

O Ensino Fundamental de Nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo: reflexões acerca a implementação de uma política educacional afirmativa.

Rosangela Aparecida Reis Machado.

Cita:

Rosangela Aparecida Reis Machado (2017). *O Ensino Fundamental de Nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo: reflexões acerca a implementação de uma política educacional afirmativa*. XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Montevideo.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-018/233>



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO
PAULO: REFLEXÕES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA
EDUCACIONAL AFIRMATIVA

Rosangela Aparecida dos Reis Machado

rosemachado@hotmail.com

Universidade Nove de Julho- UNINOVE / Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU

Brasil



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

RESUMEN

O presente trabalho tem como objetivo compreender os processos de implementação do Ensino Fundamental de Nove anos no Município de São Paulo considerando as mediações possíveis entre uma Política afirmativa delineada por organismos internacionais, a formulação de uma Política Nacional de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental e a implantação dessa política em nível micro. Para tal análise tomamos como referência a abordagem do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball. Essa formulação, destacando a natureza complexa e controversa da política educacional, propõe a existência de um ciclo político contínuo composto de cinco contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. A abordagem do ciclo de políticas trabalha com a complexidade dos contextos políticos, interligando as instâncias global e local. Escolhemos a implementação do ensino fundamental de nove anos como objeto de estudo devido a importância que o tema tem no debate educacional, as implicações que possui para a formação dos alunos e pela discussão que propicia sobre aprendizagem. Definimos o local da pesquisa na rede municipal de ensino de São Paulo por ser essa rede modelo educacional para os demais municípios do Estado de São Paulo e por sua ampla capacidade de atendimento. Para realizar essa pesquisa foram utilizadas fontes primárias por meio de análises documentais: acordos internacionais, legislações e orientações elaboradas pelo Ministério da Educação, pelos Conselhos de Educação e pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; e como fonte secundária pesquisa bibliográfica em teses e dissertações, em periódicos, em textos publicados em eventos científicos e em livros. A pesquisa de campo foi qualitativa, especificamente entrevistas semiestruturadas com os professores do Ensino Fundamental e gestores da rede municipal. A pesquisa, em sua primeira parte, mapeia os contextos e documentos internacionais que justificam discursivamente a necessidade de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos, as principais ações realizadas pelo governo brasileiro orientadas pelos acordos internacionais do quais foi signatário e analisa os documentos oficiais que foram produzidos no Brasil. Na segunda parte analisa a legislação e os documentos produzidos pelo município de São Paulo sobre o Ensino Fundamental de Nove anos e o percurso de



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

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

ABSTRACT

The present work aims at understanding the processes behind the adoption of the nine-year cycle for the Fundamental Education in the City of Sao Paulo. It takes into consideration the several possible mediations between an affirmative kind of politics (such as those proposed by international organisms), the creation of national politics on longer periods of mandatory Fundamental Education and the effectiveness of such politics on a micro level. In order to do so the theoretical basis to which we refer to is that on the cycle of politics as posed by Stephen Ball. This formulation, highlighting the complex and controversial nature of educational policy, proposes the existence of a continuous political cycle composed of five contexts: the influence context, the text production context, the context of the practice, the context of the results and the context of political strategy. The policy cycle approach works with the complexity of policy contexts, linking global and local instances. We chose the implementation of nine-year primary education as an object of study because of the importance of the topic in the educational debate, the implications it has for the training of students and the discussion it provides about learning. Our object is Sao Paulo's Public Education System, the role model for other Schools throughout the State of Sao Paulo due to the large area it serves. Documental and bibliographical analysis, as well as semi structured interviews and focal groups studies were selected as methodological procedures. Focal groups were made up by First and Second Grade teachers as well as School managers. The research, in its first part, maps the international contexts and documents that justify discursively the need to extend the compulsory elementary education to nine years, the main actions carried out by the Brazilian government guided by the international agreements of which it was a signatory and analyzes the official



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

documents which were produced in Brazil. The second part analyzes the legislation and documents produced by the municipality of São Paulo on the Fundamental Education of Nine Years and the course of its implementation. The data collected in the research corroborate with Ball's assertion that the process of translating policies into practices is extremely complex since it involves interpretations of the subjects involved and in this perspective, the implementation of the Nine-Year Primary Education in the São Paulo Municipal Teaching Network presents numerous challenges, among them, to consolidate their model of pedagogy of childhood, to build a new curriculum, to materialize their program in educational units with teacher training and to make the adaptation of spaces and times.

Palabras clave

política educacional, educação básica, rede municipal de ensino de São Paulo.

Keywords

educational politics, basic education, Public Schools of Sao Paulo.



