A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM SOROCABA: ALGUMAS PERCEPÇÕES

The implementation of nine-years elementary school in Sorocaba: some perceptions

Bianca Cassola Pereira*
Carolina de Moraes**
Paulo Gomes Lima***

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo analisar a percepção de professores do Município de Sorocaba/SP sobre a implementação do ensino fundamental de nove anos a partir da regulamentação da Lei 11.274 de 2006, mais conhecida como lei da Implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Tratou-se de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, tendo como desenvolvimento e eixo a pesquisa desenvolvida por Koerner (2013). Utilizou-se como instrumento de coleta de dados uns questionários com um roteiro de questões abertas, aplicadas a quatro professores que ministram aulas nas séries iniciais (3 de escolas públicas e um de escola privada) e 2 especialistas (uma diretoria e um vice-diretor), ambos de escolas públicas. O resultado da presente pesquisa apresentou semelhanças e divergências dos resultados obtidos pela pesquisa de Koerner no município do norte de Santa Catarina, desencadeados por questões de ordem política, pedagógica e social.

PALAVRAS-CHAVE: Sorocaba. Ensino Fundamental de Nove Anos. Pesquisa exploratória.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the perception of teachers in the municipality of Sorocaba/SP on the implementation of basic education of nine years from the regulation of Law 11.274 of 2006, known as the law of Primary Education Implementation 9 (nine) years. This was an exploratory study of qualitative approach, with the development and research axis developed by Koerner (2013). It was used as data collection instrument a questionnaire with a script of open questions, applied to four teachers who give classes in the early grades (three public schools and one private school) and two specialists (a director and deputy director), both of public schools. The result of this research showed similarities and differences of the results obtained by Koerner research in the northern municipality of Santa Catarina, triggered by issues of political, educational and social order.

KEYWORDS: Sorocaba. Nine-Years Basic Education. Exploratory research

*Estudante de pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) *campus* Sorocaba. E-mail: biancacassola@yahoo.com.br
**Estudante de pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) *campus* Sorocaba. E-mail: carmoped2013@gmail.com
***Professor Doutor da disciplina de Estrutura e Fundamento da Educação Brasileira e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba. E-mail: paulogl.lima@gmail.com

Introdução

A implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos por meio da lei 11.274 de janeiro de 2006 ampliou o ensino fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos, com a entrada da criança na escolarização com 6 (seis) anos de idade.

O intuito explícito da legislação foi o de melhorar a qualidade do ensino e oportunizar mais tempo de permanência dos estudantes na escola, entretanto, essa implementação trouxe e tem trazido várias inquietações em distintos fóruns, em especial, ao âmbito das atribuições e leituras do professor, da equipe técnica e da escola como um todo, visto que ainda se está em processo de consolidação desse novo arranjo que, no ano de 2015, completa nove anos de regulamentação.

Com o intuito de investigar como se deu tal implementação na cidade de Sorocaba, interior do estado de São Paulo, utilizou-se a pesquisa realizada por Koerner (2013) como referência, buscando-se replicá-la para a realidade da municipalidade, portanto, uma pesquisa de cunho exploratório, reconhecendo-se as singularidades e demandas sociais. Foi utilizada como escopo do tratamento das devolutivas dos respondentes a abordagem qualitativa, visto que como afirma Lima (2003) possibilita uma postura e atitude indagativa e recorrente do objeto, implicando em pistas para o desvelamento do mesmo.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados uns questionários com um roteiro de questões abertas, aplicadas a quatro professores que ministram aulas nas séries iniciais (3 de escolas públicas e um de escola privada) e 2 especialistas (uma diretoria e um vice-diretor), ambos de escolas públicas. O resultado da presente pesquisa apresentou semelhanças e divergências dos resultados obtidos pela pesquisa de Koerner no município do norte de Santa Catarina, desencadeados por questões de ordem política, pedagógica e social.

