



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAQUELINE CRISTINA DA SILVA

**POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE  
ANOS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DA REDE  
MUNICIPAL DE SÃO CARLOS – SP**

**São Carlos – SP**

**2020**

JAQUELINE CRISTINA DA SILVA

**POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE  
ANOS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DA REDE  
MUNICIPAL DE SÃO CARLOS – SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Política e Formação Humana.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gêssica Priscila Ramos.

**São Carlos – SP**

**2020**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

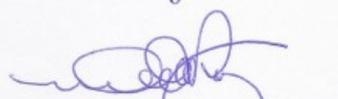
Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Jaqueline Cristina da Silva, realizada em 28/02/2020:



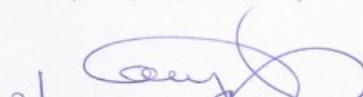
---

Prof. Dra. Géssica Priscila Ramos  
UFSCar



---

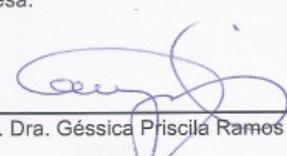
Prof. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez  
UNESP



---

Prof. Dra. Aline Sommerhalder  
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Aline Sommerhalder e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



---

Prof. Dra. Géssica Priscila Ramos

## RESUMO

Esta pesquisa está inserida no campo de discussão da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, oficializada, no Brasil, por meio da Lei n. 11.274, no ano de 2006. Esta lei alterou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos e estabeleceu a matrícula obrigatória das crianças a partir dos 6 anos de idade. O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as percepções de professoras atuantes nos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental sobre a implantação dessa política no município de São Carlos – SP, tendo como referência as definições dos documentos oficiais do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos e os resultados das pesquisas mais relevantes sobre a temática. Como procedimentos metodológicos foram utilizadas a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, a observação espontânea dos espaços da escola e as entrevistas semiestruturadas com três professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de São Carlos – SP. O que constatamos com a nossa investigação, foi que nem todas as orientações do MEC, publicadas por meio do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, chegaram na prática pedagógica. Apesar de os documentos oficiais orientarem a realização de uma reflexão e reorganização do currículo do ensino fundamental, as professoras participantes desta pesquisa afirmaram não ter ocorrido discussões coletivas ou mesmo uma alteração do currículo, mas sim uma adaptação simplista dos anos anteriores. A adequação dos ambientes, que poderia ter contado com as produções das crianças em seus espaços, e até a forma de apresentar o conhecimento às crianças, que precisaria ter envolvido atividades lúdicas e brincadeiras, não foram verdadeiramente alteradas pela escola. O brincar, por sua vez, destacado pelo MEC como aspecto fundamental no desenvolvimento da criança, também não foi efetivamente incorporado como parte da rotina das crianças dos anos iniciais, conforme revelado. Essas situações também foram percebidas nas pesquisas encontradas nos bancos de dados, indicando que ainda há muitos aspectos que necessitam de discussão e revisão na política e na prática do ensino fundamental de novo anos no Brasil. Assim, podemos inferir que a falta de clareza e de suporte por parte do MEC, para além de seus documentos, bem como a quantidade de tarefas que surgiram em formas de leis, programas ou avaliações nacionais durante a implantação do Programa, colaboraram para que as atitudes dos profissionais da educação se pautassem em um imediatismo e espontaneísmo individualizado. Isso significa que o ensino fundamental de nove anos no Brasil pode estar funcionando como na escola investigada neste trabalho, isto é, sem uma efetiva reflexão, debate e fundamentação legal e teórica sobre o tema, reproduzindo, na prática, apenas as experiências cotidianas e anteriores dos profissionais no antigo ensino fundamental de oito anos. Por conta disso, cada escola pode estar chegando a conclusões e concepções diferentes, executando a política a partir de uma interpretação própria, individual e aligeirada.

**Palavras-chave:** Anos iniciais do ensino fundamental. Ensino fundamental de nove anos. Política educacional.

## ABSTRACT

This research is inserted in the discussion field of enlargement of the primary education to nine years of duration, officialized, in Brazil, by the Law Nr. 11.274, in 2006. This law changed the length of primary education from eight to nine years, and defined the obligatory enrollment starting from 6 years old. The main objective of this study consists of analysing the perceptions from acting teachers in the three initial years of primary education about the implementation of such politics in the city of São Carlos/SP, having as reference the definitions of official documents from the Enlargement Program of the Primary Education to Nine Years, and the results of the most relevant researches in the subject. As methodological procedures, we used the documental research, the bibliographical research and semi-structured interviews with three acting teachers in the initial years of one public school in São Carlos/SP. We noted that, against so many publications, imprecisions, and amid so many mandatories from MEC, not everything that could be a potential factor for improvement in primary education actually occurred. Even though the official documents guided the realization of a reflection and a reorganization of the curriculum from primary education, the participant teachers of this research claimed that have not occurred collective discussions, not even a curriculum change, but, yes, a simple adaptation from previous years materials. Besides that, yet the documents indicated the necessity of restructuring of the space and the environment of the school, taking into account the singular characteristics of the smaller children, those aspects were not considered according to the interviewees. The playing, in its turn, highlighted by MEC as a fundamental specificity of the child, neither was incorporated as part of the routine of the children from primary years, as revealed. These situations were also recognized in the researches found in the databases, indicating that exist many aspects needing discussion and revision in the politics and in the practice of nine years primary education in Brazil. Thus, we can infer that the lacking of clarity and support by MEC, beyond the documents, as the amount of activities that popped up in the form of laws, programs or national assessments during the implementation of the Program, collaborated to education professionals attitudes based on individualized immediacy and spontaneity. This means that the nine years primary education in Brazil can be functioning like the studied school in this work, i.e., without an effective reflexion, discussion and legal and theoretical reasoning about the subject, reproducing, in practice, only the daily and previous experiences of the professionals from the former eight years primary education. Because of that, each school can be achieving different conclusions and conceptions, executing the politics from a particular and quick interpretation.

**Key words:** Inicial years of primary education. Nine years primary educacion. Educational politics.

À toda minha família, mãe, pai e irmã, que sempre acredita em mim e apoia minhas escolhas.  
Ao meu noivo, que tanto me ajudou e tornou este percurso mais tranquilo e prazeroso.  
À todas as crianças, que inspiraram esta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à todos que de alguma forma contribuíram para o meu processo formativo e também para a realização desta Dissertação de Mestrado.

Primeiramente, agradeço à minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Géssica Priscila Ramos, pelo exemplo profissional, ensinamentos, incentivo, dedicação, orientação e paciência em todos os momentos deste percurso. Essa parceria foi fundamental para meu desenvolvimento profissional. Serei eternamente grata.

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), seu corpo docente, direção, administração e todos os demais funcionários da biblioteca, do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da Pró-Reitoria de Pesquisa, do restaurante, da limpeza, etc. Enfim, à todas as pessoas que impactaram direta ou indiretamente no desenvolvimento deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação do município de São Carlos – SP, pela autorização e apoio para o desenvolvimento desta pesquisa e, especialmente, às escolas, gestores e professoras que aceitaram participar e contribuir com os dados. Também agradeço pelo acolhimento durante os dias de inserção, sem isso, esta pesquisa não teria sido possível.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo financiamento concedido durante o primeiro ano de desenvolvimento desta pesquisa de Mestrado, possibilitando um trabalho exclusivo durante o período.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo financiamento concedido durante o desenvolvimento da pesquisa de Iniciação Científica, que impactou diretamente na escolha do tema desta Dissertação de Mestrado e mesmo nos resultados e análise dos dados.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Aline Sommerhalder e Dr<sup>a</sup>. Marcia Cristina Argenti Perez, pelas contribuições teóricas e metodológicas com esta pesquisa. Agradeço, grandemente, a presença e acolhimento das professoras desde a qualificação, até a defesa desta Dissertação.

À todos os professores e professoras do PPGE que cruzaram meu caminho durante esse percurso, agradeço pelos ensinamentos teóricos, pela dedicação e colocações que contribuíram com esta pesquisa, bem como para minha trajetória profissional.

Aos meus colegas de caminhada, pelas discussões teóricas e pelos bons momentos vividos durante as disciplinas, sobretudo aos colegas da turma da disciplina “Epistemologia da Educação I”, lecionada pelos professores Dr. João Virgílio e Dr. Paolo Nosella. Agradeço,

particularmente, minha querida amiga Hellen, que esteve e está comigo desde a graduação em Pedagogia, compartilhando as aprendizagens, as dificuldades, os eventos, as angústias e os momentos de alegrias e conquistas, sou grata por toda ajuda, incentivo, apoio, companheirismo e, principalmente, pela amizade.

Ao meu companheiro de vida, Affonso, por todo amor, cuidado, paciência, compreensão e motivação em todas as minhas escolhas. Nada disso teria se concretizado sem a ajuda que recebo diariamente, agradeço pelas contribuições, correções, ideias, por pensar comigo e sempre me incentivar a não desistir dos meus objetivos.

E, finalmente, mas não menos importante, à minha amada família, minha base e meu ponto de referência, especialmente minha mãe, Vani, meu pai, Gesso, e minha irmã, Jéssica. Agradeço por todo suporte, financeiro e emocional, pelo apoio, incentivo e confiança em minhas escolhas. Sem eles, nada disso seria possível.

Sou grata, de coração, à todos aqueles que participaram e estiveram comigo nesta jornada, me apoiando, incentivando e ensinando.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Quantidade de textos encontrados por base de dados.....	16
<b>Quadro 2</b> – Quantidade de textos selecionados por filtro.....	17
<b>Quadro 3</b> – Artigos, dissertações e teses selecionadas na revisão bibliográfica.....	17
<b>Quadro 4</b> – Estrutura do ensino primário a partir do Decreto-Lei nº 8.529, de 1946, que organizou o ensino primário em nível nacional.....	25
<b>Quadro 5</b> – Estrutura do ensino primário em nível nacional a partir da LDB, nº 4.024, de 1961.....	26
<b>Quadro 6</b> – Estrutura do ensino de primeiro grau em nível nacional a partir da Lei nº 5.692, de 1971.....	28
<b>Quadro 7</b> – Principais legislações que impactaram na obrigatoriedade do ensino público no Brasil.....	29
<b>Quadro 8</b> – Estrutura da educação básica em nível nacional a partir da LDB/96.....	36
<b>Quadro 9</b> – Legislações que contextualizam a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos.....	38
<b>Quadro 10</b> – Textos oficiais do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos e suas respectivas datas de publicação.....	44
<b>Quadro 11</b> – Nomenclatura e faixa etária do ensino fundamental de nove anos.....	56
<b>Quadro 12</b> – Artigos, dissertações e teses selecionadas na revisão bibliográfica.....	62
<b>Quadro 13</b> – Notícia de ampliação da duração do ensino fundamental.....	98
<b>Quadro 14</b> – Vivências e dúvidas durante o processo de ampliação.....	99
<b>Quadro 15</b> – O currículo do ensino fundamental de nove anos.....	100
<b>Quadro 16</b> – Alterações na estrutura física das escolas.....	103
<b>Quadro 17</b> – Aquisição de recursos didáticos-pedagógicos.....	106
<b>Quadro 18</b> – Sobre cursos de formação continuada.....	107
<b>Quadro 19</b> – Rotina e organização do tempo na escola de nove anos.....	110
<b>Quadro 20</b> – Metodologia de ensino no ensino fundamental de nove anos.....	112
<b>Quadro 21</b> – Relação professor-aluno.....	114
<b>Quadro 22</b> – Acesso aos materiais publicados pelo MEC.....	115
<b>Quadro 23</b> – O impacto das discussões trazidas no material sobre a prática do cotidiano....	116
<b>Quadro 24</b> – Considerações gerais das professoras.....	117

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Estados brasileiros onde a Resolução nº 1/2010 e a Resolução nº 7/ 2010 já estão valendo.....	48
<b>Figura 2</b> – Matriz curricular do ensino fundamental de nove anos do município de São Carlos – SP.....	81
<b>Figura 3</b> – Matriz curricular do ensino fundamental de oito anos do município de São Carlos – SP.....	82
<b>Figura 4</b> – Prédio da biblioteca separado do prédio da escola.....	84
<b>Figura 5</b> – Parte do acervo da biblioteca.....	84
<b>Figura 6</b> – Parque da Escola.....	84
<b>Figura 7</b> – Aluno usando o bebedouro com certa dificuldade em alcançá-lo.....	84
<b>Figura 8</b> – Corredor das salas de aula.....	85
<b>Figura 9</b> – Porta de entrada de um 1º ano.....	85
<b>Figura 10</b> – Parede decorada com numerais, calendário e vogais.....	86
<b>Figura 11</b> – Alfabeto e lousa com letra cursiva.....	86
<b>Figura 12</b> – Lousa com letra bastão e desenhos das crianças exposto na parede.....	87
<b>Figura 13</b> – Carteiras com tamanho adequado.....	87
<b>Figura 14</b> – Alunas realizando a lição de classe juntas.....	88
<b>Figura 15</b> – Exemplo de atividade de alfabetização desenvolvida pela professora.....	88
<b>Figura 16</b> – Paredes e armários com numerais, lista de nomes e organização das crianças na sala.....	88
<b>Figura 17</b> - Alfabeto e lousa com letras bastão.....	88
<b>Figura 18</b> – Tabuada, silabário e numerais expostos na parede da sala.....	89
<b>Figura 19</b> – Calendário do mês.....	89
<b>Figura 20</b> – Crianças na lousa participando da correção das atividades.....	89
<b>Figura 21</b> – Mapa e organização da sala.....	89
<b>Figura 22</b> – Matriz curricular do ensino fundamental de oito anos do município de São Carlos – SP.....	96
<b>Figura 23</b> – Matriz curricular do ensino fundamental de NOVE anos do município de São Carlos – SP.....	97

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>15</b>
<b>3 CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS.....</b>	<b>22</b>
<b>3.1 Trajetória histórica da ampliação da obrigatoriedade legal do ensino fundamental no Brasil até 1984.....</b>	<b>22</b>
<b>3.2 Contexto histórico da ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos a partir de 1985: dimensão histórico-político.....</b>	<b>31</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS.....</b>	<b>44</b>
<b>4.1 Caminhos normativos do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.....</b>	<b>44</b>
<b>4.2 Definições acerca da estrutura e funcionamento da política de ampliação do ensino fundamental.....</b>	<b>56</b>
<b>5 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DISCUSSÕES SOBRE O TEMA A PARTIR DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>63</b>
<b>6 RESULTADOS DA PESQUISA: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS – SP.....</b>	<b>86</b>
<b>6.1 Considerações gerais sobre o município e a rede de ensino municipal de São Carlos – SP.....</b>	<b>86</b>
<b>6.2 Sobre a escola e professoras participantes.....</b>	<b>90</b>
6.2.1 <i>Caracterização da Escola.....</i>	<i>90</i>
6.2.2 <i>Caracterização das professoras participantes.....</i>	<i>97</i>
<b>6.3 O que dizem as professoras: discussões a partir das entrevistas e de seu diálogo com os documentos e a bibliografia.....</b>	<b>97</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino público obrigatório brasileiro passa, constantemente, por grandes reformas e importantes ajustes. Parte dessas mudanças visa à universalização da educação básica, composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. De modo especial, nos anos de 2005 e 2006, houve uma ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos, com a inclusão da criança de 6 anos no ensino obrigatório, o que repercutiu num grande contingente da população, especialmente nos profissionais da educação e nas crianças envolvidas nesse processo.

Estudos como de Ferraresi (2015) e Flach (2015) relatam que vários países já tinham ampliado, até os anos 1990, o tempo de escolarização obrigatória e, portanto, o Brasil estaria em defasagem se comparado ao restante do mundo. Tais pesquisas mostram, por meio da análise de dados da UNESCO, que grande parte dos países da América Latina e do Caribe já definiam no mínimo 10 anos de educação obrigatória. Ou seja, mesmo depois de ampliar o ensino fundamental para nove anos, o Brasil ainda estaria abaixo da média se comparado a outros países.