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

I. Introducción

A obrigatoriedade da educação para um período determinado na infância tem sido um dos instrumentos utilizados por diversos países para viabilizar o exercício do direito à educação a todos os segmentos da sociedade. O Ensino Fundamental de Nove anos no Brasil faz parte dessa sistematização.

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

Segundo o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001), implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: "oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade". Contudo, apesar de justificativas apoiadas em fundamentos democráticos, não há como negar que há uma pressão dos organismos internacionais para a ampliação da escolarização no Brasil. Como destaca Silva (2009), em consonância com o projeto neoliberal vigente, os organismos multilaterais explicitaram claramente o papel da educação no tocante à geração de capital social para o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que a educação poderia contribuir para a minimização da exclusão.

É no contexto desse cenário que o presente trabalho, resultante da tese de doutorado concluída em 2016, analisa o processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove anos no Município de São Paulo.



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

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

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



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

II. Marco teórico/marco conceptual

O referencial teórico que subsidia a presente pesquisa parte do conceito de ciclo político contínuo, como formulado pelo teórico inglês Stephen Ball. Essa formulação, destacando a natureza complexa e controversa da política educacional, propõe a existência de um ciclo político contínuo composto de cinco contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política.

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

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

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

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



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

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

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

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

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



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

III. Metodología

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

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

De forma geral, o roteiro contemplou a questão do lúdico no Ensino Fundamental, o currículo para o Ensino Fundamental de Nove anos e uma avaliação geral dessa política educacional.

Com a equipe gestora optou-se por entrevistas semiestruturadas individuais, visto que conciliar os horários era difícil devido a dinâmica agitada de uma escola. O roteiro, em linhas gerais, abordou os mesmos pontos dos professores mas com a intenção de apontar um olhar, ao mesmo tempo mais amplo, por conhecer a realidade escolar de todo o ensino fundamental e mais distanciado do cotidiano da sala de aula. Além disso, nosso objetivo ao entrevistar professores e gestores foi tentar captar possíveis impasses, embates, cumplicidades na visão desses sujeitos sobre a política educacional aqui estudada.

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

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



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

IV. Análisis y discusión de datos

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

É nesse contexto que o Congresso Internacional Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación foi realizado pela UNESCO, no México, em 1990. O congresso tinha como objetivo geral efetuar um balanço da evolução da planificação e gestão da educação, desde a Conferência Internacional sobre Planejamento da Educação, realizada em Paris, em 1968.

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

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

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



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

recomendações de Jomtien.

Em 2001 a Unesco produz o documento *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, o qual faz uma análise dos 20 anos do Projeto Principal de Educação na América latina e no Caribe (UNESCO, 2001), durante o período compreendido entre 1980 a 2000 em relação ao objetivo de oferta de uma educação básica de 8 a 10 anos. Conforme o documento, nos anos de 1990, a média de escolaridade para o conjunto da América Latina ascende de 7 para 9,7 anos. Dentre os países que compõem a região latinoamericana, apenas em quatro deles o tempo de duração se manteve estável nos vinte anos do Projeto, como é o caso do Brasil. Como resposta, o Brasil então promulga Lei nº11.274/2006 que estabelece 9 anos a duração do ensino Fundamental.

No Estado de São Paulo, o Ensino Fundamental de nove anos, foi regulamentado pela Deliberação CEE nº 73/2008 . Na cidade de São Paulo foi publicado pela Portaria SME nº2929/2008: “O sistema municipal de ensino deverá implantar, em regime de colaboração com o sistema estadual de ensino, até o ano de 2010, o ensino fundamental 9 anos de duração, com matrícula e frequência obrigatória a partir dos 6 anos de idade completos ou a completar até o início do ano letivo”.

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

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

Na Introdução, a Indicação apresenta a Lei nº. 11.274/2006 e mostra-se favorável ao afirmar que esta “determinou concomitantemente um novo patamar, não só de ingresso escolar, como de duração do tempo de oportunidades de aprendizagem”. No ponto seguinte a Indicação aponta os



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

principais desafios para a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos: (i) elaboração de um novo projeto pedagógico baseado nas características das crianças a serem atendidas, em especial as de seis anos; (ii) necessidade de pensar essa nova série/ ano do ensino fundamental para que não se resume nem à antiga primeira série nem ao último ano da educação infantil de forma que a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental aconteça sem grandes rupturas.

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

A efetiva implantação do Ensino Fundamental de nove anos só ocorreu no sistema de ensino municipal de São Paulo a partir de 2010, e os procedimentos que a orientaram foram dispostos em Portarias. Em 2013 é iniciado o Programa Mais Educação que teve como objetivo a reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da rede municipal de Ensino.