Para efeitos didáticos organizou-se o presente artigo em quatro seções. A primeira denominou-se "*Reflexões iniciais sobre o contexto da escolarização brasileira*", sem qualquer

pretensão de aprofundar ou esgotar o assunto visto o recorte escopo da presente pesquisa. Na segunda seção, intitulada *"O itinerário da pesquisa",* descreve-se as etapas e desdobramentos do instrumento de coleta de dados com base em questionário, tendo o trabalho de Koerner (2013) como referência. A terceira seção "*Devolutivas e percepções dos respondentes",* explicita-se algumas das leituras dos respondentes sobre o processo de implementação do ensino fundamental de nove anos no município de Sorocaba e finalmente, na quarta seção, "*Aproximações e distanciamento da pesquisa de Koerner (2013)"* tece-se algumas reflexões sobre os resultados coletados em Santa Catarina e os de Sorocaba/SP.

Reflexões iniciais sobre o contexto da escolarização brasileira

O termo "alfabetização" surgiu no início do século XX. O processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna na fase inicial da escolarização das crianças, no Brasil ganhou destaque no final do século XIX, após a consolidação da República em nosso país. Nas décadas que antecederam a sua proclamação, o ensino e aprendizagem iniciais de leitura e escrita já eram objeto de preocupação de administradores públicos e intelectuais da corte e de algumas províncias.

Desde a colonização e durante o período do Império, o processo educacional da leitura e escrita era restrito, apenas poucas pessoas tinham a oportunidade de ensino. De acordo com as ideias de Mortatti (2006), nestes períodos, o ensino era realizado de maneira informal e formal. No ensino informal, a aprendizagem era realizada através do convívio familiar. Enquanto, o ensino formal ocorria dentro dos poucos prédios disponibilizados pela administração da época. Nestas instalações o ensino que ocorria era denominado de "aulas régias"[1].

Após a proclamação da República, a educação ganhou destaque, passando a ser símbolo de preparo para as novas gerações com vista a atender os novos ideais de desenvolvimento e progresso, além de tentar instaurar uma nova ordem política e social

[1] A denominada "Aula-Régia" foi a primeira forma de ensino público instaurado no Brasil no século XVIII, por Marquês de Pombal, após a expulsão dos jesuítas. Cada aula-régia correspondia a uma determinada disciplina. Os conteúdos destas aulas se baseavam no estudo das primeiras letras e humanidades e era de responsabilidade do governo promover concurso público para a admissão de professores. Ressalta-se que o "ensino público" se restringia apenas a elite da época. (CARDOSO, 2004).

no país. A escola institucionalizada, obrigatória, laica e gratuita passa a ser pensada no sentido de universalização, sendo um importante instrumento de modernização. Dominar a leitura e a escrita tornou-se fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país.

Sendo assim, a alfabetização passa a ser submetida ao ensino organizado, sistemático e intencional, realizada por profissionais qualificados. O Estado intensifica suas ações educacionais e começa a pensar em planos de ensino que se solidificaria na década de 1960. Apesar da universalização da Educação ser anseio desde a Idade Média, apenas em meados do século XX, com o final da II Guerra Mundial, por conta das políticas de reestruturação da nova ordem e com a criação da ONU, da UNESCO e da Declaração dos Direitos Humanos que o direito à educação passou a ser assegurado a todos, com o intuito de promover o desenvolvimento social e a paz.

A universalização do acesso à escola criou a necessidade de elaborar um conjunto de conteúdos e técnicas comuns aplicadas a todas as escolas públicas. Com isso, é instituído um currículo, no qual os conhecimentos que seriam úteis para a formação de mão de obra especializada seriam selecionados. Conhecimentos tais que eram necessários para as sociedades, que, como o Brasil, passaram a ser urbanas e industrializadas.