Em território brasileiro essa temática, “ensino fundamental de nove anos”, já estava presente no debate legal desde os anos 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecia no Art. 87 que cada Município ou Estado deveria matricular, facultativamente, todos os educandos a partir dos 6 anos de idade no ensino fundamental (BRASIL, 1996, art. 87). Além disso, o Art. 32 determinava apenas um número mínimo, de oito anos, para a duração do ensino fundamental, não excluindo, portanto, a possibilidade de um ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 1996, art. 32).

No ano de 2001, com a aprovação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro, que definiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a proposta de ampliação da duração do ensino fundamental veio à tona, ao estabelecer como uma de suas metas: “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001, p.16). A preocupação com o ensino fundamental, demonstrada neste documento, apesar de fazer menção à questão da qualidade do ensino, enfatizava, por meio de números do IBGE, a situação quantitativa da educação no Brasil. Para tanto, sinalizavam a existência, naquele momento, de uma situação de inchaço nas matrículas do ensino fundamental, decorrente da

distorção da idade-série, consequência dos altos índices de reprovação. Assim, a preocupação com a necessidade de oportunizar mais tempo de escolarização, em especial para os alunos do ensino fundamental teve como um de seus caminhos eleitos a ampliação de sua duração.

Entretanto, foi somente com a Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005 que alterou os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da LDB/96, que o início do ensino fundamental aos seis anos de idade tornou-se obrigatório (BRASIL, 1996). Mas, a definição completa e decisiva sobre o tema deu-se apenas em 6 de fevereiro de 2006, com a aprovação da Lei n. 11.274, que modificou os Arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB/96, alterando a duração do ensino fundamental de oito para nove anos e estabelecendo a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade (BRASIL, 2006).

Assim, vemos que a decisão de ampliar o ensino fundamental para nove anos não aconteceu repentinamente, mas foi decorrente de um percurso histórico que não envolveu apenas questões do âmbito pedagógico.

O processo legal de implementação e definições acerca dessa política também não aconteceu de forma simples e clara, ao contrário, envolveu muitas controvérsias e dúvidas por parte dos sistemas de ensino. Não por acaso, foram emitidos doze pareceres e homologadas quatro resoluções pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB), - inclusive, as mais recentes datam do ano de 2018 – que hoje constituem o amparo legal do chamado Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Ao mesmo tempo, entre os anos de 2004 a 2009, foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC) sete documentos orientadores do Programa, uns de cunho administrativos, outros de cunho pedagógico.

Considerando que as escolas tinham até o início do ano letivo de 2010 para realizar essa alteração em seus sistemas de ensino, faz pelo menos 10 anos que essa política está implantada na prática. Por isso, julgamos ser importante verificar como está concebido os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos no município de São Carlos, a “capital da tecnologia”, com vistas a argumentar essa política do ensino fundamental de nove anos, que está em vigência há mais de 10 anos no contexto educacional brasileiro.

Vale ressaltarmos que o interesse pela temática da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos me acompanha desde a graduação em Licenciatura em Pedagogia. Já no primeiro ano que ingressei no curso na UFSCar, em 2013, busquei me inserir na prática. Primeiro, fiz estágio na educação infantil durante um ano, na Unidade de Atendimento a Criança (UAC) da UFSCar, logo depois, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) passei três anos (2014 – 2016) realizando projetos com turmas de 3º, 4º e 5º anos, e também com turmas multisseriadas da Educação de Jovens e

Adultos (EJA). Nesse mesmo período, cursei a disciplina Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, então, deparei-me com os documentos oficiais da tal política. Por conta disso, comecei a perceber divergências entre aquilo que estava estipulado nos textos e aquilo que eu via sendo realizado. Foi aí que passei a me questionar como a criança de seis anos estava sendo afetada com toda a mudança que havia acontecido. A partir disso, meu primeiro passo foi aprofundar meus estudos sobre o assunto. Comecei, em 2016, com o desenvolvimento de uma pesquisa de iniciação científica, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), em que realizava uma investigação nos textos oficiais do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Meu objetivo era identificar e analisar qual era a concepção de criança presente nos documentos do Programa. Posteriormente, ainda em 2017, na construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), busquei me aprofundar mais nessa temática. Entretanto, o objetivo do trabalho foi relacionar os resultados das pesquisas sobre o ensino fundamental de nove anos, publicadas no período de 2010 a 2016, com o amparo legal referente ao Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos no Brasil. Esse processo levou-me à necessidade de querer compreender como o Programa havia chegado e se operacionalizado nas escolas do município de São Carlos – SP.

Ao se iniciar a investigação sobre o cotidiano das escolas e se relacionar com as definições políticas foi possível percebermos lacunas, divergências e também experiências positivas do município de São Carlos sobre o assunto. No município de São Carlos há poucos estudos que se voltam para a compreensão do ensino fundamental de nove anos em sua rede, portanto, esperamos contribuir com a temática, favorecendo novos estudos, reflexões e possíveis ações no campo educacional.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as percepções de professoras atuantes nos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental sobre a implantação da política de ampliação do ensino fundamental de nove anos no município de São Carlos, tendo como referência as definições dos documentos oficiais do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos e os resultados das pesquisas mais relevantes sobre a temática. Para isso, os objetivos específicos desta investigação são:

- Identificar e discutir sobre as principais definições e orientações oficiais sobre o Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos;

- Investigar o contexto histórico-político de criação e implantação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos;
- Identificar e discutir sobre os resultados principais das produções sobre a temática de ampliação do ensino fundamental de nove anos;
- Identificar as percepções das professoras dos anos iniciais sobre a implementação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos no município de São Carlos – SP;
- Verificar a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos em uma escola do município de São Carlos – SP.

Primeiramente, na seção **2 Percurso Metodológico** apresentamos o caminho percorrido para obter os dados e resultados desta dissertação.

Na sequência, na seção **3 Contexto de desenvolvimento do ensino fundamental de nove anos no Brasil** mostramos brevemente o histórico do ensino fundamental enquanto direito do cidadão por meio das principais legislações e também, a dimensão histórico-político do processo de ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos, destacando alguns eventos e acontecimentos que impactaram no processo de aprovação da política de ampliação do ensino fundamental.

Na seção **4 Análise dos documentos oficiais da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos** discorreremos sobre o processo normativo de aprovação e desenvolvimento do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Além disso, exibimos as principais definições que envolvem a estrutura e funcionamento dessa política.

Já a seção **5 Ensino fundamental de nove anos: discussões sobre o tema a partir da revisão bibliográfica** apresenta a bibliografia encontrada sobre o tema, trazendo os resultados principais das pesquisas mais relevantes sobre o ensino fundamental de nove anos no Brasil.

Por fim, a seção **6 Resultados da pesquisa: os iniciais do ensino fundamental de nove anos no município de São Carlos – SP** faz uma explanação dos dados coletados. Primeiro, apresentamos algumas características do município e sua rede de ensino. Na sequência, as características da escola e de cada professora participante. Finalmente, analisamos as entrevistas realizadas à luz dos documentos oficiais do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, dialogando com as pesquisas encontradas na revisão bibliográfica.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi realizada no município de São Carlos – SP, mais especificamente em uma escola pública da rede municipal de ensino. Para coleta dos dados deste estudo, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas.

Como forma de análise dos resultados, empregamos, conforme Kuenzer (1998), as categorias metodológicas, que definem a forma de investigação e correspondem às leis universais. Tais categorias, segundo a autora, permitem investigar qualquer objeto, em qualquer contexto. São as categorias próprias do método dialético, e envolvem: 1) a práxis, que se trata do constante movimento da teoria para a prática e vice-versa; 2) a totalidade, que envolve uma concepção de realidade enquanto um todo em processo dinâmico, onde os fatos podem ser compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade; 3) a contradição, que capta a todo o movimento e a relação dos contrários dialeticamente; 4) a mediação, que implica estudar um fato isoladamente e ao mesmo tempo estabelecendo relações com a totalidade.

Porém, de acordo com Kuenzer (1998) as categorias metodológicas correspondem às leis universais e, apenas relatá-las não é o bastante para a delimitação da metodologia. Para isso, as categorias de conteúdos são fundamentais, pois complementam o procedimento metodológico ao:

Investigar as relações, os conceitos, as formas de estruturação e organização, em “recortes” particulares, sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação; estes recortes, chamaremos aqui de “categorias de conteúdo”, uma vez que sua definição se fará através da apropriação teórico-prática do conteúdo. (KUENZER, 1998, p.66).

Em suma, a metodologia se define por meio da expressão de leis universais, as categorias metodológicas, e de sua aplicação ao que é particular, isto é, das categorias de conteúdo.

Assim, para atingir o objetivo desta pesquisa com maior rigor e cientificidade, este trabalho teve por base as categorias metodológicas, definidas por Kuenzer (1998), e as categorias de conteúdo definidas a partir da leitura dos material referente ao tema central deste trabalho – ou seja, os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos no município de São Carlos – SP. Sendo assim, foram estabelecidas as seguintes categorias de conteúdo:

brincar, tempo, espaço/ambiente, currículo, metodologia de ensino e relação professor-aluno. Tais categorias foram selecionadas a partir de uma primeira leitura dos documentos publicados pelo MEC. Buscamos captar as principais discussões e os principais apontamentos de mudanças sugeridas nos textos e, a partir da identificação dos temas mais relevantes, elegemos aqueles que iam ao encontro do objetivo desta pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa documental é caracterizada pela fonte da coleta de dados, que é restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Nesta pesquisa, a análise documental voltou-se para as fontes de arquivos públicos que, conforme os referidos autores englobam documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos e iconografias. A primeira etapa da pesquisa documental focalizou o estudo das legislações, pareceres, resoluções e documentos oficiais apresentados pelo MEC com relação ao Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Uma parte dos materiais foi encontrado no próprio site do MEC, na página destinada ao ensino fundamental de nove anos<sup>1</sup>. Entretanto, vale ressaltarmos que nem todos os textos oficiais encontram-se nesse espaço. A outra parte das legislações e documentos foi identificada durante a leitura dos mesmos, que mencionavam documentos diferentes, e durante as leituras de artigos e pesquisas científicas sobre o tema. No total, além de duas leis, foram publicados sete documentos orientadores, doze pareceres e quatro resoluções sobre o Programa e que estão apresentados na seção 3 desta Dissertação. A segunda etapa da pesquisa documental buscou levantar e analisar as legislações e os textos oficiais locais que versassem a respeito da implantação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos do município de São Carlos/SP. Os textos foram encontrados no site da prefeitura do município<sup>2</sup>.

Após realizarmos o levantamento do material que foi publicado, tanto em âmbito nacional, quanto em âmbito local, realizamos um estudo integral dos documentos para conhecermos cada um deles. Durante a leitura, o foco foi perceber como cada uma das categorias de conteúdo definidas nesta pesquisa (brincar, tempo, espaço/ambiente, currículo, metodologia de ensino e relação professor-aluno) eram abordadas nos materiais. Com isso, tal estudo objetivou investigar a política de ampliação do ensino fundamental de nove anos no Brasil, buscando revelar suas principais discussões e definições legais.

Durante a pesquisa, também foi realizada uma revisão bibliográfica, buscando identificar os principais resultados das pesquisas sobre a ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos. A pesquisa abrangeu a bibliografia “já tornada pública em

<sup>1</sup><http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos/313-programas-e-aco-es-1921564125/ensino-fundamental-de-nove-anos-515321662/12378-ensino-fundamental-de-nove-anos-legislacao>.

<sup>2</sup><http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/conselhos-municipaisx1/157766-conselho-municipal-de-cultura.html>.

relação ao tema de estudo referente ao tema geral da pesquisa” (MARCONI, LAKATOS; 2010, p. 166), tendo em vista que a finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato com aquilo que já foi discutido e escrito sobre o assunto a ser pesquisado. Segundo os autores Conforto, Amaral e Silva (2011), este tipo de pesquisa, conduzida de forma rigorosa, contribui para o desenvolvimento de uma base de conhecimento e permite maior familiaridade com o problema, aprimoramento de ideias e até mesmo descoberta de intuições.

Utilizamos tal pesquisa como procedimento metodológico para encontrarmos os resultados sobre a implantação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos no Brasil. Foram selecionados artigos, teses e dissertações publicados entre o período de 2010 a 2018, tendo em vista que 2010 foi o ano limite para que todos os sistemas de ensino tivessem ampliado a duração do ensino fundamental em suas escolas e 2018, ano que em a revisão bibliográfica foi realizada. As bases de busca utilizadas foram: Portal de periódicos Capes/MEC, Scielo e Scholar Google.

A string de busca utilizada no Portal Capes e no Scielo foi: “ensino fundamental de nove anos” OR “ensino fundamental de 9 anos”. Conforme mostra a Tabela 1, a quantidade de textos encontrados foi de 76 e de 36 pesquisas, respectivamente. Já no Google Acadêmico, a string “ensino fundamental de nove anos” retornou com 4000 resultados. Devido ao grande volume de pesquisas localizadas e de seus enfoques variados sobre o tema, optamos, então, por delimitar a pesquisa utilizando a string “ensino fundamental de nove anos” + “estudo de caso”, já que nosso objetivo era verificar como estava acontecendo o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos no cotidiano das escolas, tal como indicado no objetivo geral desta pesquisa. Para essa string foram encontrados 1070 textos.

**Quadro 1** – Quantidade de textos encontrados por base de dados.

<b>STRING</b>	<b>BASE DE DADOS</b>	<b>QUANTIDADE ENCONTRADA</b>
“ensino fundamental de nove anos” OR “ensino fundamental de 9 anos”	Portal Periódicos Capes	76
“ensino fundamental de nove anos” OR “ensino fundamental de 9 anos”	Scielo	36
"ensino fundamental de nove anos" + “estudo de caso”	Scholar Google	1070
	<b>TOTAL</b>	<b>1182</b>

Fonte: Produção da autora.

Para chegarmos às principais pesquisas sobre os resultados iniciais da implementação do chamado Programa Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, utilizamos os seguintes filtros de leitura: Filtro 1) leitura dos títulos e das palavras-chave; Filtro 2) leitura dos resumos; Filtro 3) leitura das introduções e considerações finais; Filtro 4) relevância dos textos a partir do *Qualis* Capes da revista de publicação, como A1 e A2.

Abaixo, a Tabela 2 apresenta a quantidade de textos que foram selecionados em cada um dos filtros de leitura.

**Quadro 2** – Quantidade de textos selecionados por filtro.

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>QUANTIDADE ENCONTRADA</b>	<b>FILTRO 1</b>	<b>FILTRO 2</b>	<b>FILTRO 3</b>	<b>FILTRO 4</b>
Portal Periódicos Capes	76	56	42	28	7
Scielo	36	30	10	8	3
Scholar Google	1070	42	29	11	6
<b>TOTAL</b>	<b>1152</b>	<b>128</b>	<b>81</b>	<b>47</b>	<b>16</b>

Fonte: Produção da autora.

