

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
EDUCATION POLICY AND TEACHING FOR THE NINE YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Dra. Lia Machado Fiuza Fialho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Me. Francisca Genifer Andrade de Sousa
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

RESUMO

O Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, passou por reformulações ao longo dos anos, sendo uma das mais expressivas o seu prolongamento, de oito para nove anos. Questiona-se como os profissionais da educação percebem o Ensino Fundamental de nove anos. Realizou-se uma pesquisa qualitativa com o objetivo compreender como tem se desenvolvido o Ensino Fundamental de nove anos à luz do entendimento dos sujeitos que lidam diariamente com esse nível de escolaridade. Esta envolveu três participantes – a diretora, a coordenadora e uma professora de uma instituição de Ensino Fundamental de Fortaleza-CE. A coleta de dados foi realizada por intermédio de entrevistas semiestruturadas – gravadas, transcritas, textualizadas e validadas – discutidas desde a análise categórica de Bardin (2009). Os resultados suscitaram 5 categorias: 1. Compreensões sobre o Ensino Fundamental; 2. Formação continuada; 3. Material didático; 4. Valorização profissional, e 5. Avanços e dificuldades na área do Ensino Fundamental, por meio das quais foi possível concluir, respectivamente: carência da formação no Ensino Fundamental, insuficiência na formação continuada dos professores, escassez de material didático, desvalorização docente, e também avanços relacionados principalmente à redistribuição de recurso financeiro por meio do Fundeb e do PDDE. A discussão infere que a reformulação do Ensino Fundamental culminou no seu aprimoramento, mas ainda se fazem necessárias melhorias, tais como na área de investimento na valorização docente e no financiamento.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Políticas educativas. Docência.

ABSTRACT

Elementary School, the second stage of Basic Education, went through reformulations over the years, in which one of the most significant changes was that it extended from eight to nine years. It is questioned how education professionals perceive those nine years of elementary education. A qualitative research was carried out in order to comprehend how the nine-year elementary school has developed in light of the knowledge of individuals who deal with this level of education on a daily basis. This research included three participants – a principal, a coordinator and a teacher at an elementary school in Fortaleza-CE. Data collection was carried out through semi-structured interviews – recorded, transcribed, textualized and validated – discussed based on Bardin's content analysis (2009). The results revealed 5 categories: 1. Understanding of Elementary School; 2. Continuing education; 3. Teaching material; 4. Professional development, and 5. Advances and difficulties concerning Elementary School, through which it was possible to conclude, respectively: lack of training in Elementary School, need of continuing education for teachers, shortage of teaching materials, devaluation of teachers, and also advances related mainly to the redistribution of financial resources through Fundeb and PDDE. The discussion implies that the reformulation of Elementary Education culminated in its progress, but other improvements are still needed, such as the investment to value teaching profession and financing.

Keywords: Elementary School. Education Policy. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

No transcorrer de um largo período da história da educação brasileira, o que hoje entendemos por Ensino Fundamental, antes denominado Educação Primária, foi o único nível de escolarização acessível à maioria da população, uma vez que não existia Educação Infantil e o Ensino Secundário e Ensino Superior era restrito à elite econômica (SAVIANI, 2007). Mesmo que a educação primária fosse a única etapa da educação acessível para as classes sociais menos favorecidas, na realidade, poucos eram os que a concluíam, o que se justifica principalmente por dois motivos: a começar, o poder público se abstinha da oferta da educação primária e, alegando falta de recurso, não levava as escolas para todos os lugares. Em segundo lugar, há que se considerar que estudar era uma atividade de luxo em um país demasiadamente pobre que utilizava a mão de obra infantil nas atividades domésticas, no comércio e na agricultura para galgar sustento (GONDRA; SCHUELER, 2008). Dessa forma, manter os filhos na escola até obter pelo menos a instrução mínima era um feito impossível para a maioria das famílias, já que eles eram mão de obra essenciais à manutenção do lar (FREITAS; BICCAS, 2009).

Esse cenário começou sofrer alterações mais enfáticas no final do século XX, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, instituiu que o Ensino Fundamental era direito subjetivo, mais especificamente, pela Lei nº 11.274/06, que assegurava legalmente tanto à obrigatoriedade da oferta do por parte da instância pública, como a incumbência às famílias do dever de matricular os filhos e de garantir a frequência escolar. Esse assunto, que vinham sendo discutido pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2004, foi contemplado nesta lei, que estabeleceu prazo para que todo o país planejasse e concretizasse essa alteração até o ano letivo de 2010. A partir dessa medida, "o Estado reafirma o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, estabelecendo a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, garantindo-lhes vagas e infraestrutura adequada" (BRASIL, 2009, p. 05).

