referência está no 2° Termo de Visita de 2010, de 23 de fevereiro. Se

[85]Avaliação externa criada na Gestão de José Serra, confundida com próprio Sistema de Avaliação (CHAPPAZ, 2015) de Aproveitamento Escolar do Município, foi aplicada anualmente na RME paulistana de 2007 a 2012, foi extinta em 2013. A gestão Haddad com o fim da Prova São Paulo alegou que esta era desnecessária, pois a Prova Brasil pode verificar a qualidade da rede municipal e, também, porque a Prova São Paulo tinha custo elevado (R$ 6 milhões em 2012).

tratava de recomendação sobre o debate coletivo para a elaboração de PPP considerando o EF9 e as metas de SME. Não houve o debate recomendado.

Termo de Visita

EMEF
DATA: 23/02/2010

Em visita de Supervisão Escolar, tratamos dos seguintes assuntos:

1-PROJETO PEDAGÓGICO DA UNIDADE EDUCACIONAL, a necessária revisão e elaboração do Projeto Pedagógico, em 2010, exigirão uma discussão coletiva, com objetivos claros sobre as metas a serem atingidas, tendo como foco as diretrizes da SME: a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos de duração, a ampliação do tempo de permanência do aluno para até 7 horas, a melhoria das condições de desenvolvimento dos alunos, bem como dos resultados de suas aprendizagens, medidos pelas "Prova São Paulo", "Prova Brasil" e "IDEB.

(Termo de Visita, 23 de fevereiro de 2010, EMEF "Periféricos").

A segunda referência está no 3° Termo de Visita de 2010, de 26 de fevereiro. Se tratava de pedido de uma regente de uma das turmas de 1° ano/EF9 que as crianças Sueli, Beto e Lúcia fossem acompanhadas por CEFAI dada a dificuldade de aprendizagem que apresentavam.

- **SUELI** aluna da 1ª série segundo a professora apresenta certa dificuldade nas atividades, está observando melhor, pois vem de creche e não fez EMEI, pediu um tempo para a avaliação.
- Os alunos do 1° ano, **BETO** e **LÚCIA** também estão em avaliação pela professora, pois apresentam dificuldades em todas as áreas.

O Coordenador irá fazer contato com as famílias para uma anamnese. Passamos em todas as salas para verificar se havia algum aluno com NEE e aproveitando para falar com todas as professoras sobre o RAADI que deverá ser feito já no 1° bimestre.

(Termo de Visita, 26 de fevereiro de 2010, EMEF "Periféricos").

O tal encaminhamento não aconteceu, conversando com as famílias descobrimos que Sueli era filha de mãe alcóolatra, Beto ficava sozinho em casa durante o dia todo, pois pai e mãe trabalhavam e Bárbara era órfão e era criada por uma tia. Assim, acolhimento e muito respeito levaram as crianças a um bom desenvolvimento. Beto lia Monteiro Lobato em 2012 e estava razoavelmente calmo, Lúcia começou a ler Matilda no 4° ano. Sueli foi embora com a família no 3° ano (2012) e quando voltou em 2014, no final do 5° ano, ainda lia com muita dificuldade e continuava uma menina retraída e lenta em comparação com as outras crianças. A inclusão que estas crianças precisavam, antes de tudo, era social.

A terceira referência está no 6° Termo de Visita de 2010, de 19 de março, no 2° tópico de 34. Se tratava da notificação que a legislação pertinente ao EF9 havia sido enviada por e-mail, a diretora e eu lemos e divulgamos na "Periféricos".

(2)-**ENSINO FUNDAMENTAL** de **NOVE ANOS** : Enviamos por e-mail, toda a legislação que trata desse assunto, para estudo e conhecimento, a saber:

-**Parecer** CNE/CEB **22 / 2010**- **DIRETRIZES OPERACIONAIS** para **IMPLANTAÇÃO** do **ENS. FUND.** de **9 ANOS**.

-**Resolução** CNE/CEB **1 / 2010**- **DEFINE DIRETRIZES OPERACIONAIS** para **IMPLANTAÇÃO** do **ENS. FUND.** de **9 ANOS**;

-**Portaria SME 5.285/09**- (visando evitar a distorção idade/ano)**DISPÕE SOBRE** a **IMPLANTAÇÃO** do **ENS. FUND.** de **9 ANOS** nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

(Termo de Visita, 19 de março de 2010, EMEF "Periféricos").

A quarta referência ao EF9 está no 16° Termo de Visita de 2010, de 05 de agosto, no 7° tópico de 9. Se tratava da notícia que os "Cadernos de Apoio" — a última coleção de materiais didáticos do programa "Ler e Escrever" — iriam chegar na U.E. escolar em meados do 2° semestre. Chegaram os "Cadernos de Apoio" de Matemática e Língua Portuguesa e nós utilizamos como material extra.

A quinta referência ao EF9 está no 26° Termo de Visita de 2010, de 08 de dezembro, no 3° tópico de 19. Apresentava um complexo critério de corte etário para a matrícula das turmas de 1° ano/EF9 em 2011. Bastava a criança ter "cursado" dois anos na EMEI, não dependia se tinhas menos de 6 anos. Na prática as crianças que tinham entrado na EMEI com menos de 3 anos e "cursaram" dois anos e estavam com 5 anos e poucos meses foram todas matriculadas na EMEF.

- **MATRÍCULA** para **2011 :**

A Direção da U.E. deve garantir que todos aqueles que trabalham no atendimento ao público sejam informados das condições para matrícula para 2011, para que transmitam, com paciência e de forma eficiente, todas as orientação de que os pais/responsáveis necessitem.

Observar que a idade para matrícula no 1° anoCiclo I é: 6 anos completos ou a completar ATÉ 31/03/2011.
Esses alunos devem ser OBRIGATÓRIAMENTE MATRICULADOS no 1°anoCiclo I.

-As crianças que vão completar 6 anos durante o ano 2011, APÓS 31 de março
PODERÃO ser matriculadas no 1° anoCiclo I,
SE COMPROVAREM ter estado POR 2 ANOS na PRÉ-ESCOLA.

(Termo de Visita, 08 de dezembro de 2010, EMEF "Periféricos").

Em outro Livro ATA de Termos de Visitas para o ano de 2014, quinto ano da implantação do EF9 na RME paulistana, o destaque foi o Programa Mais Educação Municipal (a reorientação curricular de 2013) e o Sistema de Gestão Pedagógico (SGP).

Há uma referência sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) no Termo de Visita de 30 de outubro de 2014 explicando que esta era uma avaliação inserida "no contexto"

do PNAIC e, assim, direcionada aos estudantes dos 3° anos/EF9. Não houve debate na escola sobre a ANA.

No Termo de Visita de 19 de novembro de 2014, no 3° tópico de 10, a supervisão recomenda que a escola tenha arquivado e com fácil acesso todos os documentos de avaliações e do processo educativo dos estudantes retidos, como prevenção aos pedidos de Reconsideração para a Direção da Escola e de recursos apresentados em DRENA.

Em suma, ao final de 2014, a política EF9 já era parte do dia a dia da EMEF “Periféricos Centrais”.

6.2. 2010 a 2011: a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos

Com a colaboração da Diretora "Das_6_as_22"[86], o grupo "Funde9" teve a EMEF "Periféricos Centrais" como objeto de dois estudos: o primeiro, realizado com pesquisas de 2006 a 2010, ***Avaliação da Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado de São Paulo*** chegou na escola em 2009, quando eu já era professor da escola; e o segundo, realizado de 2010 a 2012, ***O Ensino Fundamental de Nove Anos no estado de São Paulo: um estudo exploratório sobre sua implementação*** foi uma continuação do primeiro.

O primeiro estudo foi em tudo uma preliminar do segundo, no qual efetivamente a escola passou a ser objeto de pesquisa. Enquanto eu fiz a pesquisa de campo — acompanhando, sofrendo e observando a política EF9 no dia a dia da escola —, o grupo "Funde9" realizou as entrevistas, que se iniciaram em 2010 e terminaram no 1° semestre de 2012. Neste trabalho utilizo, devido ao pertencimento ao estudo ***O Ensino Fundamental de Nove Anos no estado de São Paulo: um estudo exploratório sobre sua implementação,*** algumas entrevistas do estudo "Funde9" para reviver o início do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* na RME paulistana; e, portanto, na EMEF "Periféricos Centrais".

Não houve uma especial preparação, mas um enfoque de proteção às crianças de 6 (seis) anos, elemento novo que para a qual a escola não tinha nenhuma cultura. Assim, a organização do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* na "Periféricos" teve uma mínima dedicação de, por um lado, preservar as melhorias da práxis que a diretora "Das_6_as_22" tinha conseguido estabelecer de 2008 a 2009 e, de outro, cuidar para um sofrimento menor das crianças de 6 (seis) anos frente tanto à estrutura física de uma EMEF, como a grade curricular, e à sua rígida escala de horários (Anexo J8 – Mapa de horários do Ensino Fundamental I e Anexo J15 – Quadro de grade curricular)

Uma vez estabelecido, em 2009, que a escola teria quatro salas de 1º ano em 2010 (Anexo J7 – Quadro síntese da escola), a diretora "Das_6_as_22" reservou quatro salas que foram utilizadas apenas no período da manhã para as crianças do 1° ano. Todas as 4 passaram pela reforma, e 3 se localizavam, estrategicamente, para facilitar a vida das crianças de 6 (seis) anos, no térreo, com imediato acesso ao refeitório/pátio interno. Nesse sentido uma adaptação que a escola sofreu em 2009, no final da reforma, para os trabalhos letivos de 2010, foi estabelecer que o 3° portão, que dava acesso para o pátio externo, fosse específico para a

[86] Vou usar este codinome para a diretora efetiva que ficou na escola de 2008 a 2010, pois ela abria a escola às 6h00 e fechava a escola às 22h00.

entrada e a saída das crianças do 1º ano, de 10 a 15 minutos antes da entrada e da saída das demais crianças, isto permitiu ao longo de 2010 o estabelecimento dos cuidados necessários para preservar a integridade física das crianças de 6 (seis) anos na escola.

Até 2010 o "Fund I" era no período da manhã e o "Fund II" no período da tarde, em 2011 houve a mudança de turno e o "Fund I" passou a ser no período da tarde[87], uma relação indireta com o EF9, pois a mudança de turnos, votada em 03 de agosto de 2010, e as crianças pequenas, o novo 1° ano do EF9, sofreram muito com o inverno de 2010. O trabalho da diretora "Das_6_as_22" e dos seus assistentes, devido à recuperação das condições letivas que tinham entrando em colapso de 1999 a 2007, era valorizado por DRENA e tinha apoio e parceria da supervisão num ponto que o PPP de 2010 foi elaborado durante o ano e não era mais um documento obrigatório ativo. A própria mudança de turnos foi incorporada ao PPP, em 04 de agosto, após a aprovação pelo C.E. em 03 de agosto (Anexo J12 – Memorando de mudança de turnos).

A preocupação em recuperar a escola era tal que erros como denominar a EMEF como EMEI no parecer de homologação do PPP, em 26 de abril, foi tratado como mero detalhe burocrático ou ignorado pela direção da escola e pela supervisão (Anexo J1 – Parecer da supervisão escolar – homologação do PPP). Assim, o início do EF9 e ter uma pesquisa acontecendo na escola sobre o EF9 foram aspectos que contribuíram para edificar as novas quantidades trazidas tanto pelo EF9 como os ajustes de recuperação da escola da diretora "Das_6_as_22" e dos seus assistentes em novas qualidades como o reestabelecimento de uma mínima participação das famílias na vida escolar dos estudantes, propiciando a existência de uma Comunidade Escolar ativa no processo educacional como um todo que quebrava a relação da escola e sua clientela. A falta de participação da família na vida escolar dos alunos era uma das sugestões apresentadas na Análise da situação da unidade escolar (U.E.) (Anexo J3 – Análise da situação da unidade escolar).

Na RME paulistana se diz "eu sou JBD" ou "eu sou JEIF" para indicar a que jornada de trabalho o professor está submetido a cada ano. Em 2009, véspera do início do EF9, eu era

---

[87] Os motivos da mudança de turno foram: o sofrimento das crianças pequenas no período do inverno e uma tática para evitar ou diminuir o assédio sexual, suposta paquera, que as adolescentes do "Fund II" eram submetidas no fim de cada dia letivo. Todo dia, com suas "possantes" motocicletas, vários jovens de 15 a 30 anos esperavam-nas no portão da escola. A maioria dos docentes foram contra a mudança de turno, assim, no Conselho da Escola (C. E.), o segmento dos docentes conseguiram 4 votos contra— como eu era representante no C. E. e era favorável à mudança fiz constar na ATA a minha posição —, porém, dos outros segmentos houve votos suficientes para ser garantida a mudança de turno. Os objetivos da mudança de turno foram alcançados, se em 2010 aconteceram algumas gravidezes precoces, em 2011 foram umas e, a partir de 2012, nenhuma. No Anexo J, temos o memorando em que a escola comunica o resultado da votação, 3 votos a 2, favorável à mudança, votos de cada segmento da Comunidade de Escolar.

professor JEIF; e, assim, participei da jornada especial de formação e na “Periféricos” não houve formação específica ou discussão sobre o Ensino Fundamental de 9 anos:

Uma explicação para esta falta de debate e formação, em 2009, sobre a mudança do EF8 para EF9 que ocorreria em 2010, poderia ter sido o fato que a “Periféricos” ficou até novembro apenas com uma coordenadora pedagógica que, devido a várias situações de 1999 a 2007, não circulava na escola, havia o risco de ser hostilizada ou até agredida pelos estudantes do “fundII” (6ª a 8ª série), e não participava de todas as formações de DRENA e tinha perdido qualquer credibilidade na Comunidade Escolar. Quando em novembro a anciã coordenadora se aposentou e foi eleita uma nova diretora, que infelizmente tinha assumido como professora na RME paulistana em setembro de 2009, vindo da rede estadual, não tinha participado das possíveis formações sobre o EF9 e afirmava não estar a par da mudança de EF8 para EF9. Praticamente, a nova coordenadora apenas assumiu para cumprir os trâmites burocráticos de final de ano letivo. Assim, já não havia tempo de formação ou momento coletivo de preparação frente ao EF9 em 2009.

No Concurso de Remoção de 2009 para 2010 a escola recebeu um coordenador e uma coordenadora pedagógica que receberam do C.E. a incumbência de elaborar o Plano Estratégico de Ação da unidade (PEA) (Anexo M – ATA de Assembleia do Conselho da EMEF). Nós, docentes da “Periféricos”, em um ano ímpar como foi 2010, esperávamos que a nova coordenação pedagógica fosse um elemento a mais frente às várias demandas da EMEF, porém, a nova coordenação seguidora extremada de um posto no programa Ler e Escrever autêntico e das metas de SME para 2010 (Anexo J2 – Metas SME – 2010), não estabeleceu um proveitoso diálogo para escola com DOT-P/DRENA e insistiu em não considerar as demandas necessárias para a melhoria da escola elencada em 2009 (Anexos J3 – Análise da situação da unidade escolar e J4 – Metas da Unidade Escolar) e a primeira versão de PEA apresentado pela nova coordenação não foi aprovada pelo C.E. o que acarretou à escola assumir como PEA o “Plano de Trabalho - 2010” (Anexo J14 – Plano de Trabalho - 2010), que constava no PPP/2010, e era uma continuidade do PEA de 2009.

Se o “Plano de Trabalho/2010” era seguido pela direção e docentes não o era pela coordenação. Uma dificuldade da coordenação era aceitar o 7° item do “Plano de Trabalho - 2010” era o singelo aumento em 10% do desempenho dos estudantes, ciclo I e II, tanto nas avaliações internas e externas (Anexo J14 – Plano de Trabalho - 2010), a coordenação pensava que era preciso estabelecer uma meta mais audaciosa e pleiteavam um aumento de 50% do desempenho dos estudantes. E as diferenças entre a nova coordenação, os docentes e a direção ficavam ainda menos amistosas se o assunto eram as metas de alfabetização que a

escola desejava rever para baixo. Sabedora da realidade da "Periféricos", a coordenação exigia que todos os estudantes da 2ª série/EF8 fossem alfabetizados. O resultado das diferenças foi que: a nova coordenação contribuiu para possibilitar o diálogo entre o "fundI" e o "fundII" e a escola permaneceu separada em duas e a JEIF foi esvaziando; alguns docentes preferiram não participar da JEIF e ter as horas descontadas nos ganhos mensais e abrindo mão da pontuação para ser utilizada na evolução funcional; e, assim, como em 2009, no ano de 2010, na "Periféricos", não teve orientação nenhuma na escola sobre o EF9 e, diferentemente do que se passou na DRE da escola na qual Klein (2011) tinha como objeto de estudo, se houve formação específica em DRENA, não se ficou sabendo na escola. É importante informar que a coordenação pedagógica de 2010 durou apenas o ano de 2010, com o coordenador e a coordenadora conseguindo se remover para outras U.E.s da RME para o exercício do ano letivo de 2011.

Com a imposição da diretora "Das_6_as_22" que buscava a participação dos responsáveis, das famílias no C.E. as reuniões ordinárias aconteciam depois das 18 horas, fato que fazia com que a coordenação pedagógica não participasse das mesmas. Também, com a permissão da diretora "Das_6_as_22" a pesquisa "Funde9" pôde ser realizada mesmo com oposição, mesmo que velada, da coordenação pedagógica.

Dos pais e das mães entrevistados pelo "Funde9" em 2010, apenas um participou de uma reunião, na qual a diretora "Das_6_as_22", em 2009, informou sobre a implementação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* em 2010. Assim, a não formação dos docentes tinha acompanhamento da não informação dos responsáveis dos estudantes. A pesquisa passou a ser um momento de formação.

De certa maneira havia não formação e desinformação sobre o EF9. A Comunidade Escolar sabia do EF9, mesmo que fosse pouco, mas sabia, e quando questionada pela pesquisa tentava não se mostrar tão excluída daquele momento de mudança na Educação Básica brasileira. Um bom exemplo é dado pela professora do corpo do C.E. que informou que ficou sabendo da mudança na escola, pois

> [...] em 2008, 2007 que começaram os rumores, na verdade desde 2006 começaram os rumores. Aquela dúvida se realmente iria ter a transformação, ou não. Na minha opinião eles prepararam bem, os professores, o quadro de funcionários. Parecia que era uma coisa que seria impossível, mas aconteceu. [...] [Iam] *falando, mas teve a divulgação oficial pelos órgãos competentes, pela documentação, via diário oficial e até mesmo o sindicato, ofereceu cursos pra esclarecimento*." (Entrevista Professora Representante do Conselho de Escola, EMEF "Periféricos Centrais", 2010[88]).

[88] As entrevistas de 2010 foram publicadas no Relatório ***O Ensino Fundamental de Nove Anos no estado de São Paulo: um estudo exploratório sobre sua implementação*** enviado para o CNPq.

Ela, porém, informou que de formação ou reunião específica sobre o EF9 ela não tinha tomado parte. Ela afirmou que nas reuniões do C.E. houve discussão sobre o EF9:

> A preocupação da diretora [“Das_6_as_22”] era, por exemplo, com mobiliário, com adequação de horário, das rotinas das crianças, por que as crianças dormiam nas aulas, é normal, na EMEI tem horário de sono e na EMEF não tem, a preocupação era essa. O conselho discutia normas e procedimentos pra fazer essa adequação, tanto de mobiliário, desde o uso de talheres, como seria a merenda, se seria a mesma a alimentação, se a nutricionista traria algo diferente, por causa dos nutrientes necessários, a parte do parquinho, de quadra, a discussão girava entorno disso, da adequação do prédio, da parte física, da parte econômica pra receber as crianças. (Entrevista Professora Representante do Conselho de Escola da EMEF “Periféricos Centrais”, 2010).

A professora Representantes do Conselho de Escola pensava que havia aspectos válidos no EF9, porém que a escola deveria ter sido melhor adaptada para as crianças, com carteiras, mesas e bebedouros, de acordo com o tamanho das crianças.

> Na minha opinião eu achei que foi válido, mas não em todos os aspectos. Por que pra algumas crianças foi um pouco traumático. Por exemplo: eu estou aqui no lugar onde eu brinco, tem poucas crianças, várias tias só pra mim, e me jogaram num lugar enorme que eu tenho que me adequar. Por esse lado eu achei que foi meio traumático, mas necessário por que o objetivo da escola é formar cidadãos e nisso entra a convivência, aprender a dividir os espaços. Nós temos o projeto de self-service aqui que as pessoas comem. Na rede de São Paulo, são duas escolas, não só na [DRENA] Amaro, em São Paulo que tem esse sistema e nós somos umas das escolas, tudo isso cria emancipação da criança. Muitas não tiveram a oportunidade de ir num restaurante pra ver como funciona. Aqui é assim, aprende ou aprende. E o convívio é importante. Achei que foi válido e é uma oportunidade de passar mais conteúdos, um tempo maior na escola, com novas experiências, não só uma tia como eles chamavam, mas o professor da sala, o especialista de informática, o de artes e o de educação física. Parece que é uma coisa impossível, medonha pra eles, mas eles acabam aprendendo e as crianças são muito flexíveis às mudanças. Na minha opinião foi bom sim. (Entrevista Professora Representante do Conselho de Escola, EMEF “Periféricos Centrais”, 2010).

A mesma professora, quando perguntada sobre a opinião dos demais professores da escola sobre a mudança, disse que existiam diversas opiniões: “*na verdade o pessoal ficou meio assustado, principalmente os professores dos primeiros anos, mas na verdade, eles solicitavam mesmo uma ajuda pra coordenação, direção, de socorro, não me deixa sozinha*.” (Professora Representante do Conselho de Escola, da EMEF “Periféricos Centrais”, 2010)

Como membro do C.E. da “Periféricos”, em 2009 e 2010, e do “Funde9”, sempre que pude colocava em pauta a implantação do “Funde9”, mas a participação no C.E., tanto em 2009 como em 2010, e os debates a que a professora se referiu aconteceram em 2009 e quase todos com a preocupação de assegurar o mínimo de infraestrutura para receber as crianças de 6 (seis) anos. Quanto às colegas da regência das turmas de 1° ano/EF9, não apurei ou não constatei o que a professora representante do C.E. declarou, pode ser que ela falava dos

colegas especialistas das disciplinas de Educação Física, Artes e Inglês ou, talvez, dos colegas das salas/aulas de leitura e informática.

Todas as crianças ingressantes frequentaram EMEI, algumas frequentaram CEI e algumas passaram tanto por CEI como por EMEI. A faixa etária ficou dentro do previsto: perto de completar 6 anos ou 6 anos completos. Das quatro turmas apenas duas crianças eram "retidas" da 1ª série do Ensino Fundamental de 9 anos, duas crianças que já estavam com 8 (oito) anos, pois em 2008 como em 2009 foram retidas por excesso de faltas. Em DRENA a força da "exclusividade da alfabetização" estava presente nas EMEIs, assim todas as crianças ingressantes nas turmas de 1° ano em 2010, foram "sondadas"/avaliadas pelas sondagens das "hipóteses de escrita". Havia em cada uma das 4 turmas de 1° ano de 2 a 3 crianças que moravam muito distante da escola gerando um transtorno considerável para as famílias, isto aconteceu devido ao início do processo da PRODESP/PRODAM estabelecer a distribuição de matrículas de forma conjunta para as redes Estadual e Municipal do Município de São Paulo.

Na "Periféricos" estas crianças, além da grade de horários típica de uma EMEF e conteúdos por disciplinas (Anexo J8 – Mapa de horários do Ensino Fundamental I e Anexo J15 – Quadro de grade curricular) com fragmentação nas suas rotinas, teriam que conviver com um número grande de crianças que, segundo a escola, apresentavam problemas nos seus processos de aprendizagem (Cf. Kishimoto, Pinazza, Morgado e Toyofuki ,2011).

Um dos problemas que a escola precisava enfrentar, mas sem solução imediata, eram as "salas numerosas", que entre vários motivos poderia ajudar a explicar os "atos constantes de vandalismos" no interior do prédio e na parte externa da escola, e a falta de união entre os docentes para realização de uma proposta pedagógica (Anexo J3 – Análise da situação da unidade).

No Plano de trabalho, elaborado pela diretora "Das_6_as_22", para 2010, havia um objetivo a ser atingido: proporcionar aos estudantes meios que os possibilitassem a ler o mundo considerando suas próprias singularidades e assegurasse autonomia e inclusão social. De certa forma, para os estudantes da 2ª a 8ª série do EF8, as metas da diretora "Das_6_as_22", para os estudantes da "Periféricos", eram modestas: 10% de ampliação em qualquer desempenho que fosse avaliado (Anexo J14 – Plano de Trabalho – 2010).

Um dos livros que a diretora "Das_6_as_22" mencionava e sugeria que todos da EMEF lessem era **Pedagogia do cuidado: um modelo de educação social** (ANTUNES e GARROUX, 2008), pois, apesar de um viés prescritivo, a temática presente era a do acolhimento de crianças e jovens que viviam num espaço/tempo no qual a "vida vale pouco ou menos que quase nada". Nas nossas várias conversas "Das_6_as_22" evidenciava seu

credo pedagógico que sem um acolhimento aos estudantes não aconteceria nenhum processo educacional na “Periféricos” e este foi um dos seu maiores embates com a coordenação pedagógica de 2010.

Dentro das suas possibilidades e esforços a diretora “Das_6_as_22”, durante o ano de 2009, após um ano de trabalho junto à Comunidade Escolar da “Periféricos” em 2008, estabeleceu um plano de ação para 2010 que procurou atender as necessidades mais urgentes. Assim, ela conseguiu: 3 docentes para Recuperação Paralela e junto com os docentes envolvidos elaboraram um Plano de Recuperação Paralela (Anexo T) e, seguindo o plano, tentaram estabelecer grupos de estudantes que mais necessitavam de recuperação (Anexo J5 – Recuperação Paralela – Grupos e horários); efetivou a Sala de Apoio Pedagógico (SAP), que tinha o objetivo de favorecer aos estudantes convocados a possibilidade de um “encaixe” nas intervenções pedagógicas que a escola oferecia (Anexo U – Plano SAP) e isso tinha uma necessidade crucial, pois a quantidade de estudantes com esta necessidade de valorizar o mínimo oferecido pela escola era relativamente grande (Anexo K – Sala de Apoio Pedagógico – Grupos e horários); incentivou o funcionamento da Sala de leitura, com apoio a todas as necessidades do POSL (Professor Orientador de Sala de Leitura) e exigiu deste um plano de ação que pertencesse à “Periféricos” (Anexo J6 – Plano de ação da sala de leitura); e, tentando acolher uma sugestão dos responsáveis dos estudantes, fazer com que a Banda da escola voltasse a ser efetiva, pois havia um consenso que a participação na Banda integrava o estudante à escola.

A diretora “Das_6_as_22” com sua política de acolher para criar possibilidade de um processo educacional viável tinha ação e visão dentro daquilo que podia acontecer em um ano letivo. Ela consultou os docentes quanto à aplicação dos recursos “transferidos” à escola e arrecadados para a escola, estabeleceu prioridades factíveis como podemos constatar no Plano de Aplicação de Recursos (Anexo J13).

A diretora “Das_6_as_22” apresentava características de planejar não apenas para o momento em que ela estava na direção da escola, mas pensava nos desdobramentos letivos futuros da “Periféricos”, como podemos constatar na Projeção de Turmas que estabeleceu junto à supervisão de 2010 a 2020 (Anexo J11). Infelizmente, numa manobra que atendeu apenas aos interesses de alguns docentes, na passagem de 2011 para 2012, apesar de em reunião do C.E. se obter a maioria pela manutenção da projeção 2010 a 2020, a deliberação do C.E. não foi seguida e a projeção pensada pela diretora de “Das_6_as_22” foi interrompida, fato que seria problema para a escola em 2015.

A política de acolhimento da diretora “Das_6_as_22” teve relação direta com EF9 que

se inseria na escola com três ações: o Plano de atividades do recreio; o Projeto Self-Service e o Projeto Aniversariante do mês. O Plano de atividades do recreio (Anexo J9 –Planos de atividades do recreio) tinha como objetivo conseguir fazer acontecer um recreio que fosse o momento no qual o lúdico desenvolvesse valores éticos na "Periféricos". Para as crianças das turmas de 1° ano/EF9 era a possibilidade de um minorar o impacto da grade curricular e horários da EMEF e, também, de sofrer menos com a fragmentação da rotina, pois pelo menos no recreio haveria um espaço/tempo em que o brincar e as brincadeiras seriam valorizados. Com uma colaboração inesperada dos docentes que reclamavam que as crianças, depois do recreio, não queriam mais parar de brincar, foi notável que os mecanismos e forças da escolarização — conceituada em vários estudos sobre o EF9 (ABDIAN e CIARDELLA, 2011; ARAÚJO, 2008; BONAMIGO, 2010; CAPUCHINHO, 2007; FERRARESI, 2015; KISHIMOTO, PINAZZA, MORGADO e TOYOFUKI, 2011) — ao longo do ano foram minando todas as iniciativas de possibilitar um recreio de camaradagem e ludicidade.

O Projeto Self-Service (Anexo J10; Anexo L) foi elaborado ao longo do ano de 2009 e tinha como objetivo educativo de recuperar para os estudantes da "Periféricos" a refeição como um "momento especial e prazeroso no interior do cotidiano escolar". O que acontecia até 2009, nos momentos de refeição, era algo vergonhoso para qualquer gestor educacional, a alimentação servida pelas merendeiras através do balcão da cozinha era disputada a tapas e empurrões, as crianças e adolescentes comiam e bebiam de pé ou sentadas no chão, canecas, tigelas, pratos e colheres ou eram esquecidos pelo refeitório ou jogados no lixo ou jogados nas canaletas de águas pluviais do pátio externo, não era raro os pratos serem transformados em "discos voadores" nada olímpicos e irem parar fora da escola ou se transformarem em "armas ninjas" de várias batalhas de "gangues". A implantação do Self-Service foi um momento único, os estudantes passaram a utilizar garfos de metais e pratos de vidro e sentavam-se às mesas do refeitório, escolhendo o que queriam comer e qual quantidade os estudantes se apropriavam da comensalidade, uma conquista humana que a eles não era oferecido por simples burocratização. As crianças das turmas de 1° ano/EF9 vindas de EMEIs com self-service puderam manter esta conquista da humanidade e as que vinham de EMEIs, que adotavam o balcão dos pratos-feitos, pelo menos quanto ao momento de refeição, afirmavam que estavam crescendo já que podiam escolher o que queriam comer. O projeto Self-Service só viria a sofrer desvalorização, quando em 2013 o módulo de merendeiras foi reduzido, a EMEF compensou com a atuação de docentes e ATEs e, até hoje, as refeições ainda são um momento pedagógico importante na EMEF.

Já o Projeto Aniversariantes do mês (Anexo X), iniciativa toda pensada e elaborada

pela diretora “Das_6_as_22”, também, era mais um elemento na EMEF para estimular o afeto entre os estudantes. Para a maioria dos estudantes era a única comemoração de aniversário que tinham e se diferenciava da “tradicional” zombaria que passavam a cada aniversário. As crianças do 1° ano/EF9 participavam de maneira ampla e cada final de mês esperavam ansiosas pela “festa de aniversário”, o nome da ou do aniversariante pronunciado pela diretora, um “parabéns a você” coletivo e pequenos pedaços de bolo saboreados em laços afetivos e sociais que se consolidavam além daqueles de sobrevivência comum aos estudantes da “Periféricos”.

Posso informar que, de certo modo, havia na “Periféricos” todo um rico planejamento “pedagógico” para enfrentar as dificuldades das turmas de 2ª a 8ª série do EF8 e um planejamento de infraestrutura para as crianças do 1° ano do EF9. Para estas, o ano de 2010, mesmo com o Self-Service, o recreio diferenciado e o Projeto Aniversariantes do mês, iniciou sem nenhum planejamento pedagógico específico.

Esta preparação para um desenvolvimento das crianças do EF8 e o pouco preparo para o EF9 ocorreu em parte pelo “saneamento” que a diretora “Das_6_as_22”, buscando melhorias no processo educacional da escola, fez em 2008 e em 2009, ela deu prioridade para o EF8 que já existia em detrimento ao EF9 que ainda seria.

“Sanear”, entre diferentes ações, era acolher; porém, também, conseguir convencer várias famílias que, a “Periféricos” nada mais tinha a oferecer para jovens de 15 a 26 anos, a EJA era um direito e uma possibilidade de inclusão social. Estes jovens não eram “bandidos” e nem sempre agressivos ou violentos, delinquentes ou outro adjetivo de mesmo talho socioeconômico, mas “pretos ou quase pretos”, pobres filhos de pobres mães e pais migrantes, migrantes que não adentravam nas cidadelas das áreas de conhecimentos humanos e passavam a ser jovens “repetentes definitivos”, os RDs, que tinham a escola como um refúgio social, um clube, no qual professores e professoras, com ingenuidade política ou bom bocado de perversidade, sem mudar nada de suas práticas e concepções pedagógicas, se possível, iriam repetir e repetir estes jovens até se consumar a evasão deles por motivos diversos.

Um bom exemplo da constante determinação da diretora “Das_6_as_22” em conseguir melhorias na escola é que na atribuição de turma aos professores de 2008 para 2009, meu primeiro momento na EMEF “Periféricos Centrais”, ela direcionou as escolhas dos professores. Por absurdo de legislação da SME paulistana, eu, recém professor da EMEF, pude escolher na frente de outras professoras que tinham mais de 5 anos de “casa”. Minha intenção era escolher uma 1ª série, como as 1ªs séries já tinham sido escolhidas, escolhi uma turma de 4 série/EF8 das 3 que ainda restavam. O processo de atribuição/escolha continuou e

a última turma atribuída foi a 4ª séire Y, uma turma PIC "montada" com uma coleção de estudantes "irredutíveis" (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 71 – 97), e esta sobrou para a Muitapaz, uma professora cardíaca e hipertensa que, devido ao seu grave problema de saúde, estava em processo de readaptação. Sobrou para ela, pois, pela pontuação dos docentes na escola, ela era a última a escolher seguindo a Portaria 1.694/2008 que dispunha sobre os critérios para o processo de escolha/atribuição de turnos e de classes/aulas nas escolas municipais .

Era evidente que era a sala errada para a professora errada, o lógico é que uma das professoras que "montaram" a sala 4ª PIC a assumisse, pois havia a chance de um trabalho promissor pelo conhecimento acumulado daqueles estudantes que precisavam de "pic". A diretora "Das_6_as_22", depois de algumas perguntas à professora Muitapaz, explicou para todos e todas os presentes que seria muito ruim para a escola a turma 4ª PIC ter a perda do ou da docente regente, talvez, em menos de um mês letivo, como o trâmite do processo de readaptação da Muitapaz sinalizava. A diretora "Das_6_as_22" perguntou se alguém poderia trocar com a professora. Não houve manifestações.

O que eu investiguei depois foi que "montar" a sala 4ª PIC significou garantir às outras 4 turmas de 4ª série/EF8 um mínimo de processo educacional factível, pois, em tudo que se pudesse considerar eram, também, turmas heterogêneas e com estudantes com muitas dificuldades de aprendizagem ou convívio social, mas, mesmo assim, se não houvesse a presença nestas turmas de nenhum dos "irredutíves" da 4ª PIC, haveria uma real oportunidade de processo educativo. A história daqueles "irredutíveis" estava marcada pelos anos confusos e desastrosos que a escola tinha vivido no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, em que a escola e os responsáveis perderam o diálogo e, providências que eram necessárias em relação aos estudantes, não foram tomadas e apesar dos pedidos e avisos dos docentes pouca ou nenhuma atitude foi tomada. A única coisa que não se explicou é porque as professoras não tentaram mudanças pedagógicas que pudessem minorar a situação daqueles 25 estudantes que elas sabiam que só piorava a cada "fracasso" acumulado.

A diretora, então, anunciou que iria fazer uso da legislação e iria, ela, atribuir as turmas, cancelando as escolhas já realizadas. A reunião de atribuição se transformou de clima ameno para um momento de grande tensão. A diretora "Das_6_as_22" disse que se este professor aceitar ficar com a 4ª PIC manteria as escolhas, o professor era eu e depois de hesitar, exigi que a diretora acompanhasse de perto os acontecimentos do processo educativo daquela turma PIC, selamos ali um compromisso e iniciamos o trabalho com aqueles estudantes que duraria todo o ano letivo de 2009 até maio de 2010.

A coragem ou a inocência de aceitar trabalhar com a sala PIC fez com que eu fosse eleito membro do C.E. (2010 a 2011) e foi um “cartão de visita”, um facilitador para ter o pertencimento à “Periféricos” que tanto facilitou a pesquisa do grupo “Fund9” como, também, esta pesquisa de acompanhar os 5 primeiros anos do EF9.

O trabalho com a 4ª PIC foi intenso. Eram 25 pessoas, 2 (duas) crianças e 23 adolescentes. Todos repetentes de 4ª série regular, com casos extremos de 4 reprovações seguidas. Só um ingênuo poderia pensar que um ano letivo seria suficiente para resolver problemas que se acumulavam a pelo 5 anos letivos mal passados. O trabalho nesta turma PIC é um outro texto que precisará ser desenvolvido, mas, para o momento, ficaremos com os desdobramento que ela trouxe. Conquistando com respeito o direito à Educação daqueles 25 seres humanos e suas famílias, a diretora “Das_6_as_22” e eu percebemos que nada adiantaria apenas dar meios que eles pudessem passar as barreiras impostas pela “máquina de acumular matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, era preciso mais. Este mais foi o Projeto Tutoria, no qual eu fui o tutor (Anexo N3). O projeto 2010 tinha como objetivo, do maior ganho do trabalho de 2010, a manutenção da autoestima daqueles 25 estudantes que, “irredutíveis” (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 71 – 97), tiveram suas trajetórias escolares acidentadas e ainda havia alguns que precisavam de letramento, outros que ainda precisavam de desenvolvimento dos conhecimentos iniciais geográficos, históricos, biológicos, físicos e químicos e todos precisavam aprimorar suas apropriações do mundo e suas expressões. Entre as professoras do “FundI” era consenso que o projeto tinha total pertencimento à evolução da “Periféricos”, mas para as professoras e os professores do “FundII” o projeto era um “privilégio absurdo” dado àqueles “marginais”. O projeto funcionou até maio, quando o tutor que protegia os “marginais” foi banido e o Projeto Tutoria foi substituído por um Projeto Especial com Currículo diferenciado, este pensado e elaborado pela coordenação pedagógica (Anexo N1, Anexo N2).

O Projeto Tutoria foi uma consequência direta do trabalho com a turma PIC. Contudo, na reunião, no final de 2009, de atribuição/escolha de turmas para o ano de 2010, quando eu apresentei o projeto de pesquisa educacional de acompanhar de 2010 a 2014 a primeira geração de estudantes a vivenciar o EF9, não houve nenhuma objeção, os presentes apoiaram mesmo que estivessem receosos por uma suposta exposição da escola quando a pesquisa fosse publicada. Não havia naquele momento quase inicial da pesquisa, pois eu considero minha entrada na RME paulistana o momento inicial da pesquisa, uma relação estabelecida entre pesquisa e doutorado, como já disse, o projeto de doutorado foi gestado aos poucos, elaborado e apresentado em 2012; no final de 2009 e durante 2010 eu estava academicamente ocupado

em terminar o mestrado. Este não interesse direto ou não pretensão imediata de utilização da pesquisa como proveito para um possível título acadêmico, de certa forma, também, afastava as insinuações que a escola e a Comunidade Escolar fossem meras cobaias.

De imediato, para que eu conseguisse uma turma de 1° ano/EF9 não houve disputas. Havia uma certa não procura pelas salas de 1° ano / EF9, apenas uma professora e eu estávamos motivados. Ela, pois pensava que era uma sala de "alfabetização" e eu, por querer acompanhar os 5 primeiros anos do EF de 9 anos. As outras duas turmas foram escolhidas por uma professora e um professor que se efetivariam na escola em 2010, assim, de certa forma, as turmas sobraram para eles. Foi desta forma que o grupo “Fund9” conseguiu um pesquisador professor de 1° ano/EF9 e eu iniciei uma sonhada pesquisa educacional de razoável médio prazo cuja ideia vinha divulgando aos colegas de pedagogia desde minha participação na SME do Município de Suzano – SP. Se trabalhando em Suzano –SP, numa RME, tive a ideia, mas não vi possibilidade de realizar lá a pesquisa, pois lá, eu era um estrangeiro que participava, mas não pertencia ao local.

O ano de 2010 começou na RME com 3 dias de organização e planejamento para o ano letivo de 2010 (Anexo O1 – Reunião de Planejamento da escola – 2010), pouco tempo para se debater e adotar uma proposta pedagógica. Foram nestes 3 dias que a diretora “Das_6_as_22”, praticamente escolheu a professora da SAP, o professor da sala de leitura e conquistou adeptos para a recuperação paralela.

Também, foram nestes 3 dias que as divergência entre a direção e a coordenação pedagógica teve suas “bases” estabelecidas, pois a habilidade política e a atuação pedagógica da diretora “Das_6_as_22” provocou grande incômodo na coordenação pedagógica que tentava se estabelecer na escola.

Uma marca vitoriosa da escolarização foi a rápida ação das professoras do “FundI” em estabelecer o novo coordenador para os “Anos Iniciais”, deixando a nova coordenadora para o “FundII”, assim, a “Periféricos”, como outras EMEFs que são tratadas como uma única escola com dois ciclos (“FundI” e “FundII”), funcionava dividida em duas escolas distintas, a de “FundI” e a de “FundII” ou uma replicação dos antigos primários e ginásios anteriores à reforma de 1971, fato que nos parece ser um campo fértil para a atuação da máquina de acumular matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou a máquina de justificar velhas concepções educacionais que só funcionam para uma minoria de estudantes. Provavelmente isto se aplica a outras escolas da RME paulistana.

Uma derrota da nova coordenação pedagógica foi a tentativa de mudança da sala de coordenação para o andar térreo, ideia que foi combatida por todos os professores e

professoras que queriam a Equipe Técnica mais próxima das salas de aulas, uma preocupação com os constantes problemas disciplinares vividos na ”Periféricos”.

O Projeto Pedagógico - 2010 (arremedo de um PPP) da escola, que sintetiza as ideias e o projeto da diretora “Das_6_as_22”, que já mencionamos, revelava uma série de projetos que haviam sido adotados nos últimos anos com foco no processo de acolher para possibilitar um processo educacional viável e neste possível convívio (Anexo O3 – Normas de convivência da EMEF) educacional se pretendia diminuir a dificuldade dos estudantes frente à alfabetização. Se a ação imediata foi a recuperação paralela como aposta da Comunidade Escolar para solucionar o problema de vários estudantes que não sabiam ou não queriam saber ler, escrever e ser um estudante, se contava, em 2010, com a elaboração de um Projeto Especial de Ação (PEA) para a unidade que motivasse a todos num fazer pedagógico que fosse complementar ao esforço de melhorias dos anos de 2008 e 2009. Contudo, o PEA não foi elaborado formalmente e ficou como lacuna no Projeto Pedagógico - 2010. As reuniões de JEIF, nas quais o PEA se desenvolve em termos de formação, se tornaram enfadonhas e tinham alguma utilidade quando se discutia o calendário letivo.

Como já informei, não havia um plano pedagógico para as turma de 1° ano/EF9. Assim, não foram descritas metas quantitativas de alfabetização para o 1º ano. Assim, não por ação da coordenação pedagógica, pois, só eu participava da JEIF, as outras duas professoras acumulavam cargos em escolas estaduais e o outro professor era JBD, mas, nas rápidas conversas com os regentes das turmas de 1° ano/EF9, num paralelo ao que acontecia nas turmas de 2ª a 8ª série/EF8, se nestas de enfatizava a realização de leituras compartilhadas, organização de ambientes estimulantes, trabalho com diferentes gêneros textuais e acolhendo os estudantes para melhorar a autoestima dos estudantes, como metodologia, nós, com muitas diferenças nas “regências de aulas”, tentávamos acolher as crianças com ações que iam desde não deixar que a falta de materiais escolares fosse motivo para acabrunhamentos, até ajudar os responsáveis a combater os piolhos e não esquecemos das rodas de leitura e fomos conhecendo com pausar as crianças. Apenas não contávamos com a SAP, pois esta, com tantos “clientes”, não haveria espaço/tempo para as turmas do 1º ano/EF9.

Incentivados pela diretora “Das_6_as_22” a autoestima dos estudantes de toda a escola era avivada através de divulgação de suas produções e realização de feira cultural, bem como o trabalho com os outros projetos existentes na escola. Nós, dos 1°s anos, expúnhamos qualquer garatuja das crianças nas paredes das salas ou nas paredes perto da porta das nossas salas.

Todo esse começo promissor foi encontrando dificuldades quando a coordenação começou a burocratizar as ações pedagógicas e exigir o acontecer da grade curricular de uma EMEF da RME paulistana. Esta exigência começou com a cobrança de elaboração de planejamento anual e que, em todas as áreas de conhecimento, a referência utilizada para pensar o planejamento anual fosse o documento *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental I* (PMSP, 2007c), documento que desde 2007 já contemplava a prescrição curricular para o 1° ano/EF9. Era o terceiro momento em que a "exclusividade da alfabetização" se manifestava em 2010 em relação às crianças das turmas de 1° ano/EF9.