Assim, os textos considerados para leitura integral foram 16, como mostra o Quadro 1:

**Quadro 3** – Artigos, dissertações e teses selecionadas na revisão bibliográfica.

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>TIPO</b>	<b>BASE DE DADOS</b>
2010	Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso	Angélica Guedes Dantas; Diva Maria M. A. Maciel	Artigo	Scielo
2011	O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação	Lisete Regina Gomes Arelaro; Márcia Aparecida Jacomini; Sylvie Bonifácio Klein	Artigo	Periódicos Capes e Scielo
2011	O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia	Flávia Pansini e Aline Paula Marin	Artigo	Periódicos Capes e Scielo
2011	Ensino fundamental de nove anos: repercussões da Lei nº 11.274/2006 na proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora	Lilian Aparecida Lima	Dissertação	Scholar Google

2011	Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso	Sylvie Bonifacio Klein	Dissertação	Scholar Google
2012	Implementação de Políticas Públicas: um estudo de caso sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos no município de São Bernardo do Campo	Lara Gonzalez Gil	Dissertação	Scholar Google
2013	Ensino fundamental de nove anos: ampliação ou absorção? A experiência do município de Londrina	Soraia Kfouri Salerno; Alzeni de Jesus Correia Fulchini	Artigo	Periódicos Capes
2013	A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental de nove anos	Gabriela Medeiros Nogueira; Eliane Teresinha Peres	Artigo	SciELO
2013	Implantação da política do ensino fundamental de nove anos: um estudo com grupos focais de professores	Selma Ferreira de Oliveira	Tese	Scholar Google
2015	O currículo do novo primeiro ano do ensino fundamental e a participação infantil: o que acontece em chamado de “novo” sala de aula pode ser?	Mere Abramowicz; Viviane Aparecida Silva	Artigo	Periódicos Capes
2015	Ensino fundamental de nove anos: discurso de diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas	Esméria de Lourdes Saveli; Maria Odete Vieira Tenreiro	Artigo	Periódicos Capes
2015	Ampliação do ensino fundamental na Região Sul do Brasil: pontos e contrapontos da proposta curricular	Zenilde Durlí; Marilda Pasqual Schneider	Artigo	Periódicos Capes e SciELO
2015	"Eu, professora" em face da implementação da Política Nacional de ampliação do Ensino Fundamental na rede municipal de Curitiba, PR	Catarina Moro	Artigo	SciELO
2016	A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo	Rosângela Aparecida dos Reis Machado	Tese	Scholar Google
2016	Implantação do ensino fundamental de nove anos e mudança educacional: estudo de duas experiências escolares no município de Taubaté/SP	Ebe Camargo Pugliese	Dissertação	Scholar Google

2017	Entre o prescrito e o realizado: a atividade lúdica no ensino fundamental de nove anos	Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha; Rosangela Benedita Ribeiro	Artigo	Periódicos Capes
------	--	---	--------	------------------

Fonte: Produção da autora.

Durante a leitura de tais pesquisas, procuramos identificar suas metodologias e resultados apresentados. Para isso, focamos nossa análise nas partes de metodologia e nas seções de análise dos dados empíricos dos estudos, visando, especialmente, identificarmos os principais problemas, bem como os aspectos bem sucedidos nas escolas investigadas no tocante à implantação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, segundo as categorias de conteúdo elencadas nesta pesquisa.

Já as entrevistas, definida por Marconi e Lakatos como um “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI, LAKATOS, 2010, p. 178) teve como objetivo conhecer o que as professoras pensam ou acreditam sobre os ensino fundamental de nove anos. Elas foram realizadas com professoras atuantes nos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental do município de São Carlos/SP. Destacamos que o município de São Carlos possui um total de nove escolas municipais de anos iniciais do ensino fundamental. Desse universo, selecionamos apenas uma delas, com vistas a realização de um estudo mais aprofundado sobre sua realidade.

Considerando nosso tempo para realização da pesquisa, optamos por entrevistar três professoras que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, objetivando, assim, que diferentes visões sobre o tema fossem apreciadas. A escolha pela entrevista semiestruturada foi feita, tendo em vista que a mesma oportuniza o aparecimento de novas perguntas diante das respostas obtidas no decorrer da entrevista o que, conforme Triviños (1987), gera uma investigação mais rica ao viabilizar a liberdade e espontaneidade do entrevistado. Vale ressaltarmos, ainda, que nossa pesquisa está amparada nas normas e princípios definidos pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar, como: o respeito aos valores culturais, sociais, morais, bem como aos hábitos e costumes das participantes da pesquisa; a garantia de consentimento, de confidencialidade das informações, da privacidade e da proteção de identidade, inclusive do uso de imagem e voz; e o compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais (CEP/CONEP, 2016). Ademais, as professoras também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2).

As entrevistas foram elaboradas tendo em vista as definições legais da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos no âmbito federal, tendo por base as categorias de conteúdos (brincar, tempo, espaço/ambiente, currículo, metodologia de ensino, relação professor-aluno e aprendizagem). Primeiro, elaboramos um roteiro e algumas perguntas que nortearam a observação dos espaços durante as inserções (Apêndice 1). Apesar do roteiro, as entrevistas aconteceram em forma de conversa, já que optamos pela metodologia de entrevista semiestruturada. Todas elas foram realizadas presencialmente, em horário e local de serviço das professoras, conforme solicitado por elas. Para tanto, escolhemos um dia em tinham aula de educação física ou música, pois esses conteúdos eram ministrados por professores específicos das áreas, de modo que as docentes responsáveis pelas turmas ficavam com o horário disponível para estudo individual.

As entrevistas duraram em média 20 minutos cada uma. Os áudios foram gravados em aparelho celular, com autorização prévia das entrevistadas, e foram transcritos na íntegra posteriormente pela pesquisadora. Vale mencionarmos, ainda, que todas as professoras ficaram bastante tímidas e até receosas com o fato de ser uma entrevista individual e gravada, o que pode ter impactado nas respostas concedidas por elas às perguntas feitas pela pesquisadora.

Também realizamos uma observação simples e espontânea do uso dos espaços na escolas por sua vez, envolveu: verificar a estrutura física da escola e das salas de aula, parques...; e a vivência das crianças nesses espaços, se apresentavam queixas sobre a escola, se possuíam horários para brincar, criar... A fim de nos guiarmos nesse processo, criamos algumas questões norteadoras para nos balizarem durante nossas inserções, conforme Apêndice 1. As observações foram realizadas em 4 dias. Utilizamos como estratégia a conversa informal com as crianças, registro de fotos por meio do celular e anotações gerais em diário de campo, onde registramos informações consideradas relevantes e que tinham relação com as categorias de conteúdo, como: o tipo de atividades desenvolvidas, trechos de conversas entre as crianças e adultos, acontecimentos não passíveis de serem registrados por meio de fotos, etc.

Para análise dos dados, primeiramente tabelamos as entrevistas, destacando delas as falas mais relevantes das professoras, conforme nossos objetivos. Em seguida, relacionamos essas percepções com os argumentos oficiais trazidos pelo MEC, por meio de seus documentos e legislações, e também comparando com as pesquisas encontradas na revisão bibliográfica. As fotos e as anotações de campo também foram analisadas dessa forma. Focamos, especialmente, as discussões que se remetiam às categorias de conteúdo

selecionadas na pesquisa: brincar, tempo, espaço/ambiente, currículo, metodologia de ensino e relação professor-aluno.

### **3 CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS**

O ensino público obrigatório brasileiro sempre passou por muitas reformas e importantes ajustes ao longo dos anos. Boa parte dessas mudanças visa à universalização da educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De modo especial, nos anos de 2005 e 2006, houve uma ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos, com a inclusão da criança de 6 anos no ensino obrigatório, o que repercutiu num grande contingente da população brasileira, especialmente nos profissionais da educação e nas crianças envolvidas nesse processo.

Isso implica que para compreendermos essa política de ampliação do ensino fundamental não nos basta estudá-la isoladamente, mas situá-la em seu tempo, levando em consideração o contexto histórico e as implicações do período de seu desenvolvimento. Assim, esta seção apresenta o percurso histórico da obrigatoriedade do ensino fundamental no Brasil, sendo dividida em duas partes: **3.1 Trajetória histórica da ampliação da obrigatoriedade legal do ensino fundamental no Brasil até 1984**, em que expressamos, por dentro das legislações, a evolução da educação pública brasileira; e **3.2 Contexto histórico da ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos a partir de 1985: dimensão histórico-político**, em que a ampliação da obrigatoriedade da educação pública está apresentada por meio das leis e dos interesses políticos e históricos que levaram a tal ampliação.

#### **3.1 Trajetória histórica da ampliação da obrigatoriedade legal do ensino fundamental no Brasil até 1984**

Pensar a história do ensino fundamental de nove anos no Brasil de hoje nos faz refletir sobre a obrigatoriedade e o desenvolvimento da educação pública no país dentro de uma perspectiva histórica. Para Saviani (2004), a história da escola pública brasileira se inicia efetivamente com a Proclamação da República, em 1889, uma vez que, foi a partir desse momento, que o Poder Público, de algum modo, assumiu a tarefa de organizar e manter as escolas, considerando, pela primeira vez, a população de um modo mais geral. Na época, o Estado de São Paulo, que detinha a hegemonia econômica do país por ser o principal produtor

e exportador de café, foi precursor dessa mudança e iniciou uma reforma ampla na educação escolar (SAVIANI, 2004).

A reforma geral do ensino público paulista materializou-se a partir do Decreto nº 144B, de 30 de dezembro de 1892, que aprovou o regulamento da instrução pública. Dentre outras coisas, esse Decreto (SÃO PAULO, 1892) definiu que o ensino deveria ser obrigatório para crianças dos 7 aos 12 anos de idade. Apesar disso, a lei apresentou lacunas que podem ter impactado em sua efetiva concretização:

Artigo 195. - O ensino preliminar é obrigatório para ambos os sexos até a idade de 12 annos e começará aos 7 [...] Artigo 196. - Exceptuam-se da obrigatoriedade decretada no artigo antecedente: a) as creanças que residirem á **distancia da escola** publica maior de 2 kilometros para meninos, e de 1 kilometro, para meninas (art. 54); b) as creanças que soffrerem **inhabilidade physica ou intellectual**, attestada pelas municipalidades (art. 56). Artigo 197. - A obrigatoriedade de frequentar as escolas publicas não comprehende as creanças que receberem instrucção em suas proprias casas ou em escolas particulares (art. 54). Artigo 198. - Para tornar-se effectiva a obrigatoriedade do ensino preliminar, concluido recenseamento escolar, reunir-se-ão, em dia para esse fim designado pelo inspector do districto e, sob a presidencia deste, os professores do mesmo ensino encarregados, constituindo-se em junta apuradora (SÃO PAULO, 1892, p.24-25).

Ou seja, embora o Decreto (SÃO PAULO, 1892) tenha determinado uma obrigatoriedade escolar, a própria lei continha brechas que nos levam a inferir que muita criança ficou fora da escola naquele período, por exemplo, por conta da distância da residência à escola, já que era considerado um caso de exceção à regra de obrigatoriedade. Entretanto, segundo Saviani (2004, 2013), apesar de essa reforma não ter chegado a se consolidar completamente conforme o texto da lei, sua grande inovação foi ter instituído os grupos escolares, criados para reunir em um só prédio as escolas de primeiras letras que, até então, eram avulsas. “Na verdade essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais” (SAVIANI, 2013, p.172). Ou seja, foi a partir daí que surgiu a ideia de “séries anuais”, inclusive, Saviani (2013) relaciona esses grupos escolares às quatro primeiras séries do ensino fundamental de oito anos, que surgiu posteriormente. Essa forma de organização, que se iniciou no Estado de São Paulo, espalhou-se para todo o país, sendo que no ano de 1910 existiam 101 grupos escolares no Brasil (SAVIANI, 2013).

Com o advento da Segunda República, por meio da Revolução de 1930<sup>3</sup>, o Brasil iniciou um processo intenso de urbanização e modernização, tentando por fim ao poderio da oligarquia agrária no cenário político e econômico nacional. Segundo Romanelli (1986), esse período de industrialização impulsionou a demanda social por educação; porém, do mesmo modo que a industrialização não se desenvolveu de forma homogênea por todo o território nacional, a demanda escolar foi mais atendida nas zonas onde as relações de produção capitalista se intensificavam. Nessa época, Getúlio Vargas foi quem assumiu o governo – primeiro como chefe do Governo Provisório (1930-1934), depois como presidente da República (1934-1937) e, por fim, como ditador (1937-1945). De acordo com Cury (1978), esse governo herdou o abandono a que a escolaridade das classes populares havia sido relegada até então:

Até 1930 as necessidades do país ainda comportavam com a oligarquia no poder, um tipo de educação voltada para a satisfação dos interesses oligárquicos [...] Nesse sentido, amplas camadas da população eram marginalizadas do processo educativo escolar. A educação atende exclusivamente as “elites”. [...] sem a escola seria difícil formar o cidadão e torná-lo força produtiva e eficaz (CURY, 1978, p. 18-19).

Por esse caminho, conforme Bittar e Bittar (2012) o inicial governo nacional-populista de Getúlio Vargas adotou várias medidas educacionais, mas nenhuma delas conseguiu resolver os problemas “do analfabetismo e da garantia de pelo menos quatro anos de escolaridade para todas as crianças” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 158). Dentre as reformas adotadas, as autoras mencionam a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e a Reforma de conhecida como Francisco Campos<sup>4</sup>, que deixou marginalizado o ensino primário.

Nesse mesmo período, em 1932, foi publicado o documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>5</sup>”, um dos mais importantes da educação brasileira do século XX. Esse

3[...] o que se convencionou chamar Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam a caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil (ROMANELLI, 1986, p. 47).

4A reforma Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde Pública, baixou um conjunto de seis decretos que envolveram a criação do Conselho Nacional de Educação, bem como a organização do ensino superior, do ensino secundário e do ensino comercial. Apesar do ensino primário não ter sido contemplado, essa reforma é considerada um passo importante no sentido de regulamentação da educação nacional brasileira. (SAVIANI, 2004).

5A ausência de uma política educacional, enquanto proposta governamental, que pudesse oferecer à população acesso à escola primária e possibilidade de avanço no sistema educacional pode ser apontada como um limite político que não visualizava a escola como componente na construção de uma nação independente. As reivindicações pela elaboração de uma política educacional, pautada nas necessidades da população, emergem de movimentos não necessariamente ligados ao poder instituído. Uma das propostas mais importantes que

documento enfatizava, pela primeira vez na história da educação brasileira, que caberia ao Estado a organização de uma escola laica, gratuita, obrigatória e acessível para todos os cidadãos brasileiros (MANIFESTO, 2006, p. 193-194).

Apesar desse Manifesto não ter se concretizado plenamente, Bittar (2012) menciona que algumas de suas diretrizes foram incorporadas na Constituição de 1934 que, de forma inovadora, destinou um capítulo integral à educação e a definiu como direito de todos. Representando um avanço nas questões legais e educacionais no Brasil, tal legislação instituiu, no Art. 149 que a educação deveria ser “ministrada pela família e pelos Poderes Públicos” (BRASIL, 1934, p.38). Na alínea “a” do Parágrafo Único do Art. 150, definiu que o ensino primário integral deveria ser gratuito e de frequência obrigatória, inclusive aos adultos. Porém, na alínea “e” acrescenta que poderia existir limitação da matrícula à capacidade didática das escolas, e a seleção deveria acontecer por meio de provas de inteligência e aproveitamento (BRASIL, 1934). Foi assim que, pela primeira vez em uma Constituição Federal, a palavra obrigatoriedade apareceu atrelada ao ensino. Entretanto, Flach (2011) destaca que, na prática, essa previsão de ensino gratuito e obrigatório teve pouco avanço, visto que a legislação não havia estabelecido a oferta desse ensino como sendo obrigatória para o Poder Público.

Posteriormente, frente ao golpe que instalou o Estado Novo<sup>6</sup> (1937-1945) no Brasil, a Constituição aprovada em 1937, assinada por Getúlio Vargas, apresentou um retrocesso no tema educacional. Embora o ensino primário tenha continuado obrigatório, sua gratuidade não mais se estendia a todos. Conforme o texto original:

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (BRASIL, 1937, p.29).

Além disso, conforme Romanelli (1986) a Constituição de 1937 estava longe de dar a mesma ênfase que deu a de 1934 no que diz respeito ao dever do Estado como educador, isto reivindicava a elaboração de uma política educacional consistente encontra-se no documento elaborado por Fernando de Azevedo na década de 1930, endereçado ao Povo e ao Governo Brasileiro propondo a Reconstrução Educacional no Brasil. Esse documento ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” e reafirmava a importância da educação tanto para o desenvolvimento do país, quanto para o desenvolvimento da cidadania para a população brasileira (FLACH, 2011, p. 287).