Destarte, nos últimos anos, o Ensino Fundamental passou por mudanças no que tange à sua estrutura, organização e financiamento, sendo as maiores delas, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, posteriormente, o Ensino Fundamental de nove anos. Desde então, o Ensino Fundamental passa pela tentativa de democratização e universalização, feito ainda não concretizado nos dias atuais (SCHMIDT; FURGHESTTI, 2016).

O Fundef foi implantado por meio da Emenda Constitucional de número 14, de setembro de 1996 e regulamentado pela lei nº 9.424 de 24 de dezembro daquele mesmo ano (BRASIL, 1996). A partir dessa medida, adotada nacionalmente, passou a haver redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, sendo o financiamento desse nível de escolarização o seu escopo. Assim, "60% dos recursos dos impostos e transferências do Distrito Federal, estados e municípios foram direcionados ao ensino fundamental" (FRANÇA, 2015, p.275) para ser investidos no pagamento dos docentes e na manutenção das escolas. Dez anos depois de criado, em 2006, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos decorreu do fato de o Fundef apoiar financeiramente apenas o Ensino Fundamental, no entanto, havia uma necessidade emergencial de a antiga alfabetização também ser contemplada com tal recurso, o que demandou incluí-la no Ensino Fundamental como uma forma de assegurar melhor financiamento, excluindo as outras séries da Educação Infantil.

Em sumo, com esse aparato legal, o Ensino Fundamental passou a abarcar a antiga alfabetização, então denominada 1º ano, indo até o 9º ano, antiga 8ª série, se consumando no Ensino Fundamental de nove anos, antes composto por oito. De acordo com o Ministério da Educação, a proposta foi pensada sob o intuito de propiciar maior convívio e oportunidade de aprendizagem, e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação. Investia-se na segunda etapa da Educação Básica, mas a Educação Infantil - primeira etapa - e o Ensino Médio - terceira etapa - continuaram carentes de maior investimento.

Ante o cenário atual e tendo em vista a organização do Ensino Fundamental vigente, notamos que esse grau de escolaridade passou por uma série de reformulações que interferem cotidianamente na docência, seja pela sua extensão ou pela adoção de novas medidas de financiamento, que hoje é mais expressivo do que outrora. Questionando o modo como os profissionais da educação percebem o Ensino Fundamental, o objetivo é compreender como tem se desenvolvido o Ensino Fundamental de nove anos à luz do entendimento dos sujeitos que lidam diariamente com esse nível de escolarização.

É relevante empreender um estudo focado nos desdobramentos do Ensino Fundamental nas primeiras décadas do século XXI, chamando atenção para as compreensões dos profissionais envolvidos no

seu desenvolvimento, na interface com o que nos dizem os documentos normativos legais e a política educacional implementadas nessa etapa da educação básica (FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017). É, destarte, sobre o Ensino Fundamental de nove anos, municipalizado, portanto público e influenciado diretamente pelas políticas de Estado, que pretendemos discorrer, tomando como ponto de partida as reverberações de sujeitos inseridos nesse contexto.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa, já que se trabalha com subjetividades que dificilmente seriam compreendidas pela análise de cunho quantitativo (MINAYO, 2007), uma vez que se propõem a problematização das compreensões de sujeitos envolvidos com a docência do Ensino Fundamental. Apoiar-se no estudo de caso único e nas análises e interpretações dos dados coletados a partir de entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação inseridos no contexto escolar que atuam nessa etapa da educação básica.

A pesquisa envolveu três colaboradores: uma professora que leciona em turmas de 1º ano, a coordenadora pedagógica e a diretora de uma instituição de Ensino Fundamental pública de Fortaleza-CE, localizada no bairro Parangaba. A seleção das participantes aconteceu da seguinte maneira: a diretora e a coordenadora decorrem do fato de serem as únicas a ocupar tais cargos nessa instituição, e a professora foi porque uma das pesquisadoras realizou o Estágio Supervisionado em sua turma.