O primeiro momento, de manifestação da "exclusividade da alfabetização", aconteceu na primeira Reunião Pedagógica, em 19 de fevereiro daquele ano letivo, na qual recebemos e lemos as Orientações da DOT-P/DRENA para "as salas dos 1° anos do EF9" (Anexo O2). As orientações eram compostas de 2 dois "assuntos" o 1°) "rotina semanal de atividades das salas dos 1°s anos do ensino fundamental de 9 anos"; e o 2°) "sondagem de leitura e de escrita".

É notável que o coordenador pedagógico se mostrou com maior sensibilidade do que DOT-P/DRENA em relação aos regentes das turmas de 1° ano, pois, um dia antes, 18 de fevereiro, ele entregou para nós uma tabela de rotina semanal de atividades (Anexo P1 – Sugestão de rotina semanal), mesmo que o Brincar e o imaginar estivessem separados de Linguagem verbal/modalidade escrita e oral, de Natureza e Sociedade, de Apropriação do Conhecimento Matemático e de Expressividade das linguagens Artísticas, a rotina pró "exclusividade da alfabetização" foi nos dada como sugestão e a coordenação pedagógica não exigira ou mencionara a "sondagem de leitura e escrita".

A imposição de uma rotina determinada e prescritiva teve mais impacto em nós, 4 regentes de 1° ano/EF9, na Reunião Pedagógica com a apresentação das orientações (Anexo O2). O tópico do 1° "assunto", rotina semanal de atividades das salas dos 1°s anos do ensino fundamental de 9 anos, inicialmente, fazia 6 considerações e depois apresentava as pretensões requeridas para a rotina.

As considerações partiam da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Infantil (DCNEI), Parecer CNE/CEB n° 20/2009, do qual era destacado numa longa citação, de maneira desprendida de qualquer argumentação, que foi utilizada para tentar diferenciar a "sondagem de leitura e escrita" de provinhas:

> [...] conforme, estabelecido na Lei n° 9.394/1996 a avaliação [deveria] ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado" e [...] [nunca seria] demais enfatizar que não [deveriam] existir práticas inadequadas de verificação de

> aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir 16 para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade.
> A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.
> A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança.
> (BRASIL, 2009c).

Não de todas as crianças, mas de várias, a coordenação pedagógica recebeu e passou para nós “a documentação observações das aprendizagens", tratava-se de “sondagens de leitura e escrita” individuais, que depois apurei ser uma avaliação corriqueira nas EMEIs de DRENA.

Depois, “considerava-se” ou informava-se que os cadernos de atividades dos “alunos”, chegariam para as escolas e era um material que contemplaria o brincar e a brincadeira. De fato, nos Cadernos de Apoio, apostilas ou um arremedo de livros didáticos consumível, apareciam escritas: cantigas, brincos, parlendas, fórmulas de escolha, contos de fadas, adivinhas, provérbios, trava-línguas etc., mas na prática fomentava a “exclusividade da alfabetização” fundamentando e mantendo a dicotomia entre oralidade-escrita que, como afirma Belintane (2013), na Educação pública contemporânea esta dicotomia posiciona as crianças frente a um pernicioso pragmatismo desfavorável à formação de bons leitores (p. 78), com um “ensinar” de uma escrita pragmática, de utilidade meramente técnica, em uma dimensão de cidadania que dispensa a fantasia e as fontes imaginárias da literatura e valoriza a ideia de um letramento que cultua o imediato, o prosaico do cotidiano (p. 153).

Em seguida, consideravam-se as características cronológicas e psicológicas dos atendidos na “modalidade educacional” Educação Infantil, mas não se informa se o mesmo era para ser seguido no Ensino Fundamental.

Considerava-se, também, a política da SME paulistana quanto à implantação “desta modalidade educacional”, que ficava impreciso, pois a Educação Infantil não estava em implantação em 2010 e o que as considerações estavam expondo eram características da Educação Infantil e não do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, este que estava em implantação.

Considerava-se, ainda, a necessidade que os regentes se apropriassem do conteúdo da documentação pertinente à Educação Infantil da SME paulistana e da necessidade, também, de apropriação do conteúdo presentes nos documentos federais que "norteavam" a implantação do novo Ensino, principalmente, as orientações para a inclusão das crianças de 6 (seis) anos.

Terminavam-se as considerações mencionando a "expectativa de aprendizagem com foco no *brincar e imaginar* que, segundo as orientações, privilegiavam as crianças de 6 (seis) anos no interior do Ensino Fundamental. Consideração bastante conflituoso, pois, como mencionamos, na "Periféricos" não se tratava de privilégios, mas todas as ações de acolhimento direcionados para as crianças, adolescentes e jovens das 2ªs a 8ªs séries/EF8 era uma tentativa de um processo educativo factível que buscava garantir o direito à Educação naquela Comunidade Escolar.

Depois de tantas considerações, neste posicionamento bastante vago, ambíguo e de justificativas com fracas argumentações, as orientações (Anexo O2) declaravam como objetivo maior que as rotinas semanais de atividades das turmas de 1°s anos/EF9 fossem além das atividades de leitura, escrita e Matemática. Para tanto destacava: que era importante a instalação de playground para ter uso com a frequência de pelo menos uma vez por semana; que os regentes das turmas deviam usar todos os espaços da escola para os momentos do brincar das brincadeiras, nestas deveriam estar presentes as "simbólicas"; e que fosse implantado o espaço brinquedoteca ou que se organizasse uma "brinquedoteca volante", para uso de pelo menos uma vez por semana.

Na "Periféricos" o fim da reforma entregou o "parquinho", que não era exclusivo para o uso das crianças no período letivo. O "parquinho" era da comunidade e foi utilizado por crianças de 4 (quatro) até crianças de mais de 60 (sessenta) anos e mais de 80 kg. Era uma alegria só, mas o "parquinho" foi produzido para crianças pequenas, no máximo de 10 (dez) anos, e acabou que não resistiu muito e em maio de 2010 já não era funcional e, para o bem de todos, retiramos "os ferros" que passaram a ser perigosos elemento cortantes.

Das 4 turmas de 1° ano/EF9 a minha utilizou, com a minha presença, todo e qualquer espaço para brincar e brincadeiras. Como espaço para expressão a minha turma foi muito além das paredes da nossa sala, por exemplo, fizemos decorações de outras salas, inclusive da diretora. Em meados de abril as crianças das outras turmas só brincavam no recreio quando o regente não estava presente e quando a professora de Educação Física dava "aula livre". Sempre que pude envolvia todas as turmas de 1° ano/EF9 em festivais de queimada, de

amarelinha, de cabra-cega etc. Em 2010 não conseguimos implantar a brinquedoteca que, efetivamente, só começou a funcionar em 2012.

O 2° "assunto" das orientações (Anexo O2) era específico sobre a "sondagem de leitura e escrita", que deveria ser realizada no final do mês de fevereiro. Era orientado que: o conjunto das palavras fosse do campo semântico conhecido pelas crianças; o ditado fosse da palavra polissílaba para a monossílaba, a inversão invalidava o diagnóstico; a frase da sondagem tinha que conter no mínimo uma palavra das 4 escolhidas; o diagnóstico deveria ser feito em papel sulfite sem pauta, para ser observado o "nível de noção espacial" que cada criança apresentava; a leitura realizada pela criança, deveria ser individual junto ao regente, pois a professora só poderia fazer a classificação do estudante acompanhando a leitura (pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico alfabético e alfabético); e o ou a regente precisa entender que a sondagem nas turmas de 1° ano/EF9 não se destinava a avaliar a ortografia e as palavras escolhidas deveriam ser discutidas com os e as regentes. Para DOT-P/DRENA 2010 o 2° "assunto" das orientações em nada era contraditório com o 1° "assunto", a sondagem não era um prova, era uma observação sistemática, crítica e criativa. A sondagem era coletiva, pois era realizada no interior da sala de aula.

O segundo momento em que a "exclusividade da alfabetização" se manifestou foi com o "esquecimento" ou omissão do conhecimento da parte das orientações (Anexo O2) que afirmava que a as palavras escolhidas para a sondagem deveriam ser discutidos com os e as regentes. Em 23 de fevereiro o coordenador passou de sala em sala de 1° ano/EF9 entregando uma prescrição de sondagem (Anexo P2) que deveria ser seguida sem alterações e o resultado deveria ser apresentado seguindo o mpa de sondagem (Anexo P3). É digno de nota que havia duas opções para a sondagem, a temática animais e a temática higiene e, também, para o ou a regente que não dominasse a sondagem havia uma explicação sucinta com classificação de pré-silábico até alfabético, com exemplos. Quando eu fui cobrado em JEIF pelo coordenador que tentava me "expor" como incompetente, eu comecei a fazer a ele perguntas diversas sobre letramento e alfabetização que ele não conseguiu responder e, embaraçado, naquele momento mudou de assunto.

Depois do episódio da cobrança em JEIF dos resultados da sondagem, o coordenador mudou de tática e passou a cobrar de nós, regente das turmas de 1° ano/EF9, o planejamento anual de todas as áreas de conhecimento, com a obrigação de que a referência utilizada para pensar o planejamento anual fosse o documento *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental I* (PMSP, 2007c) — o terceiro momento em que a "exclusividade da alfabetização" se manifestava —, como o documento

previa a utilização de sondagem de hipótese de escrita o coordenador acreditava que estava criando uma situação da qual eu fosse obrigado a fazer a sondagem. Os planejamentos apresentados afirmavam que o regente poderia, seguindo a CF/1988, a LDB/1996 e o Parecer CNE/CEB n° 20/2009, desenvolver com "sua" turma a melhor forma de avaliar a aprendizagem.

A minha turma, com apenas 8 crianças acima de 6 (seis) anos e meio (Anexo Q1 – Diário de Classe de uma Turma de 1° ano/EF9), não sofreu nenhuma sondagem. Combinei com o coordenador que, se o que ele precisava para ficar feliz era o mapa de sondagem, eu faria um para ele, assim, do 2° ao 4° bimestre eu fiz e entreguei o mapa. Para a diretora, para a coordenação pedagógica e para os docentes eu entregava um relatório "técnico" (Anexo Q5 – Apresentações de Resultados para a Coordenação) e para as famílias, para os responsáves eu entregava uma "cartinha" (Anexo Q6 – Apresentações de Resultados para os responsáveis), que fui aos poucos desenvolvendo e penso que só no 3° ano consegui, junto aos estudantes, produzir relatórios de avaliações fidedignos da prática educacional. Contudo, o coordenador pedagógico um dia resolveu que ele iria mostrar para mim, com qualquer criança que eu escolhesse, que a sondagem não era "agressiva à criança como eu colocava". Eu escolhi um menino calmo e estuto que valorizava muito saber o que os adultos queriam tanto "com as coisas de ensinar". Depois de 9 minutos, cronometrados, do coordenador esperar o menino escrever a palavra polissílaba e este ficar brincando com o lápis e perguntando qual o sentido de se escrever tão simples palavra, o coordenador desistiu e disse que eu tinha combinado com o menino. Não, eu não havia combinado com o menino, eu nunca tinha mentido para o menino e o respeitava em todos os seus direitos de criança.

Apesar dos planos entregues, o que eu passei a seguir, sem fazer sondagens, foi o planejamento que tinha sido elaborado para o 3° ano de 2010 (3° estágio) da Educação Infantil que não iria mais acontecer com a implantação do novo Ensino Fundamental. Uma das diferenças conceituais é que o trabalho não seguia expectativas de aprendizagens, mas sim temas, livres dos conteúdos establecidos por disciplinas, que sem diferenciar atividades lúdicas de atividades de estudo, integrava as mais diversas experiências das crianças, conferindo a estas um ampliado e múltiplo referencial cultural, com o objetivo de desenvolvimento: de diversificadas linguagens (no campo das linguagens), da matemática inicial, da noção das ciências naturais e das ciências humanas. Tateando no processo de defender a Educação Infantil numa infraestrutura o meu objetivo primário era evitar que as crianças sofressem a "exclusividade da alfabetização". Só a diferença de usar temas e não expectativas de aprendizagens não traria grande proteção às crianças, quanto à "exclusividade

da alfabetização", era preciso ter o planejamento consistente e coerente como podemos constatar nos resultados esperados (Anexo Q2).

O próprio roteiro dos encontros com as crianças, não aulas, foram aos poucos evoluindo, quanto mais as crianças participavam do processo educacional (Anexo Q3, Anexo Q4). Uma melhoria importante, que terei sempre nas minhas práticas pedagógicas, é de tornar as crianças sujeitos na elaboração do planejamento e ter o acontecimento da avaliação destes roteiros pelas crianças, pois estas, coletivamente, repensam o processo educacional em que estão inseridas e o retorno, em termo de desenvolvimento delas, não tem avaliação externa que possa medir, muito menos um Ideb qualquer de padronizar. O interessante é a família comentar "professor ela está lendo todos os dias", "professor ele planejou um passeio para nós lá de casa neste final de semana" e etc.

Num embate declarado que aconteceu durante todo o ano letivo de 2010, o coordenador pedagógico conseguiu algumas vitórias para a escolarização. O "Funde9" acompanhou os Conselhos (ou comissões) de Classe dos 1os anos/EF9 e das 2as séries/EF8 e pôde-se constatar que as informações consideradas mais importantes ao Conselho foram: a) hipótese de leitura e escrita; b) número de faltas; c) comportamento/agressividade e d) envolvimento da família. Nestas constatações havia, também , o início de desgaste da relação entre o conjunto das professoras e dos professores do Ciclo I com a diretora "Das_6_as_22", que fica evidente quando o acolhimento pedido e combinado não é destacado como importante.

Durante o Conselho de Classe foram feitos, também, um perfil de cada turma (participação, rendimento nas atividades, comportamento). Não ficou indicado nenhum critério para o estabelecimento de conceitos, o coordenador pedagógico tentou, mas cada professora e professor estabeleceu critério próprio sobre como atribuir os conceitos não satisfatório (NS), satisfatório (S) e plenamente satisfatório (P).

O "Funde9" acompanhando a implantação durante o ano de 2010 constatou a disputa entre o brincar e as brincadeira contra a escolarização e viu a força desta última que foi sempre agindo para transformar as salas de 1° ano/EF9 em antigas sala de 1ª série/EF8.

Aconteceram fatos inusitados com a interpretação errada da nova nomenclatura que tinha o 1° ano/EF9 e as turmas de 2ª a 8ª série/EF8. Nas normas de convivência da EMEF (Anexo O3), podemos ver que a distinção entre EF9 e EF8 não era uma situação agradável, quando começou a transferência de crianças que vinham de outras redes, já com o EF9 funcionando a mais tempo, aconteceram erros de ano/série e mais de uma vez foi preciso realocar crianças que eram do 3°ano/EF9 ou 2ª série/EF8 que foram matriculadas na 3ª

série/EF8.

Houve até utilização de livros didáticos “errados”. Os livros só tinham alusão à série e ao ano na capa, pois as editoras alteraram apenas as capas, mas não havia referência à EF9 ou à EF8 na folha de rosto, e no resto do livro a referência era a série (Anexo R1, Anexo R2). Aconteceu mais de uma vez, por exemplo, que uma professora lia 1ª série na capa e na linha logo abaixo lia 2° ano, assim, usava o livro do que seria equivalente ao 2° ano/EF9 com uma turma de 1° ano/EF9.

Em 2011, passado o primeiro ano da implantação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, a escola tinha sofrido alterações, pois a Diretora Das_6_as 22 se removeu para uma EMEI alegando cansaço e de não ter conseguido formar um coletivo dos docentes que entendesse a necessidade de acolhimento dos estudantes da “Periféricos” e, tanto o coordenador como a coordenadora pedagógica, pediram a remoção, também, alegando dificuldades com os grupos de docentes.

Contudo, a interpretação na escola foi que sem espaço para se impor, a coordenação pedagógica de 2010, no final do ano, se removeu da EMEF “Periférico Centrais”. Assim, 2011 começou com outra coordenação pedagógica e, também, depois de 3 (três) anos de muito trabalhar por aquela escola a diretora “Das_6_as_22” se removeu para outra escola. Foi um momento confuso, a diretora que assumiu a escola, grávida, permaneceu em atividade apenas de janeiro a fevereiro quando entrou em licença maternidade.

Na “Periféricos Centrais” os acontecimentos foram tumultuados, o AD escolhido pela nova diretora assumiu a direção. Isolado, pois não tinha passagem por aquela escola, aceitou orientações duvidosas de uma professora readaptada, com laudo de psiquiatria. Esta foi assumindo o controle da escola, mas o C.E. da escola não aceitou a manobra. O AD declinou e deixou a escola sem direção. A supervisão de DRENA teve que assumir a direção da escola. A supervisão, atropelando o C.E., atrapalhou-se e convidou e ofereceu à duas candidatas a direção da EMEF. A professora readaptada, com fama em DRENA de ser cleptomaníaca e maníaco-depressiva, foi candidata à direção, mas o C.E. escolheu a antiga AD da diretora “Das_6_as_22” e a outra candidata, ““Papato””, via supervisão, aceitou o convite para ser a AD e a escola entraria num novo ciclo dependência da supervisão ou quase nenhuma autonomia relativa — autonomia entendida como no pensamento pedagógico de Azanha que podemos encontrar em Paulino (2010, p. 78 - 117). Fui convidado pela diretora “Pop” para assumir a assistência de direção, mas declinei o convite para permanecer como professor-pesquisador e a escola ficaria quase o ano todo de 2011 com apenas um AD dos dois que poderia ter.

Em 2010 nenhuma criança de 1° ano/EF9 foi retida ou reprovada nem tampouco se permitiu classificar as crianças em melhores ou piores em qualquer área do conhecimento, nem mesmo as sondagens foram utilizadas como parâmetros para se compor as salas de 2°ano/EF9 de 2011. Nós, 4 regentes das turmas de 1° ano/EF9, não alteramos totalmente as turmas, apenas deslocamos uma ou outra criança buscando oferecer a elas coleguinhas que as ajudassem umas às outras em seu desenvolvimento, conseguimos pensar e estabelecer turmas com o máximo de heterogeneidade, com critérios de desenvolvimento amplos e não simplesmente por alfabetização. Assim, para manter e continuar a minha pesquisa "evoluí" com as crianças para o 2° ano, mas nesta evolução não consegui adeptos. Assim, uma professora ficou no 1° ano, a outra foi para o 3° ano e o outro professor se removeu da escola.

A nova coordenação procurou encontrar elementos que pudessem nos "enquadrar" em algum descumprir da função docente, conseguiram fazer com que a diretora "Pop" aceitasse uma Ordem de Serviço por falta de preenchimento do Diário de Classe tradicional, quando expus a situação e mostrei o meu "Diário" que era completo, com o controle de frequência e observações e registros do desenvolvimento das crianças, houve uma tentativa de se esquecer a perseguição à minha prática educacional, mas eu, reunindo elementos que comprovavam o assédio moral cometido pela coordenação pedagógica, fiz com que a diretora "Pop" mencionasse em "convocar" a supervisão, então o conflito foi amenizado e o episódio ficou entendido na escola como uma vitória minha sobre a coordenação. Contudo, a "Funde9" pôde continuar em 2011.

Aos entrevistados, o "Funde9" pesquisou a opinião sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com a entrada das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental e foram apuradas as mais diversas interpretações. A diretora não concordava com a implantação, pois era importante respeitar a especificidade das crianças de 5 (cinco) e 6 (seis) anos e pensava que os professores não estavam preparados para o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Ela relatou que:

> Eles são muito pequenininhos [as crianças]. Eles estão naquela fase do brincar mesmo, do lúdico, o professor não foi preparado pra isso. A criança quando chega aqui, o professor quer alfabetizar, é cobrado isso dele. A minha opinião é que é muito cedo. Não só como profissional, como mãe. É muito cedo. Pra você encontrar o meio termo, pra ficar agradável, pra essa alfabetização ser lúdica, gostosa, não ser um terror pra criança, precisa do lúdico, precisa do brincar. Eu acredito que a maioria dos professores não estão preparados pra trabalhar, não tiveram formação pra isso. (Entrevista Diretora da EMEF "Periférico Centrais", 2011).

A diretora "Pop" reforçava a informação de que não houve, em DRENA, a necessária

informação sobre o EF9 que iria acontecer, que não houve preparação e nem discussão sobre o EF9 nos anos anterior a 2010. A diretora “Pop” lembrou que na rede a discussão do EF9 começou bem antes da sua implementação: "[Eu] *Não era dessa* [DRE]. *Eu sou dessa diretoria* [DRENA] *a quatro anos. Eu era da* [outra DRE]. *Lá mesmo antes, a gente já conversava sobre o tema. Eu acho que a gente começou a discutir isso em 2007*." (Diretora da EMEF “Periférico Centrais”, 2011).

A diretora “Pop” destaca a informação que já mencionei quanto à não procura pelas turmas de 1° ano/EF9 em 2010:

> O que eu senti é que o pessoal tentou fugir do primeiro ano [em 2010], da novidade. Eu já tenho uma certa idade e não vou aguentar trabalhar com criança desse tamanho. Houve essas dúvidas. Alguns professores pegaram por que é o que sobraram pra eles. Não foi disputado não, pelo contrário (Entrevista Diretora da EMEF “Periférico Centrais”, 2011).

Os responsáveis entrevistados que sabiam da mudança e concordavam com ela, porque para eles a mudança era bom para a criança, "*entrar mais cedo* [na escola], *e aprender mais cedo*"; era bom "*saber ler mais rápido*"; acreditavam que o novo 1° ano/EF9 era uma transição entre a escola e a EMEI; e pensavam "*que vai ser bom pras crianças*", por que "*na EMEI é mais recreação e elas precisam*" e na escola eles iam desenvolver mais. (Entrevista com os responsáveis de crianças de turmas de 1° ano/EF9 da EMEF “Periféricos Centrais”, 2010).

Já os pais que não sabiam da mudança e concordavam com ela, acreditavam ser melhor para o desenvolvimento da criança e dava mais autonomia para as crianças. (Entrevista com os responsáveis de crianças de turmas de 1° ano/EF9 da EMEF “Periféricos Centrais”, 2010).

Os pais entrevistados que não sabiam da mudança e não concordavam com ela, responderam que: a Educação Infantil é mais apropriada para crianças menores e "tem mais lazer para as crianças"; e "é muito cedo pras crianças vir pra escola". Os pais entrevistados foram todos da “minha” turma, na qual aconteceu a realização de características de Educação Infantil dentro do tempo-espaço de EMEF, mas como não trabalhei com o propósito de convencimento ideológico eles puderam expressar aquilo que esperavam ou acreditavam. (Entrevista com os responsáveis de crianças de turmas de 1° ano/EF9 da EMEF “Periféricos Centrais”, 2010).

Em 2011 o “Funde9” entrevistou as crianças que viveram o primeiro ano do EF9. A um primeiro grupo de crianças foi perguntado o que elas gostavam na escola, o que "era mais

legal", e as respostas foram variadas, com destaque para o brincar e as brincadeiras, o parquinho, quando ele estava novo e não oferecia perigo, mas as crianças, também, falaram que gostavam do momento de leitura e que gostavam de escrever. Sobre o que era "chato" na escola, as crianças nada responderam. Quando a pergunta foi "como era a professora", a resposta foi que a professora era legal..

No segundo grupo de crianças, sobre o que elas gostavam na escola, as respostas foram próximas às repostas do primeiro grupo, expressas como: "Eu gosto de escrever!"; "Eu gosto de pintar!"; "Eu gosto de escrever!"; "Eu gosto de jogar bola!"; e "Gosto só de queimada" (Entrevista com crianças do 2º ano/EF9, 2011). Pensando no brincar e brincadeiras, sobre o tempo do recreio, as crianças responderam que o tempo era muito curto. E sobre a vinda para o EMEF, deixando a EMEI, as crianças responderam que não concordavam; assim, quando foi perguntada a elas, em que escolas deviam ficar as crianças, houve a resposta "em casa", mas também, houve a resposta "no pré". E quando perguntadas o que faziam na EMEI responderam que brincavam, pintavam e assistiam vídeo. Por outro lado, questionados em que local gostavam mais de brincar, se na EMEI ou na escola, escolheram a escola. Porém, as crianças continuaram afirmando que preferiam uma escola de "pequenos".

No final da licença maternidade, ainda em 2011, a diretora efetiva voltou e a diretora “Pop” passou a ser AD, novamente. Antes de terminar o ano, uma das coordenadoras foi trabalhar como supervisora em outra DRE. A coordenadora que ficou formou um grupo forte no Ciclo II e a que entrou, designada também, se aproximou do grupo Ciclo II e o Ciclo I perdeu espaço na escola. Devido ao isolamento, nós, os docentes do Ciclo I, usamos das nossas próprias divergências para o fortalecimento do grupo, conseguindo força política para dirimir as ingerências nas nossas práticas pedagógicas

Em 2010, quando assumi uma das turmas de 1°ano/EF9 como pesquisador, eu estava “armado” com a discussão sobre: a valorização que as crianças dão ao brincar e que muitas vezes houve ações para convencer as crianças que o brincar na escola era apenas lazer e deveria ser diminuído; a valorização que as crianças conferem ao “parquinho” e a quadra da escola; a valorização da aprendizagem e da leitura em detrimento do brincar (FONTES, 2009; PORTELLA e HICKEL, 2010; ROCHA, 2010; TOSCANO e SAITO, 2009); a constatação que as crianças, com ou sem autorização dos docentes, brincavam e criavam brincadeiras (CORREA, 2010, 2011; COSTA, 2009); o ressentimento das crianças pela falta ou diminuição do brincar, das brincadeiras, dos “parquinhos” e das brinquedotecas; a opção dos docentes de apenas supervisionar as brincadeira, sem tomar parte delas e, de certa forma, desvalorizar

estes momentos (CORREA, 2010); a força da escolarização que procurava retirar das crianças qualquer expressão ou exigências (HEINIG, 2010; PORTELLA E HICKEL, 2010; RANIRO, 2009; VARGAS, 2010); a constatação da precária formação dos docentes, causando insegurança quanto ao conteúdo que deveria ser ensinado ao 1° ano/EF9 em implantação, como, também, a consequência desta precarização que era o não planejamento para a regência de sala de aula (ABREU, 2009; ABREU, 2010). Também, tinha observado a dificuldade de se ter uma Educação democrática (JACOMINI e KLEIN, 2010). Era consciente a opção que eu teria que tomar: defender a Infância ou aderir à escolarização.

Como professor de uma das turmas de 1º ano/EF9 da "Periféricos" pude concluir que a segmentação entre EF e EI não contribui para uma Educação da Infância, que esta segmentação favorece a escolarização, com as supostas competências e habilidades. Não concordava com a segmentação entre EI e EF, pois a infância é uma só. Logo, não se trata do EF ter 8 ou 9 anos, mas a necessidade de se efetivar uma Educação com respeito à Infância. Por outro lado é preciso pensar que onde não havia EI, com o EF de 9 anos, as crianças passaram a entrar um ano mais cedo nos sistemas educacionais e que esta ampliação pode contemplar apenas à escolarização e não formar uma cidadã ou um cidadão crítico.

Ao terminar 2010, em 2011, ficava evidente que a infância no EF não era a mesma da EI. Os brinquedos e brincadeiras no EF, de modo geral, eram instrumentalizados para a alfabetização e, em tempos de IDEB e correlatos, era uma tentativa de padronização, por questionáveis capacidades e habilidades, de inferir esta infância/EF9 e esta tal infância ser algo sem forma e conteúdo que apenas servia e serve de simulacro para a dita escolarização. Em suma a EMEF não é adequada a nenhuma criança de 6 (seis) a 11 (onze) anos, ela é adequada à escolarização.

6.3. 2012: verificação entre a escrita do Ensino Fundamental de 8 anos e a do de 9 anos

Para eliminar qualquer suspeita de simples e intencional autoplágio ou semelhante estratégia acadêmica estapafúrdia e vil declaramos que este item do texto foi apresentado no IV SEB – CEDES[89] (PAULINO, 2013), oportunidade na qual fomos brindados pela presença do Professor Vitor Paro que validou nossas argumentações e inquietações quanto a quais modificações que o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* estava introduzindo no Ensino Fundamental brasileiro. Aqui reproduzimos e ampliamos aquele momento que foi parte integrante desta pesquisa. Consideramos que a escrita dos estudantes faça parte das quantidades e qualidades dos sistemas educacionais e das etapas e modalidades de ensino. Assim a verificação entre a escrita do EF8 e do EF9 faz parte das investigações desta pesquisa.

O 2° Semestre de 2012 foi o fechamento do 3° ano do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* na RME de São Paulo. Já tínhamos a condição e o momento para verificar o que a realidade da prática nos indicaria

> [...] na unidade escolar objeto de pesquisa pela *escrita* realizada pelas crianças em produções de textos, tanto as do 3° ano (EF9), como das crianças das 4ª séries (EF8); e, assim, começar a verificar diferenças entre Ensino Fundamental de 8 anos e a do Ensino Fundamental de 9 anos. (PAULINO, 2013).

Como afirmava Azanha seria uma impropriedade avaliar a qualidade de ensino do EF9 e do EF8 mediante uma comparação que mesclava o passado, o EF8, e aquele presente, o EF9, de 2012, sem considerar o caminho educacional transcorrido e as perceptíveis e implícitas inflexões feitas na trajetória escolar daquelas crianças (BOTO, 2012, p. 216); porém o conhecimento acumulado de como nossa Educação Elementar havia chegado à situação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e a vivência das circunstâncias da realidade da nossa unidade de pesquisa nos fazia sabedores dos limites possíveis de afirmações e reflexões no construir de considerações apenas qualitativas sem nenhuma validade tácita, fática ou de pretensão absoluta.

Batista (2012) analisou duas produções elaboradas por estudantes do 6° ano (5ª série do EF8) e considerou que a escrita resultante do Ensino Fundamental nos apresentava um resquício de texto do qual só reconhecemos o formato. Como professor da RME de São Paulo

---

[89] Quarto Seminário de Educação Brasileiro (SEB) do Centre de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES).

concordava e ainda concordo com Batista, pois “[...] *o tipo de escrita que estamos alcançando com uma apropriação simbólica de padrões de ensino não parece ter como direção o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, e sim sua necessidade de se prender a algo previamente dado*” (PAULINO, 2013).

A situação era e ainda é preocupante, pois, como conclui Batista (2012), a ausência ou a pouca existência de uma base de escrita consistente priva as crianças e adolescentes de, ao escrever, ultrapassar a sombra dos modelos ensinados. Como argumenta Riolfi (2011), guardando as proporções, quando encontramos uma escrita ela é a escrita cosmética já que *é inócua e não um ato que transmuda*. É o que temos dos exageros de demandas nas nossas unidades escolares

> "Esmagados" tanto pelas demandas, internas e externas à escola, daqueles que pedem a produção de textos, *quanto pelo opaco sistema linguístico-discursivo no qual o escrito se tece*, nossas crianças e adolescentes no processo de aprender a escrever tentam maquiar uma superfície com palavras de modo a torná-la bela aos olhos de quem se dignificar de a ler [(RIOLFI, 2011)] (PAULINO, 2013).

Na RME de São Paulo, os passos para esta situação de texto/formato foram evidenciados pela discussão presente em Fairchild (2012), que identificou a entronização e adoção das perspectivas dos gêneros discursivos (ou textuais), é notável que

> Da década de 1980 até hoje, dos esquecidos pressupostos dos aspectos de textualidade, tais como coesão e coerência, o ensino da escrita em língua portuguesa, presentes em documentos oficiais como as ***Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino Fundamental*** **[**Anos Iniciais**]** (PMSP, 2007), tem como primazia a importância do formato do texto ser ou estar ou não adequado às características dos gêneros ensinados. (PAULINO, 2013).

Batista (2012) conclui que o domínio do gênero na prática do ensinar a ler e a escrever tornou-se comum à escolha de um determinado grupo de gêneros com os quais os estudantes são expostos e devem entrar em contato no decorrer da trajetória escolar, ano a ano, para que fossem capazes de reconhecê-los e reproduzi-los quanto ao formato e às características específicas dos gêneros escolhidos (PAULINO, 2013).

O documento ***Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino Fundamental*** (PMSP, 2007), como já dissemos ser parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental de 2007 da SME de São Paulo, deveria ser desconsiderado como a Reorientação de 2013, mas ele continua guiando as professoras e os professores tanto dos Anos Iniciais como dos Anos Finais. Assim, é

corriqueiro que um grupo de professores de um determinado ano (do 1° ao 9°) escolham um determinado gênero por vez para trabalhar com os estudantes, por exemplo, um bimestre, uma fábula, no outro, notícia, depois, um texto científico ou de divulgação científica, receita, texto institucional, poema infantil, conto infantil, adivinha[90], cordel, parlenda, tirinha de revista em quadrinho, conto de fadas, cardápio, logomarca, cartaz, bilhete, carta, convite, texto instrucional, outros texto da cultura popular etc. É muito comum ouvir os estudantes explicitando certo enjoo desse ou daquele gênero.

Belintane (2013, p. 108 – 118) analisa o ***Guia de Livros Didáticos 2010 (PNLD): letramento e alfabetização — língua portuguesa*** e identifica que este guia assume " *a perspectiva do 'gênero', ou seja,* [assume] *o gênero como 'unidade básica' e, muitas vezes, o tomam como 'objeto de estudo'* " (p. 111).

Belintane (2013) apresenta uma nova abordagem da alfabetização e letramento no campo do ensino da língua portuguesa concordando com Coracini (1998) "*vê como simplória e simplista as tentativas de transpor as teorias para o campo aplicado sem levar em conta a dispersão e a heterogeneidade das situações vivenciadas do ensino*" (BELINTANE, 2013, p. 211). E, especificamente, quanto a questão das perspectivas do "gênero", a teoria enunciativa, ou o ensino por meio de gêneros, o autor afirma que ela foi assimilada pelo "*neoliberalismo, de tal modo a reverter-se no posto do que preconizava o núcleo duro de sua ideologia, que é de origem marxista*" (p. 211), isto é, temos uma prática superficial de uma teoria com a desconsideração dos seus fundamentos, num tomar da parte pelo todo, e a escrita ensinada nas escolas seja apenas para se obter formatos com determinadas característica que lembrem este ou aquele tipo de texto.

Foi neste Ensino Fundamental com tal *escrita*, na cidade de São Paulo, não fosse a Reorientação municipal de 2013, seria de 8 (oito) e de 9 (nove) anos até 2015 e não de 9 (nove) e de 8 (oito) que é equivalente a de 9 (nove) anos, que propomos a observação da *escrita* (produções de texto) como característica, uma qualidade, que pudesse ser elemento de verificação da obtenção de melhoria ou não do Ensino Fundamental. (PAULINO, 2013).

Apesar da presença de elementos quantitativos, esta comparação circunstanciada das diferenças de escrita da produção de crianças do EF8 e do EF9, como já dissemos, foi apenas qualitativa, sem procurar nenhuma validação estatística, já que, entre outras considerações, não apresentou precisão na amostragem, dada que as crianças não foram forçadas a participar, nem tampouco as professoras dessas crianças e nem há um exame prévio rigoroso da

[90] Adivinha e parlenda aparecem muito e servem como justificativa de que a escola está cumprindo, dando conta da diversidade de gêneros e contempla a oralidade infantil e até as necessidades lúdicas das crianças.

independência das variáveis envolvidas; contudo, buscamos características, qualidades, que fossem pistas — ***insights*** — para a verificação da qualidade do Ensino Fundamental, especificamente, para uma "medida relacional" da qualidade das diferentes quantidades situacionais entre o ainda existente Ensino Fundamental de 8 (oito) anos e o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Assim, foram examinadas

> [...] a produção de texto de 14 crianças, das quais 8 [eram] do [EF9] e 6 do [EF8]. [Analisamos] [...] tipos diferentes de textos: *espontâneo*, no qual a criança recebeu uma folha em branco e pode escrever livremente; e *não espontâneo*, no qual a criança recebeu uma folha em branco e tinha que escrever um texto em que os personagens apresentassem alguma relação com os personagens da Turma da Mônica[91] (só e somente só este direcionamento, sem nenhuma outra exigência ou critério). Decidi que, sem amparo em nenhum estudo, para a escrita de cada texto, a criança teria uma hora/aula (45 minutos), período que é bastante característico dos tempos escolares brasileiros[92]. (PAULINO, 2013).

As produções de textos ditos *espontâneos* ocorreram nos dias 18, 19, 22 e 24 de outubro, as crianças sempre ficaram sabendo, pelo menos da atividade de escrita, com um dia de antecedência e até 2 (dois) dias quando foi possível. As produções de textos denominados *não espontâneos* aconteceram nos dias 23, 24 e 29 de outubro de 2012.

Os momentos foram aqueles possíveis dentro da grade de horários de cada turma da escola envolvida e da minha disponibilidade, isto acarretou que nem todas as crianças puderam participar das duas rodadas de produções de textos idealizadas no início da comparação.

Foram envolvidas as três 4ªs séries (EF8) de 2012 da escola, que denominamos de 4ª X, Y e Z. Eram 3 (três) turmas regulares da EMEF. Também, foram envolvidos os três 3°s anos (EF9), dos quais dois foram denominados 3° S e 3° T, turmas regulares, como das 4ªs séries. E o 3° R, era uma turma que foi mantida a mesma do 2° para o 3° e que eu, como professor polivalente, tentava trabalhar com as práticas e conceitos da Educação Infantil (KLEIN, 2011), "*com a preocupação de alcançar uma apropriação simbólica de padrões de ensino que a direção contemplasse o desenvolvimento integral da criança*" (PAULINO, 2013). Foi por isso que denominei a "minha" turma como a turma de referência, isto pois, a nossa hipótese era de uma possível constatação de melhorias alcançadas e que não seriam detectadas nas outras turmas. "*Sem nenhuma ilusão foi considerado que todas as crianças tinham os mesmos ou as mesmas professoras especialistas* ([Artes, Inglês, Sala de Leitura, Educação Física e Sala de Informática]) " (PAULINO, 2013). O denominador comum era que

---

[91] Havia nas turmas ciranda de gibis da Turma da Mônica.
[92] Geralmente é o tempo da denominada hora/aula.

as crianças eram aparentadas, irmãos, primos e até tios e sobrinhos de mesma idade e moradoras do mesmo bairro, pertenciam à mesma realidade, em toda a sua totalidade e complexidade.

Da minha turma trabalhei com as crianças que produziam textos em prosa ou verso que eram "aceitáveis", solicitei às professoras das outras turmas que as crianças escolhidas fossem os seus ou suas melhores "escritoras", isso numa tentativa de evitar o ***texto formato*** relatado por Batista (2012), isto é,

> [...] textos que caracterizassem uma escrita colada a modelos estipulados e a pouca precisão no traçado, ou textos previamente apoiados em modelos, seja na forma de moldura ou pela reprodução de outras propostas do cotidiano escolar. Esta opção foi uma tentativa de minimizar grandes estragos na percepção da *escrita* como uma característica de comparação entre dois momentos da educação brasileira. (PAULINO, 2013).

Restava instrumentalizar a comparação da escrita do EF8 e do EF9. Era preciso, preso as várias responsabilidades de professor pesquisador, com a ética necessária e sem restringir a curiosidade científica, tentar comparar numa verificação possível de ter, das duas gerações (EF8 e EF9), suas melhores expressões, mínimas que fossem, do conhecimento que já haviam acumulado em suas distintas trajetórias escolares, textos produções invenções da singularidade de cada um. A saída foi uma análise dos “erros” e acertos ortográficos presentes nos textos, que nos distanciava da questão do formato e características do texto, isto é, uma desvinculação das questões de “gênero”.

O objetivo da análise dos "erros" e acertos ortográficos propostos por Cagliari (1993, p.137-146) não é só mostrar como e por que os estudantes os cometem, porém, também, pode oferecer aos professores e às professoras uma amostragem qualitativa útil na verificação dos erros contidos nos textos estudantis, delineando abordagens preservativas da singularidade, mas numa contínua melhoria que busque uma escrita “correta”. Se no dia a dia escolar da produção de escrita a análise dos "erros" e acertos ortográficos pode ser um processo de contínua melhoria, para nós, os resultados obtidos na análise dos "erros" e acertos foram os elementos simples e suficientes de comparação entre os ensinos de 8 e 9 anos. Assim:

> Para cada análise tive uma conversa com a criança escritora para que ela pudesse deixar claro o que queria escrever, só depois de obter estas observações é que procedi às análises; apresento a data em que foi realizada a produção, reforço o "tipo" de texto (*espontâneo* ou *proposto*), a cada criança atribuí um número (de 1 a 14), e especifico o ano/série (4ª X, Y e Z, e 3° S, R e T) e o *tempo de permanência da criança na Educação Infantil* (abreviado por TdEI e em anos, pela importância que foi obtendo ao longo [da comparação]. (PAULINO, 2013)

Seguindo Cagliari (1993), analisei os seguintes grupos de "erros", que são numerados de 1 a 11 (PAULINO, 2013):

erro 1: *a transcrição fonética*, que é a transcrição fonética da própria fala (abreviado por TF nos quadros dos resultados obtidos);

erro 2: o *uso indevido de letras* (UIL), quando a criança escolhe uma letra possível na representação de um som de uma palavra, mas a ortografia da língua portuguesa usa outra letra;

erro 3: a *hipercorreção* (H), a criança já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente e passa a generalizar esta forma de escrever;

erro 4: a *modificação da estrutura segmental das palavras* (MESP), são os "erros" ortográficos que não refletem uma transcrição fonética e nem se relacionam com a fala;

erro 5: a *juntura intervocabular e segmentação* (JIS), quando a criança começa a escrever costuma juntar todas as palavras, seguindo critérios próprios, que ela considera em sua análise da fala e a segmentação devido à acentuação tônica das palavras (aqui acrescentei as repetições indevidas que são assemelhadas às segmentações);

erro 6: a *forma morfológica diferente* (FMD), a variedade dialetal usada pela criança que a dificulta no uso aceito da forma ortográfica;

erro 7: a *forma estranha de traçar as letras*, (FETL), os erros causados pelas dificuldades da escrita cursiva;

erro 8: o uso *indevido de letras maiúsculas e minúsculas* (UILMN);
erro 9: o *acento gráfico* (AG);

erro 10: os *sinais de pontuação* (SdP), aqui acrescentei a marcação ou não de parágrafos;

erro 11: os *problemas sintáticos* (PSi), os "erros" que revelam problemas de natureza sintática, aqui acrescentei esquecimentos de palavras e frases.

Para facilitar a comparação considerei tudo o que não fosse erro como acertos.

Os resultados obtidos reforçaram o que afirmou Cagliari (1993, p. 146): "*É preciso deixar os alunos escreverem textos livres, espontâneos, contarem história como quiserem. É nesse tipo de material que vamos poder encontrar elementos que mostram as reais*

dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita".

Foi considerado que o texto *não espontâneo* mantém esta intenção, mas foi restritiva a solicitação que a produção estivesse relacionada com a Turma da Mônica; uma restrição que criou dificuldades que foram além daquelas que a criança teria se o texto fosse espontâneo como pensado por Cagliari (1993, p. 146).

Foi notável a maneira como apareceu a marca do “gênero” como objeto do que foi ensinado, evidenciado pelos vários "era uma vez" introdutórios presentes nos textos das crianças, tal marca apareceu como algo *quase* obrigatório para que a criança pudesse iniciar sua narrativa.

Para evitar qualquer fadiga na leitura e para valorar a comparação, faço a opção de apresentar aqui no corpo do texto, apenas como exemplos, duas produções de textos analisados, *a) espontâneo* e *b) não espontâneo*, e em seguida apresento *c) os resultados gerais e a síntese das análises dos "erros"*.

No **Apêndice B** estão disponíveis todas as produções de textos e suas análises que sustentam a comparação realizada entre a escrita do EF8 e do EF9 na escola objeto de pesquisa, no ano de 2012, quando a implantação do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* caminhava para completar 3 (três) anos.

Nos exemplos, a seguir, os números sobrescritos nas linhas dos textos se referem aos "erros" considerados, seguindo a numeração, de 1 a 11, já estipulada.

a) exemplo de análise de texto *espontâneo* (PAULINO, 2013).

Criança: 1 **Texto:** espontâneo **Data** 18/10/2012 **Ano/Série** 3° S **TdEI (anos) =** 5

Título: Hora de ficar doente.

1 No mês de agosto foi o aniversário do meu pai.
2 Nós fizemos um churasco[2] para ele com tudo que é
3 carne [e][11] ele gostou muito. No outro dia eu fiquei muito
4 doente [,][10] com a bronquiti[1] asmatica[9] avançada e
5 eu e minha mãe fomos a[11] médico e demoramos
6 muito para chegar,[10] Nós passamos ao[11] mecador[4]
7 para comprar algumas coisas[11].

Síntese da análise dos "erros" para a produção de texto espontâneo para a criança 1.

Palavras e SdP	TF	UIL	H	MESP	JIS	FMD	FETL	UILMM	AG	SdP	PSi	Totais	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Erros	Acertos
67	1	1	0	1	0	0	0	0	1	2	4	10	57

b) exemplo de análise de texto não *espontâneo* (PAULINO, 2013).

Criança: 1 **Texto:** não espontâneo **Data** 29/10/2012

Ano/Série 3° S **TdEI (anos)** = 5

Título: Dia maluco!!!