Contudo, segundo Koerner (2013), a escolarização em massa, sem que a escola estivesse preparada, causou a hierarquização nos padrões de escolarização/alfabetização nas classes sociais, com graus mais elevados de ensino para os que tinham maior poder de reivindicação, começando a diferenciação do ensino as diferentes classes sociais. Várias iniciativas globais foram feitas para a efetivação e consolidação deste direito, principalmente a partir da década de 1990, com a nova ordem mundial pós-Guerra Fria juntamente com a política do Neoliberalismo. Entre elas, o "Ano Internacional da Alfabetização" e a "Declaração de Jomtien" em 1990; na década seguinte, em 2000, houve a publicação da "Declaração de Dakar" (Educação para Todos) e os "Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)" enquanto a "Alfabetização para o Empoderamento (Life)" foi lançada em 2005, e o mais recente a "Décadas das nações Unidas para a Alfabetização" de 2003 a 2012.

Essas iniciativas colocaram a Educação Básica como aspecto a ser priorizado pelos governos, com objetivos e metas estabelecidos, com mecanismos de avaliação e

controle para o cumprimento destas. No Brasil as discussões sobre políticas públicas para a alfabetização têm se consolidado a partir da década de 1980 com a redemocratização do país e se fortificou a partir da Constituição Federal de 1988. No entanto, foi a partir das décadas de 1990 e 2000, que governos brasileiros com a crescente pressão mundial e participação crítica de segmentos da população civil passaram a definir e implementar sistematicamente as políticas públicas para a alfabetização, conforme estabelecia a Constituição.

A construção do currículo que segundo Perrenoud (*apud* Koerner, 2013) é o que deve ditar as normas do sucesso escolar, passa, a partir deste período, a ser mais crítico com a participação de diferentes vozes, inclusive da "Academia". Em 1998 com a publicação dos parâmetros curriculares nacionais ficam assegurados pelos currículos os conteúdos mínimos básicos para a educação brasileira, com o novo "formato", cuja inspiração foi centralizada no modelo espanhol de educação, adaptando os conceitos de competências, habilidades e atitudes para as novas demandas, a partir de literatura que explorasse e ampliasse tal dimensão, as obras de Perrenoud (1993, 1995, 1999a, 1999b, 1999c, 2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d, 2004a, 2004b) são exemplos desse arcabouço.

Entretanto dentre as inúmeras iniciativas organizadas pelas políticas educacionais entre 1990 a 2000 em busca de universalização da educação básica e para a melhoria da qualidade de ensino e alfabetização, recorta-se a ênfase na implementação do ensino fundamental de 9 (nove) anos. A antecipação da criança de 6 (seis) anos no ensino básico, não é simplesmente uma questão de logística, envolve muito e também a singularidade desse ser humano que se encontra em uma fase do desenvolvimento, portanto, sem considerar todo o escopo das implicações da antecipação dos anos de escolaridade não é possível almejar um ensino fundamental que se pretenda qualitativo.

Antes mesmo da regulamentação do ensino fundamental de nove anos houve, por parte do Ministério da Educação (MEC) a preparação e material que ampliasse a discussão e fornecesse os eixos centrais de como essa etapa da Educação Básica deveria ser desenvolvida. Por exemplo, as discussões, ocorridas em 2003, junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação com o intuito de orientá-las quanto a implementação da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. No ano de 2004, juntamente com as Secretarias de Educação, o MEC promoveu e coordenou, em

parceria com a Undime e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), sete encontros regionais sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos realizados em Belo Horizonte (MG), Campinas (SP), Florianópolis (SC), São Luiz (MA), Recife (PE), Rio Branco (AC) e Goiânia (GO).

Em sua maior parte o documento "Ensino Fundamental de 9 Anos – Orientações Gerais" (BRASIL, 2004) resultou das discussões com os gestores presentes nestes seminários e sua distribuição foi realizada em Brasília no "Encontro Nacional: Ensino Fundamental de Nove Anos" em novembro de 2004, bem como no "Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento na Infância" que ocorreu em Brasília, em dezembro de 2004. (SOUZA, 2012).