<sup>6</sup>Segundo Romanelli (1986) o Estado Novo surgiu de um golpe. “É difícil chegar-se a um consenso sobre o que representou o Estado Novo para a vida nacional. Os estudiosos do assunto divergem amplamente [...] Pra uns, ele foi o golpe de morte nos interesses latifundiários e o favorecimento dos interesses da burguesia industrial. Para outros, ele favoreceu as camadas populares, com amplo programa de Previdência Social e Sindicalismo. Para outros, ainda, ele foi resultado da união de forças entre o setor moderno, o setor arcaico e o capital internacional, contra os interesses das classes trabalhadoras [...] (ROMANELLI, 1986, p. 51).

é, de assumir a instrução pública como uma de suas tarefas. Assim, aquilo que era dever no Estado nesta, naquela tornou-se apenas uma ação meramente supletiva.

Nesse mesmo contexto surgiram, ainda, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, também conhecidas como Reforma Capanema, editadas de 1942 a 1946. Estas regulamentaram o ensino no país, abrangendo todos os ramos, do primário ao médio, mostrando, também, pela primeira vez, uma ação mais efetiva do Estado na organização da educação brasileira. O ensino primário foi estruturado a partir do Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946), logo após a queda de Getúlio Vargas. O ensino primário ficou estruturado conforme mostra o Quadro 1:

**Quadro 4** – Estrutura do ensino primário a partir do Decreto-Lei nº 8.529, de 1946, que organizou o ensino primário em nível nacional

NÍVEIS E SUBDIVISÕES		DURAÇÃO	PÚBLICO-ALVO
<b>Ensino primário fundamental</b>	Curso elementar (obrigatório)	4 anos	Crianças a partir dos 7 anos de idade
	Curso complementar	1 ano	Adolescentes de 12 anos que desejavam ingressar no ginásio
<b>Ensino primário supletivo</b>	Curso supletivo	2 anos	Adultos e adolescentes que não haviam cursado o ensino primário na idade adequada

Fonte: Produção da autora, com base nos artigos 2º, 3º e 4º do Decreto-Lei nº 8.529/46.

Esse Decreto-Lei teve grande importância pois organizou de forma singular o ensino primário do país. Além disso, Flach (2011) destaca que essa lei também apresentou avanços na luta contra o analfabetismo quando passou a ofertar o ensino supletivo, contribuindo para diminuição de suas altas taxas no período.

Ainda em 1946, finalizado o período ditatorial posto pelo Estado Novo, outra fase iniciou-se no Brasil. Romanelli (1986) caracteriza a nova Constituição aprovada nesse ano pelo seu caráter liberal e democrático. Dentro dela, o tema educacional ganhou novas definições. Além de reafirmar a gratuidade do ensino primário para todos, a necessidade de fixação das “diretrizes e bases da educação nacional” foi determinada e colocada como competência da União (SAVIANI, 2004, p. 38).

Apesar disso, foi apenas no ano de 1961, que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi sancionada. Ela (BRASIL, 1961) manteve, conforme o Decreto-Lei nº 8.529, de 1946, a obrigatoriedade das quatro séries do ensino primário elementar, mas com a possibilidade de estender sua duração para 6 anos. Também

determinou, no art. 27, que o ensino seria obrigatório a partir dos 7 anos de idade, conforme mostra o Quadro 2. Entretanto, essa Lei apresentou um retrocesso em relação à Constituição de 1946, que foi “ter estabelecido casos de isenção pelos quais os Estados não eram obrigados a garantir matrícula” (BITTAR; BITTAR, 2012, p.161), como na situação de insuficiência de escolas e em casos de doenças grave da criança. Nesse contexto, a estrutura do ensino primário definiu-se de acordo com o Quadro 2:

**Quadro 5**– Estrutura do ensino primário em nível nacional a partir da LDB, nº 4.024, de 1961.

NÍVEIS E SUBDIVISÕES		DURAÇÃO	PÚBLICO-ALVO
<b>Ensino primário fundamental</b>	Curso Elementar (obrigatório)	No mínimo 4 anos, podendo se estender para 6 anos	Crianças a partir dos 7 anos de idade

Fonte: Produção da autora.

Vale ressaltarmos que, de acordo com Saviani (2013) foi ainda no início dos anos de 1960 que a expressão “educação popular” deixou de se resumir à ideia de instrução elementar com escolas primárias, e passou a assumir “o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2013, p. 317). Ou seja, a educação passou a ser entendida como instrumento de conscientização das massas. Então, essa foi uma fase de muita mobilização popular por escola.

Foi nesse período, mais precisamente no ano de 1962, que “[...] pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estender a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970” (BRASIL, 2004a, p. 14).

Todavia, a partir de 1964, um novo regime ditatorial<sup>7</sup> instalou-se no Brasil. Segundo Saviani (2013), enquanto a mobilização popular acontecia por meio dos sindicatos dos trabalhadores e da organização estudantil, a classe empresarial também iniciou uma mobilização pelos seus interesses. O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) foi um dos instrumentos usados nesse sentido, “criado em 1961 por um grupo de empresários,

<sup>7</sup>Durante o período que vai de 30 a 64, as relações entre política e economia caracterizaram-se por um equilíbrio mais ou menos estável entro o modelo político getuliano, de tendências populistas, e o modelo de expansão da indústria [...] As contradições chegam a um impasse com a radicalização das posições de direita e esquerda. Os rumos do desenvolvimento precisavam então ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia na esfera de controle do capital internacional. Foi esta última opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964 (ROMANELLI, 1986, p.193).

funcionou como um verdadeiro partido ideológico que teve papel decisivo na deflagração do Golpe Militar de 1964” (SAVIANI, 2004, p.41). Saviani (2013) menciona que o IPES era financiado por empresas nacionais e multinacionais que se organizavam em setores, sendo que um deles era o da educação. O IPES foi responsável pela organização de dois importantes eventos da época: 1) Simpósio sobre a reforma da educação e 2) Fórum “A educação que nos convém”. Ambos tiveram o objetivo de discutir diretrizes para a política educacional, visando o desenvolvimento econômico e social do país.

Conforme Flach (2015) foi nesse momento que o Brasil passou a se aproximar de interesses internacionais que influenciaram na política educacional e na educação nacional através de “acordos de cooperação técnica e assistência financeira prestados pela *United States Agency for International Development*, que ficaram conhecidos como Acordos MEC-USAID” (FLACH, 2015, p. 741). De acordo com Romanelli (1986) entre os anos de 1964 e 1968 foram assinados 12 acordos que abrangeram todo o sistema de ensino, desde o primário, até o universitário, como as diferentes modalidades e também o funcionamento administrativo. Em relação ao ensino primário, a parceria MEC-USAID envolveu a contratação de assessores americanos para trabalhar no sentido de aperfeiçoamento, bem como de suplementar com recursos humanos e financeiro (ROMANELLI, 1986). Além disso, um dos acordos firmados teve como objetivo a elaboração de planos que visavam o entrosamento da educação primária com a secundária e ensino superior. Para Romanelli (1986):

Quer-nos parecer que [...] a reformulação do ensino de 1º grau era mais importante e atendia melhor aos interesses da retomada de expansão econômica iminente, do que a reformulação do ensino de 2º grau. Essa expansão, num país dependente, como o Brasil, exigiria um aumento do nível de escolaridade do trabalhador, mas, por sua vez, esse aumento teria de ser concedido, de forma compatível com a posição periférica de nossa economia: a industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade [...] era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a **mão-de-obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata** (ROMANELLI, 1986, p.234, grifo nosso).

No ano de 1967, ainda em regime militar, o Brasil editou a nova Constituição Federal. Esta instituiu, no art. 168, § 3º, inciso II, o ensino gratuito e obrigatório para todos, dos 7 aos 14 anos de idade e, dessa forma, vinculou a obrigatoriedade à idade e não mais a modalidade de ensino (BRASIL, 1967). Portanto, ampliou a obrigatoriedade do ensino para 8 anos de duração. Apesar disso, “ao retirar a vinculação de impostos para o ensino inviabilizou qualquer forma efetiva do Estado garantir esse direito” (FERRARESI, 2015, p.25). Assim, ao

mesmo tempo em que aumentou o tempo de ensino obrigatório, por influências e acordos internacionais de racionalização dos gastos, não investiu de forma proporcional àquilo que estabelecia a lei, impossibilitando sua efetiva concretização na prática.

Vale destacarmos que a partir da década de 1970, segundo Tommasi, Warde e Haddad (2009) o Banco Mundial (BIRD) deu sequência ao processo de assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos e, portanto, continuou exercendo grande influências nas definições educacionais brasileiras<sup>8</sup>,

Como consequência dessas influências, no ano de 1971 foi publicada a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei fundiu o antigo ensino primário com o ginásio, suprimindo o exame de admissão e criando o chamado ensino de 1º grau. Nela ficou estabelecida a obrigatoriedade para o ensino de 1º grau, dos 7 aos 14 anos de idade, com oito anos de duração, conforme mostra a Quadro 3. Ferraresi (2015) também destaca o fato de que essa lei já abria possibilidade para a matrícula de crianças menores de 7 anos.

**Quadro 6** – Estrutura do ensino de primeiro grau em nível nacional a partir da Lei nº 5.692, de 1971.

<b>NÍVEL</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>PÚBLICO-ALVO</b>
<b>Ensino de 1º grau</b>	8 anos	Crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos de idade

Fonte: Produção da autora.

Ademais, ainda sobre esse período da ditadura militar, as autoras Bittar e Bittar (2012) destacam que realmente houve uma expansão quantitativa das matrículas nas escolas públicas, mas que, apesar dos avanços em números, a disparidade de matrículas entre uma série e outra persistia, sendo que o problema do analfabetismo no país também não havia sido resolvido. Germano (1994) e Bittar (2012) ainda relatam que, no fim da ditadura militar, em 1985, menos da metade dos prédios escolares estavam em condições satisfatórias de uso e que as salas de aula eram cada vez mais lotadas e, além disso, que o trabalho docente havia passado por um processo intenso de precarização.

Com isso, temos um panorama da educação pública brasileira antes da instituição da Nova República. Para uma melhor visualização de todas essas mudanças nas legislações educacionais, o Quadro 4 apresenta um breve resumo de todas as que foram aqui citadas.

<sup>8</sup>Assunto explorado no próximo tópico.

**Quadro 7** – Principais legislações que impactaram na obrigatoriedade do ensino público no Brasil.

INSTRUMENTO NORMATIVO	NATUREZA E ABRANGÊNCIA DA LEI
Decreto nº 144B de 1892 (Estado SP)	O ensino preliminar é obrigatório para ambos os sexos até a idade de 12 anos e começará aos 7
CF de 1934	Ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.
CF de 1937	Ensino primário obrigatório e gratuito (cabendo, porém, “para os que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.”).
Decreto-Lei nº 8.529 de 1946	O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino: <i>a)</i> o ensino primário fundamental, destinado às crianças de 7 a 12 anos; <i>b)</i> o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.
CF de 1946	Ensino primário obrigatório.
LDB de 1961	O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais e é obrigatório a partir dos 7 anos.
CF de 1967	Ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos (não define etapa).
Lei nº 5.692/1971	Ensino de 1º grau obrigatório de oito anos de duração.

Fonte: Adaptado de Pinto e Alves (2010, p.214).

Assim, vemos que desde a proclamação da República, em 1889, até o final da ditadura militar, em 1984, o Brasil passou por diferentes fases: ora a educação era obrigatória e gratuita (apesar de não atingir a todos na prática), ora era só obrigatória, ora com impostos vinculados, ora sem impostos vinculados etc. Dessa maneira, podemos verificar que a transformação do ensino público enquanto direito do cidadão brasileiro, tal como conhecemos hoje, não se deu facilmente e nem de forma processual ou contínua, mas foi consequência de um longo percurso histórico, de idas e vindas.

### **3.2 Contexto histórico da ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos a partir de 1985: dimensão histórico-político**

Como discutimos no item anterior, a política educacional brasileira sempre foi campo de disputas ideológicas e caminhou em consonância com a forma de organização geral da

sociedade. Por isso, interessa-nos saber que desde 1964, o país vinha sendo governado sob regime militar, mas que, de acordo com Buffa e Nosella (1991) já na década de 1970, uma crise desse modelo governamental percorria a sociedade, que começou a realizar manifestações de descontentamento contra o governo. Desde os operários industriais, e mesmo na periferia e zona rural, havia manifestações reivindicando melhorias na educação pública, e na organização da sociedade brasileira (BUFFA; NOSELLA, 1991). Toda essa mobilização que acontecia “forçou os donos do poder a realizarem um novo reajuste político, pois o autoritarismo militar, em primeiro plano, não mais convinha aos interesses do monopólio. Foi assim que se decretou a ‘abertura política’, uma abertura, entretanto, novamente dirigida, inscrita no Estado” (BUFFA; NOSELLA, 1991, p.172).

Esse período, marcado pelo fim da ditadura militar e momento de transição para a Nova República brasileira, instaurada em 1985, representa um marco importantíssimo na história do país, que impactou diretamente nos rumos da educação pública. Por isso, optamos por utilizá-la como uma linha de ruptura nesta seção da dissertação.

A fim de caracterizarmos o período, Saviani (2013) traz alguns fatos marcantes da época:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação [...] Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 [...] (SAVIANI, 2013, p.413).

Então, foi com a instituição da Nova República, durante esse processo de abertura democrática do país, que foi gestada a nova Constituição Federal, aprovada no ano de 1988 (CF/1988). De acordo com Saviani (2013) esse período foi efervescente em discussões científicas, especialmente entre os educadores, e como consequência, a Carta Magna gestada neste contexto representa um marco histórico na tentativa de reconhecimento de vários direitos sociais, sendo, inclusive, conhecida como a “Constituição Cidadã”. Vale lembrarmos que a CF/1988 é, até hoje, a legislação base para todas as outras legislações, e portanto, também é pano de fundo dos acontecimentos que serão aqui narrados.

Esta Constituição (BRASIL, 1988) assegurou várias conquistas educacionais, tais como: o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, a gratuidade do ensino público, o princípio da gestão democrática, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, dentre outras coisas. Tal legislação não fez nenhuma alteração em

termos de duração, obrigatoriedade e gratuidade do ensino, sendo que no Art. 208 do seu texto original, a lei estabeleceu como dever do Estado garantir: “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988). Em seu Art. 212, a vinculação de impostos para a educação foi retomada: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988). Também foi atribuída à União a competência privativa para fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, ainda na CF/1988 (BRASIL, 1988), a partir do Art. 211 os municípios foram emancipados e tornaram-se responsáveis pela execução das políticas criadas pela União, prioritariamente no que diz respeito à oferta do ensino fundamental e educação infantil. Isto é, os municípios passaram a receber relativa autonomia na formulação de políticas públicas, já que a CF/1988 “dispôs, pela primeira vez, sobre a organização dos sistemas municipais de ensino ao lado dos sistemas federal e estadual (já existentes), deliberando ainda sobre o Regime de Colaboração, matéria que veio a ser regulamentada pela Lei nº 9.394/96” (SOUZA; FARIA, 2004, p.929-930).

Logo após a aprovação da CF/1988, no ano de 1990, aconteceu um importante evento na área educacional, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Essa Conferência causou impacto na posterior elaboração de políticas educacionais em diferentes países da América Latina, inclusive no Brasil (CASAGRANDE; SCHLINDWEIN, 2015; CARVALHO; COSTA, 2012). Segundo Carvalho e Costa (2012) o evento foi patrocinado por agências internacionais como o Banco Mundial (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Nesse evento foi firmada a Declaração de Jomtien, que traçou diretrizes e metas para a educação de todo o mundo, tais como: universalizar o acesso à educação, promover equidade, mobilizar recursos e ampliar os raios de ação da educação básica. Ela foi utilizada, no Brasil, no momento de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)<sup>9</sup>, já que na Declaração foi mencionada a

9[...] o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), cuja elaboração foi coordenada pelo MEC [...] procurou traçar um diagnóstico da situação do ensino fundamental e delinear perspectivas, identificando os obstáculos a enfrentar, formulando as estratégias para a “universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo” e indicando as medidas assim como os instrumentos para a sua implementação. [...] ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação. (SAVIANI, 2008, p.182-183).

necessidade de criação desse Plano por parte de cada país signatário. Casagrande e Schlindwein (2015) enfatizam que, além de priorizar a eliminação do analfabetismo, tal plano também visava a universalização do ensino fundamental.