1 Um certo dia no parque tinha duas menininhas
2 brincando muito[,][10] o nome delas era Mônica e Magali,[10]
3 Cada uma tinha um bichinho diferente [,] de uma era
4 um coelhinho chamado Sansão e [da outra era][11] um gato chamado
5 mingal[8]. No dia seguinte as duas foram a escola [e][11] a
6 *Mônica teve um problema que a camiseta não entrava*[11]
7 e a *Magali teve o problema que o gato dela fugiu*[11] [,]
8 então [,] ela ligou para a Mônica *para ajudar ela a en-*[11]
9 *contrar o gatinho* e as duas foram rápido e
10 andaram, andaram, e andaram e não o
11 encontraram. algum[8] tempo depois acharam o mingau[8]
12 Todo[8] sujo[.][10] magali[8] chegou em casa com muita
13 presa[2] para dar um banho no gato. Já era
14 Halloween [e][11] tinha uma festa na escola
15 e as duas garotinhas foram para a festa
16 fantasiadas de bruxa[11].

Síntese da análise dos "erros" para a produção de texto não espontâneo para a criança
1.

Palavras e SdP	TF	UIL	H	MESP	JIS	FMD	FETL	UILMM	AG	SdP	PSi	Totais	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Erros	Acertos
153	0	1	0	0	0	0	0	5	0	6	7	19	134

c) resultados gerais e síntese das análises dos "erros" (PAULINO, 2013).

No Quadro 16 “[...] *além do TdEI, temos: a qual Ensino Fundamental (abreviado por EF) a criança pertence, ou de 8 ou de 9 anos; e as produções de textos são abreviadas por esp para espontâneo e prop para não espontâneo*”.

Quadro 25 - Análise dos "erros" "ortográficos" da comparação entre a escrita do EF8 e do EF9 vigentes em 2012 na unidade escolar objeto de pesquisa

Criança	TdEI anos	EF	Turma	Texto	"Erros" ortográficos										
					TF	UIL	H	MESP	JIS	FMD	FETL	UILMM	AG	SdP	PSi
1	5	9	3°S	esp	*1*	*1*	*0*	*1*	*0*	*0*	*0*	*0*	*1*	*1*	*3*
1	5	9	3°S	prop	*0*	*1*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*5*	*0*	*6*	*7*
2	0	9	3°S	esp	*2*	*3*	*1*	*0*	*0*	*0*	*3*	*4*	*0*	*3*	*4*
3	0	9	3°T	prop	*2*	*0*	*0*	*1*	*0*	*0*	*0*	*0*	*4*	*0*	*3*
3	0	9	3°T	esp	*4*	*0*	*0*	*10*	*1*	*1*	*0*	*1*	*2*	*1*	*16*
4	0	9	3°R	esp	*0*	*1*	*0*	*1*	*0*	*0*	*0*	*0*	*1*	*1*	*3*
4	0	9	3°R	prop	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*22*	*2*	*5*	*12*
5	3	9	3°R	esp	*4*	*2*	*0*	*2*	*1*	*0*	*0*	*25*	*3*	*18*	*7*
5	3	9	3°R	prop	*3*	*0*	*4*	*1*	*4*	*1*	*0*	*27*	*12*	*11*	*11*
6	2	9	3°R	prop	*4*	*15*	*0*	*6*	*14*	*0*	*0*	*20*	*4*	*28*	*10*
7	2	9	3°R	esp	*3*	*4*	*0*	*11*	*5*	*0*	*0*	*3*	*4*	*14*	*10*
7	2	9	3°R	prop	*6*	*5*	*5*	*17*	*2*	*0*	*0*	*22*	*6*	*14*	*17*
8	5	9	3°R	esp	*0*	*0*	*0*	*3*	*0*	*0*	*0*	*2*	*0*	*2*	*8*
8	5	9	3°R	prop	*2*	*0*	*0*	*3*	*0*	*0*	*0*	*2*	*0*	*3*	*4*
9	1	8	4ªX	esp	*1*	*0*	*0*	*6*	*0*	*1*	*0*	*3*	*6*	*12*	*10*
9	1	8	4ªX	prop	*3*	*0*	*0*	*2*	*0*	*0*	*0*	*4*	*2*	*6*	*1*
10	1	8	4ªX	esp	*0*	*0*	*0*	*1*	*2*	*0*	*0*	*5*	*0*	*9*	*1*
10	1	8	4ªX	prop	*1*	*0*	*5*	*0*	*0*	*0*	*0*	*12*	*0*	*17*	*10*
11	1	8	4ªY	esp	*3*	*0*	*0*	*5*	*0*	*0*	*0*	*19*	*5*	*6*	*8*
11	1	8	4ªY	prop	*6*	*0*	*0*	*6*	*3*	*0*	*0*	*15*	*5*	*2*	*7*
12	1	8	4ªY	esp	*4*	*9*	*0*	*21*	*5*	*0*	*19*	*3*	*4*	*7*	*5*
12	1	8	4ªY	prop	*13*	*7*	*1*	*23*	*7*	*0*	*4*	*24*	*13*	*11*	*15*
13	1	8	4ªZ	esp	*0*	*0*	*0*	*2*	*1*	*0*	*0*	*1*	*1*	*1*	*1*
14	3	8	4ªZ	esp	*0*	*0*	*0*	*1*	*0*	*0*	*0*	*1*	*5*	*8*	*3*
14	3	8	4ªZ	prop	*2*	*0*	*0*	*2*	*3*	*0*	*0*	*3*	*1*	*9*	*6*

Foi pensando numa ponderação entre as palavras, os sinais de pontuação (SdP), os "erros", os “acertos” e em uma possível porcentagem (%) destes que surgiu a possiblidade de estabelecer uma tabela comparativa (Tabela 15) que evidenciasse uma classificação de "sucesso". Pela distribuição dessa classificação de “sucesso” obtida foi possível considerar que não se verificava diferenças entre a *escrita* (produções de textos) do ensino de 8 (oito) ou de 9 (nove) anos vigentes no ano de 2012 na unidade escolar objeto de pesquisa.

Sempre com as devidas ponderações, foi possível perceber que, como uma tendência, provavelmente contendo inúmeros vieses, “quanto maior o tempo que a criança teve de Educação Infantil (TdEI), melhor [era] o seu desempenho para escrever” (PAULINO, 2013).

Tabela 41 - Classificação das crianças pelos "erros" "ortográficos" da comparação entre a escrita do EF8 e do EF9 vigentes em 2012 na unidade escolar objeto de pesquisa

Classi-ficação	Criança	TdEI anos	EF	Turma	Texto	Totais		
						Erros	Palavras e SdP	Acertos
1°	8	5	9	3°R	prop	14	230	216
2°	8	5	9	3°R	esp	15	232	217
3°	4	0	9	3°R	esp	7	107	100
4°	13	1	8	4ªZ	esp	7	66	59
5°	1	5	9	3°S	prop	19	152	133
6°	1	5	9	3°S	esp	10	67	57
7°	9	1	8	4ªX	prop	18	116	98
8°	14	3	8	4ªZ	prop	26	123	97
9°	9	1	8	4ªX	esp	39	167	128
10°	14	3	8	4ªZ	esp	18	77	59
11°	2	0	9	3°S	esp	20	85	65
12°	10	1	8	4ªX	esp	18	66	48
13°	4	0	9	3°R	prop	41	146	105
14°	10	1	8	4ªX	prop	45	130	85
15°	7	2	9	3°R	esp	54	118	64
16°	3	0	9	3°T	esp	36	73	37
17°	3	0	9	3°T	prop	13	24	11
18°	5	3	9	3°R	esp	62	112	50
19º	11	1	8	4ªY	prop	44	78	34
20°	5	3	9	3°R	prop	74	130	56
21º	7	2	9	3°R	prop	94	151	57
22°	12	1	8	4ªY	prop	118	185	67
23°	12	1	8	4ªY	esp	77	109	32
24°	11	1	8	4ªY	esp	46	63	17
25°	6	2	9	3°R	prop	101	130	29

Como se tratou de um estudo/pesquisa possível de ser realizada, sem nenhuma possibilidade de ser duplicada, já que aconteceu no desenrolar do cotidiano da passagem do EF8 para o EF9 em 2012 na unidade escolar objeto de pesquisa, com uma abordagem qualitativa para verificar se a escrita era representativa como uma expressão da realidade daqueles EF8 e EF9, uma qualidade, a tal ponto que pudesse ser utilizada como elemento de comparação, na análise dos "erros" e dos “acertos” da escrita das crianças nos deixamos livres para permitir subjetividades que eram carentes de um tratamento com maior rigor acadêmico; porém, não nos deixamos cegar por qualquer objetividade que nos tornássemos aéticos transformando aquelas crianças em meras cobaias frente às nossas necessidades de entender, explicar, perceber as possíveis modificações que talvez ocorreram na passagem do EF8 para o

EF9. Teríamos, ainda, de 2013 e 2014, como anos em que estaríamos em campo para realizar a nossa pesquisa, e a comparação de escritas do EF8 e do EF9 nos forneceu a informação que, frente a velocidade do denominado processo de "escolarização" e sua capacidade de eliminar pistas e indícios interessantes, com a transformação de possíveis modificações em elementos "tradicionais", seria preciso criatividade e vitalidade para desprendimentos e escapes dos embaraços metodológicos postos como desafios para nossa pesquisa.

Naquele momento, 2° (segundo) semestre de 2012, ainda pensávamos em uma *quase* repetição e uma ampliação da comparação. Só seria possível uma *quase* repetição, pois não haveria mais, na RME de São Paulo, 4ªs séries do EF8, e a comparação ocorreria com crianças na 5ª série do EF8, com crianças do 4° ano do EF9; e a ampliação se daria por uma *comparação* de crianças do 3° e do 4° ano do EF9.

Numa próxima oportunidade seria interessante uma aproximação maior com todos os professores e as professoras que se deixassem envolver nas comparações e tomar como modelo ou sugestão a *atividade inspiradora* (RIOLFI, 2008, p. 173 - 174), seguindo de perto os dez passos de *Um exemplo de percurso diagnóstico* (RIOLFI, 2008, p. 163 - 171) e quem sabe, ir além da *comparação* e ampliar o investimento necessário para ajudar a melhorar as crianças e os adolescentes envolvidos e, por certo, contribuir para difundir uma nova possibilidade de prática escolar.

Da comparação de escrita realizada, podemos considerar que:

> a) a comparação mostrou que, na unidade escolar objeto de pesquisa, não houve grandes diferenças na produção de textos de crianças pertencentes ao EF9 em relação às crianças do EF8;
>
> b) a comparação também mostrou que havia "uma tendência de as crianças, com maior tempo de Educação Infantil, apresentarem uma melhor escrita que àquelas que frequentaram menor tempo de Educação Infantil. Mesmo que fraca, havia uma evidência do devido valor do lúdico, do brincar e das brincadeiras que, com o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, as crianças brasileiras teriam em um tempo menor e que os 2 (dois) anos estipulados para a Educação Infantil sofreria uma forte influência da escolarização e menos espaço/tempo haveria para o lúdico.

Não houve retomada na comparação, pois na possível tentativa de 2013, as professoras que estariam envolvidas, após a devolutiva e debate dos resultados, só aceitariam uma nova comparação se as crianças fossem “treinadas”. Um “treino” seria o fim dos textos espontâneos, assim não tivemos como obter uma nova realização da comparação da escrita do ensino de escrever do EF8 e do ensino do escrever do EF9 naquela unidade escolar. Tentamos, ainda, recuperar os cadernos das crianças do EF8, nos quais existissem textos espontâneos. Não conseguimos caracterizar nenhum texto como espontâneo.

6.4. Algumas exigências e expressões (qualidades) da realidade da escola objeto de pesquisa (quantidades) em tempos do Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos

Passamos a dissertar, entre tantos acontecimentos concomitantes na e da escola, sobre a Gestão Democrática, o PNAIC, o conceito de Ciclo, o atitudinal das e dos professores. Além de conhecer a legislação pertinente, a acomodação da demanda escolar e de analisar as matrículas, se faz necessário a análise do cotidiano escolar do "novo" Ensino Fundamental. Passamos a dissertar uma introdução do que foram os primeiros 5 (cinco) anos do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* na unidade escolar objeto de pesquisa e na sua rede.

No início de 2014, começo da prática da reorientação curricular paulistana, com o "clima" de uma nova fase da educação paulistana, reorganizada e fortalecida, a direção da escola objeto de estudo enviou para a DRENA o Plano de Metas, no falar da rede "a RT" (Resultado de trabalho), discutido e aprovado pelo Conselho da Escola. Definindo as metas a direção utilizou a expressão “dentro das possibilidades da U.E.[93]” para indicar o quanto a escola estava preocupada e comprometida com suas metas, sempre considerando a realidade que vive — a existência em número expressivo de crianças e adolescentes que não dominam por completo o processo de alfabetização nos ciclos intermediário e autoral (criados na reorientação curricular) — e o conhecimento da estrutura e funcionamento de si própria.

A meta estabelecida pela escola, dentro das possibilidades, foi de 80% de estudantes alfabetizados e letrados em todos os Ciclos instituídos por SME.

A expressão "Dentro das possibilidades da U.E." foi utilizada, visto que, para o Conselho de Escola, no início de 2014, não era cabível estabelecer um objetivo não realístico sabendo que não se tinha condições e recursos para atingir o mesmo:

i) já era conhecido a ausência de estagiários[94] para todos os estudantes com necessidades especiais e a ausência de estagiários para os 1º anos no auxílio do processo de alfabetização;

ii) já era sabido das dificuldades encontradas para se conseguir um professor de recuperação paralela (mesmo quando se abriu para toda a Rede Municipal de

[93] U.E. é unidade escolar

[94] Na RME de São Paulo não se tem professores auxiliares especialistas acompanhando os estudantes pessoas com deficiência, pois, se este professor estiver em sala ele deveria ser declarado em regência, com salário e direitos de um professor especialista como as e os professores de Arte, sala de leitura, sala de informática, Educação Física, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e História, e isto sairia mais caro que pagar um estagiário e outro motivo é a falta destes especialistas, fato que também ocorre como a falta de professoras e professores de Língua Espanhola que, se existisse demanda, não haveria profissionais.

São Paulo), pois dadas as regras da portaria para o PRP (Professor de Recuperação Paralela) não se tinha profissionais interessados e dificilmente haveria interessados.

iii) frequentes faltas de Professor de Língua Portuguesa, com faltas por diferentes motivos, desde um "simples" atraso, ida a médico, paralisações, licença médica etc. Situações previstas em legislação que mesmo com os apontamentos em dia, o servidor está resguardado no seu direito e muitas vezes cabe ao estudante ser atendido por professor substituto, que nem sempre ministra o conteúdo que deveria ser compatível com o do professor que substitui. Na proposta pedagógica não estava estabelecida a necessidade de haver uma maneira de se evitar esta descontinuidade do trabalho;

iv) conhecendo e participando das ações propostas pela SME na implantação do Programa Mais Educação Federal e paulistano na escola, já se sabia que nossos estudantes iriam encontrar dificuldades em atingirem as metas estabelecidas; dificuldades que muitas vezes que não havia como se resolver na escola, por exemplo, pela necessidade de acompanhamento fonoaudiólogo e acompanhamento psiquiátrico.

v) o Conselho sabia do PNAIC e sabia que o pacto por si só não poderia "zerar" os problemas de alfabetização de todos os nossos estudantes nos 3 ciclos; e o Conselho entendia que 100% de alfabetizados no 3° ano era um objetivo a ser perseguido ao longo de anos consecutivos em que fossem minimizados os problemas e as dificuldades da U.E.

Assim, para o Conselho, as metas deveriam ser estabelecidas "dentro das possibilidades da U.E.". Nas instruções do documento da SME que direciona o estabelecimento das metas, no item 4, temos que no início do ciclo de avaliação, deve-se identificar o percentual de alcance da meta prevista. Desta maneira, partindo do princípio da autonomia escolar e como conhecedores da realidade do entorno e da Comunidade escolar a opção foi pelos 80% de estudantes alfabetizados.

A direção retirou a tal expressão da RT (ver Anexo E) e reenviou para a DRENA, mas

a meta de 80% não foi aceita.

Mesmo em tempo de "*Reorientação Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo"*, com estabelecimento dos ciclos, devido a tal expressão, o Plano de Metas não foi aceito. A autonomia relativa da escola não foi considerada pela supervisão da DRENA e na prática a escola permaneceu sem definição de metas durante o ano de 2014 (o quinto ano da implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*). Partindo apenas de uma decisão de DOT-P, a situação foi resolvida no final do ano letivo, com uma interpretação que não considerava a questão relacionada diretamente com a autonomia relativa da escola, mas o tratamento de uma questão meramente burocrática que envolvia apenas números, os 80% da escola passava a ser entendido com 100% da DRENA, e, assim, se eliminou o que foi rotulado de pendência administrativa desvinculando do processo pedagógico.

Dentro destas questões de uma dicotomia possível entre pedagógico e administrativo na escola, um conceito que causava debates e disputas políticas era o conceito de ciclo. Os professores e professoras da DRENA recebiam as orientações para elaborar os Planos de Ensino. Em 2012 e 2013, a orientação recebida na escola, elaborada na DRENA, era a seguinte (a citação é longa, mas é necessária):

ORIENTAÇÕES PARA PREENCHIMENTO DOS PLANOS DE ENSINO:

Orientações gerais:

1) Os planos de ensino serão construídos a partir dos documentos abaixo, de acordo com o Ciclo e Áreas/Campos de Conhecimento:

- Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem/Documentos de SME e os Cadernos de Apoio e Aprendizagem;
- RAADI – Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área de Deficiência Intelectual;
- Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais;
- Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-racial para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio;
- Orientações Didáticas para a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

2) As expectativas serão planejadas de acordo com os campos abaixo, seguindo as nomenclaturas propostas nos documentos das respectivas áreas:

Área de Conhecimento	Nomenclatura
Língua Portuguesa	Modalidades e Gêneros Textuais
Matemática	Blocos Temáticos
CICLO I - Natureza e Sociedade CICLO II – Geografia, História e Ciências	Eixos Temáticos
Arte	Linguagens
Educação Física	Manifestação da Cultura Corporal
Inglês	Modalidades e Gêneros

3) No ítem “Recuperação Contínua”, especificar a finalidade da recuperação e a

metodologia a ser usada para consecução dos objetivos.

4) No ítem "Modalidades Organizativas", ver: *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental I*, páginas 189 a 192, onde as modalidades organizativas se encontram claramente definidas.

5) Todos os anos do Ensino Fundamental devem atender às *Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagem para Educação Étnico-racial*, especificamente nas páginas 106 à 125.

Orientações específicas

1) "Natureza e Sociedade"- Ciclo I - Campo de Conhecimento: especificar os Objetivos Gerais e Expectativas de Aprendizagem .
2) Língua Portuguesa: especificar os gêneros textuais por bimestre dentro da esfera discursiva a ser trabalhada.
3) Matemática: especificar os blocos temáticos, distribuindo-os pelos bimestres.
(Caderno de campo, 07/02/2012).

Junto com a orientação nós[95] recebíamos um documento do "word" (Ver Anexo C). Um documento para preencher seguindo as *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental I* (PMSP, 2007c), sem a possibilidade de trazer elementos novos ou diferentes. No modelo, os mesmos documentos de referências presentes na orientação eram, previamente, inseridos como "sugestão obrigatória"[96] aos professores e professoras.

No início de 2014 não houve orientação escrita para os planos de ensino e o modelo recebido estava diferente, elementos novos para contemplar a Reorientação estavam presentes, como o item ***Projetos interdisciplinares*** (ver Anexo D). Os documentos de referência foram retirados, substituídos por um aviso próximo ao cabeçário do modelo: "*Considerados os Documentos SME/Orientação Curriculares*".

Coerentemente, o item que pedia para que no plano de ensino as professoras e os professores estabelecessem uma relação com o Programa Ler e Escrever[97] havia sido liminado, mas o direcionamento para as Expectativas de Aprendizagem (Matriz curricular) estava presente. O problema é que estas expectativas de aprendizagem estavam todas fundamentadas nas *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental I* (PMSP, 2007c) e a proposição era toda seriada, para cada ano/série uma matriz curricular; não havia uma proposta de ciclo.

Começamos, professoras e professores, regentes e especialistas, do 4° e 5° anos (em

[95] Todos nós, professores e professoras da escola.
[96] Um modelo a ser seguido.
[97] Com início em 2005 na Rede Municipal paulistana, o programa foi descontinuado após a Reorientação e a revogação da Portaria no 5403 - 16/11/07 que o regulamentava.

2014 não houve na escola o 6° ano), pensando no Ciclo Interdisciplinar, a elaborar os planos de ensino para o ciclo. A coordenação interpretava que, apesar do ciclo, cada ano devia pensar em separado nos seus planos. Como as professoras regentes dos 4° anos, todas iniciantes na escola, não conheciam ou não dominavam a realidade do nosso contexto escolar, para não haver mais tarefas e trabalhos, acabaram cedendo à coordenação e elaboraram os planos para o 4° ano. Estes planos foram anexados ao Projeto Político Pedagógico (PPP[98]) da escola, e o 5° ano não apresentou os planos de ensino para a coordenação e o PPP ficou incompleto. Interessante que, talvez, bem próprio da contemporaneidade na qual o literário é substituído pelo visual e presencial pelo virtual, os docentes dos 3 (três) 5°s anos, dos quais eu fui um deles, e a coordenação trocamos longos e-mails que podemos considerar mais explicativos que as discussões presenciais, isto devido a correria e a falta de prioridades durante as reuniões presenciais na escola e, também, a falta da civilidade atitudinal da assembleia (é uma citação longa, mas necessária):

> ***E-mail -1 -*** *2014-03-05 16:36 GMT-03:00*
>
> *Olá [professoras e professores], acredito que vcs não compreenderam o projeto interdisciplinar, ele não é obrigatório mas acontece entre alguns professores do Fund I e Fund II (opcional).*
>
> *Considerando os objetivos do 4º e 5º anos não podemos esquecer que mesmo sendo Ciclos, temos objetivos específicos para cada ano.*
>
> *O objetivo Geral nos Planos de Ensino é para garantir que todos os professores tenham esse registro.*
>
> *Agradecemos a preocupação e a colaboração mas não precisa se preocupar com a formatação do PPP, o mais importante é colocá-lo em prática e esse é o nosso desafio.*
>
> *Abraços*
>
> *Coordenação Pedagógica (Caderno de campo, 05/03/2014).*

> ***E-mail - 2*** *2014-03-05 18:15 GMT-03:00*
>
> *Querida [coordenação] e demais colegas,*
>
> *Faz sentido filosófico, sociológico, histórico etc, isto é pedagógico, ciclo com objetivos diferentes por ano?*
> *O que é ciclo?*
> *São ciclos que estão definidos na nova orientação de SME, certo? (Vide caderno de Interfaces, que vocês da coordenação aparentemente defendem, não é?)*
>
> O ciclo precisa necessariamente ser um todo e um só, caso contrário estamos falando em anos/séries e estamos fora das portarias vigentes.
> E como uma professora não deve se preocupar com a formatação do

[98] Não houve debate para se estabelecer o PPP, também, havia um modelo.

> PPP? Se este PPP teoricamente
> o inclui como participante da EMEF na qual trabalha?
> É outra confissão que a Gestão Democrática, defendida pela atual SME, ver livrinho de orientações,
> [na escola] é ignorada pela Coordenação.
> Nós, professoras e professores, entendemos que estes momentos iniciais do ano devem ser dedicados à discussão do PPP nas JEIF se não utilizarmos este espaço para discussões burocráticas e afins, que são gerenciais e logo cabem a um outro momento (por exemplo, carteirinha).
>
> Reiteramos nossas preocupações com o artificialismo do PPP cujo está em elaboração sem a devida participação de todos e todas.
> A coordenação, como o nome diz, tem o papel importante e trabalhoso de incentivar toda a comunidade escolar a participar da elaboração do PPP. Isto não é mera questão teórica ou de fórum particular ideológico, não! Isto é coisa básica se queremos pensar numa EMEF digna de dizer que pensa em suas crianças e adolescentes.
>
> E a confusão do Projeto De Ciclo e Projeto Interdisciplinar é uma confusão, já que o projeto elaborado pelos quintos e quartos anos "Viver e conviver em São Paulo" é todo pensado em interdisciplinaridade, no qual a Geografia é a disciplina que abre o leque de possibilidades de integração com as outras áreas do conhecimento humano.
>
> Defendemos, para coerência e adequação, as normas vigentes de SME, as quais precisamos obedecer, um plano de Ensino por Ciclo e não o absurdo de Planos por anos, isto é retrocesso e inadequação.
>
> O importante é que cada professor e professora, lá na solidão do ato educativo (atual Gestão de sala de aula) consiga garantir convívio e adequação do **Plano** do Ciclo para sua turma real, com crianças reais na realidade da EMEF e seu entorno**.** (Caderno de campo, 05/03/2014).

Cada ano de um ciclo tem objetivos que devem formar o objetivo geral do ciclo; porém, um ciclo precisa estar bem definido e de maneira alguma cada ano de um ciclo pode ter objetivos isolados do todo do ciclo que faz parte. Ciclo em oposição à seriação, como democratização do ensino:

> A ideia central, portanto, para a adoção dos ciclos de aprendizagem seria o combate político à exclusão, mas cujo verdadeiro alcance se manifesta na inclusão dos alunos no universo do conhecimento, rompido o esquema seriado que faz o processo pedagógico orbitar sobre o binômio aprovação-reprovação ao final do ano letivo. Além dos aspectos já elencados, para a viabilização dos ciclos deveria se partir da escola tal como se encontra, ou seja, uma “máquina seletiva” fortemente legitimada para tal objetivo. Trata-se, no fundo, de uma operação de combate e convencimento político, aliada a condições materiais que potencializem a democratização da escola para evidenciar que o modelo mais tradicional de escola nem mesmo garante os melhores conhecimentos para os não muitos que nela triunfam (ALAVARSE, 2009, p. 43).

Se não se podia, na escola objeto de estudo, falar em ciclo de alfabetização, já que haveria de aceitar e considerar os outros dois ciclos, podia-se pelos menos denominar etapa

de alfabetização, com três anos, que foi experimentado na escola do 1° ao 3° anos, em três passagens, no *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, de 2010 a 2012, de 2011 a 2013 e de 2012 a 2014, porém, cada ano (1°, 2° e 3° anos previsto em portaria de PMSP) era tratado como uma série com seus conteúdos para serem cumpridos. Como já explicamos, na RME estava vigente a outra etapa (Ciclo Interdisciplinar, do 4° ano ao 5° ano) que a escola completaria a primeira passagem em 2015 (de 2013 a 2015).

Esta expressão de série em oposição a ciclos, até 2014, não se podendo falar em ciclos na escola e em outras escolas da sua rede, com a defesa e prática de séries, talvez deixava se pensar que haveria uma outra fase ou etapa de alfabetização, mas isto, também, não se verificava e havia entre as professoras e os professores uma forte tendência que a solução era a retenção da criança no 3° ano até este ou esta estar alfabetizado (a).

A própria SME não se empenhou em fazer com que as escolas regulamentassem os ciclos, apenas permaneceu a definição deles no Documento de Referência (PMSP, 2013c), no decreto (PMSP, 2013b) e na Portaria (PMSP, 2013a). Implementar ciclos poderia ser uma oportunidade de novas características, de uma nova expressão, uma nova e efetiva qualidade da Educação Elementar para o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* da RME de São Paulo.

Se regulamentações do previsto em documentos, portarias e decretos da SME não eram regulamentados na escola e de certa forma se mantinham as práticas anteriores à Reorientação, na escola havia diferenças entre a reflexão e a prática pedagógica, entre a Direção e o conjunto de professoras e professores que dificultavam que acontecesse um esboço consistente de gestão democrática que envolvesse a Comunidade escolar. Em conversa com a Diretora, em 07 de abril de 2014, esta declarou à nossa pesquisa:

> Por ter a escola passado por muitas mudanças e ter alternado períodos de direção autoritária e centralizadora e ausência de diretor — criou-se uma dependência da figura do ser 'mandante', esta figura, também, cria uma posição de 'encosto' ou 'encostado', pois alguns só realizam suas funções quando solicitado ou seja: tudo 'você' precisa avisar, mandar, pedir, pedir e repetir o pedido (Caderno de campo, 07/04/2014).

Para a Diretora tudo, todas as ações na e da escola, precisavam ser lembradas e relembradas todos os dias. Para a diretora, na visão dela, por mais que ela queira dar ou proporcionar autonomia para as pessoas que deveriam fazer a escola acontecer, sempre tinha um adulto querendo fugir desta autonomia e, assim, era mais fácil chamar a Diretora para resolver qualquer situação em qualquer das relações da escola. Na visão da professora

Diretora, propositalmente ou não, esta negação da autonomia era um dos piores entraves na escola.

Sobre faltas, ausências de professores, a diretora declarava: "*Hoje pela manhã, cheguei, peguei o horário e fui conferir os professores e professoras, além das faltas programadas, vários professores e professoras faltaram na 1ª aula, vários "CJs"(substitutos) e dois titulares, é como se a escola não iniciasse suas atividades às 7 horas"* (Caderno de campo, 07/04/2014).

A Direção da escola tinha como meta trabalhar para que o ano de 2014 conferisse à escola uma gestão mais democrática possível e que a direção da escola passasse a ser "*algo mais amplo do que o mero ato de entregar papéis carimbados e assinados na DRENA*[99]" (Caderno de campo, 07/04/2014).

Em outra fala da Diretora:

> Hoje, eu passei em todas as salas de Fund II [do 7° ao 9° ano], fiz chamada, anotei quem nunca veio nas listas, verifiquei que algumas salas estão de fato esvaziadas, observei a postura de alguns professores. Vejo uns 20 alunos sentados no fundo da sala e o professor lá na frente sentado... o que você acha que acontece? ...Dispersão
> Será que estamos tratando de falta de compromisso? Será que os professores e professoras da escola não são profissionais competentes?. (Caderno de campo, 07/04/2014).

A diretora perguntava, em sua reflexão, sobre qual qualidade, conjunto de características, melhoria e avanços no processo pedagógico praticado no dia a dia era esperado em uma unidade escolar como aquela, na qual as professoras e os professores substitutos se sentiam perseguidos quando eram chamados para o seu trabalho, ir para uma sala de aula e dar aula. A diretora gostaria de saber se isto dependia de políticas educacionais, de formação, ou até se era característica do Ensino Fundamental de 8 (oito) ou 9 (nove) anos. A diretora defendia que as formações fossem direcionadas a fornecer aos docentes atitudes políticas com as quais eles poderiam disputar qual seria a proposta pedagógica praticada na escola.

Junto a Direção, como professor e pesquisador, divulgamos e defendíamos na escola, como definimos no início deste texto, de que a qualidade do ensino deveria ser de pensar e repensar o cotidiano da escola e fazer com que aqueles para quem ela se destina se sintam bem, que tenham clareza das ações, dos caminhos a seguir, que as rotinas sejam claras, objetivas e que o ambiente seja agradável, que as professoras e os professores e estudantes

[99] Que adequadamente era apelidado de “Carimbador Maluco”.

cumpram o seu papel e interajam entre e sobre os seus saberes e fazeres; portanto, que se descubram como seres pensantes, construtores, edificantes do processo educacional (AZANHA, 1987, 1995, 2006, 2012).

Naquele momento do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, na escola ou, até como percebíamos e entendíamos, na Educação da RME de São Paulo, tinhamos que:

i) não parecia uma característica interessante, qualidade, que todas as ações escolares fossem atreladas à presença da Diretora, como, também, que coubesse à Direção apenas ser um tarefeiro, um carimbador maluco distante do fazer pedagógico;

ii) professores que não querem dar aula, também, não é uma característica adequada ao processo educacional;

e iii) estudantes dispersos em sala de aula, também, não contribui para a qualidade da educação.

Estes questionamentos já estavam postos no debate educacional antes das Leis Federais n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, e antes do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. Não havia como comparar com o Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, as quantidades educacionais são outras, mas as dificuldades e os obstáculos da educação parecem não ter mudado com o "novo" ensino.

Parece que não foram os obstáculos e as dificuldades do processo educacional questionadas durante o processo de efetivação do “novo” ensino. Talvez, novas definições foram estabelecidas, foram normatizadas, porém permaneceram distantes e afastadas do efetivo ambiente escolar. Se quer as quantidades do novo ensino ameaçaram ou exigiram profissionalismo com postura política que acarretassem estabelecer um projeto político pedagógico a ser cumprido.

Para o final do ano letivo de 2014, junto com a direção da escola, elaboramos e aplicamos questionário, para todos da escola, sobre projeto político pedagógico para manter viva a discussão sobre que escola se queria e que acontecesse um movimento de busca, direção e elaboração da proposta pedagógica da escola em 2015.

Uma apatia generalizada fez com que o ano terminasse e o debate esquecido e a escola continuou esperando uma prescrição mágica e redentora para se obter uma Educação de

qualidade, uma qualidade definida antes de ser expressa ou exigida pela realidade do processo educacional. Parece nos que a escola dividida em escola dos pedagogos e a escola dos especialistas é um obstáculo para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica.

Se falta proposta pedagógica diariamente construída para exigir e expressar uma qualidade de ensino naquela escola e em outras, a falta dos professores e das professoras efetivas da Rede Municipal de São Paulo e de outras redes públicas de Educação é estudado na academia. É uma variável ou um fator que está ligada a que qualidade uma escola apresenta ou deixa de apresentar.

No dia 03 de abril de 2014, uma das Assistentes de Direção (AD) da escola relatou (Anexo H) uma das situações consideradas "complexas" no dia a dia escolar. Situação que introduz e alimenta o contìnuo processo de elaborar perguntas problematizadoras como: o que é "propiciar melhor atendimento para os [estudantes]" ou se “um Projeto Político Pedagógico desenvolvido e elaborado pela Comunidade Escolar pode efetivar melhorias educacionais”. Problematizações que as repostas parecem ser o que deviam definir a escola já que são elementos constituintes da qualidade de ensino da escola.

Sobre a situação relatada pela AD, posteriormente, a direção fez para a professora uma notificação de penalidade, pois, para as normas atuais da rede paulistana não importa se a professora é de Arte ou de Ciências, se ela estava em regime de CJ (Complementação de Jornada), precisa fazer complementação de jornada para receber o seu salário, a professora precisava assumir a regência que fosse necessária.

Não devia ser, mas a qualidade de aula que é oferecida aos estudantes por CJs (substitutos) que improvisam as aulas, diariamente, nas escolas frente às faltas dos professores efetivos ("titulares") não precisa de pesquisas no interior das escolas para se ter a avaliação de que não contribuem para melhorias na educação, basta a pesquisa, hoje, das redações, por exemplo, do ENEM, que talvez revele que o EF preocupado com, antes de tudo, a alfabetização esquece de formar o estudante que terá passado em 2017, no caso de São Paulo, por 9 (nove) anos de escolarização e poderá não ter vivido uma proposta educacional, apenas exposto a fragmentos das áreas de conhecimento e carregará aquela impressão de que não sabe nada, ou quase nada e que poderá ser reprovado no Ensino Médio ou que terá expectativas de uma real cidadania tolhida ainda na adolescência.

6.5. O PNAIC, O Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos e a EMF "Periféricos Centrais"

Passamos a verificar o que foi o PNAIC — uma das políticas que aconteceram no processo de consolidação do EF9 — na "EMEF Periféricos Centrais", porém, antes de tratar dos desdobramentos específicos do PNAIC — aqui, em outro momento rico de pesquisa educacional, na qual esta pesquisa de acompanhamento dos anos iniciais do novo Ensino Fundamental se entrelaça com outra pesquisa, coordenada pela Professora Lisete Arelaro, **Alfabetização de Todas as Crianças até o Final do Terceiro Ano do Ensino Fundamental: Acompanhamento da Implantação da Meta 5, do PNE 2014/2024** — apresento os aspectos do cotidiano, principalmente, a alternância de direção na EMEF "Periféricos Centrais" e a questão da alfabetização imposta como eixo absoluto dos trabalhos na escola.

6.5.1. 2011 a 2014: o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos, a alfabetização e acontecimentos da EMF "Periféricos Centrais"

Como já observei 2009 foi o ano da véspera da implementação do EF9 na RME paulistana e 2010, o de início da implementação do EF9 na rede, como, também, na "Periféricos Centrais". Assim, de 2010 a 2014 foram os 5 (cinco) primeiros anos do EF9 na "Periféricos Centrais". A concomitância de ações políticas e políticas educacionais com EF9 foi uma característica constante em todo o período de 2009 a 2014 em todo o Brasil que, também, adentrou a "Periféricos Centrais" e um dos canais de conhecimentos dos novos fatos e políticas fomos nós e nossa pesquisa.

Como já mencionei, observei de 2009 a 2014, no processo de aprendizagem das crianças, que foi dado prioridade ao ensino da Língua Portuguesa e de Matemática, com franca valorização do processo de alfabetização e o do domínio das 4 (quatro) operações básicas da aritmética — adição, subtração, multiplicação e divisão.

Na DRENA foi feito um esforço muito grande para que o ensino das operações fosse atrelado a soluções de problemas e não apenas trabalhadas "continhas" e métodos isoladamente, porém, mesmo hoje, numa visita às salas de aulas, encontraremos nas lousas "continhas" isoladas, sem origem em nenhum problema, a serem copiadas e resolvidas.

É importante dizer que copiar e resolver "continhas" é um momento em que as crianças, tanto as que realizam e as que não realizam a tarefa de resolver as "continhas", gostam, pois neste momento o professor ou a professora está sentada na sua mesa-casamata, num espaço/tempo distante das crianças, "folga" que permitem às crianças "respirar" do adultocentrismo[100].

Como já destacamos, os "livros" didáticos de produção própria da SME paulistana, desde 2006, com o Programa "Ler e Escrever" teve ênfase em "português e matemática". No "Ler e Escrever" foram editados livros para os 4 (quatro) anos do Ciclo I do EF8.

Não houve no "Ler e Escrever" antes do EF9 espaço para livros de Ciências, História e Geografia, estas áreas do conhecimento eram "ensinadas" como "Natureza e Sociedade" quase como um complemento a "português e matemática" e ficava a critério da coordenação pedagógica da escola, junto aos docentes, adotar ou não livros didáticos de Ciências, História e Geografia. Volumes e volumes do PNLD ficavam e ficaram esquecidos e guardados, às

[100] Rayou (2005) fez uma reflexão de como escapar do "adultocentrismo" que se impõe como obstáculos nos estudos e pesquisas da experiência social infantil e Santos (2012) destacava que a sociologia da Infância no Brasil já se firmava como contribuição para o compreender e o agir em relação à infância e às crianças.

vezes sem nenhum uso.

Com a implementação do EF9 em 2010 são publicados, como já mencionamos, Os "Cadernos de Apoio" que, em 2010 e 2011, eram apenas de "português e matemática". Para os docentes, "livros" valiosos, pois, tais como "cartilhas", eram consumíveis na versão para estudantes. Foi só no ano de 2012, por solicitação dos docentes da RME paulistana, que foram publicadas as versões dos "Cadernos de Apoio" de "Natureza e Sociedade" do 1° ao 5° ano do EF9, mas nada diminui o peso dado à alfabetização e às operações básicas. Houve e há outras atividades como coral, teatro, feiras de ciências etc. que acabam restritas a apenas momentos nas escolas e geralmente são interpretadas como extracurriculares ou como estímulos para aprender "o que importa", "português e matemática". De certa maneira, com o Ciclo Autoral a partir de 2014 os projetos "autorais" das escolas, da RME paulistana, a cada final de ano, puderam ser expostos entre escolas, mas, geralmente, só os estudantes diretamente envolvidos participaram de todo o processo e foram poucas as socializações entre DREs.

A política *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, na RME paulistana, não trouxe elementos consistentes de pluralismo pedagógico para contrapor a força do "Ler e Escrever" presente até hoje pelo "culto" à "sondagem de hipóteses" e às *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental I* (PMSP, 2007c). A ênfase no treino das 4 (operações) básicas e alfabetização, com a "sondagem" diagnóstico/avaliação, como já mencionei, foram impostas e exigidas durante todo o 1° ano de EF9 na "Periféricos Centrais", mas, como também já discutimos, foi com a reorientação do "Ler e Escrever", Portaria SME n° 5.905/2010, uma adequação do progrma frente ao EF9, que a alfabetização se tornou o objetivo quase que úncio do ensinar da RME paulistana com o "alfabetizar 100%" dos estudantes "no final de dois anos de escolaridade", se fosse EF8 com 8 (oito) anos de idade, se fosse EF9 com 7 (sete) anos de idade. Como já dissemos, como a primeira versão do PNAIC é de 8 de maio de 2010 — PL n° 8035/2010 — e a reorientação do "Ler e Escrever" é de 24 de novembro de 2010 parece que houve certo "aceleramento" ou "um mostrar mais trabalho" na esfera Municipal, pois o texto PL era "claro" — esfera Federal —, o 100%, era para o 3° ano do EF9: "*alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental*" e atingiria crianças de no mínimo 8 (oito) anos de idade com 3 (três) anos de escolaridade.

No "acelerar" da SME paulistana, 2010, como já discutimos, foi um ano complexo em DRENA, pois, nas escolas onde a "sondagem diagnóstico/avaliação" era entendida pela coordenação pedagógica como obrigatória, já que assim estava escrito na reorientação do "Ler

e Escrever", e se o professor e a professora se alinhava a esta obrigação, Ciência, História e Geografia foram elementos menores.

Na EMEF "Periféricos Centrais" com a minha determinada resistência a sucumbir a uma única concepção pedagógica — suposto sócioconstrutivismo — e a persistência de mostrar que a infância não poderia ser considerada finalizada em dois anos de Educação Infantil, aconteceram momentos complexos, pois a coordenação pedagógica cobrava da direção da escola um "enquadramento" do professor "rebelde" e o professor "rebelde" se amparava na LDB/1996 e na CF/1988, isto, aos poucos, de certa maneira, foi "contaminando" a escola e aliviou um pouco as crianças do "alfabetizar por alfabetizar". Os argumentos para esta "contaminação" estavam no reconhecimento dos limites da infraestrutura típica das EMEFs paulistanas e sua legalmente normatizada e nada flexível grade de horários e pautados numa prática pedagógica, seguindo o credo pedagógico de Azanha (1987, p. 44 – 62), em que o processo

> [...] de aprendizagem se torna esse procurar por vivacidade da brincadeira, não haverá espaço-tempo para as aprendizagens do não-brincar, a tal autonomia do mundo criança é garantida, mas "o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e não brincar" é extinto. O autor afirma a necessidade de movimento e de barulho da criança, mas que a esta necessidade seja gradativo o sentir crescer, a passagem do jogo ao trabalho. (PAULINO, 2010, 33).

Contudo, a coordenação mantinha a escola dividida em duas EMEFs a do Ciclo I e a do Ciclo II. O grupo fortalecido do Ciclo I desde o final de 2011 não foi capaz de gerar uma proposta pedagógica, apenas um conjunto de conteúdos mínimos entre as professoras de cada ano do ciclo, sem qualquer preocupação de desenvolvimento amplo das crianças. A despeito das orientações da SME paulistana em que se praticava uma evidente seriação.

Não aderi a esta seriação e mantive minha autonomia docente com o pensamento no pluralismo de ideias educacionais, na liberdade de ensinar e no direito de aprender — uma liberdade acadêmica, compartilhada e contextualizada (RODRIGUES, 2014) — e sempre procurando acompanhar a geração dos estudantes que tinham entrado na EMEF em 2010 e isto ocorreu desta forma até 2014, passando pelas turmas do 3° ano (2012), 4° ano (2013) e 5° ano (2015). E a forma de me manter como professor da escola era pela participação no C.E., na APM, em todos os eventos que envolvesse a Comunidade Escolar e, por iniciativa própria, promover momentos de integração entre as turmas da escola. Teve um novo momento de tensão, no último conselho de classe de 2011, uma das professoras das turmas de 2° ano tentou estipular um critério de retenção baseado nos resultados das avaliações — esta colega professora, que sempre escolhe o mesmo ano, por exemplo, a cada ano ela escolhe sempre

uma turma de 2° ano, também acredita na reprovação como um instrumento pedagógico. O critério de retenção se dava da seguinte forma, se a criança fosse NS (não satisfatório) em Língua Portuguesa ou Matemática deveria ser retida com o mecanismo de “fabricar” faltas para a criança e, assim, legalmente retê-la, pois o que constaria era a falta de presenças mínimas obrigatórias e não uma retenção baseada no resultado da avaliação — descobri que isto era uma prática corriqueira. Todavia, eu controlava, com a ajuda da secretaria, o número de faltas e não concordei com tal procedimento e inviabilizei as duas retenções que ela pretendia efetivar.

De certa forma o posicionamento contra uma prática ilegal marcou ainda mais a “minha liderança”, por isto e outras ações, acabei “montando”, sempre com a ajuda da secretaria da escola, as turmas de 3° ano para 2012 e tentei escapar do critério de distribuição de estudantes por classificação do mais alfabetizados para os menos alfabetizados — outra prática corriqueira —, considerei tudo o que pudesse para garantir uma diversidade que contribuísse para o aprender e o ensinar. Para mim a minha turma era todos os estudantes das turmas de 3° ano da escola.

As turmas de 3° ano sofreriam alterações significativas. A minha turma recebeu uma adolescente cadeirante com deficiência intelectual que, por zelo pedagógico, em vez de ser matriculada num ano compatível com a idade dela, 13 anos, foi matriculada no 3° ano. Infelizmente, a estudante falava lentamente e apresentava apenas movimentos em uma mão que foi diminuindo ao longo do ano, como nos tinha alertado o fisioterapeuta que a atendia. Com a ajuda de todos da escola tentamos incluí-la como foi possível, mas a estudante preferia ficar numa turma de 4 série do EF8, pois as meninas já eram mocinhas como ela. Naquele ano consegui fazer a aceleração da estudante para o Ciclo II, em 2013 conseguimos também, mas a menina acabou transferida para uma instituição privada.