Segundo o documento "O Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais" da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, a implantação gradativa do ensino (Lei 10.172/2001) tem como intenção assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, associando isto a maiores oportunidades de aprendizagens (BRASIL, 2007). Entretanto, muitos são os questionamentos sobre esse novo processo de ensino, como por exemplo: como será o currículo para esse primeiro ano? Quem é essa criança de seis anos? Qual profissional que lecionará nesse primeiro momento do novo sistema de ensino?

Desse documento de 2004, algumas outras orientações e relatórios foram sendo desdobrados com a finalidade de ampliar a discussão e tornar mais amena a implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil, conforme elenca Souza (2012, p.53-54):

1. 1° relatório do programa, intitulado "Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – 1° Relatório", que apresenta as ações realizadas pela SEB, pelo Departamento de Políticas Educacionais e pela Coordenação de Ensino Fundamental, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, até julho de 2004(BRASIL, 2004c).

2. O segundo relatório, de caráter informativo, apresentou dados referentes ao Encontro Nacional: Ensino Fundamental de Nove Anos, que foi realizado em Brasília nos dias 18 e 19 de novembro de 2004.

3. O terceiro relatório teve como objetivo atualizar as informações sobre o programa, bem como responder dúvidas e questionamentos dos sistemas de ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos

4. Em 2006 foi apresentado o documento "Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade", realizada no Seminário Nacional Currículo em Debate, que ocorreu em duas edições, de 08 a 10 de novembro e 22 a 24 de novembro de 2006, em Brasília (...)

5. Em 2009 foi publicado o documento "Passo a passo da implementação do Ensino Fundamental de nove anos", destinado a subsidiar gestores municipais e estaduais, comunidade escolar, conselhos de educação e demais órgãos e instituições no processo de implementação desta nova etapa da educação obrigatória.

6. O último material lançado pelo MEC sobre o tema é intitulado "A criança de 6 anos, a linguagem e escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos". Trata-se de uma coletânea de textos que apresenta orientações para o trabalho do professor com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos. Os textos procuram articular diretrizes de orientações com as teorias que as fundamentam

Muitas são as dúvidas que surgiram (e ainda surgem) sobre o currículo e qual é a concepção que o professor deveria ter desta criança da nova etapa, e ainda tendo a necessidade de se constituir uma nova diretriz e organização dos conteúdos. Isto é, é necessário que o conjunto de docentes brasileiros se sintam partícipes dessa discussão e agentes sobre as suas implicações também. O ensino da criança de 6 (seis) anos ganha contornos diferenciados na Educação Infantil e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo um processo de introduzir a criança ao contexto de alfabetização. Koerner define bem esse processo:

> Talvez possa ter visto mesmo como uma antessala para a posterior consolidação do processo de alfabetização, um lugar de espera, de preparação descompromissada para o que virá. Não há rigor das metodologias com tudo o que elas trazem consigo: cadernos, tarefas, exercícios, avaliação, reprovação. Mas também não há a leveza da brincadeira pelo simples prazer de brincar, o que é tão característico da educação infantil. Talvez possa ser definido como prepara-se brincando, tendo em vista já a eminente alfabetização. (KOERNER, 2003 p.70)

Contudo, compreendendo que para a consolidação da nova lei é preciso muito mais do que informação e preparo dos professores, gestores e pais sobre as novas exigências, é necessário ação-reflexão-ação sobre a totalidade de universalização, democratização e qualidade da educação básica – dimensões que não minimizam o pedagógico, mas reconhecem que o pedagógico sozinho é inoperante, porque uma interface de dimensões mais amplas. A presente pesquisa vem indagar se o anteparo percorrido pelo MEC com seus relatórios e "cartilhas" se mostraram suficientes para a promoção da implementação da lei do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, ou seja, por meio da devolutivas de alguns respondentes e, principalmente se foram discutidas de forma ampla e compreendida pelos docentes e equipe gestora que trabalham com essa etapa da educação básica.