A região da Parangaba é dual, pois há prédios luxuosos em áreas mais favorecidas financeiramente, rodeados por zonas periféricas com uma população carente economicamente. E a escola, lócus do estudo, situada nesse bairro, oferta turmas de Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde e Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite, atendendo a clientela de classe baixa. A eleição desse bairro e escola se deu pela sua localização próxima à Universidade Estadual do Ceará (UECE), endereço profissional das pesquisadoras e, principalmente, pela abertura apresentada pela gestão, que recebe licenciandos para a realização do Estágio Supervisionado.

As entrevistas semiestruturadas possuíam cinco perguntas norteadoras que sondavam sobre: o que os professores compreendiam por Ensino Fundamental; como davam as formações continuadas, caso houvesse; se as necessidades no que diz respeito aos materiais didáticos são atendidas; a satisfação no tocante valorização profissional; e os avanços e dificuldades na área do Ensino Fundamental enfrentados no cotidiano escolar.

As entrevistas, realizadas no dia 17 de abril de 2017, foram gravadas, transcritas, transcriadas e validadas para a posterior análise das narrativas. Por razões éticas, as identidades das envolvidas foram preservadas e, por conseguinte, consoante à resolução nº 510 de abril de 2016, os colaboradores são identificados de acordo com sua função na escola: professor, coordenador e diretor.

Os dados foram organizados e discutidos segundo a análise de conteúdo baseada em Bardin (2009), que a entende como um conjunto de técnicas para o estudo das comunicações composto por três etapas: a descrição, a inferência e a interpretação. Na pré-análise, primeira fase, foram sistematizadas as compreensões sobre o Ensino Fundamental. Na segunda, exploração do material, foi realizada a leitura geral das respostas em análise e, por fim, no terceiro momento, que abrangeu o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, as respostas foram sistematizadas para facilitar a posterior análise, que compreendeu: 1. Leitura flutuante; 2. Definição do corpus de análise considerando a exaustividade e a repetitividade; 3. Formulação das hipóteses e objetivos, e 4. Interpretação do material coletado. Para a interpretação dos resultados foram agrupadas todas as respostas semelhantes, o que resultou na subdivisão por categorias temáticas, definidas pela frequência com que apareciam (BARDIN, 2009).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Ensino Fundamental é atualmente organizado em dois ciclos: o primeiro abrange do 1º ao 5º ano, e o segundo, do 6º ao 9º, contemplando majoritariamente crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade. A Educação Infantil, bem como o ensino fundamental, é atribuição primeira das prefeituras, logo, boa parte das escolas responsáveis pela oferta do Ensino Fundamental é municipal. A escola lócus do estudo, em consonância, era municipal e ofertava apenas pelo primeiro ciclo.

Após a análise dos dados emergiram cinco categorias: 1. Compreensões sobre o Ensino Fundamental; 2. Formação continuada; 3. Material didático; 4. Valorização profissional e 5. Avanços e dificuldades na área do Ensino Fundamental. A partir delas estão organizadas as discussões do estudo.

3.1 CATEGORIA 1 – COMPREENSÕES SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL

Indagada a respeito da sua compreensão sobre o que se trata o Ensino Fundamental, a coordenadora disse que enxerga essa etapa da educação como sendo a responsável por formar o indivíduo tanto no que concerne ao aspecto moral e ético, quanto no que tange ao ensino dos conteúdos elementares, como o português e a matemática.

O objetivo do Ensino Fundamental é a plena formação do indivíduo, como bem dizem as leis da educação, né? Então, a gente deve buscar agir nesse sentido, focando sempre no tipo de ser humano que queremos formar, no modelo de cidadão que irá compor a sociedade do futuro, que não é aquele que de tudo sabe e domina muitos conhecimentos, pois o que ele é também é importante. (COORDENADORA, 2017).

A concepção da coordenadora está de acordo com as finalidades apresentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional em seu artigo 32º nos seus quatro incisos:

Art. 32. 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, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

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

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

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p.23).

Essa compreensão também perpassa a Base Nacional Comum Curricular que orienta a formulação dos currículos das três etapas da Educação Básica a ser implantada em todas as escolas privadas e públicas do Brasil até 2020. Organizada sob o princípio da garantia da equidade, essa base orienta os conhecimentos e as competências a ser apreendidas por todos os estudantes no decorrer da escolarização formal. Além da definição dos conteúdos que deverão constar em todos os currículos, de acordo com o Ministério da Educação, importa a base nacional subsidiar formação integral do cidadão e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Para consumir tal aspiração, foram elencadas dez competências gerais para a Educação Básica, que definem as aprendizagens essenciais e subsidiam no aspecto pedagógico o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. É a partir dessas competências gerais que os conteúdos curriculares serão orientados. Vejamos o que nos diz o texto da nona competência:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades culturais e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10).