As alterações significativas nas turmas foram causadas não só pela entrada de deficientes, mas também pela chegada de 16 estudantes, todos vindos de uma escola Estadual próxima. O motivo não foi o maior assistencialismo da escola municipal ou a proximidade da casa dos estudantes. A escola Estadual estava diante da implantação do Ensino Fundamental do Ciclo I, período integral, algumas famílias foram convocadas a transferir suas crianças que não se ajustavam ao período integral. Este processo que esta escola Estadual sofreu foi estudado por Torres (2016). Digno de nota, entre as 16 crianças, uma sofreu o processo, que foi “comum” em 2010/2011, de sair da EMEI e ser matriculada direto no 2°ano/EF9 estadual sem passar pelo 1°ano/EF9 (Anexo Z – Ficha do Aluno), a criança, até o 5°ano/EF9, “carregou” este fato como argumento das suas dificuldades de aprendizagem que,

provavelmente, eram outras — a criança foi abandonada pela mãe adolescente e criada pela irmã do seu pai que estava retido no sistema prisional estadual paulista. Contudo, todos os estudantes desta leva, até hoje, são estudantes com dificuldades na "Periférico Centrais" e alguns se tornaram "irredutíveis".

O ano de 2013 foi um momento complexo em nosso ambiente educativo. Uma das professoras das outras duas turmas de 3° ano acabou entrando em licença médica e só quase no final do ano é que uma professora efetiva assumiu a turma. Apesar do tumulto naquele ano o desenvolvimento global das crianças foi um pouco maior que o efetivado no 2° ano e a alfabetização não foi tão dominante. Um outro ganho daquele ano foi a decisão de que as turmas do 4° ano (2013) e do 5° ano (2015) seriam as mesmas, com pequenas alterações quando fossem necessárias.

Estas conquistas de 2012 aconteceram, paralelamente, ao fato que as CPs, que tinham entrado em 2011 na escola, assumem a direção em mais um afastamento da diretora. A AD "Papato" permanece na escola e consegue estabelecer um ambiente mais tranquilo no Ciclo II, mesmo com faltas constantes dos professores a outra AD, que tinha sido diretora, preterida pelo C.E. para ocupar a vaga da direção, em definitivo se retira da escola. De certa forma o afastamento da CP e a presença de uma CP substituta conferiu pra o grupo do Ciclo I um relativo ganho de autonomia.

Um outro ganho de 2012 para 2013 é que outra professora evolui junto comigo do 3° ano para o 4° ano e completando o trio entrou uma nova professora na escola, fato que estabeleceu um grupo interessante para as turmas de 4° ano. Houve afrouxamento em relação à sondagem/diagnóstico/avaliação, já em 2012 e em 2013 se manteve este afrouxamento, mesmo com a volta da CP que deixara a direção com o retorno da diretora. A AD "Papato" permanecia e convidara outra professora, também sem vínculos anteriores com a "Periféricos Centrais" para ser a segunda AD. A escola continuava dividida em duas: a escola do Ciclo I e a escola do Ciclo II.

No 2° semestre de 2013 o PNAIC chegaria no Munícipio de São Paulo. A adesão para a formação de Língua Portuguesa do PNAIC era motivada pela "bolsa" de R$ 200,00 e pontuação para ser usada na avaliação da carreira. A formação era destinada apenas para professores e professoras com turmas do 1° ao 3° ano e coordenadoras e coordenadores. Acompanhei a formação como ouvinte e logo no início os comentários dos participantes foi que a formação era "mais do mesmo" e repetia em vários aspectos elementos do PROFA

(BRASIL, 2001c)[101] misturados com o “Pró-letramento”. Contudo, sempre querendo ganhar um pouco melhor, obter pontos para evoluir, as professoras da “Periféricos Centrais”, sem esperar por grandes contribuições para suas práticas pedagógicas, permaneceram na formação, após 4 encontros eu deixei de participar.

Tem início nesse momento de primeira formação do PNAIC um processo de colocar toda a ênfase da alfabetização nas turmas de 1° a 3° ano do Ciclo I, com o 4° e 5°ano ficando, de certa maneira, “esquecidos”. Isto ficaria mais intenso com a Reorientação de 2013 (PMSP, 2013a, 2013b) e o estabelecimento do Ciclo de Alfabetização, do 1° ao 3° ano, e do Ciclo Interdisciplinar, do 4° ao 6°ano.

Uma das ações que promovi foi que as 3 (três) turmas de 4° ano lessem e acompanhassem a leitura de um livro comum às 3 (três) turmas, o que criou entre os estudantes um assunto comum, além dos assuntos comuns da comunidade. Nós 3 (três), os docentes das turmas de 4° ano, experimentamos uma autonomia docente “acadêmica” que propiciou uma integração sem melindres ou outros obstáculos que pudéssemos afirmar que havia naquela EMEF nos estudantes do 4° ano e não dessa ou daquela turma.

Antes que terminasse 2013 a diretora entrou em outra licença médica e a AD “Papato” assumiu a direção da “Periféricos Centrais” e, de maneira interina, conduziu a escola até o final do ano letivo. A escola terminou 2013 na expectativa que alguma diretora ou diretor, no processo de remoção anual da RME paulistana, tivesse interesse em ser diretora ou diretor da EMEF, porém não houve nenhum interessado.

Democraticamente, “Papato”, amparada pelo C.E., promoveu uma consulta na Comunidade Escolar que perguntava se era do agrado de todos e todas a sua permanência na direção da EMEF. A aprovação do trabalho de “Papato” foi unânime, até as crianças do 4° ano participaram da consulta. Para 2014 “Papato” conseguiu uma dupla de ADs e a escola ficou com a Equipe Gestora completa — diretora, duas ADs e duas coordenadoras pedagógicas. Contudo, a escola não superou sua divisão interna entre Ciclo I e Ciclo II. Com um novo obstáculo para o bom funcionamento da EMEF começou, no final de 2013 e só ampliou nos meses seguintes, uma evidente divergência entre “Papato” e a CP mais antiga. A outra CP, de certa forma, aderia às decisões da CP mais antiga e, ao longo do ano, uma da ADs acabou

[101] “O PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Que condições são essas? “Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores” (Brasil, 2001, p.5).

sendo “cooptada” pela coordenação. Qualquer trabalho se torna mais árduo se as divergências geram obstáculos e não alternativas para soluções demandadas pelo cotidiano de qualquer instituição e isto se tornava mais destrutivo na “Periféricos Centrais” pelo fato da diretora “Papato” não ser uma diretora efetiva.

Foi neste momento democrático e de conflito na gestão da EMEF, no ano de 2014, com as mesmas turmas passando do 4 ° ano para o 5° ano, com a regência minha e outra da outra professora, que duas turmas do 5° ano da EMEF “`Periféricos Centrais”, de maneira inédita, tinham os mesmos estudantes e os mesmos docentes, com uma terceira turma tendo como professora a mesma professora que tinha terminado o 3° ano com aquela turma. Assim, as 3 turmas de 5° ano conheceram um desenvolvimento saudável que, excluindo as crianças que tinham graves problemas familiares, a parcela majoritária dos estudantes puderam ser classificados como potenciais leitores. Fato que foi um grande feito para fechar os 5 (cinco) primeiros anos do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, entretanto, tal feito parece que não tinha uma correlação com o EF9, mas sim com a infraestrutura que “Papato” tinha conferido para a escola, por exemplo, uma escola com paredes limpas e pintadas.

No 2° semestre do ano de 2014 houve uma interessante disputa política na escola. As previsões de turma indicavam que a escola, no período da manhã, teria uma “folga” com pelo menos 3 salas vazias devido a adequação da escola ao EF9; em 2015 a escola não teria mais o 7° ano do EF9, apenas os 6°^{s} (EF9), 8°^{s} e 9°^{s} anos (do EF8 transformados em EF9 pela Reorientação 2013).

Na disputa criaram-se 2 grupos na Comunidade Escolar: o grupo que defendia a permanência do 5° ano no período da tarde, que se fundamentava, entre outras argumentações, no “tempo da infância” (MULLER, 2009, PARENTE, 2010, KLEIN, 2011), pois este seria mais respeitado, com a permanência do 5° ano “próximo” às turmas de 1° ao 4° ano, e se evitaria a contribuição do “tempo da escolarização” numa precoce aceleração da adolescência dada a convivência com os “maiores”; e o grupo que defendia a mudança do 5° ano para o período da manhã para “aliviar” o período da tarde que teria muitas turmas.

Uma das perdas imediatas das crianças do 5° ano, ao passar para o período da manhã, seria o horário de uso da quadra poliesportiva, além do tempo das horas/aulas de Educação Física, pois, no período da manhã, a cultura da escola não conseguia e não consegue estabelecer este horário de quadra que não seja o de aula.

A origem de “muitas turmas” de 1° ao 5° ano ocorreu devido a uma ação da CP mais antiga que, quando diretora, possibilitou que a escola recebesse um número de turmas que, em 2014, teria 4 turmas de 3° ano. Outro interesse do grupo da “mudança” era ter a possibilidade

de mais clientes para “projetos” que possibilitariam aos professores especialistas a complementação de jornadas, isto devido à ausência das turmas dos 7°s anos.

A participação da supervisão ficou documentada no Termo de Visita de 30 de outubro de 2014 (Ver Anexo B), no qual a reponsabilidade de mudar é atribuída ao C.E., a autonomia relativa da escola foi valorizada, mas as CPs já haviam conversado, antes da visita, com a supervisora e a orientação já sinalizava a “mudança”:

> A equipe Gestora consultou esta supervisão sobre a possibilidade de mudança dos 5°s anos para o período da manhã, justificando que no período da tarde a escola está lotada, contando também com muitas turmas do Programa Mais Educação São Paulo. Orientamos a equipe gestora que para essa mudança é necessário a realização de uma Assembleia com pais, alunos, professores, funcionários para anuência por escrito com posterior consulta ao Conselho de Escola. (Termo de Visita de 30 de outubro de 2014, EMEF “Periféricos Centrais”).

Democraticamente, cada segmento da Comunidade Escolar pôde expressar, pelo voto, o que pretendia para a escola e para as turmas de 5° ano. Os votos nos 5°s anos ficaram bem divididos, porém os 4os anos votaram de maneira unânime pela mudança, as crianças justificavam que deixariam de ser crianças e passariam a ser adolescentes. Havia uma evidente confusão entre as crianças, o que elas pensavam ganhar com a mudança era ter mais direito à voz no ambiente escolar. No C.E., os estudantes, seguindo o resultado no segmento, representaram 4 votos pela mudança. Os responsáveis pelas crianças foram contra a mudança (8 votos). Os docentes (segmento), a favor (6 votos). A gestão (segmento) votou à favor, foram 2 votos das CPs e um voto da AD “cooptada” contra os votos da diretora e sua AD, no C.E. mais dois à favor da mudança; assim, as turmas de 5° ano, em 2015, passaram a frequentar a escola no período da manhã.

A mudança de período das turmas de 5° ano do vespertino para o matutino foi, de maneira indireta, uma consequência da adaptação da escola ao EF9, mas não envolveu ganhos nas relações pedagógicas ou no desenvolvimento das crianças, apenas interesses específicos e justificas organizacionais. Por outro lado, de 2010 a 2015, a EMEF viveu os efeitos das provas externas e da ênfase à alfabetização, condições educacionais em que a política EF9, não fossem a questão das turmas dos 5°s anos, foi apenas atriz coadjuvante e que, talvez, tudo ocorresse da mesma maneira se ainda estivesse em vigência o antigo EF8.

Infelizmente, os pequenos avanços no desenvolvimento dos estudantes da “geração 2010” foram aos poucos desaparecendo no 6° ano daqueles estudantes, no ano de 2015. Os fatores para o desânimo dos estudantes, a partir do 6° ano na “Periféricos Centrais”, são vários, podemos citar, por exemplo, a falta de professores, principalmente, no Anos Finais. Na

literatura há reflexões sobre a formação inicial dos professores, sobre o fato dos professores estarem doentes, mas não encontrei texto específico sobre a falta de professores.

Mesmo aquelas crianças que eram leitoras ávidas foram aos poucos diminuindo o ritmo de leituras, como AD eu pude acompanhar esta decadência, na "Periféricos" a Artes e Educação Física contou com docentes de poucas ou nenhuma falta, mas fui substituto em todas as outras disciplinas, até Inglês, com isto estabeleci um diálogo constante com as 3 turmas dos 6°s anos e intensifiquei mais ainda este diálogo com alguns deles que, com a minha orientação, iniciaram o Grêmio Estudantil da escola.

As pedagogas do 1° ao 5° ano da "Periféricos" faltam muito pouco, mas faltam. Assim, fui professor dos 1°s aos 9°s anos para viver e ver o EF9 da "Periféricos" num "corte longitudinal". Foi possível sentir como é diferente a empolgação com a escola para cada idade. Uma outra forma de manter diálogo com os alunos foi criar um Clube de Livros que funcionava na diretoria da escola, atendia estudantes do 3° ao 9° ano. O pequeno acervo era diversificado e funcionou pela demanda dos estudantes, com livros narrativos e dissertativos de vários tamanhos e assuntos.

Foram ações num esforço motivacional tanto com os estudantes e com os docentes, mas "andorinha sozinha não faz verão". Durante o ano de 2015 houve vários dias que, precisando de 12 professores para iniciar o dia letivo na "Periféricos Centrais", contando comigo, a escola tinha apenas 4 docentes. —, mas durante o processo de acompanhamento dos anos de início do EF9 o que foi ficando evidente é que o que faz falta é uma proposta pedagógica da escola.

Sem uma proposta pedagógica a escola era a mesma do tempo do EF8 educando no novo tempo do EF9 nos mesmos moldes em que educava no tempo do EF8, isto é, um forte traço da meritocracia e a dependência de "docentes animadinhos" que, ora sim, ora não, ilustravam a escola com lampejos de emancipações furtivas, para poucos, que gozavam a alegria de conhecer o gosto de ser sujeitos históricos (FREIRE, 2001).

Assim, como nem sempre há o brilho dos lampejos, no período da manhã, tínhamos 3 perceptíveis focos de indisciplina na escola em 2015: adolescentes dos 8°s e 9°s anos que percebiam o vazio da falta de proposta pedagógica e "irredutíveis" (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 71 – 97) com suas "brincadeiras" questionavam a si mesmos, em seus processos educacionais, e questionavam os docentes e a escola; os pré-adolescentes dos 6°s anos que, até o 5° ano, estiveram acompanhados de perto pela e pelo pedagogo regente de turma, estavam em conflitos com os diferentes professores especialistas; e os novos estudantes do período da manhã, os 5° anos, não passou de março para perceberem o engodo de que não houve ganho

nenhum nas decisões da EMEF, houve perdas, por exemplo, perda do tempo de quadra e de almoço e o recreio restrito.

Já, no período vespertino, os grandes arruaceiro “irredutíveis” eram os repetentes do 3° ano de 2014. Os sete “meliantes” estavam distribuídos nas 3 turmas de 3° ano de 2015. Fruto direto do direito de reprovar, vigente pela Reorientação de 2013 (PMSP, 2013a, 2013b, 2013c). Os reprovados apavoravam as 3 turmas, duas das professoras eram as mesmas de 2014 e estavam “indignadas” com todo o processo, a coordenação, que apoiou a reprovação, se distanciava do tema e de qualquer busca de solução para, pelo menos, conter a “destruição” de 7 estudantes crias do EF9. Um ano a menos de Educação Infantil somado a inúmeros problemas socioeconômicos que as legislações originadas por ações de “reformadores educacionais” não poderão e, já que vendem tantas “receitas”, não perderão tempo em se preocupar com obviedades que as escolas públicas estatais, enquanto existirem, terão que, de forma hábil e competente, “dar um jeito”, isto é, excluir de forma sútil.

No final de 2015 não houve reprovações nos 6°s e nem nos 3°s anos, como em nenhum outro ano da EMEF. Não porque

> Se se partir do pressuposto de que a reprovação não é algo inerente à aprendizagem humana, mas uma construção histórica para responder ao paradigma da escola como privilégio, poder-se-á mudar essa concepção e investir na construção de processos educativos na perspectiva da educação como direito de todos, e instaurar uma forma de educar que contribua para alunos e professores terem como atividade o estudo e o ensino, respectivamente, em oposição aos exames e à reprovação. (JACOMINI, 2009, p. 570).

Mas por simples não conseguir relacionar vantagens de pequenos poderes no cotidiano da escola. Deixei a função de AD e a escola em 30 de março de 2016. Era o combinado com “Papato”, precisava de tempo para escrever este texto. Com meus laços com a diretora “Papato”, as famílias, os estudantes e os docentes, continuei recebendo notícias da “Periféricos”. Contudo, passamos a verificar os efeitos da política PNAIC que veio acontecer durante os 5(cinco) primeiros anos do EF9.

6.5.2. 2014 e 2015: o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos, a EMF "Periféricos Centrais" e o PNAIC

Com a colaboração da Diretora "Papato", fui eu que conduzi na EMEF a pesquisa **Alfabetização de Todas as Crianças até o Final do Terceiro Ano do Ensino Fundamental: Acompanhamento da Implantação da Meta 5 do PNE 2014/2024.** O olhar do grupo "Meta5" para a "Periféricos", com o meu viés de 5 anos fazendo parte daquela comunidade, começou com entrevistas em 2014, passando pelas entrevistas de 2015 e terminou na escrita final do relatório enviado ao CNPq, um olhar que, com o foco no PNAIC, pode contribuir para as observações e reflexões sobre o EF9.

As reflexões da pesquisa **Alfabetização de Todas as Crianças até o Final do Terceiro Ano do Ensino Fundamental: Acompanhamento da Implantação da Meta 5 do PNE 2014/2024,** em comunicação oral, com o mesmo título, foi apresentada no V Congresso Ibero-Americano e VIII Congresso Luso-Brasileiro, de 14 a 16 de setembro, em Goiânia – GO. Assim, parte do que passamos a apresentar neste tópico, já é de conhecimento público, pois, faz parte da síntese da comunicação oral apresentada no V Congresso Ibero-Americano e VIII Congresso Luso-Brasileiro.

A 1ª observação do momento PNAIC-EF9, 2014, em relação à implementação do EF9, 2010, é o contraste da visão das crianças sentadas na carteira com os pés longe do chão, em 2010, e outras improvisações com as salas do Ciclo de alfabetização que, em 2014, passaram a oferecer uma estrutura física (espaço) ampla e a escola destinou às crianças pequenas as carteiras de menor tamanho (no 1° e 2° ano) para que elas, quando sentadas, tivessem razoável conforto.

Nesse sentido de conforto, uma adequação aconteceu com a intervenção e orientação da supervisora, que no ano de 2013, sabendo da intenção de doação de uma EMEI, alertou a diretora para receber as mesinhas quadradas para quatro crianças de 5 (cinco) a 6 (seis) anos, com as respectivas cadeiras, que foram tantos conjuntos que possibilitaram equipar 3 salas frequentadas por 1°s anos e, ainda, distribuir parte para equipar o Ateliê de arte, aumentar mesas no refeitório, aumentar mesas no laboratório de ciências e algumas para a sala de leitura.

Foi oferecido, assim, a possibilidade de adoção, pelas professoras das 3 turmas de 1° ano, de mesinhas para 4 crianças como nas EMEIs, porém, apenas uma professora utilizou as mesinhas com uma turma de 2 ° ano, as outras alegaram que as mesinhas atrapalhavam, pois as crianças brincavam ou brigavam demais, por isso, elas preferiam as carteiras individuais.

Em 2010 a escola havia recebido 3 conjuntos de carteiras e cadeiras adequadas para crianças de 5 (cinco) a 6 (seis) anos que em 2014 restavam apenas a quantidade suficiente para uma sala. Com a chegada de mais um conjunto foi possível para a escola separar as carteiras de “menos tamanho”, menores, para as salas que atendiam ao 1º e 2º ano do Ciclo de alfabetização. As mesinhas preteridas foram distribuídas na sala de leitura, na sala de multiuso do laboratório de ciências, no refeitório e uma na minha sala.

Eu trabalhei todos os anos, de 2010 a 2014, do 1° ao 5° ano, juntando as carteiras para formar uma “mesinha” para criar o trabalho de grupo, o trabalho coletivo que contribuísse para o desenvolvimento de uma criança por outra criança.

A divisão interna da EMEF não tinha passado por grandes mudanças estruturais em relação a 2010. As salas de aulas estavam, em 2014, arejadas, cuidadas, as janelas com todos os vidros e com cortinas coloridas e contavam com uma boa iluminação natural somada com a artificial, característica conseguida pela diretora “Papato”.

Nas salas do Ciclo de Alfabetização existiam cartazes confeccionados pelas professoras, bem visíveis por qualquer das crianças. Todo este arejamento se contrastava com as metodologias utilizadas pelas professoras que, poderíamos dizer, eram na maior parte do tempo "tradicionais", com alguns momentos interessantes e lúdicos, mas as crianças não eram convidadas para participar da proposta pedagógica.

As 3 entradas do pós reforma, de 2007 a 2009, continuavam possíveis. A primeira entrada (portão), a principal, diferentemente de 2010, em 2014 dava acesso a um balcão externo de atendimento da Secretaria, protegendo a clientela havia um pequeno telhado. A secretaria, bem mais iluminada que em 2010, estava dividida ao meio, mesmo assim continuava espaçosa subdividida em 4 estações de trabalho com computador para acesso aos sistemas da prefeitura e da RME: a mesa de atendimento da clientela; a mesa da secretaria; a mesa para a auxiliar de secretaria (ATE que dependendo do horário não atuava no corredor, mas atuava na secretaria); e uma mesa disponível para trabalhos na secretaria da direção, das coordenadoras e para trabalhos específicos que eram necessários que fossem realizados na secretaria pela supervisão e ou pela DOT-P, em visita à escola.

O hall de entrada, que era usado para atendimento da clientela, ficou inútil e fez com que a primeira porta tivesse que permanecer fechada, pois o hall poderia abrigar estudantes desocupados e com ideias destrutivas. Outra mudanças em relação a 2010 é que a sala de assistência tinha sido transformada em sala de atendimento a pais, estudantes e docentes e, também, tinha armários para guardar jogos, vídeos e outros materiais didáticos.

A secretaria foi dividida ao meio por parede de alvenaria; a metade que tinha o grande

armário para as pastas AZs de registro de matrículas, que continuavam lá, passou a ser a sala de trabalhos burocráticos das assistentes de direção, com uma mesa equipada com computador e acesso aos sistemas da prefeitura e da RME paulistana e na outra mesa, sem computador, ainda, num canto oposto às mesas da assistência de direção ficava a copiadora "pedagógica", fisicamente separada da secretaria para evitar o excesso de funcionários no interior da secretaria.

Na nova sala da assistência ficava alojado o armário/carrinho de "tablets". Em 2013 a escola recebeu da SME 13 "tablets", toda escola recebeu da rede um conjunto, várias escolas receberam o número de "tablets" correspondente ao número de turmas do 1° ao 5° ano do final de 2012. Os "tablets" seriam usados como recurso didático, mas, com uma carência de 11 antenas de wi-fi, o novo recurso foi subutilizado na "Periféricos", poucos professores ou professoras utilizaram-nos em sala de aula. As CPs usaram o horário de JEIF para os docentes treinarem a utilização dos "tablets" com a finalidade de preencher o SGP, mas os docentes descobriram que o uso do SGP era bem mais fácil em microcomputadores, assim, o uso dos "tablets" foram ficando restritos a alguns "apaixonados", até que um dia houve o furto de um deles, abriu-se uma apuração preliminar que só teria fim em 2016 e, após o furto, o uso foi diminuindo até que os "tablets" ficaram esquecidos.

Para evitar o "esconderijo" em frente ao elevador, o hall deste contava com uma grande grade de correr que ficava fechada e na parede oposta ao elevador — no lado externo da parede do camarim — havia um grande espelho, no qual todos que passavam por ali se miravam em contemplação, principalmente, os estudantes que, assim, esqueciam da "brincadeira" de se esconder e mexer no elevador.

A pequena porta, no final deste corredor de tantas salas de diferentes usos, que dava acesso ao refeitório, continuava lá, mas a primeira sala de aula tinha passado a ser especificamente sala de aula de Educação Física e sala de 1° ano (Ciclo de Alfabetização) no período vespertino. A segunda sala, em 2014, permaneceu como sala de aula regular, utilizada apenas no período da tarde por uma sala de 1° ano. A terceira sala do térreo, também, tinha passado a ser sala de Educação Física, sala de 1° ano (Ciclo de Alfabetização) no período vespertino.

No 1° andar, a sala que tinha sido a sala SAP tinha passado a ser, em 2012, a sala de recuperação, mas passou o ano de 2013 sem uso e continuava sem uso em 2014. A sala que tinha sido sala da assistência da direção passara a ser sala "das" ATEs, com mesa para computador, mesa para permanência de estudantes — tantos aqueles doentes que esperavam uma das ATEs ligarem para suas famílias e ou aqueles que haviam sido "expulsos" ou

convidados a sair da sala de aula —, armários para jogos pedagógicos — utilizados pelas ATEs na ausência de professoras e professores — e uma copa para as ATEs que utilizada por professoras e professores, as CPs e as ADs — a copa no andar térreo era utilizada por todos os funcionários terceirizado e uma vez dada a existência da copa das ATEs fez com que as "castas" superiores a procurassem para o devido distanciamento ou, simplesmente, um lugar reservado e distante, pelo menos, na hora da refeição.

Uma melhoria em relação à 2010 foi que as salas de aulas passaram a possuir estantes e armários, para guardar os livros fornecidos pelo PNLD, os livros paradidáticos, os cadernos e toda a sorte de materiais utilizados em sala de aula. Assim, havia a possibilidade de organização e condição para uma gestão de sala de aula que fosse continuadamente renovada mas, numa das entrevistas que conduzi com as crianças de 1° ano de 2014, no horário do Programa Mais Educação, das 12h10 às 13h20, as crianças evidenciaram que esta sonhada disposição à possibilidade de novas práticas, que fossem, por exemplo, expressas em novas disposições das carteiras na sala de aula ou uso de mesinhas, como nas EMEIs, são práticas pouco comuns

> COMO É QUE É A SALA DE VOCÊS? OLHA, ESSA É A MINHA SALA TODO DIA. ELES SENTAM ASSIM EM GRUPINHOS. A SALA DE VOCÊS É UM ATRAS DO OUTRO GI?
> R. É.
> É?
> E A SUA HANNAH?
> R. É assim.
> UM ATRAS DO OUTRO. (Entrevista com Crianças do 2º ano da EMEF "Periféricos Centrais", 2014)

Outra coisa que chamou a atenção foi a grande quantidade de utilização de cópias reprográficas. Nessas folhas de atividades havia uma gama muito diversa de conteúdo, mas aparecia bastante atividades como cruzadinhas, ligar as palavras às figuras, desenhos para colorir, algumas tiradas de cadernos/livros de exercícios de alfabetização ou de sites da Internet, que num primeiro olhar parecem estar soltas, sem nenhuma intencionalidade pedagógica. Contudo, algumas destas atividades tem a intencionalidade da repetição, do treino para a obtenção do decodificar e codificar a escrita da língua.

O contraste entre as crianças e as professoras — interessante quando pensamos em quantidade e qualidade, expressão e novas exigências — aparece quando perguntados, nas entrevistas, sobre melhorias desejáveis para a escola. As professoras queriam mais possibilidades de controlar as crianças. As crianças, com uma "quantidade" etária de 5 a 6 anos, talvez, mais livres em suas exigências, pediam mais possibilidades de brincar,

principalmente, mais equipamentos para o parquinho ou mais parquinhos.

> E OUTRA COISA PRA MELHORAR A ESCOLA?
> R. Ter um monte de parquinho.
> UM MONTE DE PARQUINHO. UM PARQUINHO SÓ NÃO ESTÁ BOM, É ISSO MESMO. GRAZI, E AI, O QUE VOCÊ PRECISA NESSA ESCOLA PRA MELHORAR A ESCOLA? PRA FICAR DO SEU AGRADO?
> R. Três quadras.
> TRÊS QUADRAS, NÃO SÓ DUAS, MAS TRÊS QUADRAS. E O ALBERT, O QUE VOCÊ GOSTARIA QUE TIVESSE NA ESCOLA PRA MELHORAR A ESCOLA?
> R. Aula de futebol.
> AULA DE FUTEBOL. E A GI?
> R. Eu gostaria que tivesse balanço.
> BALANÇO. O QUE MAIS?
> R. Escorregador.
> OUTRO ESCORREGADOR. O QUE MAIS?
> R. Gangorra.
> GANGORRA E O QUE MAIS?
> R. E aquele negócio que gira.
> GIRA-GIRA, ESTÁ FALTANDO TUDO ISSO. FALA RACOON.
> R. Eu queria que tivesse uma piscina.
> UMA PISCINA. A ESCOLA IA FICAR MOLHADA NÉ? E VOCÊ?
> R. Eu queria que tivesse mais um parquinho.
> MAIS UM PARQUINHO TAMBÉM. (Entrevista com Crianças do 2º ano da EMEF "Periféricos Centrais", 2014)

A escola, também, dentro do debate e de disputas por adequações estruturais, iniciados em 2010, numa possibilidade "oferecida" pelo Programa Mais Educação Federal, numa interpretação bastante única do uso da verba do programa, atendeu a uma demanda que persistia desde 2010 que era a compra de um *playground*. No ano de 2014 fez-se a compra deste parque, um conjunto de quatro equipamentos: trepa-trepa, casinha do Tarzan e duas escadas árvores.

A utilização do parque foi organizada de forma que todas as turmas dos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar, 4° e 5° ano, pudessem ter garantido ao menos um horário na semana para brincar, interessante foi acompanhar que os adolescentes do 6° ao 9° ano costumavam, também, se divertir no parque e que o parque era utilizado por todas as famílias da comunidade como uma praça pública.

Com um debate de interessantes posições políticas divergentes, dentro das prioridades de aquisições e gastos elencados de 2010 a 2013, dentro das possibilidade de uma EMEF, uma sala de aula do corredor de salas de aulas, pela proximidade às salas comuns, ganhando um destaque nas práticas educacionais da escola, em 2013, foi convertida em brinquedoteca que deixou de ser novidade e foi apropriada pelas expectativas das crianças na "Periféricos", assim, cada professor e professora dos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar possuía um

horário semanal para que as crianças brincassem com diversos brinquedos que foram destinados para tal fim. Anualmente a escola procurava destinar uma porcentagem das verbas PTRF e PDDE para comprar brinquedos para a brinquedoteca e para os outros ambientes da escola onde eles fossem aceitos.

Se se procurava o direito a momentos reservados, de mais conforto para todos na escola, se os brinquedos ganharam espaço na “Periféricos”, por outro lado foi observado que no decorrer do processo de aprendizagem das crianças foi dada prioridade à português e matemática, com franca valorização do processo de alfabetização, atendendo as orientações dadas por SME (Secretaria Municipal da Educação), repassadas pela DRENA, seguindo a META 5 do PNE e, ainda, com força, sobrevivia o Programa Ler e Escrever, mesmo estando este oficialmente revogado após a Reorientação curricular do Programa mais Educação São Paulo, até porque a Reorientação criou um ciclo destinado a alfabetização que podemos interpretar como o espaço-tempo para o “Ler e Escrever” atuar com todo pique e força. Como já disse, na “Periféricos”, a “geração de 2010” sofreu o processo, mas de maneira atenuada.

É notória a força da sondagem/diagnóstico/avaliação que, herdada da psicogênese, com a interpretação brasileira e paulista que, mesmo sendo elemento central do Programa Ler e Escrever, não era o carro chefe ou o único instrumento prescrito para alfabetizar, mas ganhou tanta importância que mesmo em tempo de PNAIC até o ano de 2014 permaneceu como prática norteadora das professoras da “Periféricos” e, provavelmente, da DRENA. Havia notícias de afrouxamento quanto à sondagem em outras DREs.

Estas “tradições”, como as “sondagens”, são fortes e ocupam *locus* de importância nos debates de uma escola, como a “Periféricos”, mais que o projeto político pedagógico. Na “Periféricos” a elaboração do PPP não era um processo realizado de maneira coletiva; porém, mesmo com o convite à discussão e à participação de todos os segmentos da escola, seja o corpo docente, os funcionários, os responsáveis e as crianças e adolescentes, há inúmeras dificuldades para que cada um destes segmentos expressem suas necessidades em um projeto político pedagógico. Até 2014 o corpo docente “passava” esta responsabilidade para a coordenação e a direção. A DRENA cobrava prazos e a burocracia da entrega de um documento, um registro, ficando a direção da escola com a "obrigação de entregar" o documento, um processo vitorioso da falta de autonomia e da burocracia. Naquela Unidade Educacional a direção tentava motivar os segmentos para a participação efetiva num efetivo processo de construção, mas os esforços não eram suficientes. Observamos, pelas entrevistas, que o PPP ainda estava longe de ser um processo desejado como uma ação coletiva por todos da escola. Isto fica evidente nas argumentações da diretora “Papato”:

> […] o diretor tem que incentivar, eu posso semear, mas todos tem que regar, os pensamentos, as linhas de pensamentos elas tem que estar articuladas, porque se não, a gente não avança e é o que a gente tem aqui hoje. Uma escola aonde o PPP ele é uma obrigação de prazos, de cumprimentos burocráticos, de organização em formato de portfólio, de aparência, mas ele não está dentro desse professor e o brincar também não está dentro dele, infelizmente. (Entrevista com a Diretora, EMEF "Periférico Centrais", 2014).

Talvez, não como deveria ser, mas, acompanhei toda a montagem do PPP de 2014 da escola, e os direitos da Infância e de brincar eram citados no PPP. Contudo, ele foi uma montagem sem exercício pleno de cidadania, pois não houve discussões ou debates. O PPP continha tópicos, como trabalho infantil, que foram exigidos pela supervisora, mas a escola não debatia. Assim, de maneira a não ter pertencimento pela Comunidade Escolar, do PPP pudemos destacar a presença dos direitos das crianças, eles foram citados, mas por vias discretas, sem nenhuma ênfase, mesmo quando citada a legislação que as ampara, como o ECA, e os documentos municipais que mencionam a temática.

Parece que políticas como EF9 e PNAIC poderiam fortalecer os projetos políticos pedagógicos de todas as escolas brasileiras, porém na "Periféricos", que não deve estar só, estas políticas fizeram por desacreditar do PPP, pois, se por um lado elas traziam indagações, por outro lado as políticas chegavam na escola como elementos castradores, com força para retirar a criticidade e autonomia docente, que tentava transformar o docente em reprodutor, tecnicista e bancário (BARRETO, 2015, p.17 , p. 79 -82, p. 85) ou pelo menos um docente acuado e de esperanças poucas, nada disposto a participar da elaboração do PPP, pois lhe é negado o direito de falar a realidade e lhe é ordenado a falar de retalhos da realidade, os conteúdos, os quais não tem sentidos para os educandos, isto como Paulo Freire asseverou:

> Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 1987, p. 33).

No PPP as indicações de ações relacionadas com o direito das crianças são muito poucas, diminutas, só para cumprir a exigência da supervisão, completamente desconectada do cotidiano da escola, sendo observada como as já citei: o horário de parque; o horário da

brinquedoteca; horário de quadra; e, também, os tempos destinados à leitura de uma biografia sobre a infância e a temática do brincar são teóricos, consta no PPP, mas não realizado em JEIF. São possibilidades previstas de ações pontuais que não garantem o respeito à Infância dentro do Ensino Fundamental seja ele o atual de 9 (nove) anos, fosse ele o anterior de 8 (oito) anos. Corroborando com nossas observações e reflexões a diretora observou que: "[uma] *escola aonde o PPP ele é uma obrigação de prazos, de cumprimentos burocráticos, de organização em formato de portfólio, de aparência, mas ele não está dentro desse professor e o brincar também não está dentro dele, infelizmente"*. (Entrevista Diretora "Papato" da EMEF "Periféricos Centrais", 2014).

As crianças lutam por seus direitos, observamos que o brincar e as brincadeiras são atividades das quais as crianças gostam de falar, como podemos constatar no longo trecho de entrevista a seguir:

> AH, LEGAL. AONDE VOCÊ BRINCA NA ESCOLA RACOON?
> R. Na quadra e no parquinho também.
> E DO QUE VOCÊ BRINCA? QUAL A BRINCADEIRA?
> R. Eu gosto de futebol e no parquinho eu gosto de escorregar também.
> DE ESCORREGAR TAMBÉM. HANNAH, ONDE VOCÊ BRINCA NA ESCOLA E DO QUE VOCÊ BRINCA?
> R. Eu brinco no parquinho e gosto do parquinho.
> DE TUDO LÁ NO PARQUINHO. GABI, DO QUE VOCÊ BRINCA NA ESCOLA?
> R. No parquinho.
> NO PARQUINHO. E LÁ VOCÊ BRINCA DO QUE? PEGA-PEGA, ESCONDE-ESCONDE?
> R. Pega-pega.
> PEGA-PEGA NO PARQUINHO? ALBERT, AONDE QUE VOCÊ GOSTA DE BRINCAR NA ESCOLA?
> R. Na quadra.
> DO QUE BRINCA?
> R. Futebol.
> FUTEBOL NA HORA DO RECREIO. E NO PARQUINHO, VOCÊ NÃO VAI?
> R. Não.
> NÃO? MUITO POUCO? CARLOS GOMMEZ, DO QUE VOCÊ GOSTA DE BRINCAR NA ESCOLA?
> R. Na quadra.
> NA QUADRA E O QUE MAIS?
> R. E no parque.
> E NO PARQUE. E NO PARQUE VOCÊ BRINCA DO QUE, DE PEGA-PEGA, DE ESCONDE-ESCONDE?
> R. Gosto do escorregador e de tudo.
> DE TUDO. ANALÚ, AONDE VOCÊ BRINCA NA ESCOLA QUERIDA?
> R. Na brinquedoteca.
> NA BRINQUEDOTECA VOCÊ BRINCA DO QUE?
> R. De casinha.
> DE CASINHA. VOCÊ FAZ COMIDINHA, DÁ BANHO NO BEBÊ? ESSAS COISAS TODAS? VOCÊ NÃO BRINCA DE BELA ADORMECIDA NA BRINQUEDOTECA, NÃO?
> R. Não.
> NÃO? E A JEANNE MANNFORD, ONDE VOCÊ BRINCA NA ESCOLA?
> R. No parquinho.

NO PARQUINHO. E LÁ NO PARQUINHO VOCÊ BRINCA DO QUE?
R. Na casinha.
NA CASINHA. E A GI, BRINCA DO QUE NA ESCOLA E AONDE VOCÊ MAIS GOSTA DE BRINCAR NA ESCOLA?
R. Eu gosto de brincar na brinquedoteca e os animais.
NA BRINQUEDOTECA E OS ANIMAIS. VOCÊ VAI SER VETERINÁRIA, CUIDAR DOS ANIMAIS? E A ANNIE, GOSTA DE BRINCAR AONDE NA ESCOLA?
R. Na brinquedoteca de médico, no parquinho, no pátio e no refeitório.
NO REFEITÓRIO TAMBÉM DÁ PRA BRINCAR. MARINA GYNESTA, AONDE VOCÊ GOSTA DE BRINCAR NA ESCOLA?
R. No parquinho.
NO PARQUINHO. E A GRAZI, GOSTA DE BRINCAR O QUE NA ESCOLA?
R. Na biblioteca.
NA BIBLIOTECA. NA BRINQUEDOTECA NÉ? E LÁ VOCÊ GOSTA DE BRINCAR DO QUE GRAZI?
R. De boneca.
DE BONECA. E O ALBERT, GOSTA DE BRINCAR DE BONECA? HOMEM PODE BRINCAR DE BONECA?
R. Não.
PODE, POR QUE NÃO?
R. Na quadra.
NA QUADRA, E O QUE VOCÊ BRINCA LÁ NA QUADRA?
R. Futebol.
FUTEBOL, E O QUE MAIS VOCÊ BRINCA NA ESCOLA? PEGA-PEGA?
R. Parquinho.
NO PARQUINHO. E LÁ NO PARQUINHO VOCÊ BRINCA DO QUE? ESCORREGAR, CORRER?
R. De tudo.
DE TUDO? E A GI?
R. Eu gosto de brincar no parquinho, mas só que eu gosto de subir naquele negócio.
AH, NA PISTA DE ESCALADA, VAI SUBINDO, VAI SUBINDO, ATÉ CHEGAR NA CASINHA?
R. É. (Entrevista com Crianças do 2º ano da EMEF "Periféricos Centrais", 2014)

Observamos que no PPP uma das partes integrantes da montagem era o PEA (Projeto Especial de Ação). O PEA aceitava as metas estabelecidas pela SME, mas reconhece a dificuldade em atingir os 100% ou todos os estudantes de 8 anos alfabetizados.

No PPP além da presença do PNAIC, constatada pela meta de 100% de crianças alfabetizadas até 8 (oito) anos, como deveria ser, estava presente, relatada a proposta da Reorientação Curricular do Programa Mais Educação São Paulo de 2013, mas no Plano de Trabalho Pedagógico, outra parte do PPP, elaborado pela coordenação pedagógica, existia um forte tom de permanência do revogado Programa "Ler e Escrever".

Também, no Plano de Trabalho Pedagógico, o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) não era tratado não apenas como um diário eletrônico, mas com força de programa institucional e com esta dimensão de programa institucional passou a ocupar até mesmo o espaço/tempo de formação continuada dos docentes na U.E., esta importância dada ao SGP em DRENA, tanto em 2014 como em 2015, fez com que houvesse formação específica para o uso do SGP. Para tais formações se ausentaram da escola a coordenação pedagógica e a

assistência de direção, ausência que em alguns dias deixaram a escola em situação muito delicada, quando foi acompanhada de múltiplas ausências de docentes.

Muitas vezes as formações são relatadas num tom de algo necessário, mas que atrapalha ou que não está conectada com a realidade da escola. Elementos externos que não alcançam as salas de aulas. Diferentemente das formações o PPP previa como instrumentos instituídos que a escola aplicava, quanto à alfabetização, as avaliações externas: Provinha Brasil para o 2° ano; e a ANA para o 3° ano. Estas avaliações externas não alteravam a rotina da escola e das professoras, acostumadas com a cobrança bimestral das sondagens/diagnóstico/avaliação desde 2007.

Antes do PNAIC as sondagens eram exigidas e cobradas sistematicamente pela coordenação pedagógica, gerando inúmeros relatórios, "mapas de sondagens", que, supostamente, traduziam a qualidade da educação da escola. Em 2014, ainda, observamos que a SME cobrava da DRENA que, por sua vez, cobrava da escola o acompanhamento destes resultados que eram pareados aos resultados da Provinha Brasil, da ANA e do IDEB. Interessante que este acompanhamento da alfabetização das crianças não foi mencionado pelas professoras, diretora e pais entrevistados.

A aplicação da prova ANA na escola foi um processo bastante sigiloso, as atividades com a minha turma me impossibilitaram de acompanhar a aplicação, os relatos que tivemos da diretora "Papato" indicaram um processo de exclusão de funcionários da escola na aplicação, as professoras das turmas não puderam ver as provas, nem acompanhar a aplicação e os aplicadores eram todos supervisores de ensino da rede estadual.

Observamos, em 2014, que na forma de ensinar a ler e escrever existiam divergências entre as 10 professoras do Ciclo de Alfabetização, mesmo quando estas receberam a mesma orientação em formação em JEIF, a interpretação de cada orientação recebida conduziam-as em diferentes maneiras de reproduzir aquilo que foi prescrito e até mesmo a total transformação da prescrição em outra atividade que se "enquadra" ao planejamento que vinha executando anteriormente à orientação.

Existe um domínio do que poderíamos chamar de "tradicional" e apesar de inúmeras formações, aos quais diferentes professores são submetidos, o reflexo destas formações é pouco sentido em sala de aula, esta era por exemplo a opinião da diretora "Papato". Já observamos que a coordenação relaciona a qualidade de educação voltada às questões de ordem classificatórias e não conseguiam implementar mudanças no fazer pedagógico das professoras. As formações pareciam contribuir mais para formações de elites no interior da escola, especificamente, no caso de "ler e escrever", pois quem já era uma criança leitora se

destacava ainda mais impulsionadas por uma nova motivação aplicada pelas professoras, não havia necessariamente a formação de novos leitores ou a conquista da leitura daqueles que apresentavam grandes dificuldades.

Contudo, de maneira geral, os velhos chavões e antigas concepções de alfabetização pareciam prevalecer, principalmente, no aspecto excludente das ações das professoras que atribuíam o fracasso escolar apenas às culpas que se originam nas crianças e seus não fazeres, como, também, às suas famílias e "faltas" dessas famílias para com suas crianças. Porém, a leitura das famílias estava imbricada nas experiências escolares que vivenciaram, como podemos observar na fala a seguir: "*Tanto que as vezes tem uma lição, ah, mamãe, vem me ajudar, eu tento explicar pra ela de um jeito e do jeito que ela explica pra mim eu já acho mais fácil, então, ela está me explicando. Por causa que as professoras já passaram de um jeito bem mais fácil pra ela*". (Entrevista Mãe Amélia EMEF "Periféricos Centrais", 2014).