O itinerário da pesquisa

Nove anos após a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, indaga-se: Como está a situação no primeiro ano deste novo sistema? Como os professores estão lidando com esses alunos? Como está sendo o ensino para essas crianças de apenas 6 (seis) anos? O que ensinar para essas crianças que estão em processo de formação e necessitam do espaço de brincar para se desenvolverem e ao mesmo tempo precisam ser alfabetizadas? Elas precisam mesmo ser reguladas de tal maneira? Com excesso de regras, cadernos, postura, apostilas etc? Com apenas (na maioria das vezes) quinze minutos no *playground* durante a semana?

Estes foram alguns dos questionamentos que se levantou após uma reflexão sobre essa nova implantação. Com a leitura do artigo de Koerner (2013), verificou-se a explicitação de uma pesquisa realizada em Santa Catarina quatro anos após a implantação do novo sistema de ensino, com essas mesmas inquietações. Com base nos resultados apresentados pela autora, indagou-se se a situação e opinião dos professores da cidade de Sorocaba, interior de São Paulo, seriam iguais ou pelo menos, parecidas com a da população educacional do estado do sul brasileiro.

Com isso, realizamos uma pesquisa exploratória no mês de outubro de 2014 com quatro professores (três de instituições públicas de ensino e uma de instituição privada), uma diretora e uma vice-diretora (ambas das instituições públicas de Sorocaba). A pesquisa foi realizada utilizando-se questionários impressos, que foram entregues aos participantes pessoalmente. Os questionários que foram devolvidos tiveram todas as perguntas respondidas.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o centro da preocupação da pesquisa não se prendeu a um universo amostral com percentagens delimitadas, mas por meio de um número aleatório de indivíduos, considerando o olhar de uma parcela da totalidade como eixo para ampliação de pesquisas posteriores (Lima, 2003). As perguntas que foram redigidas nos questionários foram "abertas", para que os

participantes respondessem da maneira que melhor lhes parecessem. Para os professores, as perguntas foram relacionadas à docência, antes e depois da implementação do novo sistema de ensino. Para a equipe gestora, a principal pergunta foi sobre formação e orientação que tiveram (se tiveram) e ofereciam para os professores.

Os professores responderam as seguintes questões:

Você lecionou antes da implantação do ensino de 9 (nove) anos? / Para que ano você leciona atualmente? / Você recebeu formação ou instrução para melhor trabalhar com os alunos após esta mudança? Se sim, como foi? /Você sente ou sentiu dificuldade ou algum tipo de dano após esta implantação? /Qual a sua opinião sobre esta implantação?

As questões aplicadas à equipe gestora foram as seguintes:

Antes de assumir seu atual cargo, você lecionava? /Você lecionou antes da implantação? E após esta mudança? Sentiu alguma dificuldade ou diferença? /Com a implantação do ensino fundamental de nove anos, você observa (ou observou) alguma dificuldade dos professores para lidar com este novo modelo? /Você recebeu formação ou instrução para melhor trabalhar com os professores após esta mudança? Se sim, como foi? /Qual a sua opinião sobre esta implantação?

Com essas perguntas, obtivemos respostas e novas reflexões sobre a situação e posição dos profissionais da educação que participaram do questionário.

Devolutivas e percepções dos respondentes

As professoras que participaram do questionário têm entre 10 (dez) e 28 (vinte e oito) anos de docência, o que significa que todas lecionaram antes da implementação do novo sistema. De acordo com os questionários respondidos: uma é professora do primeiro ano; uma, do quinto ano; uma, do segundo ano; uma, da pré-escola II (Educação infantil).

Durante uma breve conversa, as professoras alegaram que havia rotatividade na distribuição de salas, isto é, elas não lecionavam sempre para o mesmo ano (ou série) na escola, portanto nesse ano (2014) da pesquisa, estas eram as atuais salas nas quais lecionavam.

Das quatro professoras, vice-diretora e diretora, apenas uma delas (a professora da escola particular) recebeu instrução e formação para trabalhar com essa nova geração de alunos. As outras professoras afirmaram que ninguém recebeu nenhum tipo de "atenção" para saber como trabalhar e o que trabalhar com estes alunos.