Os incumbidos pela incorporação dessas políticas no país foi, inicialmente, o presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) e, depois, o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998 e 1999-2002), que deu continuidade. Além disso, de acordo com Bittar (2012), esses governos também foram os responsáveis por adotar políticas de caráter neoliberal<sup>10</sup> no Brasil, colaborando com o fortalecimento da lógica de mercado e o princípio de racionalização dos gastos para organização da sociedade – fato este que impactou diretamente na educação pública, que depende do financiamento do governo para se concretizar, como vimos com as Constituições Federais anteriores. Para Carvalho e Costa (2012), a década de 1990 foi marcada por movimentos fortes e contraditórios no país:

[...] de um lado estava o **desejo de implementação dos direitos sociais** recém-adquiridos, na conjuntura da redemocratização política e a defesa de um projeto político-econômico para o país instalando a expectativa de governos mais voltados à democratização e à proteção dos direitos sociais; e, de outro, a ascensão de Fernando Collor de Mello à presidência da República com sua política de caráter neoliberal, destacando a urgência de reformas do Estado [...] as quais levavam as camadas mais pobres da população à **exclusão de direitos**, pois buscava instituir o modelo do Estado Mínimo, que não garante os direitos sociais (CARVALHO; COSTA, 2012, p.8, grifos nosso).

Isso nos mostra o quanto esse contexto político foi palco de disputas de ideais e princípios. De um lado, havia forte mobilização popular que lutava pela implantação dos direitos reconhecidos na CF/1988. De outro lado, em consonância com os princípios da política neoliberal e da lógica do mercado, uma parcela que lutava pela diminuição do Estado e conseqüente diminuição dos direitos dos mais pobres.

Mais uma característica dessa época, além da Declaração de Jomtien (1990), que impactou nas políticas dos governos Collor e FHC, é o fato de que a política brasileira também contava com a assistência direta do BIRD. Na verdade, conforme Tommasi, Warde e

10 “Com os mesmos recursos financeiros, a mesma quantidade de professores e professoras, de alunos, de escolas e de salas de aula, os governos neoliberais prometem fazer uma verdadeira revolução educacional. Para isso, dizem eles, precisa-se de uma condição inevitável: promover uma profunda reforma administrativa que reconheça que tão somente o mercado pode desempenhar um papel eficaz na destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que orientem os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam nelas. Trata-se, enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores”. (GENTILI, 1998, p. 19).

Haddad (2009), essa “cooperação” iniciou-se na década de 70 e durou até a década de 90, e tinha como princípio a educação como medida compensatória, ou seja, o Banco acreditava que a oferta educacional poderia funcionar como alívio à situação de pobreza presente no país. Nesse período, segundo os referidos autores, mais precisamente no início da década de 1970, a educação foi considerada pelo Banco como fator direto de crescimento econômico. E, no final da década:

[...] o interesse do Banco direcionou-se para a educação primária, doravante considerada como a mais apropriada para assegurar **às massas um ensino mínimo e de baixo custo**, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica que o Banco irá intensificar no decorrer da década de 80: primeiramente, enquanto medida de caráter compensatório para **‘proteger ou aliviar os pobres’** durante períodos de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de crescimento demográfico e de **aumento da produtividade das populações mais carentes** (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2009, p.232, grifos nosso).

Assim, para o BIRD, naquele momento, o investimento em educação representava a melhor saída para aumentar os recursos dos pobres, já que caberia como medida compensatória, aliviando para as tensões sociais e colaborando com o aumento da produtividade (ALTMANN, 2002). Segundo Tommasi, Warde e Haddad (2009) essa dita “cooperação técnica e financeira” inclui, por parte do Banco, assessoria aos órgãos centrais de decisão sobre as políticas brasileiras, bem como o desenvolvimento de projetos específicos. No que diz respeito à educação, dentre outras coisas, essa “cooperação” também impactou na descentralização de responsabilidades das instituições escolares, no controle do desempenho escolar pelo governo e no impulso para o setor privado (ALTMANN, 2002). Além disso, Altmann (2002) menciona o fato de que o BIRD defende de forma explícita a necessidade de vinculação entre educação e produtividade. Com isso, o conhecimento a ser ensinado nas escolas passa a ser definido de acordo com sua operacionalidade e a formação dos professores se resume em ter habilidades para aplicar tais conhecimentos pré-definidos. Por fim, a autora conclui, fundamentada em Rosa Torres, que:

[...] a educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado, e a **escola é comparada a uma empresa**. As propostas do BIRD para a educação são feitas, de acordo com a autora, basicamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica. A **relação custo-benefício e a taxa de retorno** constituem as categorias centrais, com base nas quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade (ALTMANN, 2002, p.86, grifos nosso).

A autora lembra, ainda, que o responsável por essa abertura política foi o presidente FHC, que incluía em suas propostas educacionais ações que caminhavam no mesmo sentido, tais como: a redução de responsabilidades do MEC como instância executora, o estabelecimento de um currículo mínimo e a implementação de um sistema nacional de avaliação de desenho das escolas (ALTMANN, 2002).

Não por acaso nesse mesmo período, década de 1990, surgiram as avaliações de larga escala no Brasil, também conhecidas como avaliações nacionais, como: o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)<sup>11</sup>, criado em 1990, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998 – hoje mais amplo, funciona como vestibular para acessar o ensino superior. Inclusive, de acordo com Altmann (2002) o SAEB também recebeu financiamento do BIRD.

Foi em meio a tais circunstâncias históricas e políticas que a Emenda Constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996 foi promulgada, agindo, dentre outras coisas, na focalização do ensino fundamental na política brasileira. Isso porque, como já destacado, era interpretada como a etapa da educação básica que dava um mínimo de acesso à educacional à população e com baixo custo para o Estado. Esta Emenda foi responsável pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que só foi regulamentado com a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Resumidamente, o FUNDEF, fundo de natureza contábil, vigente até 2006, tratava-se de uma soma de recursos provenientes de impostos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento exclusivo do ensino fundamental. Conforme Souza e Faria (2004), o objetivo desse Fundo era redistribuir, entre estados e municípios, recursos para diminuir as diferenças regionais entre as escolas do país, já que os valores devidos a cada estado e município seriam

[...] levando em consideração o montante de recursos que formam o Fundo no âmbito de cada Estado e o número de alunos do ensino fundamental atendidos pelo Estado e pelos Municípios, de acordo com as informações constantes do Censo Escolar do MEC do ano anterior (MEC, [1998?], p.2).

11Criado ainda em 1990, o SAEB trata-se de outro importante elemento da história da educação brasileira, já que possui como função a avaliação das escolas. De acordo com o site do INEP, ele é estruturado por um conjunto de avaliações externas em larga escala, que tem como objetivo a produção de um diagnóstico da educação básica brasileira e de outros fatores que possam impactar o desempenho escolar. Para isso, provas e questionários são aplicadas periodicamente. O SAEB também é um dos itens utilizados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo os dados do site, no ano de 2005, o SAEB era composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Elas são aplicadas no 5º e no 9º ano de escolarização, e foram criadas “com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas”. No ano de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), para alunos do 3º ano, foi incorporada ao SAEB, com o objetivo “afetir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática”.

Meses depois dessa Emenda, foi aprovada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida como a LDB/1996. Foi por meio dela que o ensino de primeiro grau passou a ser nomeado “ensino fundamental”, quando no Art. 21 ela definiu que: “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996). Ela também foi responsável por regulamentar o Regime de Colaboração e em seu “Título IV: Da Organização da Educação Nacional” delimitou as incumbências de cada ente federado: União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 1996). Inclusive, sobre isso, Carvalho e Costa (2012) destacam que essa distribuição das tarefas tratou-se, na verdade, de uma “transferência de responsabilidade sobre a gestão de sistema de ensino para municípios, Estados e Distrito Federal” (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 4), enquanto que a União ficou responsável apenas por controlar os resultados dessas gestões por meio de avaliações nacionais, como o já mencionado SAEB. Ou seja, a partir do momento que a LDB/1996 estabeleceu o Regime de Colaboração, reforçou aquilo que já estava no texto da CF/1988 sobre a organização dos sistemas municipais de ensino ao lado dos sistemas federal e estadual.

Também foi ela (BRASIL, 1996) a legislação responsável por regulamentar o FUNDEF, criado com a EC nº 14/1996. Com o surgimento desse Fundo, que obrigava o depósito por parte das instâncias administrativas, a municipalização do ensino, potencializada pela CF/1988 e mesmo pela LDB/1996, intensificou-se. Isso porque, já que os municípios passaram a ser os responsáveis pela oferta do ensino fundamental, então, só seria possível que recuperassem a verba depositada no FUNDEF, assumindo escolas de ensino fundamental, caso contrário, seriam obrigados a fazer o depósito inicial, mas não conseguiriam resgatá-lo (CASAGRANDE; SCHLINDWEIN, 2015; CARVALHO; COSTA, 2012). Assim,

[...] a motivação para municipalizar, concentrava-se, sobretudo na obrigatoriedade dos Estados e municípios de garantia do ensino fundamental, no **recebimento de recursos e no receio de perder recursos**. Ainda, uma vez que, a maior preocupação estava, sobretudo, fundamentada nos princípios financeiros. [...] É importante destacar que a municipalização do ensino não é obrigatória, mas a retenção dos recursos do Fundo que será destinado para quem for o responsável pelo Ensino Fundamental no Município, seja o próprio Município ou o Estado, é. (CARVALHO; COSTA, 2012, p.10-11).

Então, para Carvalho e Costa (2012), a LDB/1996, ao regulamentar o FUNDEF, acabou dando ênfase ao aspecto financeiro da educação, em detrimento do pedagógico, por exemplo. Com isso, os autores entendem que o FUNDEF foi uma via para legitimar e consolidar a política de descentralização das responsabilidades que havia começado desde a CF/1988, todavia, agora, não mais numa vertente democrática, mas consonante com o princípio de redução do Estado, instalado com os governos de caráter neoliberal de Collor e FHC.

Foi também com a nova LDB/1996 que “passamos a ter, em termos substantivos, apenas uma lei infraconstitucional normatizadora da educação em seus vários aspectos, unificando, portanto, a regulamentação do ensino no país” (SAVIANI, 2004, p.47). Inicialmente, apenas o ensino fundamental, com duração mínima de 8 anos e entrada a partir dos 7 anos de idade, é que foi considerado obrigatório e gratuito para todos, mas mais adiante, a LDB/1996 foi modificada pela Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013), ampliando a obrigatoriedade e gratuidade para toda a educação básica, conforme mostra o Quadro 5.

**Quadro 8** – Estrutura da educação básica em nível nacional a partir da LDB/96.

NÍVEIS E SUBDIVISÕES		DURAÇÃO	PÚBLICO-ALVO	
<b>Educação básica</b>	Educação infantil	Creche	4 anos	Crianças de 0 a 3 anos
		Pré-escola	3 anos	Crianças de 4 a 6 anos
	Ensino fundamental (obrigatório e gratuito)		8 anos	Crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e, facultativamente para crianças de 6 anos
	Ensino médio		3 anos	Adolescentes entre 15 a 17 anos de idade

Fonte: Produção da autora.

Vale ressaltarmos que, de acordo com Bittar (2012) nesse período, durante os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, “a universalização do ensino fundamental foi bem sucedida numericamente” (BITTAR, 2012, p.87). Entretanto, a mesma autora enfatiza que, apesar das diversas reformas na educação brasileira, o Brasil ainda não havia erradicado o analfabetismo, já que:

A continuidade da expansão quantitativa no contexto de globalização e das políticas neoliberais enfraqueceu o sistema escolar, especialmente na década de 1990, que revelou claramente o binômio **universalização de acesso x**

**ineficiência de ensino**, característica marcante da educação brasileira nas últimas décadas do século (BITTAR, 2012, p. 88, grifos nosso).

Então, conforme Bittar (2012) apesar de todas essas reformas nas legislações brasileiras, a década de 1990 ainda mostrava a ineficiência das escolas públicas em formar cidadãos críticos e conscientes.

Como consequência de todo esse cenário narrado, no ano de 2001, com a aprovação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro, que definiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a ideia de ampliação da duração do ensino fundamental veio à tona no Brasil, ao estabelecer como uma de suas metas: “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001, p.16). Tal meta acabou deixando indícios de que a ampliação do ensino fundamental poderia ocorrer a qualquer momento no país. No PNE (BRASIL, 2001), por exemplo, a preocupação com o ensino fundamental foi sinalizada com a existência, naquele momento, de uma situação de inchaço nas matrículas do ensino fundamental, decorrente da distorção da idade-série e consequência dos altos índices de reprovação. Nas palavras do texto:

Tomando como referência apenas as crianças de 14 anos, verificamos que, em 1998, dos 3,5 milhões de adolescentes nessa faixa etária, apenas cerca de 622 mil freqüentavam a 8ª série do ensino fundamental. Além de indicar atraso no percurso escolar dos alunos, o que tem sido um dos principais fatores de evasão, a situação de distorção idade-série provoca **custos adicionais** aos sistemas de ensino, mantendo as crianças por período excessivamente longo no ensino fundamental. A correção dessa distorção abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de idade. Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de **seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas**, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional (BRASIL, 2001, p. 14-15, grifos nosso).

Assim, vemos no discurso do MEC que a preocupação com a necessidade de oportunizar mais tempo de escolarização, em especial para os alunos do ensino fundamental, teve como um de seus caminhos eleitos a ampliação de sua duração. Mas, além disso, a questão dos custos adicionais com a situação de distorção idade-série também foi mencionada como preocupação.

Foi somente sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o qual permaneceu por dois mandatos (2003-2007 e 2007-2011), que o ensino fundamental foi efetivamente ampliado.

Primeiramente, a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, estabeleceu como obrigatório a matrícula das crianças a partir dos 6 anos de idade no ensino fundamental (BRASIL, 2005a). No ano seguinte, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, com a entrada obrigatória da criança aos 6 anos de idade (BRASIL, 2006a). Esta última determinou, ainda, que as escolas tinham até o ano de 2010 para efetivar a mudança em suas redes de ensino – o que significa que há pelo menos 9 anos as escolas de ensino fundamental no Brasil funcionam de acordo com essa organização. Além dessa mudança, de acordo com Bittar (2012) esse governo “deu sequência à expansão quantitativa, atingindo finalmente a universalização do ensino fundamental, situação longe de ser alcançada pelo ensino médio” (BITTAR, 2012, p.88).<sup>12</sup>

Dessa maneira, chegamos ao cerne desta pesquisa, a legislação de ampliação do ensino fundamental para nove anos. Para observarmos melhor o cenário oficial que contextualiza a política de ampliação do ensino fundamental de nove anos, segue o Quadro 6, que mostra um resumo das leis tratadas até aqui.

**Quadro 9** – Legislações que contextualizam a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos.

<b>INSTRUMENTO NORMATIVO</b>	<b>NATUREZA E ABRANGÊNCIA DA LEI</b>
CF de 1988	Ensino fundamental obrigatório (8 anos de duração) independentemente da idade.
EC nº 14/96	Ensino fundamental obrigatório (8 anos de duração) apenas para a faixa etária ideal (7 a 14 anos).
LDB de 1996	Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
PNE de 2001	Meta 2: ampliar a duração do ensino fundamental na medida em que é universalizado.
Lei nº 11.114 de 2005	Tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 6 anos de idade no ensino fundamental.
Lei nº 11.274/2006	Ensino fundamental com 9 anos de duração (a obrigatoriedade amplia-se para a faixa de 6 a 14 anos).

Fonte: Adaptado de Pinto e Alves (2010, p.214).