Se a alfabetização, apesar das divergências entre as professoras, não apresentava grandes alterações em relação ao que podemos chamar de "tradicional", o brincar na escola que ganhou, de 2010 a 2014, destaque nas práticas cotidianas, também, apresenta-se de várias formas de compreensão e para algumas professoras não havia relação nenhuma do brincar com um bom desenvolvimento das crianças. Assim, para a sala de aula era cobrada a "posição" de "estudante tradicional", "a aluna e o aluno" comprometidos com o processo de aprendizagem, não cabendo o brincar nos momentos "de aprender". Se as crianças iam para os espaços abertos e destinados às "atividades de brincadeira" (defendidos pelos professores), numa falsa liberdade, a autonomia era atribuída às crianças, com uma responsabilidade pelo seu fazer e, de novo, a cobrança do comprometimento de "estudante tradicional". Como no espaço aberto a professora esquecia ou parecia esquecer que ela continuava a ser a regente do mesmo jeito que em sala de aula, a brincadeira, além da "atividades de brincadeira", causa problemas na condução das "atividades de brincadeira" o que acabava por se tornar argumento para que as turmas permanecessem maior parte do tempo confinadas em salas de aula. Para alguns o brincar era importante e para outras nem tanto. Fato é que para as crianças o brincar é o que importa à vera, mas aquele exercício de esquizofrenia de pode não pode, de certo ou errado, carece de estudo para saber que efeito faz no processo de aprendizagem criança.

Como observamos a escola tinha brinquedos em quantidade considerável se compararmos a outros momentos daquela escola e de outras escolas, uma qualidade que risca o verniz sisudo da escolarização, porém a escola possuía uma vasta quantidade de material específico para alfabetização, desde letras móveis de vários materiais e tamanhos, máquinas

copiadoras e plastificadoras que possibilitam a confecção de jogos de alfabetização, muitos livros e cartilhas de alfabetização, e jogos de computador de alfabetização — dentro do que é permitido pela SME — nas atividades desenvolvidas no Laboratório de Informática Educativa. Um inventário mostraria que os "materiais de alfabetização" eram em maior número que os "materiais de brincar". Uma das crianças entrevistadas deixou evidente que "material de alfabetização", mesmo os livros paradidáticos ostensivamente dirigidos para a alfabetização, não era o desejável, pois a criança afirmou: "Ah, eu gostaria que tivesse muitos livros" (Entrevista n° 2 com crianças EMEF Periféricos Centrais, 2014).

Já, para as crianças com deficiência, a escola contava com a sala especial, a SAAI (Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão). Nas entrevistas não foram feitas referências do PPP quanto à recuperação ou à inclusão. Apesar do plano de trabalho da SAAI estar presente no PPP as professoras entrevistadas nada citaram, assim como as mães entrevistadas, também, não fazem nenhuma relação do PPP à sala SAAI. Uma evidência da fragilidade do PPP, pois a SAAI, que foi uma das grandes lutas da CP mais antiga, foi uma conquista, mesmo que burocratizada, da Comunidade Escolar para consolidar a inclusão, de fato e de direito, das crianças deficientes na escola.

Outra bandeira da CP mais antiga era o processo de avaliação, foi pelo seu esforço que a escola como um todo começou em 2012 a realizar avaliações bimestrais, chamadas na EMEF de Unificadas, e tentava realizar, como já dissemos, essa unificação por ano do ciclo e não por ciclo. A coordenação não conseguiu, de fato, fazer com que a escola pensasse e trabalhasse em ciclos, a prática persistente era, como antes, com as séries de antigos EF8, que se desprezava os ciclos que estavam vigentes o I e o II, o trabalho era por ano, só foi substituído "série" por "ano", nominalmente, nada além disso.

Assim, por ano do Ciclo de Alfabetização as provas eram elaboradas coletivamente e aplicadas unificadamente. No Ciclo Interdisciplinar, no 4° e no 5° ano, nem sempre aplicamos as mesmas provas, pois eu tentava evitar os gêneros literários que as outras duas professoras seguiam, mas havia uma troca das provas e, quando possível, aplicávamos as provas um dos outros.

Quanto aos professores especialistas nem sempre havia o trabalho coletivo de unificação. No Ciclo Autoral, em 2014, do 7° ao 9° ano, a unificação das provas dependia muito se havia aproximação ou não entre os especialistas — de Ciências, de Geografia, de História, de Matemática e de Língua Portuguesa — que trabalhavam com a mesma disciplina em diferentes turmas.

Como já mencionamos, a escola, também, realizava as avaliações externas: Prova

Brasil, Provinha Brasil, ANA e a Prova Mais Educação (municipal). Tinha sofrido antes a Prova São Paulo e a Prova da Cidade. As avaliações externas não afetavam a rotina da escola. Havia um consenso entre professores e professoras que as provas externas eram momentos de revisão de conteúdos e que muitas vezes era interessante para saber o que os estudantes queriam saber. A maioria das professoras e dos professores afirmavam que era um momento muito rico e nenhum deles apresentavam críticas quanto a "invasão" exógena em seus atos educativos e nem davam, em 2014, importância aos resultados das provas externas e como estes qualificariam a escola e seus estudantes nas esferas Municipal, Estadual e Federal.

Ainda no campo da avaliação, com relação às ações que a escola desenvolvia ou deveria desenvolver com as crianças que não conseguiam aprender a "ler e escrever" ao final do 3° ano (Ciclo de Alfabetização), observamos que, mesmo em 2014, ainda sem ter passado pela primeira turma de 3° ano, que poderia ser, pela suposta falta de competência e habilidade em "ler e escrever", reprovada, as professoras "apostavam" na ação da recuperação paralela e contínua; os responsáveis, também, porém acreditavam que mais intervenções das professoras, um domínio da "gestão da sala", com suas turmas poderia melhorar a situação de quem não aprendia; e existia o consenso entre os responsáveis e as professoras que o número de "alunos" por sala deveria diminuir para diminuir o fracasso escolar:

> É, já tem o projeto da recuperação paralela e tudo que eles conseguem fazer em horários intermediários, eles visam mais essas crianças com dificuldade. Sempre se discute no conselho e eles conseguem analisar os que mais precisam. (Entrevista com Mãe Geruza do Conselho da Escola, EMEF "Periféricos Centrais", 2014).

> Para ele se alfabetizar, sei lá, tem que tentar, tentar lutar por uma esperança que as salas diminuam, com menos crianças e que sempre tenha uma estagiária, principalmente, para essa turma de 1º, 2º ano, sei lá, tentar interferir quando vê que a dificuldade for muito grande, tentar fazer de tudo para que o pai venha, apesar que vocês se importam, mas é difícil a presença dos pais aqui nessa escola, é, sei lá. Pelo menos fazendo parte do conselho, que eu vejo pelos meus filhos, eu também faço a minha parte em casa, mas eu vejo que aqui, o que vocês podem fazer vocês fazem. (Entrevista com Mãe Geruza do Conselho da Escola, EMEF "Periféricos Centrais", 2014).

Em alguns casos as crianças não conseguiam ser atendidas na recuperação paralela — Portaria nº 1.084, de 31 de janeiro de 2014 institui o projeto de "apoio pedagógico complementar – recuperação" nas escolas municipais de ensino fundamental, de educação bilíngue para surdos e de ensino fundamental e médio da rede municipal de ensino —, pois as aulas eram no contra turno e as crianças frequentavam os CJs (Centro de Juventude), não podiam faltar, pois se faltassem perdiam a vaga — os CJs retiravam as crianças da rua, mas o mais perto da escola nada acrescentava de desenvolvimento ou pior, intensificava o pior que

as crianças poderiam ter nas ruas, boa parte das “brincadeiras” da moda, aquelas que machucam, ofendem, estraçalham a dignidade, começavam ou eram aprendidas ou intensificadas no CJ próximo, o outro CJ era mantido por uma “ordem de cavaleiros”, a militarização de lá não valia na escola, os “irredutíveis”, sabendo disso, extravasavam na escola qualquer limitação que sofriam no CJ — ou em outras ONGs e afins que as famílias pudessem contar para afastar as crianças das ruas e becos.

A Direção “Papato” sabia ou entendia que a chamada recuperação paralela não possuía amplitude para colaborar com a grande demanda de todas as crianças que dela necessitavam. Ela elencava quais eram, em seu ponto de vista, os obstáculos para desenvolver as crianças com dificuldades: número alto de crianças por sala, as dificuldades de gerenciar as ações didáticas associadas aos problemas de convívio, grande dispersão ou falta de concentração, além de um despreparo de formação das professoras. Nas palavras dela o PNAIC não era força para novas práticas e que ainda na escola, no Ciclo de Alfabetização o Ciclo de Alfabetização “Ler e escrever” era bastante influente:

> A escola ainda tem enraizado o programa “Ler e escrever”, o que está, o que a gente ouve dentro desse processo de alfabetização, das séries iniciais, é a sondagem, a sondagem, a sondagem, o pré-silábico, silábico, silábico com valor e assim, você não sente o PNAIC entrando no vocabulário, entrando dentro das discussões ou fazendo parte, trazendo um novo fazer, uma nova fala, uma nova reflexão, não. Estamos amarrados e algemados ainda dentro desse processo de sondagem e isso é usado por professor, por supervisão, dentro do processo de recuperação paralela. Quando se cobra, ah, você está fazendo que trabalho? Vamos fazer um portfólio, mas tem que ter a sondagem. Então assim, você não vê uma discussão nova, elementos novos na discussão e nas propostas das pessoas dentro desse PNAIC acontecendo, porque ele está acontecendo. (Entrevista com a Diretora EMEF “Periféricos Centrais”, 2014)
>
> Eles continuam sendo considerados alunos com muita dificuldade dentro da sala de aula, mas eles estão aí. O que fazer com eles, eu não sei se a recuperação paralela vai ter pernas para acolher, porque ela ainda está na fase de sondagem nessa escola e agora se ela de fato começar acontecer em Maio, quais os resultados que a gente vai ter com ela? Não dá pra prever, não é uma situação previsível. (Entrevista com a Diretora EMEF “Periféricos Centrais”, 2014)

Se o PNAIC foi sendo construído desde 2010, estávamos, desde 2010, procurando melhorar as possibilidades de recuperação paralela, em 2012 houve um ótimo trabalho, mas devido a pressão burocrática, em grande parte exercida pela CP mais antiga, o trabalho não teve continuidade em 2013. Neste trabalho de 2012 a professora recuperava para a sala de recuperação muitas das ideias do projeto descontinuado da Sala de Apoio Pedagógico (SAP), na qual a recuperação, apesar de ter objetivo de fazer “ler e escrever”, não estava limitada ao mesmo “ler e escrever” e tinha um quê de possibilitar o desenvolvimento do estudante.

Assim, a escola não relacionava recuperação ao PNAIC, pois esta já era uma demanda

quase constante na escola. O PNAIC chegou na escola como comunicação da SME, não houve discussão ou a possibilidade de opinar sobre a implantação da formação do PNAIC e não houve discussão se o PNAIC reforçava a reprovação no 3° ano que a Reorientação de 2013, também, previa.

Num 1° momento a DRENA convocou para a formação do PNAIC apenas as professoras das turmas de 3°s anos. A procura pelo curso do PNAIC não se limitou às professoras do 3° ano, pois o curso pontuava para a evolução funcional, havia a bolsa de R$ 2000,00 e como a alfabetização fazia parte, desde 2007, de maneira intensa da prática pedagógica das professoras, era angustiante ficar de fora de uma formação que tratava da suposta alfabetização na idade certa. A SME e a DRENA ampliaram as vagas para todos os docentes do Ciclo de Alfabetização (1° ao 3° ano). Se a formação PNAIC criou todo um debate, as orientações sobre o PNAIC se limitaram à formação, tanto que, em entrevista, a diretora "Papato" comenta sobre a falta de orientação sobre o PNAIC:

> Na verdade eu cheguei a ver algumas propagandas na televisão do PNAIC e na escola em si, a discussão não teve o mesmo. As propagandas elas foram assim, aconteceram dentro das grandes mídias, dos principais canais porque eu cheguei a ver, mas na escola em si não houve uma propaganda, não houve uma preparação, ele simplesmente chegou. Na verdade ele foi chegando antes até, não com o nome de PNAIC, porque já tinha, dentro da rede municipal de São Paulo, ele chega lá em 2008 muito tímido com o material que vem de governo federal para as escolas e aí com aquela euforia do programa ler e escrever foi nos dado a ter a possibilidade de fazer o curso, a formação pelo governo federal, ou não. O material não seria descartado, ele estava ali na escola, foi distribuído mas sem grandes alardes, sem nenhuma campanha de envolvimento dos professores nesse material. Ele retorna agora, já com o nome de PNAIC mas também de uma maneira assim, muito tímida, porque já houveram outros programas, vamos dizer assim, com impacto de mídia muito maior dentro da rede, o PROFA foi um deles. Aí começam a dizer que o PNAIC na verdade era um PROFA reformulado e ele foi chegando assim, mas ele não teve uma grande divulgação, ele chegou muito tímido eu acho, acho não, tenho certeza. (Entrevista com a Diretora, EMEF "Periféricos Centrais", 2014).

Como já dissemos as metas de alfabetização do PNE/2014-2024 não foram discutidas no Conselho da Escola e não aparecem no PPP da escola. Enquanto as professoras disputavam o direito de "pontuar pelo PNAIC" a diretora "Papato" fazia críticas às metas, principalmente, às de alfabetização presentes nos sistemas educacionais:

> As pessoas não estão aqui, é lógico que você não pode falar de 100% das pessoas, se não seria uma situação generalizada, porque querem fazer, as pessoas estão aqui porque são obrigadas a fazer. Elas tem, e hoje é um grande problema dentro da educação metas, metas a cumprir. Então eu tenho que alfabetizar, eu tenho que atingir metas. Metas pra mostrar para a direção pedagógica da escola, metas para serem enviadas para SME e metas para que as pessoas vejam que eu estou fazendo o

> meu trabalho, até pra comprovar, para comprovar para os pais, agora, de que forma eu estou realizando isso? Então, a busca é sempre pela maneira mais prática, pela maneira mais fácil, quais são as ferramentas que eu tenho que são facilitadores para isso, para esse fazer. É isso que eu sinto. . (Entrevista com a Diretora, EMEF "Periféricos Centrais", 2014).

Com a diretora "Papato" a Comunidade Escolar tinha acesso ao que se passava na escola. Tinha acesso aos termos de visitas, às metas, às avaliações internas e externas. Informações responsáveis sem deixar ou colocar qualquer estudante, responsável ou docente em situação vexaminosa ou coisa parecida.

As avaliações eram divulgadas em tabelas, pela gestão, ao corpo docente. Independente de quais fossem os resultados os docentes não se fragilizavam, tão pouco se culpavam, como já dissemos, eles entendiam as avaliações externas como um bônus, não se traduzia em grande desencantamento com o trabalho que realizavam.

Existia um processo de classificação e ranking dentro da DRENA e da SME. Em 2014 a DRENA ofereceu um coquetel para as escolas com melhores pontuações no IDEB. Na "Periféricos" só ficamos sabendo do fato porque alguém de passagem viu um cartaz da DRENA de felicitações e convite às escolas "idebudas" ou "de ideb alto" para o tal coquete. Somente a CP mais antiga lamentou esta derrota da "Periféricos". Hoje, 2016, trabalho numa das escolas "idebudas" do tal coquetel e, infelizmente, não vejo como a "minha" atual escola pode ser creditada como melhor que a "Periféricos", em quase tudo são escolas parecidas enfrentando o dia a dia de EMEF que pouco expressam suas autonomias e não possuem uma proposta pedagógica para apresentar.

Cientes como classificam a escola de suas crianças, as famílias tem uma relação amistosa com a escola, com o obstáculo do dia a dia, do trabalho, ocupações e "medos" que as afastam da escola e não favorecem uma relação mais participativa. A direção tentava aumentar as oportunidades de participação das famílias no cotidiano escolar, mas não era fácil estabelecer uma Assembleia de responsáveis com a presença de mais de 10 famílias diferentes. Devemos lembrar, sem esquecer a complexidade inerente, que o primeiro entrave é a forma como a sociedade vê a escola e atribui a ela a responsabilidade de educar e ensinar. As famílias demonstram uma preocupação com o assistencialismo, mas não querem se comprometer ou dispensar o seu tempo com uma participação mais efetiva na escola. Isto fica evidente nos comentários de uma das professoras e de uma das mães, membro do Conselho da escola.

> Aqui a questão que a gente fala, não é nem questão mais da escola, é dos pais. Mesmo que a gente sabe que a nossa região, a qualidade que a gente tem para os

> pais são poucos, muitos são analfabetos, muitos não trabalham, muitos vivem em torno de comunidades que giram em torno de drogas, violências. Talvez por isso que sejam desmotivados e não quer dar aquele passo, parece que não tem aquele outro olhar para enxergar e acordar para a vida e traz esse transtorno também para os filhos. (Entrevista com a mãe Geruza do Conselho da Escola, EMEF "Periféricos Centrais", 2014).

"Aquele passo" e "aquele olhar" para ler o mundo em busca de emancipação era uma falta entre os responsáveis das crianças e adolescentes da "Periféricos". Daí a necessidade de democratizar as informações para buscar que todos os segmentos se apropriassem dos fatos e acontecimentos da escola. Por exemplo, nem todos os segmentos conheciam o PNAIC, alguns professores e nenhum responsável. Até mesmo gestores não conheciam.

> Na verdade eu cheguei a ver algumas propagandas na televisão do PNAIC e na escola em si, a discussão não teve o mesmo....As propagandas elas foram assim, aconteceram dentro das grandes mídias, dos principais canais porque eu cheguei a ver, mas na escola em si não houve uma propaganda, não houve uma preparação, ele simplesmente chegou. Na verdade ele foi chegando antes até, não com o nome de PNAIC, porque já tinha, dentro da rede municipal de São Paulo, ele chega lá em 2008 [PRÓ - LETRAMENTO] muito tímido com o material que vem de governo federal para as escolas e ai com aquela euforia do programa "ler e escrever" foi nos dado a ter a possibilidade de fazer o curso, a formação pelo governo federal, ou não. O material não seria descartado, ele estava ali na escola, foi distribuído mas sem grandes alardes, sem nenhuma campanha de envolvimento dos professores nesse material. Ele retorna agora, já com o nome de PNAIC mas também de uma maneira assim, muito tímida, porque já houveram outros programas, vamos dizer assim, com impacto de mídia muito maior dentro da rede, o PROFA foi um deles. Ai começam a dizer que o PNAIC na verdade era um PROFA reformulado e ele foi chegando assim, mas ele não teve uma grande divulgação, ele chegou muito tímido eu acho, acho não, tenho certeza. . (Entrevista com a Diretora, EMEF "Periféricos Centrais", 2014).

A não apropriação das políticas e como elas são implementadas era um problema na "Periféricos". Na implantação do EF9, alguns responsáveis e algumas professoras acordavam que seria preciso mudar a escola, com novos espaços, e mudar as práticas pedagógicas para receber as crianças de 6 (seis) a 5 (cinco) anos, mas o conhecimento que estes alguns dominavam não era representativo na Comunidade Escolar, quando a informação ganhou mais conhecimento da Comunidade Escolar já era quase fim de 2010 e as mudanças pensadas já haviam sido cooptadas pela escolarização, com perdas para a Infância.

O mesmo, também, pelo fato de poucos conhecerem a reflexão sobre o tema da alfabetização, a falta de ação que houve frente o EF9 se repetiu em tempos de PNAIC. Sobre os propósitos do PNAIC havia um consenso — todas as crianças deviam ser alfabetizadas —, mas quanto à idade e à obrigatoriedade desta alfabetização não havia consenso — diante da realidade que se tinha na "Periféricos" — entre as professoras e, entre dúvidas e certezas e a

possibilidade de reter, sete “irredutíveis” estudantes foram reprovados para provar nada ou para constatar o que já era sabido, que a reprovação deles só seria perda e nenhum ganho no desenvolvimento deles.

O C.E., com base na Deliberação CME n° 06/2014, convocou os responsáveis das crianças para informar sobre as normas de pedidos de reconsideração e de recursos contra a retenção de educandos na RME paulistana. Das sete famílias só duas compareceram, mas elas concordaram com a retenção e acreditaram que haveria um ganho para as crianças.

Acreditaram, com as informações que tinham da propaganda do Programa Mais Educação São Paulo (PMSP, 2013c), que a retenção permitiria a identificação mais eficaz — por parte das escolas, dos alunos e de suas famílias — das insuficiências na aprendizagem ou nas necessidades de apoio adicional e teriam maiores chances de correções durante cada processo educativo.

Com as sete reprovações a “Periféricos” começou o ano de 2015. Contudo, se houve retrocesso e nenhuma nova atitude fosse tomada para se evitar reprovações, seria uma derrota para a falta de formação, por outro lado, uma característica da EMEF, por esforços decididos no C.E. desde 2010, da diretora “Papato”, de 2011 em diante, fez com que, em 2015, em todas as salas de aulas houvesse armários exclusivos para os professores que ministravam aulas nestas salas. Se o problema nas salas do Ciclo de Alfabetização eram as carteiras e cadeiras menores que são desconfortáveis para os pré-adolescentes e adolescentes, então este problema foi minimizado com a utilização, no período da manhã, pelos 5°^{s} anos que ainda eram menores que os 6°^{s} anos.

A escolarização, revitalizado com a volta da retenção, tornou-se uma grande força contra a infância, observo, de 2008 a 2015, que ela tentará marcar ou decretar o fim da infância quando a criança entrar na EMEF. Apesar da escolarização vencer “as mesinhas” e os “grupos” na “Periféricos”, foi observado que em 2015 a escola ainda procurava adequar espaços para receber as crianças pequenas, para isto buscava colocar em pauta nas reuniões dos órgãos colegiados (Conselho de Escola e APM) as demandas que surgiam no atendimento às crianças pequenas, sempre pensando na Infância e suas necessidades. Nas JEIFs e outros momentos coletivos, como as Reuniões pedagógicas, estas adequações eram debatidas e o lúdico e a Infância podiam enfrentam a força da escolarização, como podemos constatar na declaração de uma das professoras, uma defensora fervorosa da reprovação, que utilizou inúmera vezes o mecanismo de “criar” faltas para justificar a reprovação por baixas “capacidades e habilidades”:

> Na rotina, eu já coloquei na rotina brinquedoteca, toda sexta-feira. Na quarta-feira, eu também brinco com eles, mas aí são os jogos pedagógicos, ou jogos matemáticos ou os jogos de língua portuguesa e dificilmente assim, quando dá de segunda-feira, eles livres pra brincar, mas geralmente livre assim, direcionado sabe? (Entrevista com a Professora Berlamina da EMEF "Periféricos Centrais", 2015).

A mesma professora, que nem lembrava mais do parquinho de 2010, informou que fazia adaptações para as crianças pequenas no seu fazer de sala de aula e que ela não se adaptava a espaços como o parque, assim, a turma dela só ia ao parque no horário de lanche e recreio (total de 20 minutos), na fala dela temos:

> Na sala de aula mesmo?
> R. Na sala de aula mesmo, massinha ou algum brinquedinho que a gente tem lá. Eu não deixo eles trazerem brinquedo com medo de sumir, então com os brinquedos que tem ali a gente está brincando.
> Tem parquinho aqui na escola?
> R. Tem parquinho, o ano passado começou com parque aqui.
> E aí no parque eles ficam durante o intervalo só?
> R. É, eu não desço para o parque, é durante o intervalo. Eu ainda não me adaptei ao parque. (Entrevista com a Prof. Berlamina, EMEF "Periféricos Centrais", 2015)

As exigências (novas qualidades) estavam presentes nas adequações para atender as crianças de 6 (seis) anos (novas quantidades), mas observamos pelas entrevistas que as adequações eram assuntos que, também, estavam além da estrutura física e que deveriam ter sido pensadas, também, na proposta curricular, como fica evidente na fala a seguir:

> Não, não houve essa adequação, inclusive nós, quando nós pegamos no começo da mudança, eu peguei os alunos de 5, 6 anos no 1º ano. Então, você pegava as expectativas de aprendizagem, eram as mesmas do alunos de 7 e a diferença é muito grande, parece que não, mas os alunos de 7 fazendo 8, há uma grande diferença dos alunos de 5 fazendo 6. Então, e eram umas expectativas antigas, que vamos pensar no antigo, ele seria o pré e o pré vindo para nós. Então, não tinha nada a ver com esses alunos, então não houve essa adequação. (Entrevista com a Professora MinaBerla, EMEF "Periféricos Centrais", 2015).

As expectativas de aprendizagem não eram as mesmas, o documento das expectativas — *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental I* (PMSP, 2007c)— não estava nem mais válido após a Reorientação de 2013 (PMSP, 2013c), a professora se refere não às expectativas de aprendizagem estabelecidas em 2007, quando ela diz expectativa nós podemos interpretar como as expectativas de aprendizagem que ela, professora, tinha da prática em relação à criança de 7 anos.

Observamos que, ainda em 2015, após os cinco primeiros anos do EF9, as crianças ainda chegavam na escola (EMEF) com uma grande expectativa do que iriam encontrar, que novidades a escola iria apresentar, a escola era um espaço muito diferente das EMEIs,

existiam questionamentos e surpresas quanto ao tamanho do prédio e a ausência de tempo para brincar e para dormir.

O EF9 e nem o PNAIC foram capazes de unir a EMEF e a EMEI. O clima era sempre de descoberta para as crianças de 6 (seis) anos e de expectativas, às vezes de preocupação para as professoras que, por opção escolhiam trabalhar ou por falta de opção, no processo de atribuição, acabavam contempladas com uma das turmas de 1° ano. Com o enfoque de qualidade da educação colocado por SME e DRENA como excelência em alfabetizar, as professoras falavam da imaturidade da criança para ser alfabetizada, porém se dedicavam e sofriam para atingir metas de alfabetizar no 1° ano, como podemos observar na fala a seguir:

> […] as crianças estão entrando mais cedo e eles estão cobrando mais cedo dela uma coisa que ela não consegue. Então o 1º ano tem que estar alfabetizado, tem que ter tantos % alfabetizado, vamos colocar aí por exemplo, 70% alfabéticos, só que é aquilo que eu te falei, eles não estão maduros o suficiente para estarem alfabéticos. Então, eles estão cobrando como se ainda fosse, eles entrassem com 6, 7 anos e eles são mais novos, eles são mais imaturos, eles são mais crianças (Entrevista com a Professora Berlamina da EMEF "Periféricos Centrais", 2015).

Pudemos observar que as professoras demonstravam uma preocupação com as condições em que as crianças chegavam à escola, com o que elas já sabiam ou dominavam da leitura e da escrita e de que forma seria menos sofrido alfabetizar "as novas" crianças. Também, era evidente a preocupação com as questões disciplinares e com a garantia de estabelecer combinados que fossem entendidos e cumpridos pelas crianças em sala de aula e, por fim, observamos que a grande angústia por parte das professoras era a de saber se existe o "apoio e ajuda das famílias no processo de alfabetização" destas crianças.

> Há crianças muito pequenas e muito largadas assim pela família, achando que a criança assim, com 5 anos, ela vai dar conta. Desde fazer as tarefas, não acompanham as tarefas que vão para a casa, o mesmo jeito que você mandou, volta, você chama e conversa com as mães e muitas vezes não há resultado. (Entrevista com a Professora MinaBerla, EMEF "Periféricos Centrais", 2015).

Observamos que as crianças, ao chegarem na escola, passavam a ser tratadas como "alunos", que deviam, a partir de sua chegada, entender aos combinados, atender às orientações dadas pelas professoras, respeitar os colegas de turma e as regras da escola. As necessidades da Infância, por exemplo, de brincar, deveriam ser intercaladas com fazeres e rotinas de uma "sala de aula tradicional". O lúdico passa a ter concessão, se a criança já não o tinha na EMEI, como alguns responsáveis relataram, na EMEF o tem em menor proporção, as professoras declaram esta perda sofrida pelas crianças:

> O brincar é importante. Então a gente, quando chega no começo do ano e há o consentimento também da coordenação e a coordenação também concorda que é importante, nós colocamos o brincar, o brincar livre, não dirigido, a gente coloca na nossa rotina. Então na minha sala por exemplo, é toda sexta-feira, onde eles podem trazer um brinquedo de casa, desde que não um brinquedo caro, que quebre, que é uma confusão, eles podem trazer um brinquedo e sexta-feira nós descemos e eles brincam livremente. Então tem esse brincar livre além da brinquedoteca. (Entrevista com a Professora MinaBerla, EMEF "Periféricos Centrais", 2015)

Contudo, o brincar livre não é para todas as crianças, o grupo "Meta5" ficou admirado com o número de crianças com necessidades especiais. Subtraindo os seis supostos casos de TDAH sem comprovações (MEIRA, 2012) que entraram no cômputo para justificar a SAAI, a escola apresentava 9 deficientes, aí incluso um autista.

Dois estudantes com deficiência estavam no ciclo de alfabetização (no 2º e 3º ano de 2015) e são crianças que ingressaram nesta escola desde o 1º ano, em 2013 e 2014. A Escola demonstrava uma preocupação com estas crianças, todas elas eram atendidas na SAAI. A SAAI, em 2015, funcionava plenamente com a aprovação final do projeto de implantação e a designação da professora, uma professora que, de 2009 a 2013, tinha atuado na escola como professora efetiva de matemática. Um dos motivos desta professora ter procurado a especialização é que ela era portadora de visão subnormal (GASPARETTO, 2001).

O Atendimento na SAAI era no contra turno das aulas regulares. Para as aulas regulares a escola contava com as estagiárias do CEFAI para o acompanhamento destas crianças; porém, nem sempre a escola era atendida pelo CEFAI. Nas ações cotidianas dos professores observamos que existe um olhar diferenciado para adequar o processo de aprendizagem destas crianças, mas esta adequação, também, sofre com a força da alfabetização, pois algumas destas crianças não tem cognição para serem alfabetizados e passam a ser tratadas como estudantes "café com leite" e este tratamento diferenciado acaba acontecendo até mesmo quanto à sociabilidade, isto é, a criança deficiente não era alfabetizada e, em alguns casos, tornava-se dependente de tudo e todos para o convívio social na escola.

Observamos que os instrumentos de avaliação utilizados pela escola eram as provas, às vezes unificadas e havia destaque para a sondagem de origem na psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Lembramos que a prática da sondagem teria sido "revogada" junto com o Programa "Ler e Escrever", mas, o espectro de uma prática difundida e intensivamente treinada na rede, por apresentar supostos resultados quantificáveis que produziam inúmeras estatísticas bimestrais, que retroalimentavam a necessidade de outras

sondagens, que passaram com o tempo de diagnóstico para a força de avaliação da qualidade da educação municipal e, em 2015, apesar de não ser mais cobrada sistematicamente, era praticada bimestralmente e foi através de sondagens que se estabeleceram os grupos da Sala da Recuperação, não importava se a criança era um "irredutível", o critério para ir no contra turno fazer recuperação era a classificação quanto à alfabetização.

A Sala de Recuperação, desde 2009, era considerada como esperança para a grande melhoria no processo de ensino e aprendizagem da "Periféricos", assim, para se ter a "boa escola Periféricos", era preciso a Sala de Recuperação. Contudo, esta relação é carente de fundamentação ou tem pouca chance de acontecer, os critérios para a recuperação são restritos.

Se não há uma relação tão simples entre a Sala de Recuperação e a "boa escola", não é possível, de maneira direta, estabelecer uma relação entre sondagens e avaliações externas e o que a Comunidade Escolar da "Periféricos" pensava ou entendia como uma "escola boa". Observamos divergências de definição ou concepção para uma "boa escola" entre os diferentes segmentos consultados. As opiniões apresentavam variáveis que percorrem, por exemplo, os recursos adquiridos pela escola, como as necessidades de compra de materiais pedagógicos e equipamentos diversos e a manutenção do prédio, tanto como, também, de que maneira se davam as relações interpessoais na escola.

Para uns a "boa escola", como observamos nas entrevistas, depende do comprometimento das próprias crianças e de suas famílias e para outros a "boa escola" era sinônimo de disciplina e cumprimento das regras estabelecidas. Ainda há outros que entendem a "boa escola" pela comprovação de que as crianças aprendem e que a escola se preocupa com eles. Esta concepções de "boa escola" estão na fala dos entrevistados:

> Uma boa escola pra mim seria ter alunos educados, pais conscientes. Eu acho que assim, uma boa escola é onde tudo "caminha bem", é onde você consegue trabalhar com o grupo, em grupos que você troca ideias com outros colegas, que você consiga pais conscientes, participativos, que venham até a escola para conversar, pra perguntar, pra questionar e alunos com vontade de aprender, porque eu acho que está faltando e a escola parece que é um nada, que a escola é onde eles vem pra sei lá, um depósito e não é, sabe? Eu queria que viesse para a escola com consciência de eu vou aprender pra crescer, pra ler, pra aprender, pra ser alguém e aqui, pelo menos aqui eles não tem muito essa consciência, a escola não é importante, então eu queria que fosse uma coisa importante e um lugar de troca de ideias mesmo, de um grupo muito grande. (Entrevista com a Professora Berlamina da EMEF "Periféricos Centrais", 2014).

> Normas de respeito, de dignidade, de estrutura, tanto que assim, qualquer problema que existe estão aptos a atender e resolver da melhor forma. Então pra mim, é uma escola que se importa muito com os alunos. (Entrevista com a Mãe Geruza, EMEF "Periféricos Centrais", 2014).

> Uma escola boa, é que ela ganha uma estrutura para atender os alunos, a estrutura desde salas, laboratórios, tudo que se precisa, sala de leitura, professores e também auxiliar, os estagiários ajudando e que ela tenha também um atendimento de fora, da saúde. Então precisaria ter uma parceria com a saúde também, pra nós é muito importante, você encaminha o aluno. Por exemplo, alunos que você acha que deve ter algum rebaixamento mental, que tem algum problema. Porque você manda, faz o encaminhamento ou o pai não leva, ou então o pai até leva, mas na UBS não tem, não tem tratamento, não tem vaga, não tem o especialista. Fono, são vários, alguns anos que não consegue "fono" e é importante. (Entrevista com a Professora Berlamina, EMEF "Periféricos Centrais", 2014).

> Ai meu Deus. Uma boa escola é onde tenha crianças interessadas, crianças que tenha aquele aguçamento. Eu faço muitas pesquisas com os meus alunos e eu acho legal quando eles falam. Eu falo assim, pesquisa 3 palavras que vocês não conhecem e tragam o significado pra mim amanhã. É uma briga, você percebe o envolvimento deles. "Ah, eu pesquisei isso, eu pesquisei aquilo". Agora vamos escrever, vamos por na parede. "Ai professora, o que é tal palavras?" Está lá na parede, é só olhar. Então, eu acho legal essa criança que realmente é curiosa. Gente, eu adoro o que eu faço. (Entrevista com a Professora Abigail, EMEF "Periféricos Centrais", 2014).

Nestas diferentes concepções de "boa escola" que, ora convergem, ora divergem, havia em 2015, como em 2014, a disputa política entre o desafiar a escolarização, via possibilitar a vivência das brincadeiras na escola com novas práticas pedagógicas preocupadas num desenvolvimento amplo do educando e a escolarização, fortalecida pela invocação — rogo de proteção sobrenatural para longe da realidade e localidade em que acontece o ato educativo para pensar, teoricamente, a possibilidade de esquecer o "cheiro" real do estudante ali, com veias e coração, para o conceber um robô inexistente — e pela evocação — transferência da causa pedagógica para a técnica — de práticas de alfabetização pró codificação e decodificação da Língua Portuguesa, um "Ler e escrever" que cria a criança codificadora e decodificadora. A disputa se mostrava de maneira concreta, pois, se havia brinquedos, também havia mais materiais de alfabetização e a entrevista de uma das professoras destacava a disponibilidade de "materiais de ler e escrever", mas, evidenciando de que lado estava na disputa, ela não cita a presença de brinquedos na escola:

> Então, não. A gente tem os didáticos, tem os paradidáticos que é uma caixa do PNAIC, eu tenho uma caixa de gibis e alguns paradidáticos que eu geralmente compro, eu tenho [aquela revista] Picolé, que eles tem as cruzadinhas, caça-palavras, jogo dos sete erros e assim, esses são os materiais. Antigamente, tinha aquele ler e escrever que você tinha o Caderno de Apoio que agora não tem mais (Entrevista com a Professora Berlamina da EMEF "Periféricos Centrais", 2015).

A disputa, como já mencionamos, criou uma divisão política entre a coordenação pedagógica e a direção e sua assistência, da qual, em 2015, eu fazia parte. Esta divisão política não foi destacada por uma das professoras entrevistadas, quando ela respondia sobre

se a escola era de qualidade. Até se pode pensar o contrário, que havia uma grande harmonia:

> Tudo que a gente precisa, a gestão, a coordenação, eles estão sempre nos amparando. Então, você quer fazer uma coisa diferente, você vai lá, você tem o que você precisa. "ah, eu preciso de canetinha", vai lá, eles te dão um jeito de arrumar. "Ah, acabou os lápis das crianças, precisa de lápis de cor". Então assim, a criança não fica sem fazer a sua atividade porque ela não tem o material. A escola, ela procura suprir todas essas necessidades (Entrevista com a Professora Abigail, EMEF "Periféricos Centrais", 2015).

O questionamento sobre uma "escola de qualidade" ou "uma boa escola" implicava o movimento das formações específicas para o PNAIC. Quando a formação PNAIC chegou em DRENA, havia um tal número de formações continuadas para as e os professores e gestão que a ausência destes, em horário letivo, desfalcava a escola e, estas ausências, começavam a ser relacionadas com boa ou má escola, pois havia dispensa de estudantes por falta de docentes, assim a formação PNAIC não aconteceu em conflito com o horário letivo, aconteceu no período noturno ou aos sábados. A consequência foi que 90 % das professoras dos Anos Iniciais, não apenas do Ciclo de Alfabetização, da "Periféricos", em 2015, fizeram a formação PNAIC.

Esta adesão à formação é um legado do momento EF9-PNAIC, só comparada a outros dois movimentos de formação: o momento PROFA e o momento "Ler e Escrever". Quase todas as professoras alfabetizadoras da RME – SP passaram pelas formações obrigatórias do Programa "Ler e Escrever", era uma das condições para pontuar ao assumir uma sala TOF. Na "Periféricos" apenas duas professoras e eu, concursados após 2008, é que não tínhamos a formação do "Ler e Escrever", todas as outras 17 professoras dos Anos Iniciais tinham. As professoras que estavam na rede a mais de 10 anos tinham passado pela formação PROFA. Esta constante presença das professoras em formações continuadas se confirma pela fala delas, como, também, pela classificação da formação PNAIC como mais uma formação, das tantas que são feitas na rede que não mudam em nada a realidade escolar, isto é, "mais do mesmo", foi citado, também, o programa "Letra e Vida" presente na rede Estadual paulista:

> PROFA, "ler e escrever", isso. Então, em relação ao PROFA e a ler e escrever, esse ficou bem aqui. Eu acho que a gente até comentou entre os professores que talvez por ser nacional, talvez pra nós, talvez outras capitais tenham achado bom o curso, mas pra nós em São Paulo, prefeitura de São Paulo, a gente achou que não foi tão bom (Entrevista com a Professora MinaBerla, EMEF "Periféricos Centrais", 2015).

> Então eu fiz o curso de língua portuguesa [PNAIC], o ano passado de matemática [PNAIC] e esse ano eu já iniciei que é o natureza e sociedade [PNAIC]. Língua portuguesa, eu acho que eu não sei, pra mim, no meu caso, não me trouxe grandes mudanças, coisas novas. Porque eu já havia feito outros cursos como o PROFA,

> então eu achei ele muito parecido, agora a matemática, eu gostei bastante, eu achei que eu ganhei muito, eu consegui trazer mais jogos para a sala de aula, comecei a trabalhar a matemática, uma parte mais lúdica e muito legal porque eles aprendem (Entrevista com a Professora Berlamina da EMEF "Periféricos Centrais", 2015).

> Letra e vida assim, naquela época eu era do estado, eu acho que acrescentou muita coisa, porque eu ainda nem tinha a pedagogia, só tinha o magistério e eu acho que eu aprendi bastante coisa, que são as coisas que a gente usa que vem de encontro com o PNAIC (Entrevista com a Professora Abigail, EMEF "Periféricos Centrais", 2015).

Bauer (2011) conclui que o "Letra e Vida", o programa estadual de formação de professores alfabetizadores anterior ao programa "Ler e Escrever", influenciou as e os professores que participaram da formação e modificou a visão dos docentes sobre alfabetização, porém não teve o mesmo efeito nos estudantes destes docentes.

Na "Periféricos", pelo o que podemos "inferir" das entrevistas, a formação PNAIC-matemática foi a que pode ter modificado a maneira das professoras de trabalhar as operações básicas, elas começaram a acreditar em outras possibilidades além dos métodos e algoritmos que vinham praticando a vários anos letivos.

Se a força da política educacional da concomitância EF9-PNAIC acarretou que professoras numa EMEF mudarssem o jeito de ensinar matemática, não há o mesmo resultado de mudança, por exemplo, nas Reuniões Pedagógicas, bem como nos horários coletivos (JEIF). Nestes poucos momentos em que o corpo docente e a coordenação pedagógica tem para trabalhar juntos, foram tratados assuntos referentes à alfabetização no Ciclo de Alfabetização e avaliação e outros assuntos pertinentes aos outros dois ciclos, Interdisciplinar e Autoral, mas há desvios de formação do horário coletivo (JEIF), por inúmeras vezes o horário foi utilizado para digitações, principalmente, no SGP. As Reuniões Pedagógicas alcançam, com muito esforço, o papel de "reuniões de planejamento", nas quais os docentes esquecem ou ficam confusos querendo tomar decisões que são de âmbito do C.E.. Estes equívocos estavam na escola no EF8 e continuaram a existir em tempos de EF9.

Desde 2012, na "Periféricos", havia um horário coletivo no qual a coordenação pedagógico se reunia com os e as professoras do Ciclo de Alfabetização e do 4° e 5° ano (Ciclo Interdisciplinar). Este era um momento no qual as dificuldades das turmas eram compartilhadas pelas professoras de cada ano, separadamente, num momento do 1º ano, noutro do 2° ano e assim por diante. Como já dissertamos a escola praticava seriação e não articulava ciclos.

Nem o advento EF9, que trouxe à escola "mais Infância", nem o PNAIC como indutor nos sistemas de ensino de nominais ciclos de alfabetização, como na Reorientação de 2013

em que impôs os novos ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) em substituição ao Ciclo I e o Ciclo II, foram capazes de iniciar uma cultura de ciclo. Assim, na "Periféricos" o que a professora, na citação abaixo, chama de "grupo" não é o conjunto de professoras do Ciclo de Alfabetização, mas sim as professoras que dão aulas para as turmas do mesmo ano, no caso 3° ano. Esta professora enfatizou o compartilhamento da vivência da práxis escolar, sem especificar as opiniões, as atividades e as ideias que davam certo ou errado quanto à Alfabetização.

> Uma vez por semana a gente senta juntas e cada uma fala o que está fazendo na sua sala. Troca as figurinhas, fala das dificuldades, o que você está fazendo para o seu aluno que está funcionando. Aí eu falo dos meus projetos, a outra fala, toda semana a gente procura esse tempinho pra gente estar se trocando (Entrevista com a Professora Abigail, EMEF "Periféricos Centrais", 2015).

> Não, olha o meu grupo, o grupo de professores, pelo menos o que eu trabalho é muito unido, nós somos unidas, tentamos nos relacionar bem, trocar ideias, trocar atividades, trazer novas ideias, dar opiniões, dizer olha, não deu certo aqui, o que a gente pode fazer, o que será que saiu errado (Entrevista com a Professora Abigail, EMEF "Periféricos Centrais", 2015).

Havia um projeto que passava da barreira do trabalho por ano. Era o Projeto Identidade, uma ação coletiva dissociada da ideia de ciclos. Iniciado em 2013 o projeto deveria envolver todos os "alunos" da unidade e foi citado por uma das professoras do 3° ano do Ciclo de Alfabetização, mas numa citação quase só para constar. O Projeto Identidade teve seu auge em 2013 e, tanto em 2014 como em 2015, já não apresentava mais a força de promover o coletivo na escola e acabou esquecido antes do fim de 2015. A professora, depois de citar o "Identidade", rapidamente, também, cita a recuperação paralela e, então, descreve um projeto que ela tinha criado na turma dela para incentivar a leitura, que não pude constatar em conversas com as crianças da turma:

> Nós estamos com o Projeto da Identidade, que é dos 9 anos, dos 9º anos, todas as turmas. E tem o da recuperação paralela. Eu, na minha sala eu sempre estou desenvolvendo alguma coisinha, por exemplo, eu iniciei leitura nas salas dos 1º e 2º anos. O aluno leva o livro pra casa, ele lê o livro, lê na minha sala, eu vejo como que está e eu mando ele para o 1º, para o 2º, aí ele lê e volta para sala. Aí agora eu estou fazendo assim, diálogo. Pego 3, 4 alunos, eles levam o mesmo texto, estudam, eles leem na minha sala e depois eles vão para o 1º, 2º ano ler. Então isso está incentivando, porque todo mundo quer participar (Entrevista com a Professora Abigail, EMEF "Periféricos Centrais", 2015).