Enquanto para a pergunta sobre a opinião da implementação, as respostas foram que deveria ter sido mais explicado o processo de implantação tanto para os pais quanto para a equipe de educação, além de considerarem que a criança ainda não está devidamente amadurecida para enfrentar um ensino mais regrado. Apenas a professora do pré II manifestou-se diferente ao afirmar que não tinha informações concretas para formar uma opinião significativa.

Nesta pergunta, a resposta da vice-diretora foi "[...] acho que é uma antecipação desnecessária para o desenvolvimento dos alunos, pois transpõe o desenvolvimento natural do aluno" e "deveria ser revisto", segundo a diretora questionada.

Em relação a se as professoras sentiram algum tipo de dificuldade, todas as participantes do questionário alegaram falta de preparo, de falta de conteúdo para lidar com os alunos, mesmo com tantos anos de experiência no ensino fundamental. Uma delas ainda mencionou que a dificuldade é, por não terem esclarecido como trabalhar com o primeiro ano, muitos pais e a própria escola cobram das crianças resultados e posturas de como se estivessem na antiga primeira série (segundo ano, no novo sistema).

E as dificuldades sentidas pela diretora e vice-diretora são a de exatamente como orientar os professores de suas respectivas escolas sendo que nem mesmo elas receberam orientações de como proceder.

Enfim, a maior dificuldade que todas sentiram foi a de como unir o lúdico (que é tão essencial para o desenvolvimento da criança e é estabelecido pelas diretrizes de 2010) com a seriedade de aprender.

Aproximações e distanciamento da pesquisa de Koerner (2013)

Ao compararmos a nossa pesquisa amostral com os resultados obtidos na pesquisa descrita pela professora Koerner, pudemos observar semelhanças e diferenças ao final das análises.

Na pesquisa descrita por Koerner, foram questionados apenas os professores que lecionavam nos dois primeiros anos [1º e 2º (primeiro e segundo, respectivamente)] dos anos iniciais do ensino fundamental de acordo com o novo sistema implantado. Os professores questionados são profissionais de escolas municipais, estaduais e particulares. Enquanto os nossos questionários foram respondidos por professores da rede pública e particular, que lecionavam além de outros anos, outros segmentos também, por exemplo, uma das professoras lecionava na educação infantil e a outra num 5º (quinto) ano.

Mesmo todas as professoras já trabalharem a algum tempo no exercício do magistério (a mais nova no cargo tem dez anos em sala de aula), apenas uma (a da escola particular) não sente dificuldade em trabalhar com os alunos o primeiro ano. Esta, apenas comenta que a dificuldade está em lidar com os pais (por estes não compreenderem e entenderem esse novo sistema da educação).

O mesmo não acontece com as professoras da rede pública municipal de ensino de Sorocaba, pois sentem dificuldades nas questões de como trabalhar o conteúdo com as crianças, como conciliar o lúdico com o ensino (com a alfabetização e letramento), além de dúvidas da maneira a avaliar o aluno e qual o currículo a ser seguido. Preocupações essas que também apareceram com os professores estaduais e municipais de Santa Catarina.

Semelhante à professora da rede particular de ensino da nossa pesquisa, os professores da rede particular da pesquisa de Koerner, também não encontram (ou encontraram) dificuldades ou tem dúvidas sobre essa implantação, pois de acordo com eles (tanto professores de Santa Catarina quanto a professora de Sorocaba) tiveram o respaldo e apoio da gestão para se adequarem ao sistema.

Enquanto as professoras de Sorocaba responderam que não tiveram orientação necessária, fosse através de cursos ou de leituras, a maior parte dos professores de Santa Catarina respondeu que tiveram algum tipo de orientação, mesmo que uma orientação básica vinda do livro distribuído pelo MEC.