Essa competência transparece que o respeito para a vivência em harmonia deve ser instigado pelos sistemas de ensino. À vista disso, podemos evidenciar que a BNCC vem reafirmar uma proposta que é essencial para a formação voltada para o exercício cidadão do indivíduo. A expectativa é que depois de incorporada em todas as escolas, esse documento corrobore para a melhor formação do indivíduo. Sobre esse assunto, a professora entrevistada relatou sentir dificuldades para desenvolver esse modelo educativo, uma vez que a rotina docente é imbuída de muitas atribuições.

Eu sei que a minha função vai bem além de passar os conteúdos. Enquanto professora de pessoas em formação, a minha conduta também é formativa, então eu sou responsável por formar os valores

dos meus alunos também. [pausa, respiração prolongada]. Mas isso é tão bom de falar, né? Na hora de fazer é que complica. É tanta coisa que a gente tem que dar conta, tanta satisfação e explicação. Aí, eu, na minha humilde opinião, refletindo sobre o meu trabalho, não sei se está sendo feita essa formação que é para ser, porque não tem tempo para isso não, mal dá para trabalhar com os conteúdos tudo. (PROFESSORA, 2017).

Estudo realizado por Fialho, Sousa e Lopes (2018) com docentes do Ensino Médio com vistas a investigar como tem se desenvolvido o ensino para os direitos humanos no meio juvenil concluiu que, assim como asseverado pela professora do Ensino Fundamental, uma das dificuldades para se trabalhar com a formação dos valores de maneira interdisciplinar é justamente o currículo, que exige o ensino de grande quantidade de conteúdos e sobrecarrega os professores de responsabilidades, dificultando um ensino contextualizado e significativo para o aluno.

A professora, que atua na docência antes da transição para o Ensino Fundamental de nove anos, discorreu que essa mudança está sendo positiva porque, para ela, quanto mais tempo o aluno fica na escola, mais conhecimento é capaz de apreender e, por conseguinte, concluir o Ensino Fundamental melhor preparado para o Ensino Médio, logo, a obrigatoriedade da alfabetização, como primeiro ano do ensino fundamental, foi medida importante. Em contrapartida, reafirmou que nos moldes em que é desenvolvido, é impossível fomentar a formação para a cidadania.

Assim, esse aumento de anos do Ensino Fundamental foi bom. Eu acho que foi porque quanto mais o aluno fica na escola, melhor é para ele, porque ele aprende mais. Mas mesmo desse jeito eu não dou conta de formar cem por cento, sempre falta alguma coisa, como falar sobre os valores, normas de conduta, ética, cidadania. (PROFESSORA, 2017).

Para o Ministério da Educação, foi justamente para melhorar a qualidade da formação que o tempo do Ensino Fundamental foi alargado. De acordo com Schmidt e Furghestti (2016, p.224), é necessário problematizarmos acerca de qual é a concepção de qualidade que norteia o Ensino Fundamental de nove anos: "Da que atribui certificados de concluintes a cada etapa da Educação Básica – mesmo quando a grande maioria é classificada como analfabeta funcional –, ou da que o sujeito se apropria dos conhecimentos do saber científico e dele tem condições de fazer uso social?".

Sobre essa indagação, as autoras concluem que o Ensino Fundamental que por ora se efetiva é aquele que, consoante às narrativas da professora aqui entrevistada, não tem capacidade para formar o indivíduo. Na contramão, o interessa desenvolver nos alunos uma visão crítica da sociedade, o sentimento de identidade e o empoderamento para desenvolver uma educação libertária e democrática e transformadora (VASCONCELOS; FIALHO; LOPES, 2018). E para isso é necessário investir na formação de professores, como veremos na categoria a seguir.