A cultura de fazer projetos foi intensa na RME paulistana em 2004, continuou e em 2015 ainda estava presente e muitas vezes estes projetos não constavam do PPP das escolas.

Observamos, tanto em 2014 como em 2015, várias ações das professoras da “Periféricos” que eram projetos voltados para a Alfabetização, porém não estavam no PPP da U.E., assim, sem a vivência do dia a dia da escola poderíamos ter concluído que não havia projetos específicos para a Alfabetização das crianças.

O que é evidente é que os projetos que foram relacionados no PPP não eram específicos de Alfabetização “em tempos de PNAIC”, mas se relacionavam com “Ler e o escrever” e, nestes, as ações previstas voltadas para a alfabetização não estavam limitadas ao 3° ano, mas buscava a Alfabetização de todas as crianças e adolescentes da escola. Nas entrevistas não apareceram referências a estas ações. Sobre esta situação a diretora “Papato” comenta que a superficialidade do PPP, não só quanto à Alfabetização, mas num todo do fazer educacional da escola, era fator de distanciamento dos docentes da elaboração de um PPP não burocrático para a escola e ela usa o brincar para dizer que, também, pela superficialidade ou a fraca presença de coletivos, além das turmas, além de professoras regentes de um mesmo ano/turma, não aconteciam mudanças suficientes para efetivar melhorias educacionais nas novas quantidades e suas expressões e exigências educacionais EF9- PNAIC:

> Uma escola aonde o PPP ele é uma obrigação de prazos, de cumprimentos burocráticos, de organização em formato de portfólio, de aparência, mas ele não está dentro desse professor e o brincar também não está dentro dele, infelizmente. (Entrevista com a Diretora, EMEF “Periféricos Centrais”, 2014).

Se a escola “perdia” projetos não os evidenciando como elementos de sua proposta pedagógica, projetos externos tinham destaques. Este era o caso da presença do Projeto AdoLeSer que envolvia estudantes do Ciclo Interdisciplinar e Autoral em atividades de leitura dos estudantes do Ciclo de Alfabetização. Este projeto era uma parceria do Instituto C&A e SME paulistana, com a consultoria do Centro de Estudos A Cor Da Letra.

Se a escola, ou pelo menos parte da gestão, valorizava o que era de origem externa em detrimento daquilo que era expressão da escola, o PNAIC não tinha parcerias que pudessem trazer elementos de fora, de 2014 para 2015, no campo da avaliação, com relação às ações que a escola desenvolvia ou deveria desenvolver com as crianças que não conseguiam aprender a “ler e escrever” ao final do 3° ano (Ciclo de Alfabetização). Observamos que , após 7 reprovações dos “irredutíveis”, como já dissemos, um grande problema dos 3os anos de 2015, uma das professoras que havia reprovado alguns dos “irredutíveis” atribuía o fracasso escolar à falta de reforço no 1° e 2° anos, à problemas nas famílias da crianças e à falta de atendimento individual dos “irredutíveis”, mas ela parece interpretar que a barreira no 3° ano

não é uma prática eficaz para resolver o problema dos “irredutíveis”, como constatamos na fala dela:

> Olha, a partir do 3º ano há o professor de recuperação paralela. Há projetos também, projetos de outras áreas, de xadrez, dos professores de educação física. Então, são através de projetos e de recuperação paralela. E nós professores da sala de aula, temos também atividades de recuperação contínua na sala de aula. Então, para determinados alunos, a gente manda pra casa mais atividades, ou para casa ou você tenta mesmo na medida do possível atender esses alunos que não estão conseguindo. Mas para o 1º ano e 2º não há esse reforço, porque eles acham, bom, se chegou ao 3º ano e não está alfabetizado, eles só pegam esses alunos do 3º ano para esse reforço, o que na minha opinião é muito tarde. Alguns alunos, ao meu ver, deveria ter esse reforço fora do horário desde o 1º ano. Exatamente por as famílias não terem o acompanhamento. Então, essa criança de 5, 6 anos, que leva uma atividade pra casa, não tem ninguém que auxilie, na sala de aula muitas vezes sou só eu, professora, para auxiliá-lo, também não consigo sentar com esse aluno e dar um atendimento individual e que muitos alunos precisam do atendimento individual. Então, ele não tem em casa, ele não tem na escola, mesmo com estagiário, eu estou com um estagiário e hoje ele chegou e falou assim, “poxa [MinaBerla], nós não conseguimos, mesmo nós dois, dar conta da demanda”, eu falei, não conseguimos. Então, ao meu ver, esse professor de recuperação paralela que poderia fazer outras atividades em relação a alfabetização, deveria começar desde o 1º ano para que o aluno não fique tão defasado. Muitas vezes ao 3º ano, a defasagem é tanta que esse professor não dá conta e ele fica novamente no 3º ano sem se alfabetizar. Ele também já está desestimulado porque ele acha que ele não sabe, que ele não vai aprender. Alguns, há um resultado e eles avançam, outros não, então ao meu ver é tarde 3º ano. (Entrevista com a Professora MinaBerla, EMEF “Periféricos Centrais”, 2015)

Como em 2014, em 2015 o problema da falta de uma participação mais efetiva das famílias persistia. Isto fica evidente nos comentários de uma das professoras e de uma das mães, membro do Conselho da escola.

> Com os pais é mais difícil, por exemplo, nós tivemos uma reunião no sábado para que houvesse mais pais, eu tive sete pais na reunião. Então assim, eles são desinteressados pelos filhos, não tem ajuda, se você precisar de ajuda pra ensinar um alfabeto, pra ajudar, questões em casa, falar olha, o seu filho está com dificuldade, então você precisa chamar, uma, duas, três, quatro até que consiga vir e você conversar com esse pai, ou sobre a disciplina ou sobre a aprendizagem. Então, a relação com os pais, alguns pais são comprometidos, outros não. Então, é a escola e a criança. (Entrevista com a Professora Berlamina da EMEF “Periféricos Centrais”, 2015)

> Tem, eu posso até te dar um exemplo, não esse ano, não foi esse ano o caso, mas a apresentação do dia das mães que uma criança chorou, chorou muito, muito porque a mãe não estava aí. Dá até dor no coração de você fazer apresentação para o dia das mães porque a criança fica machucada porque a mãe não veio ver, você entendeu? Então, tem a festa junina que nós fazemos todos os anos, às vezes vem a criança sozinha dançar por quem? Para os outros, para o pai e para a mãe, não veio ver. Então isso é triste, a escola faz ações, a escola tem exposições, tem amostra cultural, mas a criança às vezes está falando, lógico, tem as outras pessoas que vem, tem pais que vem mas e aquela que eu queria mostrar para o meu pai e para a minha mãe? Até hoje me dói aquela criança chorando, porque ela chorava muito, até hoje me dói,

> eu não consigo esquecer isso. (Entrevista com a Professora Berlamina da EMEF "Periféricos Centrais", 2015).

Em suma, o início do PNAIC, no município de São Paulo, foi em 2014, e acompanhamos como foi o processo da formação continuada do PNAIC na "Periféricos" em 2014 e em 2015 — uma das 108.733 escolas, como estava declarado no site do MEC em 2 de setembro de 2016[102]. O PNAIC aconteceu ainda nos cinco primeiros anos da "implantação" do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* iniciada em 2010 nos sistemas de ensino de vulto como na rede Estadual do Estado de São Paulo e na rede Municipal de São Paulo, mas no site oficial do MEC, nas páginas do PNAIC, esta imbricação foi esquecida e apenas aparecem termos como "3° ano do Ensino Fundamental", isto é, o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* é considerado consolidado. O fluxo maior de legislações do EF9 no âmbito Federal, praticamente, cessou em 2008, já o PNAIC tem a Portaria n° 155, de 22 de março de 2016 — Altera a Portaria MEC no 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A Reorientação Curricular no Município de São Paulo de 2013 de certa formar uniu o EF9 e o PNAIC. Na "Periféricos" a Infância introduzida na escola pelo EF9 impactava nas pretensões do PNAIC, as ações pedagógicas próprias da escola capazes de possibilitar a Infância na EMEF, mesmo com ênfase na Alfabetização, eram preteridas ou menos valorizadas frente à escolarização revisitada com elementos do neotecnicismo que faz com que a "qualidade da educação" passe a ser entendida, ainda mais por muitos da sociedade, como uma medida, um padrão, estabelecido à priori e não aquele que se estabelece ou se constrói nas relações pedagógicas como um par dialético de quantidade e qualidade. Como aparecem nas entrevistas o PNAIC em tempos de EF9 é "mais do mesmo".

[102] Disponível em http://pacto.mec.gov.br/o-pacto acessado em 02 de setembro de 2016 (Ver anexo I)

6.6. 2016: ouvindo alguns dos sujeitos que viveram o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos, em seus 5 (cinco) primeiros anos, na EMEF "Periféricos Centrais".

Antes, ainda, de asseverar algumas considerações finais sobre a política EF9 passamos a conhecer o que quatro estudantes e a diretora da EMEF "Periféricos Centrais" podem nos informar sobre suas considerações de uma escola democrática, um dos ganhos que supostamente o EF9 iria conferir as escolas.

Um embaraço metodológico desta pesquisa que foi a total aproximação do objeto de pesquisa, só pode ter um ensaio de superação neste ano quando, já afastado da "Periférico Centrais", no final do 1° semestre, fui convidado pelos estudantes integrantes do Grêmio para participar de um *Encontro de Grêmios Estudantis da DRENA* e, estando ao lado deles por 5 horas, pensei em entrevistar estes estudantes envolvidos com a construção de uma escola melhor para falar sobre a escola e os cinco primeiros anos do EF9. Contei com a ajuda da diretora "Papato" e, por sugestão dos estudantes, além deles, haveria entrevistas com funcionários, docentes e a diretora. Os estudantes pediram que as entrevistas fossem conduzidas pela diretora.

Estabeleci os quatro questionários diferentes, mas a "janela temporal" para as entrevistas e a transcrição ficou bastante estreita, 25 de julho (retorno às atividades docentes) a 30 de julho e, com a ajuda de todos, consegui realizar quatro entrevistas com estudantes que viveram os cinco primeiros anos do EF9 na "Periféricos", todos já adolescentes — se não adolescentes pela idade, mas pelo meio social onde vivem, lugar onde a Infância tem pouco espaço —, e foi possível a entrevista com a diretora "Papato".

Pude manter um certo distanciamento destas "entrevistas finais", pois, quem fez a entrevista da diretora foram os estudantes e a dos estudantes, foi a diretora. Não houve tempo para entrevistar os professores e as professoras e nem os demais funcionários. Do planejamento inicial destas entrevistas finais consegui, pelo menos, entrevistar dois estudantes que estiveram em turmas de minha regência e dois que eu apenas acompanhei como estudantes da EMEF, na geração 2010, nos cinco primeiros anos do EF9. As entrevista dos 4 (quatro) adolescentes (1, 2, 3 e 4) e da diretora estão no Apêndice D, a gravação da adolescente 3 falhou e foi perdido mais um terço da gravação.

Os 4 estudantes ainda guardavam lembranças boas das EMEIs na quais viveram a Educação Infantil e 3 eram da mesma EMEI, razoavelmente, próxima da EMEF e um deles tinha passado por uma EMEI que era diferenciada, pois, no início dos anos 2000, recebeu um investimento de uma grande multinacional passando a ter uma infraestrutura quase que

perfeita para atender as crianças que dessem a sorte de conseguir matrícula lá. Uma outra característica desta EMEI era a sua localização numa praça pública que tinha dois playgrounds e uma exuberante quantidade de árvores nativas e estrangeiras dispostas num jardim planejado que estabelece diferentes trilhas para serem exploradas. Mesmo com toda a pressão da Alfabetização "mecânica" (FREIRE, 2011b, p. 157) as duas EMEIs que realizavam sondagens com as crianças de 5 e 6 anos, mantinha uma ação educacional voltada para o desenvolvimento amplo das crianças. Não ficou com os docentes, mas eu cheguei a ver e conferir as sondagens de 15 crianças que fizeram parte da minha turma de 1° ano em 2010, nenhuma delas era considerada "alfabética", mas eu não planejei minha ação educacional pela "hipótese de escrita". Detalhe importante é que a diretora "Papato" já conheceu a "Periféricos" antes mesmo que as crianças, pois tinha trabalhado na equipe de DOT-P de CENA no governo Suplicy.

Nenhum dos adolescentes sabiam ler quando chegaram na EMEF, eles confirmaram isto nas entrevistas e quase todos os quatro sabiam ler pequenos livros e escrever pequenos textos no 2° ano. Interessante é o aprender a "ler para valer" de um dos adolescentes quando questionado se sabia ler: "Você sabia ler quando chegou aqui? Resposta. Não! Só fui aprender no final do 2° ano e para valer no 3° ano". (Entrevista com o Adolescente 1 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Pelo o que indica as quatro entrevistas os adolescentes, de maneira geral, gostam da maioria das aulas, mas sabem diferenciar o docente que preparou a aula daquele que improvisa a aula, diferenciam o docente comprometido com o momento da aula e aquele que não tem esse compromisso. Eles deixam evidente que existem muitas dificuldades disciplinares como estudantes que não prestam atenção, que conversam demais, mas são seguros para dizer que os professores tentam explicar os conteúdos que planejaram passar aos estudante. Os quatro estudantes não só gostam das aulas como, também, dos docentes e sabem quais são seus docentes preferidos e essa preferência parece estar relacionada a quanto um docente desafia o estudante para aprender e aprende junto com o estudante e ao respeito que este docente tem para com o estudante. A fala da diretora "Papato" é concordante com a questão que os docentes precisam de comprometimento com ato educativo:

> Eu penso que não se trata de gostar ou não gostar, mas de analisar se está dando certo ou não. Sou professora de geografia e como já tenho um certo tempo de experimentações fico analisando o que dá certo ou não. Sou muito crítica, inclusive comigo mesma ... e já sofri muito tentando acertar e melhorar em sala, pois entendo que é esta a obrigação do professor, tentar melhorar pois, com isto você facilita o seu trabalho e garante uma melhor condição de aprendizagem para o adolescente ou a

> criança ou o adulto com a qual você está trabalhando.
> O que observo é que muitos professores não estabelecem sequência em seus conteúdos, rejeitam o livro didático como se ele fosse o grande mal da educação e não usam de nenhuma criatividade para preparar as suas aulas – e com isto eu não concordo.
> Me coloco sempre no lugar do aluno. Se fosse eu como eu gostaria de aprender um determinado conteúdo. Quais seriam as minhas dificuldades e quais as melhores formas de aprender. Para mim os estudantes gostam de curiosidades e é isto que desperta a vontade de aprender e me cabe mostrar como tudo está relacionado com tudo em nossas vidas. Neste sentido concluo que poucos são os professores que estão tentando contribuir com o processo de aprendizado. Existe muita limitação na formação inicial e muita acomodação do professor, seja efetivo ou contratado. (Entrevista com a Diretora da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Os adolescentes, no geral, não sabem o que fariam para o funcionamento da escola melhorar, mas as dicas delas passam pela organização do funcionamento e pela falta de disciplina, mas dois deles externaram interessantes questões ligadas ao bom funcionamento da escola. O primeiro, de indagação a indagação da diretora "Papato", consegue externar que a falta de disciplina que tanto atrapalha está relacionada a estudantes carentes que precisam de mais atenção, que precisam de mais tempo para brincar:

> Muito bem. se fosse dado pra você, estudante, a opção de mudar o funcionamento da escola, você tinha que fazer uma mudança na escola, como é que ela funcionaria?
> Resposta: Pra mim funcionaria de um jeito assim, as pessoas não correndo no corredor, não fazendo fila, não batendo nos outros. Sempre no corredor tem aquelas pessoas que ficam, faz a turminha e começa a bater, jogar água.
> E que estratégias você iria usar pra convencer os outros alunos a não fazerem isso?
> Resposta: Dando oportunidade para eles.
> Que oportunidade você daria para eles?
> Resposta: Tentando conseguir o que eles pedissem. Não só isso, como arrumar a sala.
> Mas você acha que, por exemplo, se você fosse fazer isso funcionar, o que essas pessoas precisam ou elas estão pedindo?
> Resposta: Precisam de mais atenção.
> Atenção?
> Resposta:.É. poucos ali tem, só querem brincar. (Entrevista com o adolescente 2 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

O segundo adolescente a externar uma interessante questão sobre o bom funcionamento da escola, indiretamente, acaba por falar da necessidade dos estudantes de se movimentarem mais para alcançar a vontade e a disciplina:

> Que bom. se lhe fosse dada a opção de mudar o funcionamento da escola, como ela deveria funcionar? como ela funcionaria?
> Resposta: Nossa, assim, eu li um livro que diz que nosso cérebro foi se atualizando. A gente andava muito, por isso que o nosso cérebro criou várias conexões dentro dele. Então, eu faria assim, eu colocaria esteiras nas salas e eu faria os alunos ficarem nelas, enquanto eles aprendiam sobre matemática, artes, essas coisas. Porque o nosso cérebro, quando ele foi se adaptando, lá nas eras mais antigas, a gente andava no mínimo 20 quilômetros.
> E a esteira teria qual papel dentro da sala de aula?

> Resposta:. Ela faria com que o cérebro criasse mais conexões pra ter mais espaço pra coisa que está aprendendo e ela também faria com que o nosso corpo funcionasse melhor pra fazer isso.
> Então se eu entendi bem, por exemplo, numa sala como essa aqui, nós teríamos esteiras, esteiras como aquelas de academia, as pessoas fariam exercícios, ou seja, caminhariam e ai o cérebro desenvolveria maior capacidade em aprender?
> Resposta. Isso, exatamente.
> Tá, com isso, eu posso concluir que você está me dizendo, que você acha que as pessoas tem uma vida muito parada, por isso elas não pensam, não produzem.
> Resposta: Isso, exatamente. (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Essa preocupação com o movimento do corpo e o bom funcionamento da escola, também, está na fala da diretora, que lamenta a destruição do playground e a falta dele. Ela também enumera várias melhorias, como os adolescentes deixam indicado, relacionadas à organização do espaço/tempo da escola (Ver Apêndice D, D2 Diretora, Entrevista Diretora 2016).

A diretora relaciona o funcionamento da escola com as crianças de 5 e 6 anos que o EF9 introduziu na escola e, respondendo indiretamente à questão sobre com que idade as crianças deveriam entrar numa EMEF, ela afirma a necessidade de mais brinquedos para as crianças pequenas e indica a questão de mais tempo de permanência das crianças na escola, ela não fala de escola de tempo integral, mas afirma que para mais tempo na escola precisa-se de mudanças de adequações que não existem ainda numa EMEF como a "Periféricos" (Ver Apêndice D, D2 Diretora, Entrevista Diretora 2016).

Já os adolescentes ficaram divididos quanto a idade de entrada na EMEF. É preciso dizer que as duas adolescentes que estiveram em turmas com a minha regência disseram que a idade deveria ser de 6 ou 7 anos, já os outros dois trazem a EMEI para dentro da EMEF ao defender a entrada com 4 ou 5 anos. Naquela comunidade a escola é um elemento social que tem múltiplas relações complexas com os estudantes e com suas famílias, mesmo após enchentes e incêndios, nos quais as famílias perderam seu barracos e pertences, nunca a escola sofreu ameaças de ser invadida, assim podemos fazer a leitura que entrar mais cedo na escola é fazer parte mais cedo deste importante elemento social que é a escola. Fato que pode explicar, porque três deles gostariam que a escola, também, fosse escola de Ensino Médio.

Quando estabeleci os questionários pretendi que depois de passar pelas problematizações do bom funcionamento da escola e da idade para entrar nela, tanto estudantes, funcionários, os docentes e a equipe técnica, estivessem mais à vontade para dissertar sobre democracia, isto ocorreu com a diretora que, sobre democracia, disse:

> Democracia é um exercício que se faz diariamente consigo mesmo e com o outro, na tentativa de compartilhar e respeitar aquilo que se tem, que se pensa, consigo mesmo e com o outro. Respeito ao direito de voz do outro e sonho com o respeito à minha voz na sociedade. E hoje é uma coisa muito difícil de se conquistar, porque nós vivemos dentro de uma sociedade capitalista, neoliberal, que deteriorou a verdadeira concepção de democracia e hoje a minha voz e a voz da grande maioria da população, ela simplesmente não é ouvida, porque se ouve ou se privilegia a voz daqueles que mais tem e se deprecia a voz daqueles que trabalham e que vendem a sua força de trabalho diariamente pra sobreviver. . (Entrevista com a Diretora da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

E apesar da grande dificuldade que é conseguir fazer com que as pessoas da Comunidade Escolar da "Periféricos" opinem, participem ativamente de todos os momento da escola, a diretora acredita que a "Periféricos" pratica momentos democráticos.

A estratégia do questionário de tentar induzir falas mais espontâneas sobre democracia não funcionou com todos os adolescentes. O adolescente 2 não consegue definir democracia e, depois da tentativa da diretora "arrancar" a democracia do estudante, não é possível uma evidência se conscientemente ou por jogo da situação, ele conclui que a insistência da professora, que não cede à indisciplina, que persistentemente vai obtendo silêncio, não desiste e termina a explicação contemplando o direito daquele estudante que desejava ouvir.

> A Flora você considera uma pessoa democrática. E por que? Qual é o diferencial da Flora para os outros pra que você a considere democrática?
> Resposta: Ela pra mim é a que mais explica os negócios. Ela tenta falar, se os outros não deixam, ela grita de qualquer jeito pra tentar falar.
> Os outros professores não conseguem?
> Resposta: Não.
> Então essa tentativa da professora, pra você é um exemplo de democracia?
> Resposta: É um exemplo.
> E que formas a professora usa para tentar dar aula?
> Resposta:. Tentando fazer um ficar quieto, ai o outro fica xingando, jogando bolinha.
> Que recurso ela usa? Recurso é o que a gente tem na sala. Por exemplo, a gente está fazendo essa entrevista na sala de arte, no ateliê de arte. Essa sala tem alguns recursos. Que recursos a professora Flora tem pra tentar fazer a sala ficar quieta?
> Resposta: Ela só vai até a sua mesa pra explicar a atividade, aí ela tenta conseguir e às vezes ela consegue.
> Que bom. E ela não desiste né?
> Resposta: Não.
> Ela persiste. (Entrevista com o adolescente 2 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Entendido, assim, como luta de conseguir prevalecer o direito ao conhecimento, este é um exemplo de alta erudição de noção de democracia, que parece admissível que o estudante seja signatário deste entendimento, quando ele apresenta a noção do que é público e o democrático é de todos, pois todos usam: "A escola é minha? Resposta: Não. A escola é sua? Resposta: É de todos. A escola é de todos nós. Resposta: Todos usam". (Entrevista com o adolescente 2 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Já a adolescente 1 é serena ao apresentar uma noção de democracia:

> O que é democracia pra você estudante?
> Resposta: pra mim, é que todas as pessoas são ouvidas. E quando elas falam, tem a mesma importância que a outra. Tipo assim, se eu falar uma coisa pra fazer na escola e aí você fala também. Eu sou aluna e você a diretora daqui, mas mesmo assim, eu teria o mesmo poder que você tem. Entendeu?
> Entendi. As nossas opiniões podem ser diferentes mas tem que ser respeitada.
> Resposta: isso. (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

E o exemplo que ela dá de ação democrática diz muito sobre como a escola se posiciona frente à democracia:

> Agora me diga, você acha que aqui, na EMEF "Periféricos Centrais", existe democracia? A gente vive o momento democrático nessa escola?
> Resposta: eu acho que sim. É certo que tem gente que não ouve muito os alunos, mas tem alguns que ouvem e que falam por eles.
> E você poderia dar exemplo?
> Resposta: A Flora, ela é professora regente do grêmio, depois que o Clóvis saiu. Ela ouve muitas coisas dos outros professores que não apóiam o grêmio. Eles acham que não tinha que ter grêmio na escola porque eles acham que os alunos não devem ser ouvidos e ela defende a gente, muito. (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

A adolescente 3, depois de relacionar democracia com a luta pelos direitos, cita a possibilidade de democracia em sala de aula que é um alento frente "aos docentes que acham que os estudantes não devem ser ouvidos:

> Na escola EMEF "Periféricos Centrais", você acha que tem democracia ou momentos democráticos?
> Resposta: tem, em sala.
> Em sala?
> Resposta: Tem, muito.
> Dá exemplo pra gente.
> Resposta: Assim, quando a professora faz roda de conversa e pergunta pra nós, o que você quer estudar esse ano? Assim, como sugestão. O que você quer estudar esse ano? Você está gostando de aprender isso? Querendo ou não é uma pessoa que está perguntando.
> Querendo ouvir.
> Resposta: É.
> Certo. E muitos professores fazem isso ou poucos professores?
> Resposta: Poucos.
> Poucos professores. Você pode dar um exemplo de um professor que faz isso?
> Resposta: A Adriana.
> A Adriana é professora de?
> Resposta: Inglês. Ela faz muito isso. (Entrevista com a adolescente 3 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Nenhum dos adolescentes citou o C.E. como "praça" da democracia na escola. A

diretora acredita que a APM, o C.E., a comissão de classe (conselho de classe), como qualquer espaço no qual tenha diálogo, são espaços democráticos:

> Bom, a primeira delas é que quando eu chamo para uma reunião, eu chamo todo mundo, é pra chamar o conselho, então eu chamo todo mundo. É pra chamar a reunião de APM, eu chamo APM e o conselho juntos. Eu proponho a assembleia de pais sempre, chamo as pessoas, todas as decisões que a escola tem que tomar, que tem um vulto maior, eu chamo todos os pais. O conselho de escola é um espaço democrático, o grêmio é um outro espaço democrático. A tentativa que nós fizemos já, algumas vezes, de fazer um conselho de classe participativo, chamando os alunos também, são espaços democráticos. E assim, eu não me escondo do diálogo, sempre que eu tenho necessidade, eu vou até os professores nos horários de JEIF, ou eu chamo os professores na última aula e converso e tento sempre buscar a participação de todos, saber a opinião de todos e nunca opinar sozinha pra tomar as decisões. Sempre ouvir os outros e ponderar até chegar num consenso daquilo que é melhor para a escola e não para um determinado grupo. (Entrevista com a Diretora da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

A adolescente 1 chega a reivindicar que o Grêmio Estudantil tenha que ser respeitado como o Conselho de Classe:

> Você acha que hoje o grêmio tem um movimento bom aqui na escola, que eu vejo vocês sempre passando nas salas, colando cartazes. Qual a sua expectativa para o futuro do grêmio aqui na escola?
> Resposta: É que nós temos o mesmo poder que tem o conselho de classe. Que tenhamos uma opinião que venha a ser respeitada pelo conselho de classe da escola. (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

A mesma estudante, quando questionada sobre ações democráticas na escola, lembrou das votações para a escolha de diretor (a) da escola, isto por opção de "Papato" que a cada fim de ano realizava o referendo junto com o referendo dos professores de Sala de Informática e sala de leitura, disponibilizava o cargo e chamava nova eleição para a direção da escola após não ocorrer nenhuma indicação de diretor(a) no concurso de remoção da RME paulistana. A estudante afirma não saber que as eleições para direção ocorreram devido à escola não ter diretor efetivo:

> Quais as formas de participação democrática que você pode nos apontar dentro da sua escola?
> R. Quando eles vão escolher os diretores. Eles pedem para os alunos votarem. Isso é bom, porque tem algumas escolas, que elas não fazem isso. Os alunos nem ficam sabendo que um entrou e o outro saiu. Então eu acho, que isso é uma coisa sim, que a escola faz.
> Você gosta desse movimento?
> R. Sim.
> Aqui na escola, pelo menos a 2 anos, vocês estão votando pra diretor né?
> R. Sim.
> É, mas é porque não tem um diretor efetivo, por isso que vocês estão votando.
> R. Nossa, dessa parte eu não sabia.

> Você não sabia?
> R. Não. (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Se uma estudante que é do Grêmio Estudantil e participa de todo os eventos da escola não diferencia ou não entende que a escola não tem diretor (a) efetivo, podemos pensar que a escola, que tem uma importância social concreta naquela Comunidade Escolar, cria uma espécie de pertencimento bastante complexa a seus estudantes — fazer parte, porém, alienado — que é concordante com a fala do adolescente que afirmou que a escola lhes dá pouca atenção. O que poderia explicar os estudantes que "não gostam muito da democracia" como destaca a adolescente 1:

> Você acha que os outros alunos também tem um envolvimento nesse trabalho, pela democracia?
> Resposta: Olha, não. Tem alunos, que eles impõem uma coisa e aí eles querem que essa coisa seja feita só porque eles querem, eles não querem ouvir os outros alunos. Então eu acho que esses alunos não gostam muito da democracia. (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Talvez esta "desatenção", este pertencimento complexo alienado, posicione os adolescentes entrevistados a limitarem aos docentes as possíveis ações democráticas na escola, excluindo as ATEs, estagiárias, estagiários e os funcionários terceirizados da merenda e da faxina. Eles tem dúvida se a coordenação é democrática, "Papato" é indicada como democrática, mas ela, talvez, diferentemente de muitos diretores(ras), substitui muitos docentes ausentes, isto é, os adolescente a identificam como professora e não apenas diretora, que dentro das concepções dos adolescentes entrevistados, pode caracterizá-la como democrática.

Já a adolescente 4, que definiu democracia como direito de poder opinar, informa do quanto "a vergonha de falar" funciona como instituição inibidora da autonomia estudantil:

> O que você acha que acontece na escola que seja iniciativa somente dos estudantes?
> Resposta: Não tem muita coisa, porque os estudantes, eles não se expõem, não gostam de falar o que eles querem.
> Por que você acha que as crianças e os jovens, porque assim, vocês estão numa fase, que vocês estão deixando a infância e entrando na adolescência. Existe um processo, você não dorme criança e acorda adolescente, isso vai acontecendo aos poucos. Porque você está dizendo pra mim que as crianças não se expõem, eles não gostam de se colocar. Por que acontece isso?
> Resposta: Porque a maioria das crianças tem vergonha, porque, ah, se falar isso vai zoar, aí eles acabam não querendo falar.:
> Certo. E você acha isso ruim? Qual é a sua avaliação sobre isso?
> Resposta: Acho.
> Você nunca teve vergonha de falar.
> Resposta: É. Eu acho ruim, porque a pessoa, ela tem o direito dela de falar. Eu não ligo se zoar, eu estou falando para o bem, o que eu quero. Se me zoar eu não ligo,

> mas tem umas pessoas que ligam, aí eles acabam não falando. (Entrevista com a adolescente 4 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

O adolescente 2 só percebe a autonomia estudantil no "interior" das aulas, da liberdade deles de ir conduzindo a atividade proposta pela professora:

> Você acha que não tem liberdade pra fazer as suas atividades aqui na escola?
> Resposta: Eu acho que eu tenho sim.
> Você acha que você tem liberdade?
> Resposta: Uhum.
> Tá. E de que forma você poderia exemplificar isso?
> Resposta: As professoras explicam um negócio e você faz de um jeito e vai indo.
> Você é um menino que pergunta as suas dúvidas?
> Resposta: Sim.
> Tira suas dúvidas?
> Resposta: Sim, muito.
> Sempre? Com todo mundo?
> Resposta: Muito. (Entrevista com o adolescente 2 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

A adolescente 3 afirma que tem autonomia para realizar suas atividades na escola o que é muito antagônico com a posição da adolescente 1 que afirma não ter nenhuma autonomia, ela dá um exemplo simples no qual a professora de Educação Física impõe a sua escolha sem considerar o que a maioria dos estudantes querem. Esta polarização quanto à percepção da autonomia pode ser indicação da escola não desenvolver a autonomia do seus estudantes, tanto que a adolescente 3 confunde autonomia e liberdade como acolhimento:

> Você, em suas atividades diárias na escola, toma as suas próprias decisões livremente, com independência, com liberdade, isto é, você tem autonomia pra realizar as atividades aqui na escola?
> Resposta: Não.
> Não?
> Resposta: Não.
> Você poderia dar um exemplo disso?
> Resposta: Por exemplo, quando a gente vai ter aula de educação física, aí a professora diz que vai ter essa coisa que vai ter que fazer, só que aí, quase todos os alunos não querem isso, mas ela, mesmo assim, vai lá e faz. Ao invés dela perguntar para os alunos o que eles querem ou qual outro jogo eles querem, não, ela vai e faz isso sem que todos ou a maioria queiram. (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

> Você se sente uma estudante com autonomia para realizar as suas atividades dentro da escola?
> Resposta: Sim.
> Você tem essa autonomia?
> Resposta: Tenho.
> Você se sente segura?
> Resposta: Sim.
> Tá, eu vou complementar aqui, hoje, você por exemplo, você fala que quando você era pequena, você chegou aqui, você sofria muito bullying lá na outra escola e tinha

> medo de vir pra cá.
> Resposta: Sim.
> E hoje, como é que você se sente em relação a isso?
> Resposta: Ah, agora eu me sinto muito feliz, porque eu converso com todos, eu não tenho "rincha" com ninguém, todo mundo é meu amigo.
> Ah, que bom. Você se sente acolhida aqui?
> Resposta: Sim, muito. (Entrevista com a adolescente 3 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Talvez o conceito de autonomia e liberdade na "Periféricos" seja fraco, se for por espelhar a autonomia quem tem a direção da escola, toda a escola é carente de autonomia. "Papato", em sua fala, situa a complexa posição de um diretor frente as imposições burocráticas da SME paulistana que a afastam de tarefas necessárias na U.E. perdidas no labirinto da autonomia relativa roubada das escolas.

> Você em suas atividades diárias na escola, tem suas próprias decisões com independência e liberdade? Isto é, você tem autonomia para realizar suas atividades na "Periféricos Centrais"?
> *Diretora:* Um diretor hoje, ele é um grande tarefeiro. Sobrecarregado por imposições de SME. Eu estou extremamente descontente com aquilo que eu tenho vivido em relação às imposições. Você trabalha 9 horas por dia, isso seria um tempo normal de trabalho, porque normalmente você acaba ficando 12 horas ou mais dentro de uma escola. E assim, a SME sufoca as escolas com tantas obrigações. Então assim, eu não vejo a escola com autonomia, autonomia é uma palavra que é usada e mal usada dentro do sistema escolar. Porque assim, você se vê engessado, você é cobrado da legalidade do cumprir, do cumprir e do cumprir. E ai de você se não cumprir aquilo que foi determinado, então você rema contra a maré na verdade. Por mais que você tenha vontades ou tente ter algumas ações dentro da escola que você está dirigindo, de autonomia, você está vendo que está sempre cumprindo tarefas que são impostas pra você, que são obrigatoriedades. Prazos, obrigatoriedade, é uma loucura. Chega a ser desesperador, tem hora que você tem vontade de sentar e chorar porque você fala assim, pô, esses caras só sabem cobrar data, prazo e horário ou então chamar as pessoas para algumas reuniões que não tem sentido e que não vão contribuir nada com o fazer da escola. Então não sinto que eu tenho autonomia, ao contrário, eu acho que hoje, a escola, ela é podada o tempo todo. (Entrevista com a diretora da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

O cumprir e cumprir que "Papato" expressa pode ser o grande indutor deste fazer parte alienante que faz com que a estudante que participa do C.E. diga que não sabe as formas de participação dos estudantes nas decisões da escola e confunda o C.E. com a Comissão de Classe (conselho de classe):

> Vamos pensar, primeiro se você conhece as formas de participação dos estudantes na

> escola?
> Resposta: Não, eu não conheço.
> Você não conhece? Pensa um pouquinho. Em que momentos, você, enquanto aluno já esteve presente em discussões sobre diferentes assuntos na escola?
> Resposta: Ah, vários. É, teve sim. O conselho de escola, eles fazem uma votação, não sei como é isso, pra algum aluno ser o representante do ciclo 1 ou 2 para ir nos conselhos de escola e falar pelos estudantes.
> Você já fez parte do conselho de escola?
> Resposta: Já.
> E como é que você avalia a sua experiência como representante dos alunos no conselho de escola?
> Resposta: Boa. Porque nas reuniões, não eram coisas muito ofensivas aos estudantes que eram tomados lá. (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Já a adolescente 3 lembra o caso do problema de relacionamento dos estudantes e uma professora que, depois de uma intervenção com a iniciativa deles, a professora consegue desenvolver um trabalho razoável em sala de aula:

> Você consegue dar exemplos de ações que os estudantes realizam na escola por iniciativa própria? Coisas que aconteçam que sejam iniciativa de vocês.
> Resposta: Quando os professores, que nem, a gente chegou esse ano, em março, quando o Clóvis estava quase indo embora, a gente pegou a Afonsina. Ela gritava muito. A gente falou, não vamos mais fazer a sua lição, pegamos e chamamos o Clóvis e fizemos uma roda de conversa. Porque, ela não conseguia dar aula, a gente fez tudo isso porque ela não fazia nada, só ficava sentada na cadeira dela, a lição na lousa, não queria saber de nada. Mas agora ela melhorou muito.
> Jura? Que bom. Então a roda de conversa funcionou?
> Resposta: Funcionou, porque antes ela ficava sentada na cadeira dela tipo, não vem aqui, não me toque, não faça nada. Agora não, ela participa mais, ela anda pela sala, ela olha tudo. (Entrevista com a adolescente 3 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Incontinente a adolescente 3 diferencia bem o C.E e o Conselho de classe. Na sua fala fica evidente a importância que ela atribui ao C.E. e que o movimento de participação dos estudantes no Conselho de Classe foi descontinuado de 2015 para 2016:

> Qual a participação dos estudantes nas tomadas de decisões da escola?
> Resposta: do conselho. Tem muitos alunos que não querem nem saber do conselho, mas eu participava. Participava porque agora não está dando mais tempo.
> É, você anda meio sumida do conselho de escola.
> Resposta: mas assim, você quer participar de alguma coisa da escola, vai para o conselho. O conselho você fica sabendo de tudo que está acontecendo na escola, tudo que vai acontecer e tudo mais.
> Você já veio participar do conselho de classe alguma vez?
> Resposta: já.
> E o que você achou da participação dos estudantes do conselho de classe?
> Resposta: são muito poucos alunos, mas foi bom.
> Foi bom?
> Resposta: foi.
> Você gostaria de participar mais vezes?
> Resposta: sim.
> Esse ano não teve ainda o conselho de classe com a participação de vocês?

> Resposta: não.
> Mas se você fosse convidada agora nesse semestre, você viria?
> Resposta: com certeza. (Entrevista adolescente 3 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

A grande inciativa dos estudantes, restrita à participação direta de 20 deles presentes na escola de 2015, que se mantinha em 2016, e é destacado pelos adolescente entrevistados é o Grêmio Estudantil que é composto por estudantes, principalmente, da geração de 2010, isto do 7° ano do EF9, que ainda frequentarão a escola até 2018. Contudo, o fazer parte alienado parece ser um elemento presente na situação educacional da "Periféricos" que existia no EF8 e pouco se alterou em tempos de EF9.

As turmas que estavam na escola em 2008 eram do EF8, não participavam e não eram convidadas a participar das decisões da escola, aqueles estudantes tinham a escola como praça de encontro com os colegas, que sofria "perturbações" chamadas aulas. Quando começamos, em 2011, a fazer a legalidade do C.E. exigindo a participação de quatro estudantes eleitos tivemos grande dificuldade de conseguir a participação dos estudantes do EF8. Conseguimos a participação de um estudante do EF8 que conseguiu agregar sua mãe ao C.E. Foi só a partir de 2013 que, com a geração de 2010 chegando no 4° ano do EF9, que começamos a ter uma representação estudantil no C.E.. Foi desta participação no C.E. que se obteve espaço para os estudantes participarem do Conselho de Classe (comissão de classe). Contudo, este movimento de participação, que vai ter seu auge em 2015 com a formação do Grêmio Estudantil, só tem uma relação direta da política EF9 na "Periféricos" devido a presença das pesquisas "Funde9", do Meta5 e da minha pesquisa.

Se a participação dos estudantes claudica na escola e pouco avançou dos tempos do EF8 para o EF9, a noção que eles tem dos Anos Iniciais e dos Anos Finais está marcada pela relação existente entre professores e estudantes. Para eles a relação nos Anos Iniciais é de proximidade, nos Anos Finais é de poucos docentes que estão preocupados com a vida particular dos estudantes, como explica a adolescente 1:

> Você pode dizer se tem diferença de um ou de uma professora do 1º ao 5º ano para uma professora do 6º e do 7º ano? Você lembra quais foram os professores que você teve do 1º ao 5º? E agora você está no 7º ano. Então assim, você poderia dizer que diferença tem entre o trabalho dessas professoras?
> Resposta: Entre o trabalho delas, a de 1º ao 5º ano é só mesmo a diferença de conteúdo apresentado por elas.
> Só o conteúdo apresentado?
> Resposta: Só.
> A relação professor e aluno é a mesma?
> Resposta: Não, tipo assim, as do 1º ao 5º, elas querem saber mais da sua vida pra

> poder ver como que tem que trabalhar com você. E as do 7º, 6º, elas não ligam muito para isso, são poucas que ligam para isso.
> Entre as que ligam?
> Resposta: Elas querem saber como você vê as coisas. Por exemplo, eu quando crescer, quero ser chefe de cozinha. Aí, quando está na aula de matemática, a professora passa frações, eu vejo aquelas contas como se fossem medidas para fazer um bolo, uma torta, essas coisas. Eu vejo uma coisa e eu penso outra coisa que eu quero fazer e que eu vou usar.
> E a professora nunca te perguntou ou perguntou para a sala como vocês veem as frações?
> Resposta: Não.
> Qual a única ou os professores que perguntam pra vocês como vocês veem os conteúdos?
> Resposta: Eles não perguntam, eles percebem. Por exemplo, quando eu estava no 6º ano, minha professora de matemática, ela viu na minha bolsa um livro de receitas. Aí ela me perguntou se eu gosto disso, aí eu disse pra ela o que eu quero ser quando crescer, que é uma chefe de cozinha. Outro dia que tinha aula com ela, ela já passou um exercício que tinha a ver com a receita, então eu percebi isso. (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

E a diretora "Papato" concorda com os estudantes, pois para ela há um vínculo estudante-docente nos Anos iniciais que não há nos Anos Finais. Vínculo que, segundo ela, faz falta no processo de ensino aprendizagem. É interessante como ela disserta sobre a dificuldade do especialista de Ciências, História e Geografia de mediar o conteúdo de suas especialidades com o aluno não alfabetizado, esta dificuldade gera, pelo impasse, conflito entre docente e estudante:

> Você pode dizer se tem diferença de um professor do 1º ao 5º ano, para um professor do 6º ao 7º ano?
> *Diretora:* Toda a diferença e eu falo isso pra vocês como experiência própria. Porque eu sou professora especialista, professora de geografia e não tenho a formação de alfabetizadora. E o professor alfabetizador, na maioria das vezes são professores que acolhem e que assumem, chamam a responsabilidade da sala pra si, então é a minha sala, a minha turma, os meus alunos. O professor de Fund. II, ele não cria esse vínculo com os alunos, então é como se fosse turma de passagem, as turmas passam por eles e eu acho que isso faz muita falta. A outra coisa é que a formação, hoje, com a situação que eu tenho de analfabetismo funcional no Brasil e na cidade de São Paulo, especial, que é o espaço que eu conheço. A formação de profissionais especialistas sem ter a formação de professor alfabetizador, é muito séria. Eu vou pegar um exemplo, você achar que vai entrar numa sala de 6º ano e vai dar aula de geografia e que esse menino vai chegar pra você alfabetizado, é um sonho, uma pretensão. Alguns estão alfabetizados, mas tantos outros não estão. E daí que vem as dificuldades do professor. O professor não sabe fazer, o aluno não sabe fazer, ficam os dois lá se batendo de frente e o conteúdo de geografia, ciências e história, não vai acontecer porque nenhum e nem outro sabe fazer, dentro do processo de alfabetização. (Entrevista com a diretora da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

A diretora "Papato", quando perguntada quem são os docentes que a incentivam a opinar e tomar iniciativas, destaca que são os tantos os docentes "democráticos" como os tradicionais, mas, principalmente, aqueles que não fogem do ato educativo. "Papato",

praticamente, faz uma citação de pensamento do filósofo Georges Gusdorf que afirmava que mesmo num ensino público a Educação continuava a ser um caso pessoal, uma conversa singular e intermitente, um encontro a dois, entre o estudante isolado e o docente. Georges Gusdorf era uma das referências de Azanha que, em relação a estes docentes presentes no encontro a dois, afirmava não se tratar de um iludido na sua arte prática de ensinar, pois sabia que todo docente "[...] *é um solitário, que por isso mesmo não deve esperar socorro definitivo de nenhum modelo ou método de ensino, por mais avançadas e sofisticadas que sejam as teorias que supostamente o fundamentam*" (AZANHA, 1987, 77)

"Papato", destes "solitários", fora a professora de Artes, ela diz que seus incentivadores são os docentes do "FundI":

> Quais são os professores que mais lhe incentivaram a falar, a opinar e a tomar iniciativas, de fazer mais pelos estudantes e pela escola?
> Diretora: [...]Aprendi também com a Florzinha, essa questão das artes, a forma como ela trabalha. Nós não temos 100% de concordância com todas as pessoas, é lógico que existem divergências de opiniões em determinadas ações, mas a gente está sempre aprendendo. As professoras de Fund. I me ensinam e exatamente por isso, porque elas tem uma relação com a classe, de pertencimento muito grande. Eu posso citar, por exemplo, tem uma professora tradicional na escola, que é a Clemilda, ela só pega 2º ano, mas eu, indiscutivelmente, ela é uma professora que faz um bom trabalho. Tradicional ao extremo, rotulada no 2º ano, mas é uma pessoa com a qual você está vendo ali e que está cumprindo o papel dela de ensinar a ler e escrever. (Entrevista com a diretora da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Se a diretora identifica diferença da postura frente ao ato educativo entre especialista e pedagogos, esta diferença se soma ao não estabelecimento de vínculo de especialista e estudantes como aspectos educacionais que a política EF9 não modificou. Contudo, se os professores dos Anos Finais não se aproximam dos estudantes, não criam vínculos com os estudantes, entre si, os estudantes são muito unidos. Esta é uma característica da comunidade, no geral, existe uma forte solidariedade para as questões de sobrevivência. As amizades são internas e externas à escola. Há, ainda, muito as questões de "honra" que transitam fora e dentro da escola e há as "panelinhas", grupos fortes, que perseguem e excluem os não "iniciados". Com os acordos feitos com as famílias e a saída de estudantes acima de 14 anos, o processo que se iniciou em 2009 e foi até 2010, também, pelo uso da aceleração para correção de idade/ano, a escola foi convivendo e diminuindo as brigas internas, as "tretas".