O Ensino Fundamental de Nove Anos passa a ser organizado em 3 ciclos de aprendizagem: I - ciclo de alfabetização: do 1º ao 3º anos; II – ciclo interdisciplinar: do 4º ao 6º anos; III – ciclo autoral: do 7º ao 9º anos. Segundo a Nota Técnica nº 3 do programa Mais Educação São Paulo, “[...] a organização em ciclos de aprendizagem permite a construção/apropriação do conhecimento em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva” (SÃO PAULO, 2014, p. 74).

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

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE ET AL., 1992, p. 22 *apud* MAINARDES, 2006, p.53).

Nessa perspectiva, é relevante investigar como a proposta da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos chegou nas escolas e tem sido apropriada.

Um novo Currículo?

O Ministério da Educação anunciou o Ensino Fundamental de Nove anos como indutor de novas práticas:

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

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

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

E outro entrevistado complementa:

Ficou muita discussão disso do brincar, do lúdico, ficou muito assim batendo de frente. E o que fazer? Como fazer? Porque as orientações curriculares da educação infantil é uma e as orientações da educação fundamental é outra. Falava-se que tinha que ter o lúdico, mas não estávamos nos apoiando nas orientações curriculares da educação infantil. Nossos planejamentos eram em cima das orientações curriculares do ensino fundamental, e cobrava-



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

se da gente o lúdico. (P2)

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

A centralidade da alfabetização está presente nas práticas pedagógicas do 1º ano como estava anteriormente. Centralidade essa tanto porque os professores sempre trabalharam dessa forma e no primeiro momento não tiveram orientações claras quanto `a mudança de foco; quanto pelas cobranças das instâncias superiores por resultados satisfatórios, que atendessem ao esperado. E as professoras apontam: “o currículo do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove anos não é diferente do currículo que era de oito anos”.

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

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

Tem o dia do brincar que eu tiro na sexta-feira, parques, sala de vídeo, brincar mesmo em sala de aula, jogos pedagógicos (português, leitura, matemática) mas cada professora faz do seu jeito, na sua sala. (P2)

Então o brincar não está a rotina a criança? Não. Há orientações que você tire um dia pelo menos na semana ou dois, que leve eles na brinquedoteca, pede-se, mas não é nada exigido ou cobrado, que leve ao parque; orientam sim, que é para cantar musiquinhas, para fazer mais o lúdico, sair mais da sala de aula para brincar, brincadeiras dirigidas, que tenha objetivos, mas nada cobrado em planejamento. (P3).

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

Em relação a nova organização curricular proposta para a rede municipal, um dos entrevistados aponta:



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

A divisão em três ciclos está sendo produtivo, porque se a criança ainda não está em nível de alfabetização e no terceiro ano é retida, fica ainda em uma sala de alfabetização e quando era outro tipo de ciclo não era assim e com isso não avançava muito mas agora não, ela continuará no processo de alfabetização.

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



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

V. Conclusiones

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

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

Porém, não podemos deixar de considerar o contexto nacional de abertura política, o qual a luta de diversos segmentos sociais pela democratização encontra espaço para legitimação e como resultado disso, tem-se a aprovação do princípio da “Gestão Democrática do Ensino Público” na Constituição Federal de 1988. Assim, se por um lado o discurso neoliberal coopera com a construção de um conceito de qualidade fundamentada na lógica da competitividade, por outro, há todo um movimento de luta por um projeto educacional democrático.

É inegável que há uma uniformidade de princípios para a política educacional a serem observados principalmente a partir dos anos de 1990, mas também é certo que o modo como são acatadas as recomendações dos organismos multilaterais são distintas em cada país decorrentes de trajetórias específicas.

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



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

direitos das crianças de seis anos (BRASIL, 2004)

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

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

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

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

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



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

VI. Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, 17 maio 2005



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, 7 fev. 2006.

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

GORNI, Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.15. n. 54, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Sthephan Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-24, jan./abr. 2005

SÃO PAULO. Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 11/10/2013.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 5.285/2009, de 4 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo, São Paulo,SP: 5 dez. 2009, p. 14.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME. Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013, que regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - "Mais Educação São Paulo". Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo, São Paulo, SP: 15 out. 2013, p. 13-14.

_____. Programa Mais Educação: subsídios para implantação. SME:São Paulo, 2014

SILVA, Mária Abadia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009

UNESCO. Congreso Internacional Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación. Ciudad de México: México, 1990

UNESCO/OREALC. Balance de los 20 años Del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago do Chile, 2001.