Essa política de ampliação do ensino fundamental para nove anos, foco da pesquisa, trouxe com ela uma ruptura no modelo educacional brasileiro, já que, a partir de sua

<sup>12</sup>Vale lembrar, conforme Bittar (2012), que o foco dessa gestão não foi o ensino fundamental, mas o ensino superior, técnico e tecnológico.

implementação todas as escolas, diretores, coordenadores, professores, bem como os sistemas de ensino e secretarias de educação foram obrigados a mover esforços para entender e executar essa proposta colocada pelo MEC. Além disso, essa mudança impactou, inclusive, nas instituições de educação infantil, pois boa parte das crianças de 6 anos que estavam nas escolas, estavam nessas instituições, e portanto, também precisaram atuar nessa alteração.

Foi por isso que, antes mesmo da ampliação oficial do ensino fundamental por meio das referidas leis, o MEC publicou dois documentos, do então chamado “Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos” – que serão discutidos e analisados com mais detalhes na próxima seção desta dissertação. Eles apontam algumas justificativas e argumentos em prol dessa alteração no ensino fundamental, como por exemplo, o fato de que o ensino fundamental de nove anos seria um movimento mundial e o Brasil estaria em defasagem em relação aos outros países (BRASIL, 2004a). Além disso, também foi declarado como intenção “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**” (BRASIL, 2004a, p. 14). Outro documento, do mesmo ano, justifica a ampliação, destacando que algumas escolas brasileiras (nem 8% delas) já haviam iniciado esse processo de ampliação, de modo que colocar a obrigatoriedade seria apenas oficializar uma prática existente (BRASIL, 2004b). Por fim, ainda é mencionado que essa ampliação produziria “um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado” (BRASIL, 2004b, p.1). Ou seja, um ano antes da ampliação, em 2004, o MEC já se preocupava em preparar argumentos políticos, econômicos e pedagógicos sobre essa mudança.

Apesar desses apontamentos do MEC, Schlickmann (2015) menciona outros possíveis interesses por trás dessa ampliação do ensino fundamental. Para ela, essa proposta fortalecia a educação numa perspectiva de educação compensatória – indo ao encontro das ideias do Banco Mundial que, inclusive, determinava e orientava os países a essa ampliação do ensino obrigatório –, e apresentava-se como “estratégia política e econômica para proclamar a igualdade de oportunidades, uma vez que todas as crianças a partir de seis anos estarão na escola. Logo, tornar-se-ão aptas para a **competição no mundo do trabalho**” (SCHLICKMANN, 2015, p.84, grifos nosso). Além disso, a autora também enfatiza a existência de lacunas nas argumentações oficiais do MEC já que, segundo ela, diferentemente do que o ministério argumentava o aumento do tempo de escolarização não determina a

qualidade da educação, e conseqüentemente, não determina a garantia dos direitos sociais e políticos dos sujeitos da educação.

As autoras Arelaro, Jacomini e Klein (2011) também enfatizam que o ensino fundamental de nove anos parece ter sido uma forma encontrada para garantir o direito das crianças de 6 anos que estavam fora da escola, sem precisar realizar um grande investimento financeiro na educação - segundo uma lógica de racionalização de verbas, característica dos estados neoliberais. As autoras destacam que, não obstante terem o direito à educação prescrito tanto na CF/1988, quanto na LDB/1996, muitas crianças na faixa etária entre 0 e 6 anos ainda estavam fora do ambiente escolar, seja pela não obrigatoriedade legal, seja pelo fato de não existirem vagas suficientes para todas elas nas instituições públicas de ensino. Assim, tornou-se mais vantajoso aproveitar a estrutura já existente do ensino fundamental do que criar uma estrutura de educação infantil. Com isso, passou a existir um aparente consenso de que “o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p.38). Então, conforme, Arelaro (2005) “o atendimento às crianças matriculadas na educação infantil passaria a ser realizado “disfarçado” de ensino fundamental (ARELARO, 2005, p. 1046-1047).

Arelaro (2005) alerta, ainda, para outros interesses implícitos à proposta:

A quem interessa, afinal, que a escola fundamental comece aos 6 anos de idade? É verdade que um número significativo dos países europeus, especialmente os mais avançados do ponto de vista socioeconômico, adota, de forma razoavelmente generalizada, o ingresso das crianças, na escola formal, entre os 5 e 6 anos de idade. É verdade, também, que a maioria desses países não defende uma Lei Nacional de Diretrizes e Bases em que esteja proposto, como primeira etapa educacional, educação infantil de 0 a 6 anos de idade. No Brasil, a maioria das crianças matriculadas na educação infantil se encontra na faixa etária de 4 a 6 anos [...] Como nenhuma outra providência complementar foi proposta, é de se supor que o autor dessa lei só tenha pretendido **ampliar a possibilidade de uso dos recursos do FUNDEF com crianças menores**, uma vez que os municípios se encontram em dificuldades para ampliar sua rede de educação infantil, sem contar com o *aporte* dos recursos do FUNDEF (ARELARO, 2005, p. 1046-1047).

Dessa forma, Arelaro (2005), bem como Arelaro, Jacomini e Klein (2011), mostram que o FUNDEF serviu como impulsionador do ensino fundamental de nove anos no Brasil. Segundo elas, esse Fundo estimulou a municipalização do ensino fundamental, principalmente nos municípios mais pobres. Isso porque, conforme já discutimos anteriormente, o município só reaveria a verba que depositou no FUNDEF na proporção dos alunos que estivessem matriculados em sua rede de ensino. Então, como a verba a ser

repassada pelo Fundo dependeria da quantidade de alunos matriculados nas redes de ensino, tornou-se interessante matricular cada vez mais crianças no ensino fundamental, já que, quanto mais alunos, mais recursos financeiros os municípios receberiam (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011). Explicam, ainda, que a proposta de redução da idade de matrícula no ensino fundamental para 6 anos só passou a ser efetivamente gestada:

[...] a partir da consolidação do processo de municipalização, quando então os municípios se conscientizaram de que o custo real desse processo era muito mais alto do que o indicado pelas projeções financeiro-contábeis iniciais. Soma-se a esse fato a exclusividade de financiamento para o ensino fundamental com os recursos do FUNDEF (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p.39).

Nesse mesmo sentido, a autora Schlickmann (2015) enfatiza, ainda, que o FUNDEF representou uma focalização dos gastos educacionais no ensino fundamental obrigatório, e com isso, desestimulou o financiamento na educação infantil<sup>13</sup>.

Assim, podemos dizer que a criação do FUNDEF impulsionou a municipalização do ensino, que impulsionou a ideia de ampliação do ensino fundamental (ARELARO, 2005; ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011; PANSINI; MARIN, 2011; SCHLICKMANN, 2015,). Apesar desse não ser um fato mencionado explicitamente como objetivo do MEC com a ampliação do ensino fundamental, os referidos autores nos mostram argumentos consistentes nesse sentido.

Foi também a gestão do governo Lula que ampliou a abrangência do FUNDEF, exclusivo ao ensino fundamental, para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que passou a atender toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Criado em 2007, esse fundo terá vigência até o ano de 2020. A substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, de acordo com Arelaro, Jacomini e Klein (2011), também parecer ter impactado nas definições sobre a política de ampliação do ensino fundamental, tendo em vista a nova abrangência do novo Fundo. A fórmula do FUNDEB, aprovada nos anos de 2007/2008 e calculada conforme o número de alunos

<sup>13</sup>Sobre essa desvalorização da educação infantil, Pansini e Marin (2011) destacam que: “A valorização de uma etapa específica da escolarização das crianças em detrimento de outra acentuou ainda mais a **cisão entre esses níveis de ensino** e fortaleceu a crença de que, quanto mais cedo ingressarem no ensino fundamental, maiores as chances de que sejam bem-sucedidas na continuidade da escolarização. Além disso, a destinação de recursos do Fundef aos municípios era feita considerando-se o número de alunos matriculados, levando muitas secretarias de educação a inserirem nas turmas de primeiro ano crianças que ainda não haviam completado 7 anos com vistas a ampliar o volume de recursos a serem recebidos. Portanto, a antecipação da escolarização das crianças de 6 anos representava uma dupla vantagem para as redes municipais, pois, além de **aumentar o número de matrículas para recebimento dos recursos oriundos do Fundef, eximiam-se da responsabilidade de ampliar a oferta de EI** para essa clientela (PANSINI; MARIN, 2011, p. 89)”.

matriculados em cada etapa de ensino do ano anterior valorizou, financeiramente, mais os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do que os das creches e pré-escolas. Isso porque a quantidade de crianças nas turmas de pré-escola seria usualmente menor do que nas classes de ensino fundamental. Dessa maneira, tornou-se mais vantajoso inserir as crianças de 6 anos no ensino fundamental, pois os recursos financeiros advindos do Fundo seriam maiores (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

Isto posto, vale lembrarmos que não esgotamos os argumentos, mas mostramos algumas das discussões que estavam por trás da política de ampliação do ensino fundamental. Todavia, oficialmente, percebemos que alguns desses discursos ficaram silenciados pelo MEC, sendo eles, sucintamente, conforme Schilickmann (2015):

a) um discurso de viés econômico, cujo foco foi a definição de um per capita aluno (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (doravante FUNDEF); b) um discurso preocupado com o orçamento da Educação; e c) o discurso da definição das metas educacionais do Brasil junto aos organismos internacionais, o que colocou os estados e municípios no mesmo compromisso quando define orientações para elaboração dos Planos de Educação (SCHLICKMANN, 2015, p.85).

Dessa maneira, podemos perceber que a decisão de ampliar o ensino fundamental para nove anos não aconteceu espontaneamente, mas foi decorrente de um longo processo histórico que diz respeito, inclusive, a história da educação pública brasileira de forma geral. Envolveu tanto um discurso pautado na universalização do ensino, no direito das crianças, quanto em preocupações políticas, econômicas e ideológicas. Acreditamos que visualizar o contexto de desenvolvimento dessa política é fundamental para sua compreensão geral; porém, independente de quais foram os interesses implícitos à esta ampliação do ensino fundamental, é essa a realidade que compõe o cenário educacional brasileiro atual e que atuaremos enquanto profissionais da educação.

## **4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS**

Além da necessidade de conhecermos o contexto político, histórico e até mesmo econômico em que a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos se materializou no Brasil, para estudá-la torna-se essencial conhecermos os objetivos e as ações realizadas pelo Poder Público – principalmente por meio do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) – ao longo do processo de implementação do chamado Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.

Sendo assim, apresentaremos nesta seção o percurso de publicações realizadas pelo MEC, bem como as principais assertivas que definem a política de ampliação do ensino fundamental. Primeiramente, no item **4.1 Caminhos normativos do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**, está exposto todo o percurso legal que embasa o Programa. Num segundo momento, diante de tantas publicações, o item **4.2 Definições acerca da estrutura e funcionamento da política de ampliação do ensino fundamental** mostra as principais deliberações efetivas sobre o tema.

### **4.1 Caminhos normativos do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**

Em termos de legislação, no Brasil, a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração ocorreu em dois momentos próximos, mas distintos. A princípio, tal processo se deu por meio da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que alterou os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96 (LDB), estabelecendo que a matrícula das crianças no ensino fundamental não seja mais realizada aos 7 anos, mas aos 6 anos de idade (BRASIL, 2005a). Todavia, apesar de tal legislação incluir a criança de 6 anos no ensino fundamental, ela ainda não menciona a ampliação da duração desta etapa da educação básica.

Nove meses depois, foi sancionada a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB. Essa lei dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Além disso, nessa legislação, foi especificado que os Municípios, os Estados e o Distrito Federal teriam até o ano de 2010 para efetivar essa alteração em suas redes de ensino (BRASIL, 2006).

Apesar disso, conforme observamos no histórico do ensino fundamental, o processo de ampliação desta etapa da educação vinha sendo legalmente gestado há muitos anos no contexto brasileiro. Então, antes mesmo da alteração da LDB/1996 pela Lei nº 11.274/2006, seu art. 32 enfatizava que o ensino fundamental deveria ter no mínimo oito anos de duração, não descartando, portanto, a possibilidade de uma duração maior. Além disso, no art. 87 já havia instituído a década da educação e no §3º estabelecido que os municípios deveriam matricular todos os estudantes a partir dos 7 anos de idade e, facultativamente, a partir dos 6 anos de idade, no ensino fundamental (BRASIL, 2006).

Essas alterações legais que determinaram a ampliação do ensino fundamental para nove anos, especialmente por meio das mudanças em artigos da LDB/1996, geraram muitas dúvidas por parte dos sistemas educacionais e de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Tais questionamentos configuraram-se como objeto de documentos lançados pelo MEC e pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) entre os anos de 2004 e 2018, a fim de auxiliarem na implantação e desenvolvimento do ensino fundamental de nove anos, bem como na definição de sua estrutura e funcionamento.

No total, além das duas leis, foram publicados sete documentos orientadores da política, uns voltados para questões mais formais e outros para questões de cunho pedagógico. Ao mesmo tempo, foram emitidos doze pareceres e homologadas quatro resoluções pelo CNE/CEB, que hoje constituem parte do amparo legal do chamado Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. O Quadro 7 apresenta a relação dos textos oficiais e suas respectivas data de publicação:

**Quadro 10** – Textos oficiais do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos e suas respectivas datas de publicação.

	<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TÍTULO DOS TEXTOS OFICIAIS</b>
<b>1</b>	Julho de 2004	Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004a)
<b>2</b>	Julho de 2004	Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 1º relatório do Programa (BRASIL, 2004b)
<b>3</b>	15 de setembro de 2004	Parecer CNE/CEB nº 24: Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração (BRASIL, 2004c)
<b>4</b>	16 de maio de 2005	Lei nº 11.114: Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório

		o início do ensino fundamental aos seis anos de idade (BRASIL, 2005a)
5	8 de junho de 2005	Parecer CNE/CEB nº 6: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração (BRASIL, 2005b)
6	3 de agosto de 2005	Resolução CNE/CEB nº 3: Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração (BRASIL, 2005c)
7	15 de setembro de 2005	Parecer CNE/CEB nº 18: Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 2005d)
8	2005	Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 2º relatório do Programa (BRASIL, 2005e)
9	6 de fevereiro de 2006	Lei nº 11.274: Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 2 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 (BRASIL, 2006a)
10	Maio de 2006	Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do Programa (BRASIL, 2006b)
11	8 de agosto de 2006	Parecer CNE/CEB nº 39: Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental (BRASIL, 2006c)
12	9 de agosto de 2006	Parecer CNE/CEB nº 41: Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006d)
13	7 de dezembro de 2006	Parecer CNE/CEB nº 45: Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006e)
14	1 de fevereiro de 2007	Parecer CNE/CEB nº 5: Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental (BRASIL, 2007a)
15	19 de abril de 2007	Parecer CNE/CEB nº 7: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental (BRASIL, 2007b)
16	2007	Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão

		da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007c)
17	20 de fevereiro de 2008	Parecer CNE/CEB nº 4: Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2008)
18	9 de dezembro de 2009	Parecer CNE/CEB nº 22: Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2009a)
19	2009	Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação (BRASIL, 2009b)
20	2009	A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade (BRASIL, 2009c)
21	14 de janeiro de 2010	Resolução CNE/CEB nº 1: Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010a)
22	7 de julho de 2010	Parecer CNE/CEB nº 11: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010b)
23	14 de dezembro de 2010	Resolução CNE/CEB nº 7: Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010c)
24	13 de setembro de 2018	Parecer CNE/CEB nº 2: Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade (BRASIL, 2018a)
25	9 de outubro de 2018	Resolução CNE/CEB nº 2: Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2018b)

Fonte: Produção da autora.

Com isso, vemos que o processo legislativo de ampliação do ensino fundamental para nove anos não aconteceu de forma simples, mas demandou longos anos de formatação, que resultou em uma soma de 25 textos oficiais. A partir desse contexto, apresentaremos, a seguir, os principais objetivos e assuntos discutidos em cada um desses documentos, buscando revelar como se desencadeou esse percurso ao longo do tempo.