Como já dissemos, a convivência dos 5º^s^ anos com os 6º^s^ , 7º^s^ e 9º^s^ anos precisa ser acompanhada mais de perto. As crianças dos 5º^s^ anos não toleram ficar tolhidas de tempo/espaço de brincar, elas querem a suposta autonomia que os estudantes dos 6º^s^ , 7º^s^ e 9º^s^

possuem para usar em suas atividades preferidas isto é, brincar, o que não é congruente com a rigidez dos Anos Finais. Este arranjo forçado em escolas, como a "Periféricos", que não tinham a cultura de convivência de Anos Iniciais e Anos Finais tem causado situações desagradáveis. Correram boatos que em algumas escolas da DRENA aconteceram furtos e tentativas de furtos, estudantes dos Anos Finais, sistematicamente, procuravam "saquear" as salas dos 5°s anos. Na "Periféricos", no 1° semestre de 2016, a solução foi aumentar as trancas e cadeados nas portas das salas dos 5°s anos e, a qualquer descuido, aconteciam os furtos.

Parece que as pequenas defesas da Infância, frente à escolarização e o neotecnicismo, no período da manhã da "Periféricos", tem espaço/tempo para existir nas turmas de 5° ano, fato que pode ter levado as turmas dos 6°s anos, no começo do ano de 2016, quando tinham vívidas as lembranças de como era ser estudante do 5° ano, a um comportamento de rebeldia frente à proposta de várias atividades de copiar oferecidas pelos professores especialistas. Os adolescentes entrevistados evidenciam o uso da cópia como meio de obter silêncio de uma turma, indicam que o ensinar e aprender não está em apenas escrever ou copiar, que não há nada demais em fazer cópia desde que se tenha o propósito de fazer o estudante entender o que foi debatido e explicado:

> Pra você estudante, estudante de 13 anos do 7º ano, copiar te ensina alguma coisa?
> RESPOSTA: Não. Copiar, eu acho que copiar, quando os professores põem texto grande, muito grande, que não precisa, eu acho que é um jeito que eles fazem pra manter os alunos em silêncio, manter eles quietos. (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

> Para você, tudo que se aprende na escola precisa ser escrito na lousa e copiado?
> Resposta: Não. Nós temos que discutir um pouco, saber um pouco, depois escrever o que precisa. (Entrevista com o adolescente 2 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

> Você falou uma palavrinha, copiar lição. Pra você, o aluno aprende copiando?
> Resposta: Não, nem tanto.
> E vocês copiam muito?
> Resposta: Sim, menos na aula da Raimunda às vezes ela escreve na lousa, mas ela conversa sobre o que ela escreveu e a gente entende bastante. (Entrevista com a adolescente 4 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Se a cópia pode ter um mal uso pelos docentes, "instrumentos" didáticos "mais democráticos" como debates, seminários, apresentações e assembleias são raridades nas salas de aula da "Periféricos". Os adolescentes entrevistados se mostram empolgados com estes "instrumentos". Enquanto o adolescente 2, que gostaria de aprender, se mostra hesitante e demostra não dominar o que são estes "instrumentos", a adolescente 4 afirma que, por ser

muito falante, gosta muito destes “instrumentos”, ela destaca o debate sobre machismo em que participou na aula de Ciências:

> Você gosta das atividades de debate, de seminários, de apresentações e assembleias?
> Resposta: Gosto, bastante.
> Por que você gosta?
> Resposta: Porque assim eu consigo entender as outras pessoas, o que elas gostam mais, o que elas gostam menos e as pessoas também me entendem. E eu gosto bastante de falar, então.
> Você já fez algum seminário? Você lembra se fez algum seminário aqui na escola?
> Resposta: Não.
> Você nunca fez seminário. Debates, você já participou?
> Resposta: Já.
> Lembra de algum tema que foi debatido na sala?
> Resposta: O que a gente está debatendo agora é sobre machismo, com a professora Raimunda, aí a gente está falando sobre isso, a gente está lendo umas notícias que aconteceram. (Entrevista com a adolescente 4 da EMEF “Periféricos Centrais”, 2016).

A adolescente 1 explica o motivo de gostar de debate, mas não destaca nenhum momento que tenha praticado os “instrumentos”:

> [...]Você gosta das atividades de debates, seminários e de apresentações e assembleias?
> Resposta: sim.
> Você gosta? Fala um pouco pra gente por que?
> Resposta: Gosto. Porque você pode falar o que você acha do assunto. Quando é um debate, as pessoas ouvem você, mesmo você sendo um aluno, uma pessoa que não tinha que estar ali. Eles ouvem você. Isso é bom, porque todo mundo gosta de ser ouvido pelo menos uma vez na vida. Quando você fala para as pessoas e elas ouvem, você vê que você passou a sua ideia para outras pessoas e você fica feliz. Só por isso, você fica feliz. Não importa se as pessoas vão gostar ou não, só de você ser ouvido, você já gosta. Eu acho que é isso.
> Você acha que a escola, de que forma ela poderia proporcionar para os alunos, mais espaços de assembleias, de debates? Como você acha que isso deveria crescer dentro da escola, esse movimento? Através do que?
> RESPOSTA: Eu acho que com reuniões em classes com alguns representantes de classe, de 15 em 15 dias. [...] (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF “Periféricos Centrais”, 2016).

“Papato” destaca que pelo menos uma professor estava tentando pôr em prática as assembleias e os estudantes estavam gostando: “[...] A Flora tem tentado fazer assembleias e é por isso que eu mencionei lá no começo da entrevista e os alunos tem gostado, mas ela ainda está engatinhando nesse processo. (Entrevista com a diretora da EMEF “Periféricos Centrais”, 2016). Podemos ponderar que as *práticas educacionais*, em tempos de EF9, não são novidades ou apresentam poucas mudanças ao que era praticado no EF8.

Ao descrever o bairro a diretora “Papato” realiza uma síntese da realidade, da vulnerabilidade social da Comunidade Escolar da “Periféricos”, no qual a escola é um oásis no meio do descaso do poder público que, em 2016, ainda não sanou a falta de habitações dignas para os cidadãos:

> O que você pode dizer do bairro e da comunidade perto da “Periféricos Centrais”?
> *Diretora:* Olha, é um dos lugares mais tristes de São Paulo. Com certeza, dos lugares, tristes assim, de vulnerabilidade social. Eu já trabalhei em escolas próximas a essa região, por exemplo, a “outra periférica central”, aonde eu tinha muito assalto na porta da escola. O “Periféricos Centrais” não é uma escola que tem assaltos na porta da sua escola, você pode sair daqui as 7 horas da noite, 8 horas, o bairro te conhece, então você não é assaltado, mas a pobreza das pessoas nessa comunidade é uma pobreza de chamar a atenção. Por isso, pelos índices da secretaria, eu não sei se ainda se chama secretaria de bem estar social, mas é a secretaria que mede os índices de desenvolvimento humano de São Paulo, é um dos piores. Porque é uma população muito pobre, nós temos famílias que vivem ali na beira do rio em palafitas. Agora esse incêndio que teve em menos de 1 mês atrás, 12 crianças da nossa escola perderam tudo, perderam casa, perderam roupa, perderam tudo. E eram pessoas que moravam em cima do rio. Eu já tive notícias de crianças que dormem e os ratos ficam passando por cima deles quando eles estão dormindo. Então, assim, são sobreviventes, a escola é o único espaço que essa comunidade tem de lazer, apesar de não entender que é o espaço que eles tem que conservar. Eu não tenho nenhum vidro depredado, não, eu já tive, desculpa, mas assim, a depredação do prédio, eu posso dizer que é menor do que a depredação da quadra. Mas o poder público não oferece nada pra eles. E isso é triste porque nós estamos na cidade de São Paulo que é a maior do nosso país. (Entrevista com a diretora da EMEF “Periféricos Centrais”, 2016).

A adolescente 1, ao falar do bairro, disserta sobre o papel da escola na vida dos “periféricos”, ela descriminaliza o bairro ao afirmar que são aqueles que são “do

mal”, ela afirma gostar da escola e ao ser questionada sobre o que poderia melhorar a escola, como fez o adolescente 2, ela diz que os alunos precisam ser ouvidos, mas, para ela, os problemas da escola são, também, os “alunos”, os “selvagens” e a agressividade que eles aprendem para sobreviver na comunidade e a impaciência que estes “selvagens” apresentam. A citação é longa, mas se torna interessante por terminar, de maneira enfática, apontando o problema das escolas não ouvirem todos os alunos e se os alunos não são ouvidos “[eles] não ligam” para o que a escola tenta ensinar:

> O que você pode dizer do bairro que nós estamos, que você mora e que está essa escola, da nossa comunidade aqui de perto do “periféricos”?
> Resposta: Eu acho a comunidade, algumas delas, eu acho que eles não ligam para a escola.
> Por que estudante?
> Resposta: Eles não se importam. Eles entram aqui, roubam as coisas. Eles entram aqui sendo perseguidos por viaturas de policiais. Mas não são todos assim, são poucos. E eu acho assim, eu não acho que é muito ruim, são só poucos que tem que aprender que a escola é deles. Não é só da prefeitura de São Paulo, é deles, eles tem que cuidar dela. Para os filhos deles terem condições de ter uma vida melhor. E é

> isso.
> Você gosta da sua escola?
> Resposta: Sim.
> O que você faria para melhorar a sua escola hoje?
> Resposta: Faria os alunos serem mais ouvidos. Só isso.
> Só proporcionar que os alunos fossem mais ouvidos. O que mais incomoda você na escola hoje? E o que atrapalha mais na escola hoje?
> Resposta: Os alunos.
> O que mais te incomoda na escola são os alunos? Não entendi, explica.
> Resposta: Bom, os alunos dessa escola são muito agressivos. Acho que é porque a gente está aqui na comunidade, eles aprenderam assim. Eles acham que tudo tem que se resolver na base do soco e do tapa. E eu, sou uma pessoa da paz, eu não gosto disso. Eu acho isso desnecessário. Eles são muito selvagens, muito selvagens.
> O que atrapalha a escola ou na escola?
> Resposta: O que atrapalha? Os alunos de novo.
> Os alunos? Por que?
> Resposta: Os alunos, não todos, mas quase todos, são meio impacientes, eles não gostam de ouvir o que os professores fazem. Por exemplo, o professor passa um texto para a prova, aí tem uns que não querem fazer texto, querem ficar só zoando, fazendo nada. Aí eles vão lá e passam a mão na lousa e tira tudo. E eles não querem ouvir que aquele texto é importante, que tem que fazer, que é uma prova. Eles não ligam. (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

O adolescente 2, também, define o bairro e a comunidade como boa e ruim, boa porque se encontra fácil os seus amigos e familiares, porque "[tem] *a escola, tem os passeios, tem um monte de coisa, nem sei explicar muito... os encontros que os alunos da escola mesmos fazem*", ruim porque tem "[muito] *ladrão, tiroteio, muita bomba, gás de pimenta*". O adolescente apresenta a complexa relação de sobrevivência da comunidade "[entrar] pra qualquer casa que estiver aberta, porque na hora todo mundo abre o portão pra qualquer um entrar". (Entrevista com o adolescente 2 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

A adolescente 4 não tem medo de morar no bairro porque conhece "todo mundo", que é bom morar no bairro porque a escola é perto, mas reclama da ação policial: "*Porque tem uns moradores que estão dormindo, que tem que trabalhar e aí vem o policial lá, chega arrombando a porta*". (Entrevista com a adolescente 4 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Se a adolescente 1 pensa que o que mais atrapalha na escola são os "selvagens" que não são ouvidos, a adolescente 4 afirma que o que mais atrapalha na escola são as faltas dos docentes, pois estas faltas causam grande desorganização na escola:

> E aquilo que mais atrapalha no seu ponto de vista?
> Resposta: Falta de professores.
> Por que estudante?
> Resposta: Porque a gente não está tendo aula, aí fica uma confusão. Aí entra na sala e tem professor substituto, aí todo mundo fala, ai mas você não é professor disso, não sei porque você está passando isso. Essa aula é de matemática, não sei porque você está passando inglês. Reclamam muito e aí acabam não fazendo nada, só bagunçando.
> Você acha que a cabeça de vocês hoje, em termos de organização, por conta dessa

> falta de professores, está confusa?
> Resposta: Está, muito. Porque ah, só quer ficar na quadra, não tem professor, então vamos pra quadra.
> Não tem mais horário né.
> Resposta: É. Qualquer hora vai pra onde quiser. [...]
> Resposta: Acaba tendo que a diretora e a AD dando aula. (Entrevista adolescente 4 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

A política EF9 e nenhuma outra política pode diretamente resolver os problemas de uma comunidade desassistida de um mínimo de dignidade cidadã, como já disse, habitações dignas e o direito de não ter suas casas — quando não são alugueis, suas pequenas e diminutas frações do capitalismo — invadidas pela truculência nada mínima do Estado.

A política EF9 não pode apresentar, na RME paulistana, soluções para sanar o problema das faltas dos docentes na escola, uma qualidade que persiste indiferente da nova quantidade que foi e é a entrada das crianças de 6 (seis) anos. Estas faltas dos docentes, principalmente, dos especialistas, do 6° ao 9° ano, não é exclusividade da "Periféricos", na "minha" escola acontece a mesma coisa.

Com a política EF9 a escola não deixou de ser querida, de ser esperança para os estudantes como podemos entender das falas dos quatro adolescentes. A escola é: "[um] *lugar que você aprende a fazer amigos, você aprende muitas coisas que você vai levar pra vida e você aprende a dividir as coisas*". (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016); é aprendizado, é a "melhor escola que eu tenho" (Entrevista com o adolescente 2 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016); e "[é] muito importante, porque na escola eu vou aprender para eu ter um futuro bom" (Entrevista com a adolescente 4 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Para os adolescentes entrevistados a escola pública gratuita e obrigatória é uma conquista da população que precisa ser respeitada, como explica a adolescente 4:

> Você frequenta uma escola pública, gratuita e obrigatória. E o que significa pra sua vida lá na frente, ser um estudante dessa escola pública, gratuita e obrigatória? O que significa pra você isso?
> Resposta: Bastante, porque as pessoas acham que só porque é escola pública não vai ter um futuro tão bom. E eu posso mostrar para as pessoas que porque eu vim de escola pública, posso ter um futuro bom, sim. (Entrevista com a adolescente 4 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

O adolescente 2 indica que a passagem pela escola é uma transformação, na qual se entra criança com uma consciência e sai adolescente com outra consciência, com outra "memória":

> O que significa isso pra você? Na sua vida, que peso isso vai ter?

> Resposta: Vai ter muito peso, a consciência vai estar boa, não vai estar como era de menor. Porque quando eu era pequeno, a memória não era essa.
> Você acha que a escola está preparando você pra quê estudante?
> Resposta: Para o futuro.
> E esse futuro você pretende fazer o que?
> Resposta: Ter uma boa família, trabalhar muito. (Entrevista com o adolescente 2 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

A adolescente 1 associa a obrigatoriedade da Educação a um tempo necessário na vida do estudante para ele alcançar a cidadania:

> RESPOSTA: Sim, porque você entra aqui criança e sai praticamente um adulto, um jovem. Quando você entra na escola, quando você passa esse tempo na escola, você aprende que nem tudo é como você quer, que você tem que dividir as coisas porque se não você não vive. Que você tem que viver em sociedade pra um ajudar o outro. E que tem coisas que você tem que fazer, porque você precisa fazer porque isso vai ser bom pra você no futuro. (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Para os adolescentes entrevistados o tempo de permanência tem mais relevância, mas eles não relacionam isso diretamente a uma determinada faixa etária. É um forma de pensar em sintonia com a maneira que eles entendem a escola como o elemento social quase imprescindível para suas vidas. Isto se soma à necessidade que a escola tem de ouvir todos e todas as estudantes e suas necessidades, entre estas, a necessidade de brincar, isto é, eles consideram importante as concepções da Educação Infantil, mas não sentem necessidade da existência de EMEIs e EMEFs.

Quanto ao número de estudantes por turma, 35 estudantes numa turma, para os adolescentes entrevistados não é bom, pois "[...] com menos alunos aprende mais" (Entrevista com a adolescente 4 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016). O número ideal para eles está entre 20 a 30 estudantes por turma. A adolescente 1 explica que um número elevado de estudantes impede os docentes de conseguir realizar a devida explicação do conteúdo trabalhado em sala de aula:

> O número de estudantes da sua turma, o número de alunos que tem em sala, ele é satisfatório pra você? Dá pra ter aula com esse número de alunos em sala?
> Resposta: Não, porque tipo assim, são 35 contra 1. Não dá, a pessoa que fica na sala, que tem que ensinar as outras 35, não dá conta porque é muita gente. Tem uns que ficam zoando, que não quer fazer nada, que fica fazendo um monte de coisa na sala e aí ele tem que chamar a atenção dele. Só que ele faz isso toda hora e os outros que querem aprender não conseguem fazer nada, porque tem que ouvir a explicação do professor. E se ele ficar lá chamando a atenção do outro aluno, você não consegue fazer nada. Você faz a lição que está na lousa e espera porque você não consegue fazer sem a explicação do professor.
> Certo. Se você tivesse que estabelecer quantos estudantes ficaria boa a sua turma, quantos alunos você colocaria lá? Quantos estudantes?

> Resposta: No máximo 25. (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Vinte e cinco é o número que "Papato" considera ideal de estudantes para se trabalhar em sala de aula, mas ela considera que isto é um sonho. Sobre como dispor os estudantes numa sala de aula, ela considera que o docente precisa flexibilizar esta disposição em concordância com seu planejamento de aula e, assim, a sala não tem como ter uma única forma de se dispor as carteiras e cadeiras e, às vezes, essas nem serão usadas, pois é feita uma roda no chão. Portanto, a fila indiana, que é disposição predominante nas salas de aulas, pelo menos nas escola de DRENA, não é uma disposição prioritária para "Papato":

> *DIRETORA:* Olha, primeiro que assim, o número não é o ideal. Eu acho que eu abaixaria o número de alunos para 25 dentro de uma sala de aula de educação básica. 25 alunos eu acho que seria o ideal. Mas esse é o sonho. Arrumação da sala, eu acho que existem momentos, o professor tem que ter essa flexibilidade. Existem momentos em que pra fazer uma assembleia, eu coloco os meus alunos sentados em círculo. Existem momentos em que eu estou explicando a matéria e que eu estou usando a lousa ou o quadro branco, em que sentar um atrás do outro, se faz necessário. Fica mais fácil pra você visualizar. Existem momentos em que a sala organizada em grupo, é o ideal para se trabalhar, até para o professor circular e conversar com os grupos. Então eu acho que essa é uma flexibilidade que o professor tem que ter. Eu, particularmente, quando estou em sala de aula, dependendo daquilo que eu planejei, eu programei, eu vou mudar o mobiliário da forma que eu acho que seja o adequado pra que essas crianças tenham um aprendizado melhor. A gente tem que ter a flexibilidade pra fazer isso. E a outra coisa era?
> SE A FILA INDIANA É PRIORITÁRIO?
> *DIRETORA:* Não, não é prioritário, depende da atividade que você vai desenvolver. (Entrevista com a diretora da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Os adolescente entrevistados parecem não ver na disposição das carteiras e cadeiras um problema ou o que faz uma sala de aula agradável pode ser "[...] umas pinturas, colocar uns quadros nas paredes, eles fazerem uns desenhos no papel e colar.", pois não gasta muito para isso (Entrevista com o adolescente 2 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016). Já, para a adolescente 4, o sucesso de aprender em sala de aula pode ser o uso da dinâmica de grupo, "porque conversam um com o outro e acabam aprendendo" (Entrevista com a adolescente 4 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016); e a adolescente 1 defende sua tese da necessidade de movimento dos estudantes; e, portanto, tem que ter esteiras rolantes e água (correr dá cede) " (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF "Periféricos Centrais", 2016). Parece que os estudantes pedem por docentes que não fujam do ato educativo.

Na "Periféricos", a partir do 6° ano, as salas são ambientes, mas, se um estudante pede por pinturas e quadros, é porque as paredes das salas estão "nuas" e nenhum ambiente foi criado. Lá as "salas ambiente" são "criadas" pelas professoras pedagogas que lamentam

quando os cartazes e afins são rasgados, quebrados e destruídos pelos “selvagens”. Aos poucos as salas ambiente foram evidenciando o real motivo de suas existências, que o docente esteja na “sua” sala antes dos estudantes, pois, antes das “ambiente”, os docentes sempre chegavam atrasados depois da troca de sala o que causava grandes brigas e confusões entre os estudantes.

Quanto à expectativa no final dos 9 (nove) anos de “Periféricos”, a adolescente 4 gostaria de “aprender bastante a cuidar de animais, essas coisas... saber sobre animais” (Entrevista com a adolescente 4 da EMEF “Periféricos Centrais”, 2016) e o adolescente 2 espera saber “[mais] ciências, geografia, história...muito mais isso ai” (Entrevista com o adolescente 2 da EMEF “Periféricos Centrais”, 2016), pois ciências, geografia e história são as áreas de conhecimento de interesse dele. Se a adolescente 4 e o adolescente 2 apresentam expectativas que parecem que a “Periféricos” pode realizar, a adolescente 1, nas suas expectativas, praticamente, exige que a escola cumpra com sua função social de formação ampla do cidadão:

> O que você pretende saber fazer se quando terminar o ensino fundamental lá no 9º ano? Vamos por partes, o que você pretender saber?
> Resposta: O que eu pretendo saber, tudo que eu preciso, tudo que eu vou levar pra vida.
> E o que é tudo que você precisa levar pra vida?
> Resposta: Saber escrever e falar corretamente e saber as contas mínimas, como adição, essas coisas, os 4 tipos de contas. Sobre geografia, eu queria saber como são os continentes, tipo, a temperatura, o ambiente. Em ciências, eu queria saber coisas que eu não posso pegar, que são tóxicas para o ser humano e para os outros seres vivos. Como eu faço pra cuidar da Terra, porque sem a Terra a gente não faz nada. Em história, está ótimo saber tudo de história, porque tipo, tem coisas que aconteceram a 1000 anos que até hoje são feitas. Inglês eu queria saber só as coisas básicas também como não, sim. (Entrevista com a adolescente 1 da EMEF “Periféricos Centrais”, 2016).

Para a diretora “Papato” foi perguntado se o EF9 trouxe modificações aos direitos de Educação dos estudantes e ela concluiu que o EF9 foi apenas uma propaganda, um engodo que nada de novo acrescentou na Educação brasileira e, ainda, ajudou a impor o senso comum da necessidade de alfabetizar as crianças até 8 (oito) anos de idade:

> DIRETORA: Não, o ensino fundamental de 9 anos, ele foi uma propaganda e no meu entender, uma forma de manipular o senso comum, para que as pessoas tivessem a noção de que esse país estava ampliando o tempo da criança na escola e com isso a educação, ela ia ganhar novos rumos, ia ganhar a tal qualidade e tão falada, dentro de uma mídia educacional. Mas na verdade não é isso que aconteceu, quem está dentro da escola sabe e quem estuda educação de verdade, sabe disso. Garantir, ampliar o tempo de educação da criança é importante, desde que você tenha a condição de ampliar dentro das necessidades da criança de fato e não de maneira enganosa. O que você tem hoje, são crianças entrando mais cedo na escola,

> algumas alfabetizadas e outras não e eu acho que cada criança tem o seu tempo pra ser alfabetizado, isso não é uma coisa que você vai impor. Que se não, dessa forma como alguns teóricos que defendem essa ideia, que ao meu ver é errado, vêm as coisas, daqui a pouco o bebê nasceu e ele só vai sair da maternidade quando ele estiver conhecendo as primeiras palavras. Ou então você vai pendurar no berço do seu filho o abecedário para a criança já começar a conhecer as letrinhas. Eu acho que isso não é por aí, cada criança tem o seu tempo, cada ser humano tem o seu tempo. Então assim, não é ampliando, pegar o antigo pré e transformar esse antigo pré no 1º ano, que vai fazer com que essa criança aprenda melhor ou pior. Eu tenho criança que entrou com 6 anos na escola ou com 5 anos e meio, que hoje estão alfabetizadas e eu tenho crianças que entrou com essa idade que não está alfabetizada. (Entrevista com a diretora da EMEF "Periféricos Centrais", 2016).

Os adolescentes entrevistados, satisfeitos com a escola deles, em quase 7 anos de EF9 na escola "Periféricos", afirmam que o que mais ouviram foi: "vai para aula" e "faça a lição" (adolescente 1); silêncio (adolescente 4); e sabedoria — "saber mais um pouco, tentar aprender, conviver, aumentar cada vez mais a mente" — (adolescente 3). Assim, pela fala de quem sofreu e sofre a política EF9, não há mesmo nada de novo na Educação a não ser a presença das crianças de 5 (cinco) a 6 (seis) anos na EMEF e que estas perderam um ano de Educação Infantil, um alento frente à escolarização e à escola que, em detrimento de uma formação ampla do cidadão, tenta apenas realizar uma Alfabetização mecânica, codificar e decodificar, na qual ela ainda fracassa.

E daí?

Tenho nos olhos quimeras
Com brilho de trinta velas
Do sexo pulam sementes
Explodindo locomotivas
Tenho os intestinos roucos
Num rosário de lombrigas
Os meus músculos são poucos
Pra essa rede de intrigas
Meus gritos afro-latinos
Implodem, rasgam, esganam
E nos meus dedos dormidos
A lua das unhas ganem
E daí?

Meu sangue de mangue sujo
Sobe a custo, a contragosto
E tudo aquilo que fujo
Tirou prêmio, aval e posto
Entre hinos e chicanas
Entre dentes, entre dedos
No meio destas bananas
Os meus ódios e os meus medos
E daí?

Iguarias na baixela
Vinhos finos nesse odre
E nessa dor que me pela
Só meu ódio não é podre
Tenho séculos de espera
Nas contas da minha costela
Tenho nos olhos quimeras
Com brilho de trinta velas
E daí?

Milton Nascimento e Ruy Guerra (1976)

CAPÍTULO VII. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (POLÍTICAS PEDAGÓGICAS)

Ciavatta e Frigotto (2003, p.112) apresentaram uma síntese do que são as políticas educacionais brasileiras, das quais fazem parte as Leis Federais 11.114/2005 e 11.274/2006:

> As políticas e os planos educacionais, implementados em nível do Estado, no Brasil, acompanham as vicissitudes da sociedade brasileira na falência de não consolidar, até hoje, uma sociedade democrática e de não incorporar amplos setores populares a um projeto superior de país.

Considerando Ciavatta e Frigotto (2003, p. 112), podemos entender, por exemplo, que houve mais uma vez a falência da sociedade brasileira de não conseguir consolidar sua democracia dada a não participação de amplos setores populares para o acontecimento do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

A discussão sobre o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* está em curso, como, também, está a discussão sobre o Ensino Fundamental brasileiro. Talvez a temática num texto ou num debate não seja especificamente Ensino Fundamental, mas pode ser uma das várias possibilidades de estudos ou pesquisas que, dedicando-se às suas temáticas, acabam por estabelecer relações com o Ensino Fundamental, por exemplo: não há como ter um estudo sobre alfabetização sem pelo menos situar a alfabetização no Ensino Fundamental; não há como falar da educação da Infância sem estudar o Ensino Fundamental ou permanecer numa Infância educacional restrita de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, como estamos hoje com nossa Educação Infantil; quando falamos de financiamento da Educação na Educação Básica, FUNDEB, temos que estudar o Ensino Fundamental etc. Assim, não houve a pretensão, deste trabalho, de dar um ponto final na discussão da temática *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e em todas as relações que esta possa suscitar ou estabelecer no campo educacional.

Mesmo que temas mais amplos como a implementação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, o desenvolvimento das práticas e dos conteúdos sofridos pelas crianças de 6 (seis) anos nas escolas de Ensino Fundamental (referencial curricular) e a disputa entre o brincar e a escolarização no 1° ano do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* tenham sido estudados; assim como os temas mais restritos como o 1° ano do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* em si, a alfabetização praticada neste primeiro ano, a formação e os cursos de formação oferecidos aos professores de 1° ano do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, de que forma o brincar, presente no 1° ano do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, pode

influenciar a valorização do brincar nos demais anos do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, se houve ou não houve mudanças nos projetos políticos pedagógicos frente ao novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, quais as avaliações que as crianças de 6 (seis) anos tem sofrido no 1° ano do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, a vontade da criança brincar frente à proibição imposta pela escolarização, a vontade ou o desejo das famílias que as crianças sejam todas alfabetizadas no 1° ano do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, se houve alguma contribuição do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* no aumento da quantidade de professores "doentes" e quais as características das doenças docentes, se aumentou o número de parquinhos (playgrounds) nas escolas de Ensino Fundamental, se em tempos de *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* os e as docentes são mais ou menos ouvidos ou consultados(as) antes da aprovação de normas que impactam no dia a dia das escolas, também, tenham sido estudados; ainda, há muito o que estudar sobre o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

Serão necessários estudos que investiguem os Anos Iniciais (1° ao 5° anos), os Anos Finais (6° ao 9° anos) e aqueles que pesquisem como um todo o novo Ensino Fundamental. Nosso trabalho acompanhou do 1° ao 6° anos do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, com todas as suas limitações. Para pesquisas ou estudos do “todo” podemos definir como busca de generalizações, uma perspectiva generalista sem se limitar, por exemplo, ao processo de alfabetização ou ao PNAIC ou à formação continuada de docentes. Uma pesquisa que pode ser arraigada ao par dialético quantidade/qualidade, como a nossa que buscou respostas sobre a possível ampliação das oportunidades educativas e se a política “*Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* orientou ou orienta modificações qualitativas no cotidiano escolar.

Consideramos que a pesquisa orientada pelo par dialético quantidade/qualidade — de Lefebvre e de Azanha — contribui pela rigidez que se auto impõe em cada verificação, para certa ou certas quantidades de uma “variável” ou do conjunto de “variáveis” — um extrato da realidade — com todas as suas exigências ou expressões, pois não há permissão para flexibilização de interpretação — a qual não se trata de um modelo que se põe como um extrato da realidade e, limitado, não passa de uma simplificação de causa e efeito, por exemplo, a TRI —, mas por buscar a reflexão apartada de modelos metodológicos padrões torna-se uma possibilidade de se estudar uma política, com ênfase em suas características que implicam em novas quantidades que passam a expressar e exigir novas qualidades, que implica que estas novas qualidades indissociáveis das quantidades e qualidades geradoras não são os padrões que, de maneira errada, passaram a ser denominadas qualidades. Pensando como Paulo Freire, a qualidade, além dos padrões, não é, ela está sendo para cada extrato da

realidade ou, talvez, para cada período histórico da Educação Brasileira ocorram determinados blocos históricos de Gramsci (1971, p.57). Portando, é uma temeridade qualquer política que se propõe como solução definitiva, visto que esta suposta política redentora deixará, com o passar da história, a fazer parte de novas exigências ou expressões, condição dinâmica que na Educação é corriqueira, mesmo que se pense, por exemplo, que sempre será funcional a lousa, a professora, entre esta e a mesa da professora e, depois da mesa, as carteiras e cadeiras ocupadas por estudantes que querem muito estar lá, mas que diante do vazio que lhes é oferecido, deixam de estar lá para aprender e ensinar e, assim, se ocuparão com outros fazeres nem sempre agradáveis.

Sobre os marcos legais e políticos podemos considerar, assim como também considera Ferraresi (2015, p.183), que o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* foi resultado: dado pela importância que na nossa história educacional foi conferida à "ampliação da obrigatoriedade escolar como forma de obrigar o Estado" a garantir a oferta assim como a condição de criação de expansão da oferta; e dado por motivações econômicas incentivadas primeiro pelo FUNDEF, depois pelo FUNDEB, como, também, pela motivação econômica mundial pela antecipação de ingresso no ensino obrigatório (ARELARO, 1999: ADRIÃO, 2008, BORGHI, 2000, 2006; DAVIES, 2000; FARENZENA, 1997; ADRIÃO, OLIVEIRA, 2007; PINTO, 2000).

Consideramos, também, que a legislação e as normalizações da política *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* aconteceu junto com o prazo máximo, 2010, para que os sistemas educacionais passassem a praticar 9 (nove) anos no Ensino Fundamental e o MEC, no processo de implantação, foi figura contraditória, pois orientava contra a meritocracia, mas estabeleceu forte relação EF9 e avaliações externas que acarretam em classificações que acabam aumentando a disputa pelo mérito.

É considerável que uma via, com um grupo ou mais grupos, atua em relação estreita com o "neotecnicismo" e suas marcas se espalham por toda a Educação brasileira, como exemplo destas marcas temos os PCNs, as expectativas de aprendizagem, os direitos de aprendizagens, as avaliações externas e a formação da professora e do professor reprodutor, com congruente justificativa de fazer parte da reinvindicação, da implantação e da manutenção deste novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* que apresentado um "sucesso": a privatização como tinha asseverado Adrião (2008) perguntado se:

> [A] adoção de metas para os sistemas educacionais locais, como sugere o Ideb, e a adoção de mecanismo de ***accountability*** pautados na responsabilização do Poder Público local pela qualidade da educação [aqui como padrão a priori estabelecido] como condições para essa nova regulação não induziriam uma ampliação da dependência da esferas locais ao agentes privados. (p. 108).

Quanto ao saber das pesquisas e estudos realizados sobre a política do Ensino Fundamental de 9 anos, em relação a Ferraresi (2015), que pesquisou trabalhos de 2006 a 2012, apenas acrescentamos a própria dissertação de mestrado de Ferraresi (2015) e Contijo (2013), para constatar que há necessidade de pesquisas e estudos que possam ir além do processo de implementação, um avanço ao centralismo ou predominância de verificações sobre o 1° ano do EF9. Provavelmente, a academia não esgotou todas as pesquisas e estudos sobre o que se tem passado com as crianças de 6 (seis) anos ao fazerem parte do Ensino Fundamental e a escolarização; porém, podemos considerar que é preciso pensar a Educação da Infância e que esta não termina quando acaba a Educação Infantil. Consideramos que com o mote da política do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* há possibilidade de inúmeras contribuições da academia

Concordando com Ferraresi (2015), consideramos que serão necessárias pesquisas e estudos que possam implicar num pensamento de uma Escola Única que, sem a divisão de Educação Infantil e Ensino Fundamental, possa contemplar desde a criança pequena ao adolescente.

Quanto às matrículas, com a análise das matrículas do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* pode-se considerar que as novas quantidades expressam e exigiram novas qualidades que ainda estão em processo de consolidação.

Pode-se considerar que a diferença do significado quantidade matrícula para a gestão entre a prática escolar e de órgãos educacionais, como há uma diferença entre o número de matrículas e de estudantes, a matrículas é uma má qualidade da educação Pública brasileira, que o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* não modificou, e parece existir uma oportunidade para otimizar recursos educacionais com a valorização da autonomia relativa das escolas que resultaria em melhoria da educação (PAULINO, 2010).

Concluímos que, independentemente do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, o número das matrículas do Ensino Fundamental parece estar em declínio no Brasil e para entender esta redução de matrículas é preciso considerar, entre outros fatores, a diminuição da população brasileira.

Após nossas verificações nos parece óbvio que as quantidades e qualidades matrículas são dependentes de vários fatores, e não apenas a um fator, por exemplo, ano em que pertence ou a cidade ou ao Estado, desta maneira não como equações ou conjunto de equações enquadrar a Educação, dado que sempre haverá a possibilidade de uma ou mais variáveis não serem contempladas.

Consideramos que o Ensino Fundamental Privado apresenta quantidades e qualidades de um Sistema Educacional em expansão, porém destinado a uma elite diminuta, com a qualidade das crianças de 5 (cinco) a 6 (seis) anos, dado as condições econômicas e culturais de suas famílias, não sentirem a perda de um ano ou um estágio da Educação Infantil. Esta elitização para poucos encarece mais as escolas que passam a valorização por supostas qualidades, que não são resultantes ou expressões de quantidades observadas, mas por padrões estabelecidos que não podem ser seguidos pela escola Pública, a escola pobre para os pobres, ou daqueles fora da elite. A "escolinha" Privada deixa de existir, qualidades intermediárias entre "qualidade pobre" ou "qualidade possível" e a escola Privada (da elite). A equidade se traveste de qualidade justificável, num "menos pior" (RAWLS, 1992) a escola pobre dentro do orçamento do país, sem a busca de educação emancipatória, a igualdade deixa de ser a qualidade mais desejável, num quadro em que não há mais esforços para que todos os privilégios sejam condenáveis, sem espaço para benefícios democráticos. É um cada qual no seu cada qual, a elite e os que não são da elite, com a escola pobre e a escola Privada destinadas a realizar uma educação para atender as demandas do mercado capitalista.

Consideramos que o auge do efeito Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos, isto é, a vivência das Leis Federais n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006 e, também, a diminuição da população se deu na passagem do ano de 2006 para 2007: o auge das perdas de matrículas do EF; o auge das perdas de matrículas do EF8; o auge de ganho de matrículas no EF9 (3.554.629); o auge da transferência de matrículas da Educação Infantil, seja de matrículas da Creche como matrículas da Pré-escola para o EF ou estabelecimento das novas quantidades e qualidades da Educação Brasileira ou novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos.*

Consideramos existir uma efetivação excludente não democrática — social. econômica, cultural e histórica — na passagem dos Anos Iniciais (do 1° ao 5° ano) para os Anos Finais (do 6° ao 7° ano) do Ensino Fundamental, provável herança da na divisão entre primário (para todos) e ginasial (para uma pequena elite), uma garantia de ***status quo*** da elite, com permissão de avançar nos "estudos", enquanto os pobres com destino a compor o grande "estoque" de mão-de-obra ordeira, com educação formal "mínima", e barata, uma normalização brasileira elitista da existência de um compreender que uma educação plena é

privilégio e não um direito humano assegurado (DORIA, 1923, p.91, TEIXEIRA, 1957, BEISIEGEL, 1974, AZANHA, 1987, CARVALHO, 2004, PAULINO, 2010).

Consideramos que o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* e suas quantidades não contribuíram para a superação desta qualidade perversa do sistema educacional brasileiro. E as taxas de aprovação, de reprovação e de abandono nos fornece um resultado de reprovação considerável e sistemático no 3° ano, uma qualidade originada das quantidades (condições) estabelecidas pelo PNAIC, num retrocesso de valorização dos ideias de reprovação escolar. Todavia, a reprovação das crianças no 1° ano/EF9 é um retrocesso, pois com estas reprovações de 2010 a 2014, no interior do EF9 não garantiu o direito â Educação às crianças reprovadas, elas não tiveram ampliação de direitos, deixaram de ter o 3° estágio da EI e vivenciaram o fracasso escolar, com a idade 5 (cinco) a 6 (seis) anos;

Da análise das quantidades matrículas verificamos ser plausível o acontecimento de 3 (três) momentos da Educação Básica Brasileira: o 1° (primeiro) de 2004 a 2006, que pode ter início anterior a 2004, com a transição 2006 a 2007 para o 2° (segundo), de 2007 a 2009, com transição de 2009 a 2010 para o 3° (terceiro), com início em 2010 e provavelmente terminou em 2015.

Considerando o 3° momento como sinônimo do novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* entendemos válidas as observações de como se deu o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* no período de 2010 a 2014 na prática pedagógica da nossa unidade escolar objeto de estudo e as interações desta com sua rede nas mais variadas e possíveis quantidade e qualidades.

Destas quantidades e qualidades possíveis, na escola constatamos que nos livros ATA, chamados Termo de Visita, foi dada a devida atenção, de 2007 a 2014, que a política EF9 pudesse ter nas infinitas demandas entre escola e supervisão e uma vez que o EF9 se tornou de fato o EF as “orientações” tendem a desaparecer deixando espaço para outras políticas vindouras.

Ainda, podemos considerar que na “EMEF Periféricos Centrais” não aconteceu, como propagado e esperado pelo MEC, diferenças na competência de escrita das crianças pertencentes ao EF9, quando comparadas com as pertencentes ao antigo EF8; que uma melhor capacidade de escrever está relacionada com mais ou menos anos de Educação Infantil, como definida por Klein (2011), vividos pelas crianças.

Na escola pesquisada e o relatado, na academia ou nos diálogos na própria RME de São Paulo, sobre outras escolas, indica que a organização da gestão, a Direção e Coordenação,

tem estabelecido e conferido a estes cargos diversas obrigações cujas as maiores estão direcionadas cada vez mais em atender burocracias; os professores e as professoras não parecem 100% envolvidos no processo educacional que ocorre dentro da escola, não parecem estar na escola para participar do processo educacional vivenciado na mesma, quando se negam a "dar aulas"; a escola, a Comunidade Escolar, apresenta grandes dificuldades de viver sua autonomia e preenche ano a ano formulários que, postos juntos, compõem o Projeto Político Pedagógico para ficar esquecido e devidamente arquivado.

A implementação do "novo" Ensino Fundamental já é dada como um fato que ocorreu no "antigo" Ciclo I (1ª série a 4ª série, hoje do 1° ano ao 5° ano) da U.E., pois, a escola já viveu os 5 anos iniciais. O Ciclo II (5ª série a 8ª série, hoje 6° ano ao 9° ano) se preparou para o "novo" ensino, pois as professoras e professores, em JEIF, Reuniões Pedagógica, Jornadas Pedagógicas, nas copas, nos corredores etc., discutiram, conversaram e dialogaram sobre as crianças que só vivenciaram 2 anos de pré-escola e alguns professores especialistas, Educação Física, Inglês e Artes, já trabalharam diretamente nos Anos iniciais do novo EF e receberam, em 2015, suas novas turmas de 6° ano, na escola pesquisada 3 (três) turmas que, em 2016, se transformaram em turmas do 7° ano. Na RME, pela Reorientação, definiu que não havia mais Ensino Fundamental de 8 (oito) anos na passagem de 2013 para 2014 (PMSP, 2013a, 2013b, 2013c), assim, os estudantes que eram da antiga 8ª série passaram para o 9° ano do EF9, os estudantes da antiga 7ª série passaram para o 8° ano do EF9 e os estudantes da antiga 6ª série passaram para o 7° ano do EF9.

Em poucas escolas da RME paulistana havia matrículas no 6° ano do EF em 2014. Em 2015 havia poucas matrículas no 7° ano do EF. Em 2016 há poucas matrículas no 8° ano do EF. Houve e há uma certa confusão dos adolescentes e das famílias; professores perderam e perdem suas turmas e precisaram procurar outra escola, e todo este movimento trouxe modificações para a Educação Elementar brasileira.

As escolas da RME de São Paulo, como a escola pesquisada vem sofrendo modificações, expressando e apreendendo novas características, pois estas escolas vivem suas contemporaneidade, sofrem a ação de seus governantes e das políticas educacionais vigentes; e, portanto, para as suas quantidades expressam e exigem novas qualidades.

Consideramos se foram modificações que trazem ou trouxeram avanços no direito democrático à Educação, com novas quantidades expressando novas qualidades, exigiram e estão exigindo novas qualidades que parecem ainda estar em disputa ou que não entram em pauta, estas todas não são relacionadas com o novo *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos.*

Não há elementos que indiquem que a escola dê conta de cumprir, na situação e

condição da sua RME, com o firmado na CF 1988 (BRASIL, 1988). Como considerações iniciais, podemos afirmar que a escola continua a tentar cumprir qualidades determinadas e nem sempre tem obtido êxito neste fazer reprodutor.

Consideramos que **c**om o início do PNAIC, após a implantação do *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* (2010) e a Reorientação Curricular no Município de São Paulo (2013), no contexto do IDEB a qualidade da educação passa a ser entendida por muitos como medida estabelecida à priori e não que se estabelece ou se constrói nas relações pedagógicas.

Na EMEF “Periféricos Centrais” estudantes (quantidade) que não atingiram a qualidade de estarem alfabetizados foram reprovados de 2014 para 2015 num ápice de educação/formação centrada na Alfabetização codificação/decodificação que quase acarreta nenhuma ou diminuta possibilidade de uma formação para a cidadania.