3.2 CATEGORIA 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA

No que concerne à formação continuada, a diretora disse que há encontros a cada 15 dias para os professores e também para os coordenadores pedagógicos. As formações duram um dia inteiro (manhã e tarde), são financiadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), e são ministradas por professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE) ou da Universidade Federal do Ceará (UFC), que em o escopo de auxiliar no planejamento coletivo dos educadores. Para a professora, esses encontros de fato são importantes para embasar o planejamento das aulas, portanto, defende haver estreita relação entre o que estudam e o que desenvolvem em sala de aula. "As formações são boas, dinâmicas, ajudam a gente a planejar as nossas aulas diárias. Sobre isso eu não tenho do que reclamar. Temos bons formadores e eles me ajudam a ser melhor na minha docência" (PROFESSORA, 2017).

Já para a coordenadora da instituição, as formações ofertadas pela prefeitura de Fortaleza são positivas, mas insuficientes, cabendo aos professores buscar se atualizar por conta própria, tal como ela, que estuda especialização aos finais de semana: "A prefeitura faz um trabalho legal? Faz. Mas cada professor deve ter a consciência de aprofundar alguma coisa por si mesmo, como eu, que ainda vou para a faculdade aos finais de semana me especializar." (COORDENADORA, 2017). O trabalho de formação docente é importante pois "a influência que qualquer evento de formação docente [...] sobre a prática de professores depende, principalmente, dos mediadores que possam proporcionar-lhes possibilidades de ruptura com as formas de

pensamento cotidiano [...]” (MORORÓ, 2017, p. 36), logo, não é possível exigir dos profissionais uma postura autodidata, sem uma orientação e direcionamento profissional.

Esse é o mesmo entendimento que perpassa a proposta de Base Nacional Comum para a formação dos professores da Educação Básica, documento elaborado pelo Ministério da Educação e enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018, visando orientar a formação dos cursos de licenciaturas de todo o país. Dentre outras medidas, a proposta defende que o professor, além da formação subsidiada pelos cofres públicos, precisa ser incentivado a investir no auto formação durante toda a caminhada no magistério, sendo esse um critério para a sua progressão salarial, conforme trechos a seguir:

A formação continuada de professores é passo importante das políticas voltadas para o fortalecimento e profissionalização dos que trabalham na educação escolar, entre as quais: o ingresso e o tipo de iniciação na função; os sistemas de avaliação e seu uso como elemento de melhoria do desempenho docente; a estrutura da carreira, os critérios de progressão funcional [...]. A formação continuada deve estar atrelada à evolução funcional ao longo da carreira docente. A cada etapa da carreira, o professor desenvolverá novas habilidades e competências, podendo ser comprovadas por meio de avaliações, titulação e desempenho. (BRASIL, 2017, p.36-37).

Ante o exposto, caso essa proposta de BNC para a formação de professores seja aprovada, os docentes terão que comprovar que estão se dedicando à formação continuada, podendo inclusive passar por avaliações. À vista disso, notamos que se por um lado há primazia pelo aperfeiçoamento docente, por outro há responsabilização desses profissionais por essa tarefa.

3.3 CATEGORIA 3 – MATERIAL DIDÁTICO

Acerca do fomento financeiro para aquisição de material didático, foi unânime para as três entrevistadas que a escola não conta com todos os materiais de que precisa. O almoxarifado possui alguns itens, mas eles são economizados ao máximo porque a diretora receia que em algum momento falte tudo. A professora, por sua vez, afirma que muitas vezes faltam até os livros dos estudantes, materiais indispensáveis para o desenvolvimento de suas aulas. Vejamos os relatos da diretora e professora:

Eu não vou mentir para você. Até porque se eu mentir, as outras vêm e desmentem [Risos]. Eu sou a diretora daqui, não deveria nem falar assim porque tenho que buscar assegurar que nada falte, mas falta e não é pouco. Eu fico prendendo o pouco que tem no almoxarifado, observando se os professores estão gastando muito material, muitas vezes fazendo papel de chata mesmo, mas é porque tem que ser assim. Não temos muita coisa mesmo. (DIRETORA, 2017).

Ah! Você tocou numa casca de ferida que você nem imagina. Esse negocio é motivo de briga lá em casa porque aqui não tem material e eu tiro dinheiro do meu bolso para comprar. É cartolina, é canetinha, é pincel, é tinta. E meu marido fica louco. Ele diz que não é para eu fazer essas coisas, mas fazer o que se os meus alunos têm que aprender e não tem o que preciso? Todo ano aqui é a mesma novela: os livros didáticos chegam no meio do ano e até lá eu fico xerocando as atividades por minha conta própria, porque se não for assim é pior. (PROFESSORA, 2017).