Antes mesmo das duas principais legislações que ampliaram o ensino fundamental para nove anos e incluíram a criança de 6 anos nessa nova configuração (BRASIL, 2005a, 2006a), o MEC já vinha trabalhando nesse sentido. O primeiro documento do Programa, intitulado *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais* (BRASIL, 2004a) foi publicado em julho de 2004. Segundo o material, a primeira ação da Secretaria de Educação

Básica (SEB), em conjunto com o MEC, foi a realização de sete encontros regionais, com diversos sistemas de ensino, promovidos em fevereiro de 2004, a fim de discutir a até então proposta de ampliação. O documento, de acordo com ele mesmo, é, em parte, constituído pelo resultado do diálogo com os gestores presentes nesses encontros, como também por pesquisas realizadas em escolas que naquele momento já estavam vivenciando a experiência do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2004a).

O objetivo do material, conforme explicitado, é o de instrumentalizar os envolvidos no processo de ampliação da duração do ensino fundamental (BRASIL, 2004a). Na primeira parte, é abordada a questão da educação com qualidade social, onde diversas críticas à estrutura tradicional da educação básica e à organização do espaço, do currículo e do tempo escolar são apontadas. Já a segunda parte do documento (BRASIL, 2004a) é destinada à discussão específica sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos, apresentando a fundamentação legal, o porquê da inserção da criança de 6 anos e aspectos sobre organização, especialmente em relação a nomenclatura e a nova idade que passou a compor o ensino fundamental. Por fim, são apresentados alguns tópicos da organização do trabalho pedagógico, como o trabalho coletivo e a formação do professor do aluno de seis anos.

Juntamente com o documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais* (BRASIL, 2004a), foi publicado o primeiro relatório do Programa, que tem como objetivo, segundo o próprio texto, informar sobre as ações desenvolvidas pelo MEC até julho de 2004. A discussão do material *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 1º relatório do Programa* (BRASIL, 2004b), inicia-se com a apresentação do quadro de participantes dos encontros regionais mencionados no primeiro documento. Posteriormente, apresenta um panorama dessas reuniões, destacando sugestões e questionamentos levantados pelos participantes. De acordo com o texto (BRASIL, 2004b), as principais questões dos participantes foram em relação ao currículo do 1º ano, a entrada da criança com 6 anos incompleto e sobre como seria a organização do ‘novo’ ensino fundamental. Neste primeiro relatório também é mencionado que em março de 2004 houve uma reunião da SEB com o CNE onde ficou indicada a necessidade de elaboração de resoluções esclarecedoras sobre a ampliação do ensino fundamental (BRASIL, 2004b). Nesse material também é sinalizada a existência de outras duas reuniões realizadas em maio de 2004.

Após isso, o MEC, por meio do CNE, passou a emitir diversos Pareceres, dentre outros documentos. O primeiro, Parecer CNE/CEB nº 24, de 15 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004c), apresenta estudos visando estabelecer normas nacionais para a ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos. Traz discussões sobre o ensino

fundamental enquanto garantia de direito das crianças de seis anos à escolarização, também mostrou que, naquele momento, havia posições divergentes quanto a ampliação, e na conclusão, enfatiza que cada sistema de ensino tem relativa liberdade de ação, desde que o objetivo maior seja a educação de melhor qualidade. Em anexo ao parecer, um projeto de Resolução para os sistemas de ensino que quisessem aderir o ensino fundamental de nove anos, que na época ainda não era obrigatório, definia: “somente poderão admitir alunos nesse nível que tenham seis anos completos ou que venham a completar seis anos até 30 de abril do ano civil em que ocorrer a matrícula” (BRASIL, 2004c, p.11).

No ano seguinte, dia 16 de maio de 2005, a Lei nº 11.114 foi aprovada, tornando obrigatório o ensino fundamental aos seis anos de idade (BRASIL, 2005a). Entretanto, esta lei não menciona a ampliação da duração obrigatória do ensino fundamental para nove anos.

Após a aprovação dessa lei, em 8 de julho de 2005, o Parecer CNE/CEB nº 24/2004 foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 6/2005 (BRASIL, 2005b). Expõe, de maneira mais detalhada, as mesmas discussões do parecer que reeditou, alterando partes da conclusão. No Parecer (BRASIL, 2005b) é destacado que os sistemas de ensino possuem liberdade para construir suas próprias alternativas educacionais com relação à ampliação do ensino fundamental para nove anos, desde que as escolas respeitem normas como: considerar o *regime de colaboração*; assegurar universalização da matrícula no ensino fundamental da faixa etária dos 7 aos 14 anos; preservar a identidade pedagógica da educação infantil; apropriar a proposta pedagógica à faixa etária dos 6 anos; matricular as crianças que possuem 6 anos completos ou que venham a completar no início do ano letivo (BRASIL, 2005b). O projeto de Resolução em anexo, diferente do outro, não especifica uma data de corte, mas enfatiza que incluir a criança de 6 anos no ensino fundamental implica necessariamente na ampliação da duração desta etapa de ensino.

No mês seguinte, foi homologada a Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005c), a mesma prevista no Parecer CNE/CEB nº 6/2005. Essa resolução define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. No seu art. 1º é enfatizado que a matrícula da criança aos 6 anos de idade implicaria na ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos, ou seja, crianças de 6 anos não poderiam cursar o ensino fundamental de oito anos existente até então. E no o art. 2º define uma nova nomenclatura dentro do ensino fundamental de nove anos e estipula faixas etárias para cada etapa de ensino.

Ainda nesse período, foi emitido o Parecer CNE/CEB nº 18, de 15 de setembro de 2005 (BRASIL, 2005d), que prescreve orientações para a matrícula das crianças de 6 anos no

ensino fundamental. De acordo com o texto, a antecipação da escolaridade obrigatória implica garantir nove anos de estudo para as crianças que ingressarem aos 6 anos de idade, adotar a nova nomenclatura, fixar condições para a matrícula de crianças de 6 anos, promover estudos e debates sobre a adequação do projeto político-pedagógico (PPP) e também, providenciar o atendimento das necessidades de recursos humanos (BRASIL, 2005d).

Também no ano de 2005 foi publicado o documento *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 2º relatório do Programa* (BRASIL, 2005e). Nesse relatório é mencionado o *Encontro Nacional: Ensino Fundamental de Nove Anos*, evento promovido pelo MEC nos dias 18 e 19 de novembro de 2004, em Brasília. Conforme o material, participaram desse encontro diferentes entidades, instituições e secretarias de educação. O objetivo desse segundo relatório (BRASIL, 2005e) é, justamente, divulgar as contribuições dos participantes desse acontecimento. Em destaque no final do Documento algumas perguntas supostamente levantadas pelos participantes do encontro são relacionadas, principalmente com relação à nomenclatura, à idade corte, ao papel da educação infantil, ao currículo e organização do 1º ano do ensino fundamental, ao direcionamento e apoio pedagógico e também ao financiamento e ações do MEC frente à implantação da política de ampliação do ensino fundamental (BRASIL, 2005e).

Posteriormente, foi sancionada a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Ela também especificou que os Municípios, Estados e Distrito Federal teriam até o ano de 2010 para implementar a obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos em suas redes de ensino (BRASIL, 2006a).

Na sequência, em maio do mesmo ano, foi publicado o Documento *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa* (BRASIL, 2006b), que, segundo o material, objetivou atualizar as informações sobre o Programa e responder as dúvidas que os sistemas de ensino possuíam naquele período. O texto é organizado a partir de questionamentos sobre a idade e nomenclatura, aspectos legais da implementação, implicações administrativas e pedagógicas, reflexões sobre o currículo, recursos financeiros e as ações do MEC no Programa (BRASIL, 2006b). Na prática, este documento gerou mais confusões para o processo de implantação da política ao enfatizar que:

A criança que já cursou, com 6 anos de idade incompletos, o último ano da pré-escola, pelo princípio do não retrocesso no sistema educacional, deverá ingressar no 2º ano do ensino fundamental de 9 anos, que não corresponde à 2ª série do ensino fundamental de 8 anos, por se tratar de uma continuidade do 1º ano. O sistema deve analisar se a criança que já cursou, com menos de

6 anos de idade, o último ano da pré-escola no ano anterior à matrícula no ensino fundamental ingressa no 1º ou no 2º ano do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2006b, p.8).

Essa afirmação causou grandes dúvidas nos sistemas de ensino, impactando no processo de implantação do Programa, pois ia de encontro com aquilo que havia sido estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 3/ 2005 e no Parecer CNE/CEB nº 18/2005 (BRASIL, 2005c, 2005d). Nestes textos é enfatizada a necessidade de garantir pelo menos nove anos de estudo para as crianças que ingressassem no ensino fundamental aos 6 anos de idade. Enquanto que o terceiro relatório (BRASIL, 2006b) aponta algo divergente disso. Por conta dessa confusão e de outras dúvidas dos sistemas de ensino, mais pareceres e outros documentos foram elaborados.

No mesmo ano, o Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006c), apresentou uma consulta relativa à matrícula de crianças de 6 anos no novo ensino fundamental. O foco do assunto está relacionado ao papel da educação infantil nessa mudança de cenário. O material (BRASIL, 2006c) esclarece que a ampliação do ensino fundamental para nove anos implica a aprovação de um novo projeto pedagógico para esta etapa de ensino e, conseqüentemente, para a educação infantil também.

No dia seguinte, foi emitido o Parecer CNE/CEB nº 41, de 9 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006d), que trata da interpretação correta das Lei nº 11.114/2005 e da Lei nº 11.274/2006. Os principais pontos abordados é com relação à matrícula da criança de 6 anos. O CNE explica, mais uma vez, a partir do Parecer (BRASIL, 2006d), que matricular a criança de 6 anos implica necessariamente na ampliação do ensino fundamental para nove anos. Além disso, reforça que os municípios com sistemas de ensino próprio não precisariam seguir orientações dos sistemas estaduais.

Posteriormente, dia 7 de dezembro de 2006, foi difundido o Parecer CNE/CEB nº 45 (BRASIL, 2006e), que apresenta uma consulta quanto à forma de se trabalhar com as crianças nas séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. O texto discute a necessidade, para o professor dos anos iniciais, de portar diploma de conclusão do Ensino Médio na modalidade Normal ou ser graduado no curso de Pedagogia. Além disso, informa que é de interesse pedagógico que apenas um professor atue por turma, justamente para que ocorra o tratamento interdisciplinar dos conteúdos (BRASIL, 2006e).

Na sequência, foi emitido o Parecer CNE/CEB nº 5, de 1 de fevereiro de 2007, que em seguida foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7, de 19 de abril de 2007. Esses versam sobre uma consulta referente ao ensino fundamental de nove anos e a matrícula da criança aos

seis anos de idade. Nesses materiais (BRASIL, 2007a, 2007b) o CNE tentou esclarecer a dúvida criada a partir do terceiro relatório do Programa (BRASIL, 2006b). É enfatizado que nenhuma criança ingressante no ensino fundamental pode ser matriculada no 2º ano letivo, tendo ou não frequentado a pré-escola. No material, também é mencionada a necessidade de criação de um novo PPP para as escolas, bem como a reflexão sobre novas formas de organização dos tempos e espaços escolar (BRASIL, 2007b).

No mesmo ano, 2007, o MEC por meio da SEB publicou o Documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007c), que, conforme o mesmo tem o objetivo de veicular orientações pedagógicas fundamentadas no princípio de que as crianças são sujeitos da aprendizagem. No texto (BRASIL, 2007c), é destacado que a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental não consiste apenas em medidas administrativas e que, por isso, o foco do material é discutir o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de 6 anos, levando em consideração a abrangência da infância de 6 a 10 anos de idade nessa etapa de ensino.

Em 2008, o único texto oficial publicado referente ao Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos foi o Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008 (BRASIL, 2008), que apresenta considerações e preocupações sobre o objetivo de qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três primeiros anos do ensino fundamental. O Parecer (BRASIL, 2008) reafirma alguns princípios e normas do ensino fundamental de nove anos e informa algumas questões sobre os procedimentos pedagógicos, como o fato de que o ‘novo’ ensino fundamental exige um PPP próprio, a necessidade de considerar os três primeiros anos como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino, bem como o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado interdisciplinar das diferentes áreas do conhecimento.

No ano de 2009 foi emitido o Parecer CNE/CEB nº22, de 9 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009a), que visa discutir diretrizes operacionais para a implementação do ensino fundamental de nove anos. No Parecer (BRASIL, 2009a) o relator explica que, com base no amparo legal, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, naquele momento de ampliação, deveriam editar documento definindo normas e orientações para a organização do ensino fundamental de nove anos. O material também apresenta um projeto de Resolução que, dentre outras coisas, enfatiza a data de corte de 31 de março, ou seja, para ser matriculada no ensino fundamental a criança precisaria ter 6 anos de idade até 31 de março do ano que ocorrer a matrícula, caso contrário, seria matriculada na pré-escola (BRASIL, 2009a)

No mesmo ano, foi editado o documento *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo para o processo de implantação* (BRASIL, 2009b) que tem o objetivo, em consonância com o texto, de subsidiar os sistemas de ensino na implantação do ensino fundamental de nove anos. Para tanto, o material (BRASIL, 2009b) está configurado em três partes: 1) normatização, onde é discutido o amparo legal da política de ampliação do ensino fundamental, os papéis dos conselhos e secretarias de educação, a reformulação do regimento escolar e assuntos de destaque no processo; 2) organização pedagógica, destinado ao debate sobre o currículo, o projeto pedagógico, a avaliação e a formação dos profissionais; e 3) parte final, em que são apresentadas as perguntas e respostas mais frequentes sobre a implementação, com questões referentes a matrícula, a infraestrutura, a formação de professores, o currículo, entre outros.

Também no ano de 2009, foi publicado o documento *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade* (BRASIL, 2009c), que pretende, conforme o material, auxiliar o trabalho docente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas à leitura e à escrita. O texto é dividido em três partes. A primeira delas discute o ensino e aprendizagem da língua escrita para crianças menores de 7 anos. A segunda, os fundamentos teóricos e as propostas pedagógicas para o ensino da linguagem escrita em classe de crianças de 6 anos de idade. A terceira e última parte, apresenta e discute relatos de trabalhos com a linguagem escrita com crianças menores de 7 anos (BRASIL, 2009c).

O ano de 2010 foi estabelecido, conforme a Lei nº 11.274/2006 como prazo máximo da ampliação do ensino fundamental pelos sistemas de ensino, portanto, foi o primeiro em que as escolas de ensino fundamental recebiam suas turmas de crianças com 6 anos de idade. Claro que muitas unidades já funcionavam nessa nova configuração antes mesmo do ano de 2010, apesar disso, ele não deixa de ser o ano oficial em que o ensino fundamental de nove anos se consolidou nas redes de ensino de todo o Brasil.