A Infância acuada frente a escolarização vitoriosa no EF9 com as práticas pedagógicas "adultocêntricas", feita ou apenas copiada de receituários pela professoras sem nenhuma participação dos estudantes, foram intensificadas, logo, quanto ao direito de aprender com pluralidade pedagógica, a prática pedagógica em tempos de PNAIC, na EMEF, foi reforçada a tendência reducionista, na qual o pluralismo de ideais e concepções são aos poucos abandonados ou evitados para dar lugar a um cumprimento de metas que orbitam a meta dos 100% de alfabetizados com 8 anos, como já mencionamos, que trouxe de volta à escola o fantasma da reprovação, mesmo esta não tendo espaço para ser praticada em "massa" devido ao afluxo de estudantes na “Periféricos”. Assim, a reprovação em tempos de PNAIC é excludente e evidencia para a escola suas fragilidades e suas carências de um próprio Projeto Político Pedagógico que não era assunto corrente ou do dia a dia.

Pelas crianças e por seus responsáveis e até por professoras a Educação é questionada no seu propalado papel de ganho de perspectiva de melhoria de condição de vida e ascensão social. Na EMEF parece que é obvio que ler e escrever tem reconhecido a sua importância, mas para ser sobrevivente e periférico basta a criança saber os ícones do mundo digital e informatizado, incisivamente desenvolvidos quase como se um recém-nascido possa utilizar.

A escola, reduzida a função pura e simples de alfabetizar, no Ciclo de Alfabetização, com o codificar e o decodificar a língua portuguesa não cumpre nem o fazer ler e o fazer escrever, pois os estudantes não são formados leitores. A escola não cumpre o seu papel de formar sujeitos de direito. Portanto, o PNAIC, na EMEF, não tem sido um motivador para a gestão democrática, pelo contrário, tem minimizado ou eliminado a autonomia da escola, já que afasta as famílias ou as suas presenças na construção de um projeto político pedagógico, restringe os estudantes a simples papel de consumidores de conteúdos, no Ciclo de

Alfabetização codificar e decodificar, e impõe às professoras apenas a possibilidade de reproduzir comandas pré-estabelecidas e conferem aos gestores a posição de gerentes controladores das metas e afins.

Os adolescentes — sujeitos que estão longe do alcance de ser representados rasteiramente com matrículas que apresentam ou não certas habilidades e competências padronizadas — que foram as crianças de 2010, quando começou o EF9 na "Periféricos Centrais" — o 3° momento da Educação Brasileira que esta pesquisa acompanhou —, com ou sem EF9, acreditam na escola, aceitam a obrigatoriedade e depositam no saber escolar a possibilidade de uma vida melhor, esta crença se aproxima muito da Teoria do Capital Humano (VIANA e LIMA, 2010) que foi disseminado no Brasil na década de 1960 que podemos considerar mais um senão em relação a política *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*.

Assim das observações e verificações podemos afirmar que no cotidiano de uma escola o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* não tem sido uma política de ampliação das oportunidades educativas visto que em muito pouco as práticas escolares sofreram alterações interessantes numa perspectiva democrática, não tem sido uma ampliação que tenha qualquer outro significado além da entrada das crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental; e, também, não tem sido uma política de orientações para modificações qualitativas nas relações pedagógicas visto que estas, como já dissemos, não sofreram alterações interessantes numa perspectiva democrática.

A tese que se apresentou tratou de muitas ações políticas concomitantes que se relacionaram e se relacionam para a efetivação da mudança ou alteração do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos; pelo que foi apresentado, podemos afirmar que o *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos* não tem sido uma política de ampliação das oportunidades educativas, uma ampliação que tenha significado além da entrada das crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental; e, também, não tem sido uma política de orientações para modificações qualitativas nas relações pedagógicas.

Fica impressão que uma experiência poderia ser conduzida pela SME deixar a Comunidade Escolar da "Periféricos", dentro da sua autonomia relativa, realizar uma possível Escola Única — mesmo na perspectiva dos "dotes" inatos, devidamente desenvolvidos, sem a necessidade da determinação de posição social, mas numa sociedade considerada moderna e realmente democrática (CORDEIRO, 2001, p. 242).

Quem sabe um Centro Popular de Anísio Teixeira. Seria rico ver os possíveis

desdobramentos, as crianças da comunidade enfrentando o lumpesinato e formando suas inteligências, suas vontades, o caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. (CORDEIRO, 2001, p. 242). Poderia ser pelo menos uma experiência, uma oportunidade ao pluralismo pedagógica frente "ao mais do mesmo" ou a tenebrosas e temerosas opções como o projeto Escola Sem partido.

Resta-nos a curiosidade científica de saber como estarão, ao final do 9° ano (2018), os estudantes que entrevistamos agora em 2016, quais serão os seus saberes das áreas de conhecimentos, como comentam estes saberes, quais serão suas críticas ao *Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*, suas críticas à Educação, quais as expectativas ou falta delas em relação à possibilidade de cursar o Ensino Médio. Não necessariamente estes "minhas" crianças-adolescentes estudantes, mas estudantes da RME paulistana no final do 9° ano/EF9. Contudo, para escapar da "melada melancolia", isto será outra pesquisa ou outro estudo ou outra tese.

Ensacado

moinhos não movem ventos
partidas não são só lenços
saudades não são soluços
nem solução pra espera
nem salvação dos pecados
tristezas não lavam pratos
resguardam restos desejos
flores e frutos do mal

por isso muito cuidado
queime de febre e não dobre
não quebre nunca, não morra
não corra atrás do passado

nem tente o ponto final
aguente firme a picada
da abelha, daquela velha
melada melancolia

segure a barra, requente
o caldo da sopa fria
vá cultivando a semente
até que um dia arrebente
o saco cheio de sol

Cátia de França e Sérgio Natureza (1979)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ABREU, L. P. **O ingresso no 1º ano do ensino fundamental de nove anos**: sentimentos revelados por crianças de uma escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2010.

ABREU, M. M. O. **Ensino fundamental de nove anos no município de Uberlândia**: implicações no processo de alfabetização e letramento. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

ADLER, M. **The Paideia proposal**. New York: MacMillan, 1982.

ADRIÃO, Theresa. Parceria entre prefeituras e esfera privada: estratégia privatizantes para a oferta da Educação pública em São Paulo?. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). Público e o privado na Educação: novos elementos para o debate. São Paulo, Xamã, 2008.

AGUIAR, M. A. L. A criança de seis anos e o ensino fundamental. In: Reunião Anual da ANPED, 35ª. 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em 15 de outubro de 2011.

AMARAL, A. C. T. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, Apr. 2009. Disponível em <http:// www.scielo.br/ scielo.php?script=s ci_arttext&pid= S1413-24782009000100004&lng =en&nrm=iso>. Acesso em 02 Fevereiro de 2015. http:// dx.doi.org/ 10.1590/ S1413-24782009000100004.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 26, n. 91, p. 419-442, Aug. 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Jan. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200007.

ALENCAR, F. W. F.; JACOMINI, M. A.; ROSA, C. Direito, qualidade e gestão da educação no ensino fundamental de nove anos na rede municipal de Diadema. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 17, n. 2, p 229-239, jul. /dez. 2012.

ALMEIDA, A. C. **Ampliação da escolaridade obrigatória**: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no ensino fundamental. In: Reunião Anual da ANPED, 35ª. 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em 15 de outubro de 2011.

ALMEIDA, J. G. Ensino Fundamental de nove anos: ampliação da permanência e qualidade de ensino**. Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 25, p. 159-179, jan. /jun. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa? id=71521708010>.

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo**: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANDRADE, D.F. Teoria de Resposta ao Item: conceitos e aplicações. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística; 2000.

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 49, p. 51-54, maio 1984.

ANTUNES, Celso; GARROUX, Dagmar. Pedagogia do cuidado: um modelo de educação social. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

ANTUNES, J. **Ensino fundamental de nove anos**: em busca da legitimação no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

ARAÚJO, Andrea Rodrigues. **Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos**: um diálogo com professores. São Paulo: UNISAL, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2008.

ARAÚJO, R. C. B. F. **Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos**: um diálogo com professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

ARELARO, Lisete Regina Gomes.. **A (ex) tensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático**. 1988. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo,1988 (mimeografado).

ARELARO, Lisete Regina Gomes. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In. OLIVEIRA, Cleiton de et al.. **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

_____. **O Ensino Fundamental no Brasil: Avanços, Perplexidades e Tendências**. Educação e Sociedade, vol. 26, no 92, p. 1039-1066, especial de outubro. 2005.

_____. FUNDEF: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. (GT: Estado e Política Educacional; n. 05, 2007a. Disponível em: <http://www.ANPEd.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2014.

_____. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Oct. 2007b. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso 04 de Fevereiro de 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-

73302007000300013.

_____. JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011. Disponível em <http:// www.scielo.br/scielo.php?script= sci_arttext&pid= S1517-97022011000100003&lng= pt&nrm=iso>. acesso em 06 nov. 2014.

ARRUDA, Maria Da Conceição Calmon. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 41, n. 143, p. 664-666, Aug. 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200018&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Feb. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200018.

AZANHA, J. M. P. **Educação**: Alguns escritos. São Paulo: C. Ed Nacional, 1987.

_____. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

_____. **Educação**: Temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP,** São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, maio/ago. 2004a.

_____. A política de educação do Estado de São Paulo (uma notícia): considerações sobre a política de educação do estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP São Paulo**, v. 30, n. 2, p. 349-361, maio/ago. 2004b

_____. Documento preliminar n. 1. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP,** São Paulo, v. 30, n. 2, p. 363-368, maio/ago. 2004c.

_____. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. São Paulo. Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004d.

_____. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

_____. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

AZEVEDO, Fernando de. A Cultura Brasileira, tomo terceiro, “A transmissão da Cultura”, São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958, p. 72.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARBETTA, P. A. Estatística Aplicada às Ciências Sociais. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

BARBOSA, M. S. P. **A implementação do 1º ano no ensino fundamental de nove anos**:

estudo de uma experiência. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

BARRETO, Ana Cristina Carvalho Sá. **A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E EXERCÌCIO DA CIDADANIA: um estudo sobre o processo da redemocratização brasileira (1985 a 2015)**. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Federal de Lavras, Lavras - MG, 2015.

BARRETO, A. R. COELHO, R. de C. *Financiamento da Educação Infantil – Perspectivas em debate.* Brasília/DF, UNESCO, 2004.

BATISTA, A. S. Sombras de textos: a escrita no ensino fundamental; In: BARZOTTO, V. H.; RIOLFI, C. R. (Orgs.) *Sem choro nem vela: cartas aos professores que ainda vão nascer*. São Paulo: Paulistana, 2012.

BAUER, A. *Avaliação de impacto de formação docente em serviço*: o Programa Letra e Vida. Tese (Doutorado em Educação), 250p. São Paulo: Universidade de São Paulo/ Faculdade de Educação, 2011.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974.

_____. Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

_____. Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BESERRA, A. C. **A inserção das creches no sistema de ensino**: conquistas, prespectivas e desafios.. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraiba, 2007.

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

BOENO, R. M. **Mudanças na forma de organização do ensino fundamental**: um estudo no município de Dois Vizinhos – PR. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, Curitiba, 2011.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Portugal, Ed. Porto: p.43-51,1994.

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

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação:* a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOTO, Carlota. Trilhas de um Mestre: o Legado Político e Pedagógico de José Mário Pires Azanha. Revista USP, São Paulo, n. 93, p. 211-224, março/maio. 2012.

BORGHI, Raquel Fontes. A municipalização do ensino fundamental em processo: um estudo de caso em três municípios do interior paulista. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

_____. Municipalização do ensino e valorização do magistério no interior Paulista: um estudo em dez municípios. 2006. Tese (Doutorado em Educação escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

BRANDÃO, M. O. M. **Ensino Fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império. Coleção das Leis do Império do Brazil de 1824. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

_____. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brazil. Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional, 25 de Fevereiro de 1891.

_____. Constituição (1891). Emendas à Constituição. Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional, 25 de setembro de 1926.

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brazil. Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional, 19 de Dezembro de 1935.

_____. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. *Diário Oficial da União [dos] Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 15 out. 1946.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Constituição (1967) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em 21 jun. 2012.

_____. Constituição (1967) Emenda Constitucional n.1, de 24 de janeiro de 1969. Brasília, 1969. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/e mc01-69.htm>. Acesso em 21 jun. 2012.

_____. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de Outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05/10/1988. (1988). Disponível em http:// www.planalto.gov.br/ ccivil_03/ constituicao/ constituicaocompilado.htm Acesso em 21/01/2015.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. Congresso. Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Legislação*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/em1496.doc>. Acesso em: 04 fev. 2013. (1996a)

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. (1996b).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 04/1998, de 29 de Janeiro de 1998. Dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30/03/1998. (1998a). Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em 30/01/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02/1998, de 07 de Abril de 1998. Instituí as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15/04/1998. (1998b). Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em 30/01/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/1998, de 02 de Dezembro de 1998. Consulta relativa o Ensino Fundamental de 9 anos. (1998c). Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb020_98.pdf. Acesso em 30/01/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 22/1998, de 17 de Dezembro de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23/03/1999. (1998d). Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em 30/01/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01/1999, de 7 de Abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23/03/1999. (1999). Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01_99.pdf. Acesso em 30/01/2015.

_____. Ministério da Educação (MEC). Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Fundamental, 2001. (2001a)

_____. Lei Federal nº.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10/01/2001. (2001b).

_____. Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: documento de apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001. (2001c).

_____. Ministério da Educação. **O ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004a. Disponível em <http:// portal.mec.gov.br/ seb/arquivos/pdf /Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em 30/01/2015.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de Nove Anos 1° Relatório**. Brasília: MEC/SEB, 2004b. Disponível em <http:// portal.mec.gov.br/ seb/arquivos/pdf /Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em 30/01/2015.

_____. CNE/CEB. Parecer nº. 24/2004. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, 15 de setembro de 2004. 2004c <http:// portal.mec.gov.br/ seb/arquivos/pdf /Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em 30/01/2015.

_____. Lei Federal nº 11.114, de 09de maio de 2005. Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17/05/2005. (2005a).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 06/2005, de 08 de junho de 2005. Reexame do Parecer CNE/CEB n° 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14/07/2005. (2005b). Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf. Acesso em 30/01/2015.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de Nove Anos 2° Relatório**. Brasília: MEC/SEB, 2005c. Disponível em <http:// portal.mec.gov.br/ seb/arquivos/pdf /Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em 30/01/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 03/2005, de 03 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08/08/2005. (2005d). Disponível em <http:// portal.mec.gov.br/cne/arquivos pdf /pceb006_05.pdf>. Acesso em 30/01/2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria Ministerial n° 931 de 21 de março de 2005. Instituí o SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22/03/2005. (2005e). Disponível em: < http:// download.inep.gov.br/ educacao_basica/prova_brasil_saeb/ legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf >. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2004. Brasília, DF: INEP, 2005. Disponível em: <http://portal.INEP.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 3 de Fevereiro de 2015. (2005f)

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Brasília: 2005. (2005g)

_____. Lei Federal nº 11.274, 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07/02/2006. (2006a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/ Lei/ L11274.htm>. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **O ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Mensagem de veto nº 65, de 6 de fevereiro de 2006. Comunica inconstitucionalidade do 1° e do 2° artigo do Projeto de Lei nº 144, de 2005 (nº 3.675/04 na Câmara dos Deputados). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07/06/2006. (2006c). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Msg/Vep/VEP-65-06.htm>. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental pra nove anos: 3º Relatório do Programa**. Brasília: MEC/SEB, 2006d. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf>. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 39/2006, de 8 de agosto de 2006. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25/06/2007. (2006e). Disponível em: < http:// portal.mec.gov.br/ cne/arquivos/pdf/ pceb039_06.pdf>. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 41/2006, de 9 de agosto de 2006. Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes leis nº 11,114/2005 e nº 11.274/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25/06/2007. (2006f). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb041_06.pdf >. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 06/2/2006, que amplia a duração do ensino fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13/07/2007. (2006g). Disponível em: < http:// portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf>. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2015.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20/12/2006. (2006h). Disponível em: < http:// www.planalto.gov.br/ ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2005. Brasília, DF: INEP, 2006. Disponível em: <http://portal.INEP.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 3 de

Fevereiro de 2015. (2006i)

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2006. Brasília, DF: INEP, 2007a. Disponível em: <http://portal.INEP.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 3 de Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Decreto n° 6,094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25/04/2007. (2007b). Disponível em: < http:// download.inep.gov.br/ educacao_basica/prova_brasil_saeb/ legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf >. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa n° 10/2007, de 24 de abril de 2007. Instituí a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26/04/2007. (2007c). Disponível em: < http:// download.inep.gov.br/ educacao_basica/prova_brasil_saeb/ legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf >. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2015.

_____. Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n° 10.195, de 2001; revoga dispositivos das Leis n 9.424 de 1996, 10.880 de 2004, e 10.845 de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, XX/XX/2007. (2007d). Disponível em: < http:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm >. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3/2007, de 17 de abril de 2007. Consulta sobrea implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos pareceres CNE/CP n° 5/2005 e n° 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP n° 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25/6/2007. (2007e). Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 30/01/2015.

_____. Ministério da Educação. PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2007. Brasília, DF: INEP, 2008b. Disponível em: <http://portal.INEP.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 3 de Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2008. Brasília, DF: INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.INEP.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 3 de

Fevereiro de 2015. (2009a).

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12/11/2009. (2009b). Disponível em: < http:// www.planalto.gov.br/ ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09/12/2009. (2009c). Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 30/01/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 07/2010, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15/12/2010. (2010a). Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 30/01/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº.1, de 14 de janeiro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15/01/2010. (2010b).

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2009. Brasília, DF: INEP, 2010c. Disponível em: <http://portal.INEP.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 3 de Fevereiro de 2015.

_____. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 8035/2010 e Legislação citada. Disponível em http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831650.doc. Acesso em abril 2011.

_____. Ministério da Educação. Censo Escolar 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19/12/2011. 2011a

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2010. Brasília, DF: INEP, 2011b. Disponível em: <http://portal.INEP.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 3 de Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2011. Brasília, DF: INEP, 2013a. Disponível em: <http://portal.INEP.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 3 de

Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2012. Brasília, DF: INEP, 2013b. Disponível em: <http://portal.INEP.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 3 de Fevereiro de 2015.

_____. Lei n° 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5/4/2013. (2013c). Disponível em: < http:// http:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 05 de Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2013. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.INEP.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 3 de Fevereiro de 2015.

BUSSAB, W. O. e MORETTIN, P. A. Estatística Básica. São Paulo: Editora Saraiva, 2003.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; MINHOTO, Maria Angélica Pedra; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e remuneração do magistério no município de São Paulo: análise legislativa em perspectiva histórica. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 35, n. 126, p. 215-235, Mar. 2014 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100013&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Feb. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302014000100013.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge. & DELGADO, Lucila de Almeida Neves. (org.). O Brasil Republicano O tempo do nacional-estadismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, vol.2.

CAPUCHINHO, A. de O. **Sentidos e significados produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos**. São Paulo: PUCSP, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARNEIRO, F.H.P. **Caminhos da alfabetização em Minas: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CARVALHO, J. S. F. de. "Democratização do ensino" revisitado. **Educação e Pesquisa*:* Revista da Faculdade de Educação da USP,** São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, maio/ago. 2004.

CATANANTE, I. T., NOGUEIRA, A. L. H. Trabalho docente de 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.

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira. **A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas:** diálogos com o currículo oficial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2015.

CHAVES, S. S. **Implementação do ensino fundamental de nove anos em uma escola municipal de Salvador**: processo participativo ou força de lei?. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, Abril. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 13 July 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002.

CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, Apr. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 18 July 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. ***O Ensino Fundamental de Nove Anos no estado de São Paulo: um estudo exploratório sobre sua implementação*** – Área: Educação, Brasília: CNPq, 2012.

COLOMBI, G. M. S. **O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil:** uma análise da produção discente. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2012.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 35-49, abr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 out. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100003.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. **Estudos Avanços.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-258, Aug. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200012&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Oct. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200012.

CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, 2003. Disponível em < http:// www.scielo.br/ scielo.php?script= sci_arttext&pid=S0100-15742003000200005&lng=en&nrm=iso >. access on 29 Apr. 2016. http:/ /dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000200005.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo. In: Reunião Anual da ANPED, 33ª. 2010. Disponível em:

http://www.anped.org.br Acesso em 15 de outubro de 2013.

_____. Educação Infantil e ensino fundamental desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n.1, jan. /abr, 2011.

CORRÊA, R. C. P. **"Vamos brincar? ":** continuidades e rupturas nas práticas curriculares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale de Itajaí – UNIVALI, Itajaí (SC), 2011.

COSTA, S. S. **Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia**: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação. 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson; COMPARATO, Fábio Konder; OLIVEIRA, Francisco de. *Como pensar?* São Paulo: Lua Nova, n. 54, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452001000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 março de 2015.

CROSBY, Philip B. *Quality is free.* New York: McGraw-Hill, 1990.

CURTY, Marlene G.; CRUZ, Anamaria da C.; MENDES, Maria Tereza R. Apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses (NBR 14724/2002). Maringá: Dental Press, 2002.

CURY, C. R. J. A educação e a primeira constituinte republicana. Trabalho apresentado no Seminário A Relação Educação-Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional. In: Fávero, O. (Org.) A educação nas Constituintes brasileiras, 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 2001.

DANTAS, Angélica Guedes; MACIEL, Diva Maria M. A. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 157-175, Mar. 2010. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000100009&lng= en&nrm=iso >. Acessado em 29 de abril de 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000100009.

DAVIES, Nicholas. Verbas da educação: o legal X o real. Niterói: Eduff, 2000.

_____. FUNDEB: a redenção da educação básica?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 753-774, Oct. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300007&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Aug. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300007.

DELFIN, A. S. **A inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental**: um estudo do brincar à luz das Políticas Públicas de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DEMING, W. Edward. *Out of the crisis.* Cambridge, Mass.: MIT, 1986.

DÓRIA, S. **A Reforma de 1920 em São Paulo**. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia. Editores, 1923.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

ELKONIN, Daniil B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: _____. **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 504-522.

_____. **Antologia de la Psicologia Pedagógica y de las edades:** las questões psicológicas relativas a la formación de la actividade docente en la edad escolar menor. Moscou: Pueblo y Educación, 1986a.

_____. **Antologia de la Psicologia Pedagógica y de las edades:** La unidad fundamental de la forma desarrolada de la actividade lúdicra. La naturaleza social del juego de roles. Moscou: Pueblo y Educación, 1986b.

_____. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progresso, 1987. p. 125-142.

_____. **A Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EMERY, K. *The business roundtable and systemic reform:* how corporate-engineered high-stakes testing has eliminated community participation in developing educational goals and policies. 2002. Doctoral Dissertation – University of California, Davis.

_____. *Origins and purpose of No Child Le_ Behind.* 2005. Disponivel em: <h p:// www.educationanddemocracy.org/Emery/Emery_NCLB.htm> Acesso em: 13 fev. 2011.

FAIRCHILD, T. M. Velas que não iluminam: texto, gênero e a invenção do professor genérico; In: BARZOTTO, V. H.; RIOLFI, C. R. (Orgs.) *Sem choro nem vela: cartas aos professores que ainda vão nascer*. São Paulo: Paulistana, 2012.

FARENZENA, Nalu. Financiamento da educação no município: algumas questões sobre as fontes e usos de recursos. In: SARI, M. T. (Org.). Subsídios para a instituição do sistema municipal de ensino no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1997.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Oct. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300014&lng=en&nrm=iso>. access on 22 June 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300014.

FEIGENBAUN, Armand V. *Total Quality Control.* New York: McGraw-Hill, 1988.

FERRARESI, P. D. **Ensino fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2015.

FERREIRA, Jorge. “Crises da República: 1954, 1955 e 1961”. In: FERREIRA, Jorge, DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs). O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. v 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 51-65, Apr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Aug. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100005.

FLACH, S. de F. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 739-762, Sept. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000300739&lng=en&nrm=iso>. access on 12 July 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000300009.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Garantia do direito à Educação Infantil no brasil: histórico do campo, conquistas e desafios atuais. In: XXV Simpósio Brasileiro, II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da ANPAE (1961-2011) [Internet]. 2011 abr 26-29; São Paulo, Brasil [acesso em 31 de janeiro de 2013]. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0381.pdf

_____. SILVA, Maria Beatriz Gomes da. Articulações e tensões entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. In: Flores, Maria Luiza Rodrigues; Albuquerque, Simone Santos de (org.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. P. 179-198.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 jul. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002.

FONTES, V. L. **A escola de 9 anos, características e impactos por meio de representações parentais**: um estudo na rede municipal de ensino de Araraquara. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FRANCHINI NETO, Hélio. A Política Externa Independente em ação: a Conferência de Punta del Este de 1962. **Rev. bras. polít. int.**, Brasília, v. 48, n. 2, p. 129-151, Dec. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292005000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 12 July 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0034-73292005000200007.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez. 1982.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2001.

_____. Extensão ou Comunicação. São Paulo: Paz & Terra, 2011a.

_____. Educação como prática de liberdade. São Paulo: Paz & Terra, 2011b.

FREIRE, P.; HORTON, M. *O caminho se faz caminhando:* conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, P., SHOR, I. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREITAS, Luiz Carlo de. C. Eliminação Adiada: O Ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Ocultação da (Má) Qualidade do Ensino. Educ. Soc., Campinas, vol.28, n. 100, p.965 – 987, Especial – Out. 2007.

_____. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M.B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. *Escola básica (Anais da 6. CBE).* Campinas: Papirus, 1992.

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, June 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Aug. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Ofício de Professor – Aprender Mais para Ensinar Melhor. São Paulo: Ed. Abril, 2002.

GANZELI, P (org). Reinventando a escola pública por nós mesmos. Campinas, SP. Editora Alínea. 2011.

GASPARETTO, Maria Elisabete R. Freire et al. O aluno portador de visão subnormal na escola regular: desafio para o professor?. **Arq. Bras. Oftalmol.**, São Paulo, v. 64, n. 1, p. 45-51, fev. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27492001000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 out. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S0004-27492001000100009.

GEERTZ, C. The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books, 1973.

GIL, Lara Gonzales. **A implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP.** 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São

Paulo, 2007.

_____. **Implementação de Políticas Públicas: um estudo de cas sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos no município de São Bernardo do Campo.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. A educação obrigatória: uma escolaridade igual para sujeitos diferentes em uma escola comum. In: A educação obrigatória: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 71-97.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-los?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 54, p. 67-80, 2007.

GRAMSCI, A. El materialimo histórico y la filosofia de Benedetto Croce. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971.

HASHIMOTO, C. I. **Ensino Fundamental de nove anos: um novo caminho em velha estrada? Um velho caminho em nova estrada?**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2012.

HEINIG, O. L. O. M. Alfabetização e letramento no cenário escolar: compreensões de gestores educacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 509-540, jul. /dez. 2010.

HICKEL, Neusa Kern.; PORTELLA, Fabiani Ortiz. Psicopedagogia no cotidiano escolar: impasses e descobertas com o ensino de nove anos. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 27, n. 84, p. 372-384, 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 jan. 2017

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos.**Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, Dec. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000300010&lng=en&nrm=iso>. access on 29 March. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000300010.

JURAN, Joseph M. *Quality Control Handbook.* New York: McGraw-Hill, 1983.

JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. Qualidade da educação e Ensino Fundamental de nove anos: algumas reflexões. Revista @ambienteeducação, São Paulo, Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, v. 3, n. 1, p. 75 – 92, jan. /jun. 2010. Disponível em rquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_3_1/marcia.pdf acessado em 20 de jun. de 2015.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.; MORGADO, R. F. C.; TOYOFUKI, K. R. Jogo e letramento: criança de 6 anos no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, jan. /abr. 2011.

KLEIN, Sylvie Bonifacio. **Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo**: um estudo de caso. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.*Ensino fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, A. *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.* São Paulo: Atlas, 6ª ed., 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte, Humanitas, 2004.

_____. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.
LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D. *A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo, EPU, 1986.

MARCONDES, K. H. B. Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MAREGA, M. A. P. **A criança de seis anos na escola**: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2010.

MARIN, A. P..; PANSINI, F.; O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, pp. 87-103, 2011.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; AGUIAR, Rui Rodrigues; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, agosto 2009. Disponible en <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312009000200008&lng=es&nrm=iso>. accedido en 08 janeiro 2015.

MASCIOLI, S. A. Z. **Cotidiano escolar e infância**: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MATINEZ JÚNIOR, E.. As Instituições de Educação Superior e as Autoridades Estatais: Autonomia e Controle. In: RANIERI, N. B. S.; RIGHETTI, S. (Org.). Direito à Educação: Aspectos Constitucionais. São Paulo: EDUSP, 2009.

McKLEON, R. (Ed.). **Democracy in a World of Tensions (A Symposium prepared by UNESCO)**. Chicago: The University of Chicago Press, 1951.

MEC. *Documento Referência: Conferência Nacional de Educação.* Brasília: MEC. 2009.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 136-142, June 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100014&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Oct. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014.

MIRANDA, A. P. A. D. **Letramento e alfabetização**: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica*: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOYA, Dóris de Jesus Lucas. **A criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos**: práticas e perspectivas no primeiro ano. Maringá: UEM, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MULLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. A infância pesquisada. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 465-480, Sept. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300009&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Sept. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642009000300009.

NAESS, A.; ROKKAN, S. Analytical Survey of Agreements and Disagreements In: McKLEON, R. (Ed.). **Democracy in a World of Tensions (A Symposium prepared by UNESCO)**. Chicago: The University of Chicago Press, 1951.

NINKOVICH, Fran. *The diplomacy of ideas : U.S. foreign policy and cultural relations, 1938-1950*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

NOGUEIRA, G. M. **A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos**: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

NOGUEIRA, G. M.. PERES, E. T. Ensino Fundamental de Nove Anos: uma análise das contribuições de dissertações e teses defendidas no período de 2006-2010. Revista Contrapontos, Vol. 11 - n. 2 - p. 179-187 / mai-ago 2011.

OLIVEIRA, D. L. **A implantação do ensino fundamental de nove anos no estado do Paraná**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

OLIVEIRA, D. R. **A formação continuada de professores de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

OLIVEIRA, R. P. de. A educação na Assembleia Constituinte de 1946. In: Fávero, O. (Org.) A educação nas Constituintes brasileiras, 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. O direito à Educação. In: ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R. P. de. (Org.). Gestão, financiamento e direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, Aug. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 29 Sept. 2015.

http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200007.

PAULINO, Clovis Edmar. **José Mário Pires Azanha**: uma introdução às suas ideias no campo educacional. 2007. Dissertação (Trabalho de Complementação de Curso em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **José Mário Pires Azanha**: uma introdução a um pensamento de significativa contribuição ao debate educacional brasileiro (Políticas Públicas e Práticas Escolares). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10112010-140145/>. Acesso em: 25 de Dezembro de 2014.

_____. Contribuição ao PNE – 2012/2021: comparação entre a escrita do ensino fundamental de 8 anos e a do de 9 anos. In: IV Seminário de Educação Brasileiro (SEB): PNE em foco: Política de responsabilização, regime de colaboração e sistema nacional de educação, 2013, Campinas – SP. Anais (Ebook) ... Campinas: CEDES-UNICAMP, 2013. pP567-580.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 251-280, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 11 set. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300013.

PINTO, J.M.R. Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas. Brasília: Editora Plana, 2000.

PINTO, J.M.R.. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007.

PINTO, J.M.R.; ALVES, T. O impacto financeiro da obrigatoriedade escolar no contexto do Fundeb. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 605-624, mai/ago. 2011.

Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade brasileira (1997), consolidado na Plenária de Encerramento do II Congresso Nacional de Educação, Coned, Belo Horizonte/MG, 1997. Disponível em: <www.adusp.org.br>. Acesso em: 13 mar. 2014.

PMSP - Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Decreto n° 12.637, de 13 de fevereiro de 1976. Institui o Plano de Educação Infantil - PLANEDI, e dá outras providências. D**iário Oficial [do] Município de São Paulo**. São Paulo, SP, 14/02/1976. (1976).

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento: *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/Construindo a Educação Pública Popular*. Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/1989.

_____. Portaria nº 1.971, de 03 de junho de 1998. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 03/07/1998, Folha 12. (1998a).

_____. Decreto nº 37.621, de 8 de Setembro de 1998. Dispõe sobre a criação do Programa de Ensino Fundamental com duração de nove anos e dá outras providências. D**iário Oficial [do] Município de São Paulo**. São Paulo, SP, 09/09/1998, Folha 1. (1998b).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Parecer CME/CEI e CEFM nº 08/1998, aprovado em 1/10/1998. Programa de Ensino Fundamental com duração de nove anos. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 06/10/1998, Páginas 29 e 30. (1998c).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº1.202, de 14 de janeiro de 1999. Dispõe sobre a implantação progressiva do ensino fundamental com duração de 9 anos e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 15/01/1999, Folha 6. (1999).

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Emancipatório, é possível?** São Paulo: SME, 2001a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Revista EducAção** – Retomando a Conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, n. 1. São Paulo: SME, 2001b. Disponível em: <http://portalSME.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Publicacoes/Revista_EducA%C3%A7%C3%A3o1.pdf >. Acesso em: 9 abr. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Revista EducAção**, n. 2. São Paulo: SME, 2001c. Disponível em: <portalSME.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_2.pdf >. Acesso em: 9 abr. 2013.

_____. Comunicado 816, de 03/08/2005 que dispõe sobre as orientações gerais para o ensino da língua portuguesa no Ciclo 1. Diário Oficial do Município de São Paulo, 04/08/2005. São Paulo, 2005a.

_____. SME/DOT. Portaria 6328/05 - SME que institui, para o ano de 2006, o Programa "Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal", nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs. Diário Oficial do Município de São Paulo, 27/09/2005. São Paulo, 2005b.

_____. Secretaria Municipal da Educação. *Projeto "Toda força ao 1º ano"*: guia para planejamento ao professor alfabetizador - orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006.

_____. Portaria n°. 4.507 de 30 de agosto de 2007. Institui, na Rede Municipal de Ensino, o Programa "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e dá outras providências. Disponível em http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=31082007P%20045072007SME (2007a). Acesso em 19 de fevereiro de 2013.

_____. Portaria n°. 5.403 de 16 de novembro de 2007. Reorganiza o programa “Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal” nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (Emefms) e Escolas Municipais

de Educação Especial (Emees).. Diário Oficial do Município de São Paulo. São Paulo - SP, 17/11/2007. Folha 14. (2007b).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino Fundamental**: Ciclo I. São Paulo: SME/DOT, 2007c.

_____. Portaria nº 5.905, de 24 de novembro de 2010. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 24/11/2010, Folha 14. (2010a).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.905, de 24 de novembro de 2010. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 24/11/2010, Folha 12. 2010b.

_____. Decreto nº 54.452, de 10 de Outubro de 2013. Institui, na Secretaria na Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 11/10/2013, Folha 1 (2013a).

_____. Portaria nº 5.930, de 15 de Outubro de 2013. Regulamenta o Decreto 54452/2013, que institui na SME, Programa Reorganização Curricular e Administrativa na Rede Municipal de Ensino - Mais educação São Paulo. Revoga Portaria 5360/2011(SME). **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 11/10/2013, Folha 13 (2013b).

_____. (SME). MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO. Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo DOCUMENTO DE REFERÊNCIA. São Paulo, SP, 10/10/2013. (2013c). Disponível em: < http://maiseducacaosaopaulo. prefeitura.sp.gov.br/ download/ docs/ minuta_consulta_publica. pdf>. Acesso em: 10/10/2013.

_____. SME/DOT. Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios para a Implantação. São Paulo: 2014. (2014a).

_____. Portaria nº 1.224, de 10 de fevereiro de 2014. Institui o Sistema de Gestão Pedagógica – SGP no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11022014P%20012242014SME>. Acesso em: 10/03/ 2014. (2014b).

_____. SME/DOT. Programa Mais Educação São Paulo: Subsídio 2: Sistema de Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação para a Aprendizagem. São Paulo: 2014. (2014c).

_____. SME/DOT. Programa Mais Educação São Paulo: Subsídio 3: CEU – FOR: Sistema de formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: 2014. (2014d).

_____. SME/DOT. Programa Mais Educação São Paulo: Subsídio 4: Avaliação para aprendizagem: externa e em larga escala. São Paulo: 2014. (2014e).

_____. (SME/DOT). Direitos à alfabetização na idade certa magistério, práticas e trocas de experiências com os países ibero-americanos aprofundam a implementação do PNAIC na cidade de São Paulo. **Revista Magistério,** Edição especial PNAIC**,** São Paulo, n. 1, p. 1-50.

(2014f). Disponível em: < http:// portalsme.prefeitura.sp.gov.br/ Projetos/ BibliPed/Documentos/ Publica%C3%A7%C3%B5es2014/revista_magisterio_PNAIC.pdf>. Acesso em: 10/03/ 2014.

PURIM, R. F. **Um ano mais cedo ou um ano a mais**: representação social de curricular de professores alfabetizadores no ensino fundamental ampliado. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau (SC), 2009.

RANIRO, C. **Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental**: o que revelam crianças, pais e professoras. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

RAVITCH, D. *New York education officials are lying to the state's schoolkids.* 2010b. Disponível em: <http://www.nydailynews.com/opinions/2010/03/31/2010-03-31_new_ york_state_education_officials_are_lying_to_schoolkids.html#ixzz0npXGNIgU> Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. *The death and life of the great American school system*. New York: Basic Books, 2011.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola: como os compreender?.**Educ. Soc.**, Campinas , v. 26, n. 91, p. 465-484, ago. 2005 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 set. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200009.

RAWLS, John. Justiça como eqüidade: uma concepção política, não metafísica. **Lua Nova**, São Paulo , n. 25, p. 25-59, abr. 1992 . Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid= S0102-64451992000100003 &lng=pt&nrm=iso >. acessos em 04 abr. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451992000100003.

REIS, Elizabeth. Estatística descritiva. Lisboa: Silabo, ed. 4, 1998.

RIBEIRO, Tatiane. Aparecida. **O ensino fundamental de nove anos no Estado de São Paulo: um estudo de Caso. 18° Simpósio Internacional de Iniciação Científico da USP 2010.** - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIOLFI, C. R. (et al.) Ensino de língua portuguesa. São Paulo: Thomsom Learning, 2008.

_____. Lições de Coragem; In: BARZOTTO, V. H.; RIOLFI, C. R. (Orgs.) *O inferno da Escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. Idioglossias partilhadas: cartas de amor ao professor que ainda vai nascer; In: BARZOTTO, V. H.; RIOLFI, C. R. (Orgs.) *Sem choro nem vela: cartas aos professores que ainda vão nascer*. São Paulo: Paulistana, 2012.

ROCHA, I. L. **O Ensino Fundamental de nove anos no estado de Alagoas**: um estudo da efetivação da política de implantação a partir da experiência no Município de Delmiro Gouveia – AL. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Alagoas, Maceió (AL). 2012.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 203-212, dez. 2009.

_____. "Parece um prezinho": famílias de classes populares e o novo ensino fundamental. **Psicologia em estudo**, v. 15, n. 3, p. 487-496, 2010.
Rocha, M. S. P. M. L. da, Martinati, A. Z., & Santos, M. S. P. dos. (2012). Ensino Fundamental de nove anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação. Pesquisaeduca. 4(8), 296-316.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docentes. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. Diálogo ambiental, constitucional e internacional. Fortaleza: Premius, 2014. v. 2. p. 213-238.

ROMANELLI, O. de O. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROSA, M. M. **Políticas Municipais de Educação Infantil**: desafios à gestão local a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba (SC), 2011.

SAMWAYS, A. M. **Ensino Fundamental de nove anos**: dimensões políticas e pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa (PR), 2012.

SAITO, H. T. I. A.; TOSCANO, C.; prática docente no 1º ano do ensino fundamental e o ensino de ciências: um estudo de caso. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 2, p. 147-165, 2009.
UNESCO, 2001. "Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación". In: *Anais da Oficina de información Pública para América Latina y Caribe*. Disponível em http:www.iesalc.org.

SANT'ANNA, I. M.; GUZZO, R. S. L. A escola de nove anos e a atuação docente análise de uma experiência na escola pública. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 28, 1º sem. De 2009, pp. 91-108.

SANTOS, L. D. N. dos. **A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória**: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 31, n. 112, Sept. 2010 . Available from <http:// www.scielo.br/scielo.php? script= sci_arttext&pid= S0101-73302010000300010&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Jan. 2015.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": A criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. In: Educação e Sociedade, Campinas, 27 (96), 2006

SANTOS, Maria Walburga dos. Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas , v. 23, n. 2, p. 235-240, Aug. 2012 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200017&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Sept. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000200017.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria Estadual da Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 61/2006, de 29 de novembro de 2006. Fixa normas sobre a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 08/12/2006.(2006).

_____. Resolução SE - 86, de 19/12/2007 (2007). Institui, para o ano de 2008, o Programa "Ler e Escrever", no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=10/11/2016%2020:12:53. Acessado em 18 de agosto de 2016.

_____. Resolução SE - 96, de 23/12/2008 (2008). *Estende o Programa "Ler e Escrever" para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior. Disponível* em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_08.HTM?Time=04/03/2015%2015:02:48Acessado em 18 de agosto de 2016.

_____. Secretaria da Educação. Ler e escrever: livro de textos do aluno / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo : FDE, 2010.

SARMENTO, D. F.; SILVA, G. F. da; PAULY, E. L. Ensino fundamental de nove anos: mapeamento de dissertações e teses. Revista Contrapontos - Eletrônica, v. 11, n. 2, p. 188-198, mai./ago. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação**: o âmbito dos municípios. **Educ. Soc.** Campinas, v. 20, n. 69, dec. 1999.

_____. Educação senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

SCALZITTI, C. M. K. **Linguagem e infância**: relações com o letramento. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá (MT), 2012.

SCHEFFLER, Israel. A Linguagem da educação. São Paulo: Saraiva, 1974.

SCHIMITZ, L. L. **Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí (RS), 2008.

SILVA, A. A.; SCAFF, E. A. S. **O ensino fundamental de nove anos como política de integração social: análises a partir de dois estados brasileiros**. In: Reunião Anual da ANPED, 32ª. 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em 15 de outubro de 2011.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; CAFIERO, Delaine. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 27, n. 2, p. 219-248, Aug. 2011 . Disponível em < http:// www.scielo.br/scielo.php?

script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200011&lng=en&nrm=iso >. acessado em 29 de abril de 2016. http:// dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000200011.

SILVA, D. D. **Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir de conhecimentos sobre a língua materna de professores em exercício e de propostas governamentais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SILVA, Geraldo Bastos. Introdução à Crítica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Editora do Ministério da Educação, 1959, p. 214.

SILVA, J. S. **O planejamento no enfoque emergente**: uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226. Mai./ Ago. 2009. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 nov. 2014.

SILVA, P. A. **A dimensão complexa das políticas públicas para a educação**: o ensino fundamental de nove anos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, R. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil**: um estudo em municípios catarinenses. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVA, T. F. **A aprendizagem e a prática pedagógica no 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, Curitiba (PR), 2010.

SILVA, Vandré Gomes da. **Por um sentido público da qualidade na educação**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008.

SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa da. A produção social da linguagem: uma leitura do texto de Mikhail Bakhtin (V. N. Volochinov), Marxismo e filosofia da linguagem.**Trans/Form/Ação**, Marília , v. 4, p. 15-39, Jan. 1981 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731981000100002&lng=en&nrm=iso>. Accesso em: 21 de março de 2015.

SILVEIRA NETO, Raul da Mota. Impacto do Programa Bolsa Família sobre a frequência à escola: estimativa a partir de informações da Pesquisa Nacional por amostra de domicílio (PNAD). In: IPEA. *Bolsa Família 2003 — 2010: avanços e desafios*. Brasília: IPEA, volume 2. 2010.

SOUZA, K. R. **A reorganização do ensino fundamental de nove anos a partir do projeto político pedagógico das escolas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados (MS), 2012.

SOUZA, Nilson Alves de. **Levantamento documental temático e bibliográfico sobre a ampliação do ensino para nove anos.** 2007. Relatório de Iniciação Científica. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2007.

STRECK, Danilo Romeu. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 30, n. 107, p. 539-560, Aug. 2009 . Disponível em < http:// www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200012& lng=en&nrm=iso >. Accessado em 30 abril de 2016. http: //dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200012.

TASCA, D. S. O. **Alfabetizar, Letrar** – Práticas alfabetizadores no contexto da escola organizada em ciclos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas (SP), 2010.

TAUBMAN, P.M. *Teaching by numbers:* deconstructing the discourse of standards and accountability in education. New York: Routledge, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

_____. *Centros de treinamento de professores primários.* In: Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago do Chile, 5-19 mar. 1962. Santiago, 1962a.
_____. Conselho Federal de Educação. Duração mínima do período escolar. Parecer n.11. Comissão de Ensino Primário e Médio, aprov. em 14.03.62. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.2, abr. 1962b.

_____. **Educação é um direito**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

_____. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

_____. **Educação é um direito**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional.** 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TENREIRO, M. O. V. **Ensino fundamental de nove anos**: o impacto da política na escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

THOMÉ, A. C. M. B. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: dificuldades enfrentadas e aprendizados construídos por gestores e professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (SP), 2011.

TOLENTINO, M. A. H. **Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização:** o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2007.

TORRES, Tatiane Aparecida Ribeiro. **O Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo**: considerações acerca do direito à educação de qualidade. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,

2016.

VARGAS, J. C. **Professoras alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos**: concepções frente à infância e à ludicidade. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações (Campo Grande)**, Campo Grande , v. 11, n. 2, p. 137-148, Dec. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122010000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Feb. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1518-70122010000200003.