Sobre os livros didáticos, é mister a compreensão de que esses materiais são financiados pelo governo federal, que repassa o recurso financeiro para os municípios por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa é de responsabilidade do Ministério da Educação e gerenciado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e consiste na distribuição gratuita de livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa para os alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio. Essa iniciativa cumpre com o que determina a LDB em vigência, que responsabiliza o Estado pela tarefa de assistir aos estudantes da educação Básica (MENEZES, 2011).

3.4 CATEGORIA 4 – VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Essa categoria englobou comentários relativos às condições de trabalho, consoante, principalmente, a infraestrutura da escola, e a valorização docente, centrada na remuneração.

No que remete à estrutura da escola lócus do estudo, notamos que ela é bem equipada, conta com quadra de esportes e de informática, secretaria, sala de professores, salas de aula climatizadas (não todas, embora essa seja a proposta), cozinha, banheiros, sala de vídeo, biblioteca e área de lazer. Em contraponto, o espaço da escola é limitado, há pinturas desgastadas e paredes necessitando de reformas, mas, na compreensão da diretora, a escola está em boas condições e necessita de poucas mudanças: *“Eu acho uma boa escola, em boa localização, com ônibus na porta e tudo o mais. Mas tem coisas que é preciso dá uma melhorada, por exemplo: há salas muito quentes que ainda não têm ar condicionado, carteiras quebradas”* (DIRETORA, 2017).

A diretora, que vivencia a realidade da escola pública há mais de duas décadas, acredita que a condição estrutural das escolas públicas, de modo geral, passou por melhorias, pois antigamente os estabelecimentos de ensino de Fortaleza não contavam com estrutura adequada, sequer chegando a parecer com escolas. Hoje, ela analisa o seu cotidiano e nota que há mais organização, sendo o Projeto Dinheiro Direto na Escola (PDDE) um projeto que veio incrementar nesse sentido.

Eu lembro demais que no ano que eu entrei na prefeitura daqui, recém-formada na época, era uma coisa muito triste. As escolas pareciam uns galpões de granja, e hoje já é tudo modernizado. Uma coisa muito boa que inventaram foi o PDDE, porque com esse dinheiro nós damos um jeito sem precisar fazer licitação e esperar um tempão para a verba chegar, né? Se é preciso trocar uma torneira eu já dou um jeito, se falta uma merenda eu também já tenho como resolver. Muito bom esse projeto. (DIRETORA, 2017).

O programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995 com o objetivo de assistir financeiramente às escolas públicas das redes municipal, estadual e do Distrito Federal, bem como as instituições privadas sem fins lucrativos de educação especial. O recurso tem o escopo de aprimorar a infraestrutura física e pedagógica, reforçar a autogestão escolar e corroborar para aumentar o índice da Educação Básica. No que diz respeito ao valor repassado, esse varia de acordo com o número de alunos do censo escolar do ano anterior ao repasse (ADRIÃO; PERONI, 2007).

A coordenadora e a diretora disseram estar satisfeitas tanto com a equiparação do ambiente escolar como com a remuneração salarial. Já a professora afirma sentir que as condições de trabalho não são adequadas e a remuneração deixa a desejar, mas que o Fundeb veio amenizar a situação.

É como eu te disse. Não tem como trabalhar bem em um lugar onde tudo falta. E como se não bastasse, ainda sinto que sou muito mal paga. Para alguns, a prefeitura de Fortaleza paga muito bem, mas para mim, que vivo diariamente nesse meio há tantos anos, não é bem assim. Mas também sei reconhecer que está muito melhor do que antigamente, até porque antes nem Fundeb tinha. (PROFESSORA, 2017).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em vigor desde o ano de 2007, substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que iniciou em 1996 e findou em 2006. O objetivo do Fundeb é redistribuir os recursos da União destinando auxílio financeiro para toda a Educação Básica, da creche ao Ensino Médio, de acordo com o número de alunos. Em contrapartida, de acordo com Campos e Cruz (2009, p.371), mesmo sendo um considerável avanço para a Educação Básica, “o Fundeb não repassa o recurso necessário e por isso, a política de vinculação dos recursos, isoladamente, pode não ser suficiente para a eliminação de todos os problemas apresentados pela Educação Básica.” Um desses problemas não resolvidos, de acordo com a professora participante deste estudo, é a remuneração docente.