Os professores da rede municipal, respondentes de Koerner, informaram que a pessoa que serviu de referência para lidar com essas mudanças foi o supervisor de ensino, além de alguns terem como iniciativa a buscar através da leitura, o conhecimento para lidar com esse novo cenário (KOENER, p. 81). Enquanto para os

professores estaduais, o apoio veio de uma universidade daquela região que oferecia formação continuada (*idem, ibdem*).

De qualquer forma, ambas as pesquisam apontam sobre a vulnerabilidade de uma política pública quando é elaborada *para* e não *com* o coletivo de agentes que serão responsáveis por seu processo de implementação. Há que se trabalhar mais com as bases (coletivo da gestão administrativa, pedagógica e comunidade escolar), não há como legitimar uma política sem se entender que é ratificada por sua dimensão de atendimento, reconhecimento e efetivação de múltiplos e distintos participantes.

Considerações finais

Considerando que a pesquisa foi realizada apenas de caráter amostral, visando uma breve comparação para apresentação em sala de aula na disciplina de Política Educacional II: Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira da Universidade de São Carlos *campus* Sorocaba em 2014 e havendo a participação de poucos integrantes de escolas públicas e privadas, não podemos afirmar determinantemente, ou seja, generalizar que todos os membros da educação da cidade de Sorocaba, sejam os professores, seja a equipe gestora (orientador pedagógico, vice-diretor ou diretor) de caráter público ou privado, não receberam formação ou orientação sobre como trabalhar com esse novo sistema de ensino ou para menos.

Mas, podemos observar e comparar que em ambas as pesquisas a sociedade escolar pública (professores e gestores), segundo os relatos, foi a que teve menos orientação e ainda apresenta maiores dificuldades no processo de entender e se adequar à nova lei, tendo que procurar por si mesma informações e orientações para trabalhar com esse novo cenário educacional.

Em contrapartida, as instituições particulares ofereceram o apoio e formação continuada para que os professores e gestão pudessem abraçar sem maiores complicações ou empecilhos o Ensino Fundamental de nove anos.

E de acordo com as respostas dadas pelas pesquisas, a dificuldade principal é como conciliar o lúdico, a brincadeira, o lazer de que as crianças precisam e têm como direito defendido por vários documentos legais, como o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente e artigo 227 da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 10 de jul. de2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010.* Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 10 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2ª edição, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em 10 de jul. de2015.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In STEPHANOU, M. BASTOS, Maria Helena Camara (org). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil.* Volume I. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KOENER, Rosana Mara. Os professores e a implementação do ensino fundamental de nove anos. *Revista Educação PUC-Camp.*, Campinas, 18(1):75-83, jan./abr., 2013. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/download/1900/1728>. Acesso em 10 de out.de2014.

LIMA, P. G. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional.* Artur Nogueira/SP: Amilpress, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo**.** Alfabetização no Brasil: conjectura sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**.** *Revista brasileira de educação.* V.15 n.44, maio/agosto de 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>.Acesso em 10 de jul.de2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil.*Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate"*, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.Disponível em<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em 17 de jul. de 2015.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.* Lisboa: Dom Quixote, 1993

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.* Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens.* Porto Alegre: Artmed Editora, 1999a.

PERRENOUD, P. *Construir as Competências desde a Escola.* Porto Alegre: Artmed Editora, 1999b.

PERRENOUD, P. *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação.* Porto Alegre : Artmed Editora, 1999c.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar.* Porto Alegre : Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades.* Porto: ASA Editores, 2001a.

PERRENOUD, P. *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001b.

PERRENOUD, P. *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora 2001c.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2002a.

PERRENOUD, P. *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia, 2002b.

PERRENOUD, P. *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA Editores, 2002c.

PERRENOUD, P. *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA Editores, 2002d.

PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004a.

PERRENOUD, P. *Escola e Cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004b.

SOUZA, K.R. *A reorganização do ensino fundamental de nove anos a partir do Projeto Político Pedagógico das escolas*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Dourados, MS: UFGD, 2012.