A coordenadora também acredita que, dos profissionais da educação, os professores são os que enfrentam as maiores dificuldades, mas traçando um paralelo entre Fortaleza e outros municípios, afirmou que os docentes não têm motivos para muitas insatisfações:

Assim... Eu vejo que um dos profissionais mais desvalorizados é o professor. Mas considerando os outros professores de outros municípios do nosso estado, eu vejo que Fortaleza é um dos poucos que paga bem. Então eu acredito que a situação não seja tão insatisfatória (COORDENADORA, 2017).

Notemos que essa participante acredita que o professor é o profissional da educação em situação de maior desvantagem, mesmo com o considerável progresso da capital cearense em relação a outras cidades do Estado no que tange à remuneração docente. Para Jacomini e Penna (2016), esse é um problema de ordem nacional, pois por mais que se atribua aos professores a responsabilidade pelo desenvolvimento da educação do país, há problemas relacionados às condições de trabalho e valorização docente que não são enfrentados. Uma alternativa proposta por esses autores é a adequação dos salários dos professores à importância desses profissionais na sociedade. Também figura pertinente valorizar as experiências formativas – iniciais e continuadas –, fomentando constante possibilidade de aperfeiçoamento, pois o modelo de formação profissional interfere na constituição dos sentidos construídos sobre ser professor (ALVES; FIALHO, 2019, p. 259)

3.5 CATEGORIA 5 – AVANÇOS E DIFICULDADES NA ÁREA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Acerca dos avanços e dificuldades que perpassam o Ensino Fundamental, foram apontados como avanços a maior quantia de verba destinada à educação, a infraestrutura que se modernizou, assim como o planejamento escolar, que passou a ter horário destinado dentro da carga horária semanal do professor. O direito ao um terço para o planejamento das atividades pedagógicas foi assegurado legalmente a partir de 2013 pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por meio do Parecer do CNE/CBE nº 18/2012, que reconheceu o ato de planejar como essencial para alavancar a qualidade do ensino. A partir de então, o professor que se dedica ao magistério público 40 horas por semana, por exemplo, tem o direito de ficar pelo menos 13 horas em atividades extraclasse, que envolvem o planejamento e outros momentos para o seu aperfeiçoamento, como a formação continuada.

Em paralelo a avanços como esse, também foi apontada uma dificuldade. Para a professora entrevistada, uma prática que não corrobora para o efetivo desenvolvimento da educação são as avaliações externas, que ditam os currículos e instigam a competição entre os profissionais da educação. Ela contou que a premiação em dinheiro para aquelas escolas que conseguem atingir as melhores notas no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaee) só estimula a rivalidade e não interfere na qualidade do ensino, além de desconsiderar as regionalidades e especificidades da comunidade escolar. Arelaro (2005) comunga dessa percepção e, ao tecer críticas sobre o sistema avaliativo da educação pública, defende que ele só será eficaz quando assumir a postura diagnóstica e processual ao invés da classificatória, em consonância Santos, Ferreira e Simões (2019, p. 175), ao analisar a situação específica do Ceará inferem que esta ocorre de “forma indutora, interferindo no trabalho docente, no currículo e no profissionalismo do professor”, contribuindo pouco para melhoria da educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou compreender como tem se desenvolvido o Ensino Fundamental de nove anos à luz do entendimento dos sujeitos que lidam diariamente com esse nível de escolaridade. Para desvelar o escopo realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso por intermédio de entrevistas semiestruturadas que envolveu três participantes: a coordenadora, a diretora e uma docente de uma escola de Ensino Fundamental do município de Fortaleza-CE.

Constatou-se que, na perspectiva dos entrevistados, que a atual organização do Ensino Fundamental, com duração de nove anos, é considerada positiva porque se entende que esse é um íterim valioso para a aquisição de conhecimentos e para a formação indispensável do indivíduo. Em contrapartida, embora haja a compreensão de que a educação escolar é responsável, junto com a família, por formar o sujeito de modo integral, o que implica na instrução para o exercício da cidadania, esse é um feito não consumado em decorrência do currículo, que determina conteúdos e tempos de aprendizagem.

As cinco categorias elencadas, 1. Compreensões sobre o Ensino Fundamental; 2. Formação continuada; 3. Material didático; 4. Valorização profissional e 5. Avanços e dificuldades na área do Ensino Fundamental demonstraram respectivamente: dificuldades para consumir os objetivos do Ensino Fundamental e formar o indivíduo integralmente; formação continuada ofertada pelo poder público é

insuficiente; escassez de material didático; profissional do magistério é desvalorizado uma vez que não conta com condições adequadas de trabalho, nem com a remuneração satisfatória. Também são pontuados alguns progressos, como o direito ao um terço da carga horária para o planejamento e a implantação de programas de financiamento.

O Ensino Fundamental vem sendo foco de políticas educacionais que tornam as condições de ensino e de aprendizagem mais satisfatórias, como o PDDE, o PNL, o Fundeb e o terço para o planejamento. Ademais, ainda são enfrentadas muitas dificuldades, seja pela insuficiência das políticas em vigor, que não sanam os problemas existentes ou pela própria organização do sistema de ensino, que não viabiliza a concretização de todos os objetivos do Ensino Fundamental, a exemplo da formação cidadã, comumente relegada.

Mesmo que esta pesquisa se trate de um estudo de caso com número reduzido de participantes, e possua a limitação de impossibilitar generalizações, os resultados alcançados reflexões sobre a reformulação contínua do Ensino Fundamental, que ainda não se desenvolve de maneira satisfatória segundo a ótica dos profissionais envolvidos. Logo, o presente estudo permite instigar novas discussões sobre a temática e corroborar para repensar o fomento das políticas educacionais desse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T; PERONI, V. Implicações do programa dinheiro direto na escola para a gestão da escola pública, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a13v2898.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- ALVES, F. C.; FIALHO, L. M. F. Currículo na educação infantil: o que pensam os professores? **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 251-272, jan. 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4672>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- ARELARO, L. R. O Ensino Fundamental no Brasil: Avanços, Perplexidades e Tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005.
- BRASIL. **Proposta de Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Ministério da Educação: Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei nº 11.274, 6 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 para a 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, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 17 abr. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e da nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 13 set. 1996. Seção 1, p. 18109.
- BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: 26 fev. 2018.
- CAMPOS, B. C; CRUZ, B de P. A. Impactos do Fundeb sobre a qualidade do ensino básico público: uma análise para os municípios do estado do Rio de Janeiro. **RAP – Rio de Janeiro**. v. 43, n. 2, p.371-393, 2009.

- FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A. S.; LOPES, T. M. R. Juventudes e ensino médio: direitos humanos e ensino para a diversidade, **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 238-259, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 7 fev. 2019.
- FLORENCIO, L. R. S.; FIALHO, L. M. F.; ALMEIDA, N. R. O. Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **Holos**, v. 5, p. 303-312, nov. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5757>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- FRANÇA, M. G. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 271-286, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n58/1984-0411-er-58-00271.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo, Cortez, 2009.
- GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro. posições**, v. 27, n. 2, 2016, p.177-202. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. dos. Verbete PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). **Dicionário interativo da educação Brasileira –EducasBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/guia-de-livros-didaticos/>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MORORÓ, L. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, v. 2, n. 4 p. 36-51, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- SANTOS, M. A.; FERREIRA, H.; SIMÕES, L. Formação de professor e profissionalismo: Reflexões acerca da avaliação externa. **Educação & Formação**, v. 4, n. 11 p. 161-178, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/896> Acesso em: 10 jan. 2020.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SCHMIDT, L. L.; FURGHESTTI, M. L. da S. A lei nº 11.274/2006 e sua implicação na prática cotidiana das classes de alfabetização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 223-239, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2016v34n1p223/31948>. Acesso em: 27 fev. 2019.
- VASCONCELOS, J. G.; FIALHO, L.; LOPES, T. M. Educação e liberdade em Rousseau. **Educação & Formação**, v. 3, n. 8, p. 210-223, 2 mai./ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/278>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SOBRE AS AUTORAS

Lia Machado Fiuza Fialho

Graduação em Pedagogia. Especialização em Inclusão da Criança Especial no Sist. Reg. de Ensino (UFC); Psicopedagogia Institucional e Clínica (FLATED); Psicologia da Educação (FLATED). Mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza, UNIFOR, Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil.

Contato: lia_fialho@yahoo.com.br

Francisca Genifer Andrade de Sousa

Graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, UECE, Brasil.
Doutorado em andamento em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, UECE, Brasil.
Contato: geniferandrade@yahoo.com.br