Neste ano, foi homologada a Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a), que estava em anexo junto ao Parecer CNE/CEB nº 22/2009 (BRASIL, 2009a). Ela define diretrizes operacionais para a implantação do ensino fundamental de nove anos. Nela, é estabelecido, dentre outras coisas, que, para o ingresso no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, a criança deve ter 6 anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer sua matrícula. Na resolução também ficou destacado que, excepcionalmente

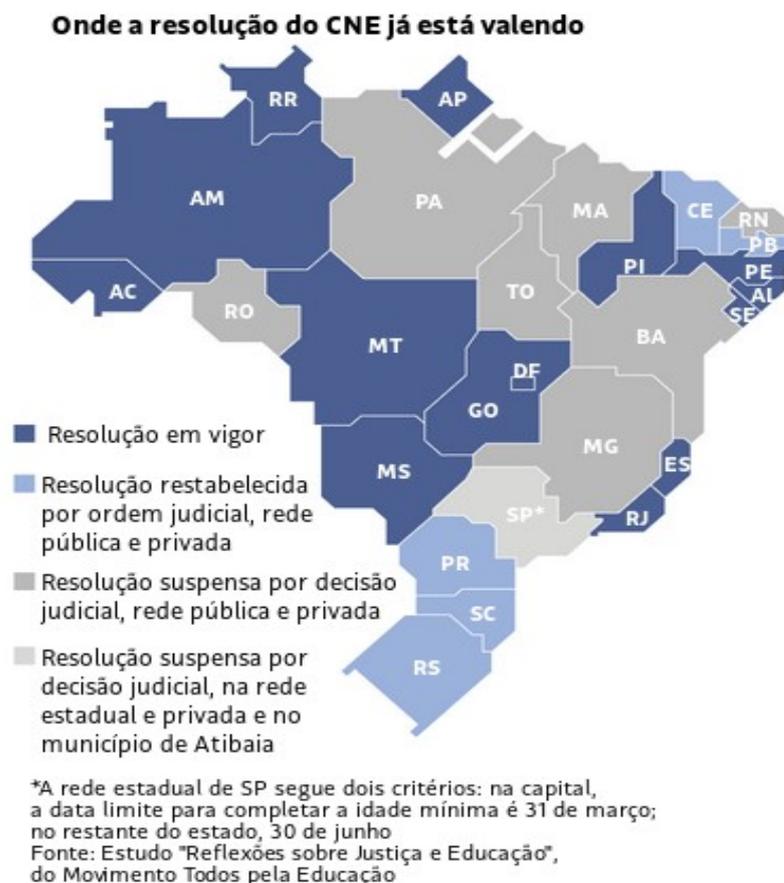
naquele ano de 2010, crianças de 5 anos de idade que haviam frequentado por mais de dois anos a pré-escola, poderiam prosseguir para o ensino fundamental (BRASIL, 2010a).

Alguns meses depois, em 7 de julho de 2010, foi emitido o Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2010b), que discorre sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos. O documento inicia exibindo o histórico do processo de ampliação do ensino fundamental, posteriormente, apresenta seus fundamentos, destacando o direito à educação com qualidade social como fundamento maior dessas diretrizes. Nele, é relatada a trajetória do ensino fundamental obrigatório no país e aspectos da matrícula no ensino fundamental de nove anos. Além disso, o texto (BRASIL, 2010b) apresenta noções sobre o currículo, destacando dele a base nacional comum e a parte diversificada como suas partes complementares. Também indica aspectos sobre o PPP da escola, enfatizando a gestão democrática e participativa como garantia do direito à educação. Ademais, aponta características sobre a educação em tempo integral, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010b). Neste parecer, também estava incluído um projeto de resolução.

Então, no final do ano de 2010, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010c) que fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos, “a serem observadas na organização curricular dos sistema de ensino e de suas unidades escolares” (BRASIL, 2010c, p.1). O referido material reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo CNE para orientar a política de ampliação em questão, tais como: a ideia de data de corte para inclusão da criança de 6 anos no ensino fundamental, a concepção de currículo como sendo constituído das experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, e a proposta de que o PPP seja reformulado por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática.

Mais recentemente, em maio de 2018, uma assembleia realizada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) se fez para decidir sobre a idade mínima de ingresso na escola de ensino fundamental. Na época, houve uma votação entre 8 ministros do STF mas, por conta de um empate, a decisão foi adiada (VIVAS; OLIVEIRA, 2018). Em agosto de 2018 aconteceu mais uma votação e, por 6 a 5 votos, o STF passou a julgar como legal a regra da data de corte para ingresso no ensino fundamental de nove anos, definida como dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, conforme vários outros textos oficiais já haviam mencionado (TUROLLO Jr; SALDAÑA, 2018). A seguir, a Figura 1 mostra quais Estados já seguem as diretrizes estabelecidas nas resoluções e quais ainda divergem delas.

**Figura 1** – Estados brasileiros onde a Resolução nº 1/2010 e a Resolução nº 7/ 2010 já estão valendo.



Fonte: TUROLLO Jr; SALDAÑA, 2018. Idade mínima para entrada no fundamental pressionará a pré-escola. **Folha de S.Paulo**, 2 ago. 2018.

Dessa forma, vemos que ainda existem regiões que não seguem a data mínima estabelecida nas resoluções. Isso gerou a necessidade, mais de uma década depois da lei que ampliou oficialmente a duração do ensino fundamental (Lei nº 11.274/2006), de o STF reforçar a decisão de que a criança precisa ter 6 anos completo até o dia 31 de março do ano em que ocorrer sua matrícula. Podemos pensar que essa diferença na data de corte de uma escola para a outra, como o caso do Estado de São Paulo, pode ter provocado, e ainda provocar, grandes confusões para as unidades de ensino, especialmente em casos de matrícula de aluno em transferência entre escolas que possuem diferentes regras nesse sentido.

Como consequência disso, em 13 de setembro de 2018 foi publicado o Parecer CNE/CEB nº 2 de 2018, cujo assunto visa discutir “Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade”. (BRASIL, 2018a). O texto trás

discussões sobre o ensino fundamental de nove anos e da educação infantil, e mostra que em outros pareceres e resoluções era destacado como data de corte o início do ano, sendo que para eles, do CNE, apenas essa informação já estava clara, mas na prática gerou conflitos. Por isso, o objetivo do Parecer é o de determinar a data 31 de março como data corte para ingresso tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental.

Posteriormente, quase um mês depois, foi emitida a Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018, que define diretrizes operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na educação infantil e no ensino fundamental, respectivamente, aos 4 e aos 6 anos de idade (BRASIL, 2018b). Ela reafirma e consolida a regulamentação do corte etário de 31 de março, passando a valer a partir de 2019.

Assim, temos o caminho percorrido pelo MEC e CNE no que diz respeito à política de ampliação do ensino fundamental para nove anos. No total foram publicados 25 textos, entre os anos de 2004 a 2018, ou seja, o percurso normativo foi longo e envolveu muitos questionamentos e incertezas por parte das secretarias e redes de ensino. Essas leis, pareceres, resoluções e documentos orientadores representam as principais ações oficiais, sendo que as escolas e secretarias de educação é que ficaram responsáveis por efetivamente materializar o ensino fundamental de nove anos. Essas dúvidas e imprecisões da política, que permaneceu por um período de pelo menos 14 anos de deliberações, possibilitaram que as escolas tomassem decisões por conta própria.

#### **4.2 Definições acerca da estrutura e funcionamento da política de ampliação do ensino fundamental**

Como vimos anteriormente, o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos não aconteceu de forma simples e clara, ao contrário, envolveu muitas controvérsias e dúvidas por parte dos sistemas de ensino. Não por acaso, tantas legislações, documentos e pareceres foram publicados ao longo do tempo.

Assim, diante da diversidade de legislações, pareceres e documentos publicados, 25 mais precisamente, é importante esclarecermos aquilo que efetivamente tornou-se parte da estrutura e funcionamento do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, apresentando as principais definições acerca da implementação do ensino fundamental de nove anos, bem como do ingresso da criança de 6 anos. É o que faremos a seguir.

Como já mencionado, o ensino fundamental de nove anos tornou-se obrigatório a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que sancionou a duração de nove anos para o ensino fundamental e definiu a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Esta legislação também estipulou que todos os sistemas de ensino teriam até o ano de 2010 para efetivar essa alteração em suas redes, obrigatoriamente. Ou seja, a partir desse momento da história da educação do Brasil, todas as escolas de ensino fundamental deveriam funcionar de acordo com esse novo formato estabelecido.

Com relação à implementação do ensino fundamental de nove anos, é importante destacarmos que a ampliação deu-se com o aumento de um ano a mais no início dessa etapa de ensino. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 41/2006 (BRASIL, 2006c) explicou que a matrícula da criança de 6 anos implicaria necessariamente a ampliação prévia do ensino fundamental para nove anos. Desse modo, ficou definido que as crianças de 6 anos só poderiam ser matriculadas no ensino fundamental de uma dada escola caso esta já tivesse implantado o ensino fundamental de nove anos. Do contrário, as crianças deveriam continuar nas instituições de educação infantil (BRASIL, 2006c).

Ainda sobre a implementação da política, o texto do Parecer CNE/CEB nº 7/2007 (BRASIL, 2007b) enfatizou que os sistemas de ensino não poderiam admitir a possibilidade de adaptação curricular do ensino fundamental de oito anos para o de nove anos, mas que deveria coexistir, em um período de transição, tanto o ensino fundamental de oito anos, quanto o ensino fundamental de nove anos já com um projeto político-pedagógico próprio. Também foi mencionado que os alunos que já se encontravam matriculados no ensino fundamental de oito anos não teriam direito a um ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2007b).

A nova nomenclatura e faixa etária também foram assuntos bastante questionados pelos sistemas de ensino. Como consequência disso, a Resolução CNE/CEB nº 3/2005 (BRASIL, 2005d) apresentou importantes definições a partir do seguinte quadro:

**Quadro 11** – Nomenclatura e faixa etária do ensino fundamental de nove anos.

<b>ETAPA DE ENSINO</b>	<b>FAIXA ETÁRIA PREVISTA</b>	<b>DURAÇÃO</b>
<b>Educação Infantil</b> Creche Pré-escola	<b>até 5 anos de idade</b> até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	
<b>Ensino Fundamental</b> Anos iniciais Anos finais	<b>até 14 anos de idade</b> de 6 a 10 anos de idade de 11 a 14 anos de idade	<b>9 anos</b> 5 anos 4 anos

Fonte: BRASIL. CNE. CEB. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005.

Vemos que o ensino fundamental com duração de nove anos passou a ser denominado internamente com duas nomenclaturas: 1) ensino fundamental anos iniciais, com duração de cinco anos, abrangendo crianças de 6 a 10 anos de idade; 2) ensino fundamental anos finais, com duração de quatro anos, englobando crianças e adolescentes dos 11 aos 14 anos de idade. Dentro disso, a educação infantil, que passou a durar até 5 anos, também apresentou algumas definições, sendo: 1) a creche, etapa não obrigatória por lei, definiu-se como destinada às crianças de até 3 anos de idade; 2) a pré-escola, etapa legalmente obrigatória, definiu-se como destinada às crianças de 4 e 5 anos.

Quanto à data de corte para o ingresso da criança de 6 anos, o Parecer CNE/CEB nº 24/2004 (BRASIL, 2004a) estabeleceu de forma vaga o início do ano letivo. Já a Resolução CNE/CEB nº 1/2010 (BRASIL, 2010a) foi mais detalhista e definiu que, para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, a criança deveria ter 6 anos completos até o dia 31 de março do ano em que fosse ocorrer sua matrícula. Também destacou que as crianças que completassem 6 anos após essa data de corte deveriam ser matriculadas na pré-escola, ou seja, nas instituições de educação infantil (BRASIL, 2010). Mas ainda em 2018 mais o Parecer nº 2/2018 (BRASIL, 2018a) e a Resolução nº 2/2018 foram publicados nesse sentido, já que para as escolas essa data ainda não estava clara e, com isso, cada escola estava definindo sua própria regra. O Art. 4º da Resolução nº 2/2018 é reforça que “É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula” (BRASIL, 2018b, p.2) e destaca que a criança que completar 6 anos após essa data deve ser matriculada na educação infantil. No Art. 6º menciona, ainda, que a partir de 2019, com as novas matrículas, é que deve ser

considerada a data de corte de 31 de março. Ou seja, as crianças que já frequentam a escola não devem ter seu percurso escolar interrompido (BRASIL, 2018b).

No período de implementação do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, muitas dúvidas surgiram em torno da própria educação infantil, já que, até então, as crianças de 6 anos estavam incluídas nessa etapa de ensino. Sobre isso, o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 esclareceu que a organização do ensino fundamental de nove anos implicaria a reorganização da educação infantil, que deveria ter sua identidade assegurada. Assim, a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental exigiria a organização não só dessa etapa de ensino, como também da educação infantil (BRASIL, 2008).

O Parecer CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2008) apresentou alguns princípios e normas do ensino fundamental de nove anos, esclarecendo as principais questões sobre os procedimentos pedagógicos, como: 1) o novo ensino fundamental exigiria um projeto político-pedagógico próprio; 2) o antigo terceiro período da pré-escola não poderia ser confundido com o primeiro ano do ensino fundamental; 3) independente das escolhas autônomas dos sistemas de ensino, haveria necessidade de considerar os três primeiros anos como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino; 4) o ensino fundamental poderia desdobrar-se em ciclos no todo, ou em partes; 5) nos três primeiros anos, voltados à alfabetização e letramento, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das diferentes áreas do conhecimento deveriam ser assegurados pelo professor; 6) a alfabetização aconteceria nos três primeiros anos do ensino fundamental; 7) os professores de áreas específicas (artes e educação física) deveriam planejar seu trabalho com crianças pensando nas especificidades de cada faixa etária; 8) os professores dos anos iniciais deveriam trabalhar de forma inter e multidisciplinar e; 9) o agrupamento de crianças deveria respeitar, rigorosamente, a faixa etária (BRASIL, 2008).

Esse Parecer (BRASIL, 2008) demonstrou a necessidade da construção de um novo currículo e uma nova organização geral para o ensino fundamental de nove anos e, conseqüentemente, para a educação infantil. É nesse Parecer que ficou evidente que o primeiro ano do novo ensino fundamental não se destinaria exclusivamente à alfabetização, mas às diferentes áreas do conhecimento. Também deixou claro que o primeiro ano não equivaleria ao antigo último ano da pré-escola, nem à antiga primeira série do ensino fundamental de oito anos, ressaltando que o novo ensino fundamental deveria desenvolver uma proposta pedagógica própria, com novas normas curriculares. Tal Parecer fez menção ao “ciclo da infância”, ou seja, os três primeiros anos do ensino fundamental, e enfatizou que o primeiro ano seria a parte inicial desse ciclo de três anos de duração.

Esse mesmo Parecer, CNE/CEB nº 4/2008, estabeleceu alguns princípios essenciais com relação à avaliação, não só para primeiro ano, mas para todo o “ciclo da infância”. Seriam eles:

9.1 – A avaliação tem de assumir forma *processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica* e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica; 9.2 – A avaliação nesses três anos iniciais *não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais* traduzidos em notas ou conceitos; 9.3 – A avaliação, nesse bloco ou ciclo, *não pode ser adotada como mera verificação* de conhecimentos visando ao caráter classificatório; 9.4 – É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de *observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente* sobre o processo de ensino e de aprendizagem; 9.5 – A avaliação, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização (BRASIL, 2008, p. 2, grifo nosso).

Dessa maneira, fica claro que o redimensionamento do ensino fundamental para nove anos também implicaria repensar as concepções acerca das avaliações dos conteúdos. Conforme o Parecer (BRASIL, 2008), seria necessário pensar a avaliação como redimensionadora da prática pedagógica e não apenas como um documento final para classificar os alunos. Por isso, ela deveria ser contínua e utilizada como ferramenta para a prática do professor.

Com relação ao projeto político-pedagógico, que foi mencionado na maioria dos textos oficiais, o Parecer CNE/CEB nº 18/2005 (BRASIL, 2005c) enfatizou que as condições sócio-culturais e educacionais das crianças e a melhoria da qualidade da formação escolar deveriam ser pensadas com prioridade pelos sistemas de ensino. O Parecer CNE/CEB nº 22/2009 (BRASIL, 2009a) deu mais detalhes do PPP ao destacar que a proposta deveria contemplar:

a) *os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino* (Lei nº 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental); b) *as áreas do conhecimento* (Lei nº 9.394/96, art. 26; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental); c) *matriz curricular definida pelos sistemas de ensino* (Lei nº 9.394/96, art. 26); d) *oferta equitativa de aprendizagens e consequente distribuição equitativa da carga horária entre os componentes curriculares*. (Lei nº 9.394/96; Parecer CNE/CEB nº 18/2005); e) *as diversas expressões da criança* (Ensino Fundamental de 9 (nove) anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de 6 (seis) anos de idade); f) *os conteúdos a serem ensinados e aprendidos* (Lei nº 9.394/96; Parecer CNE/CEB nº 4/2008; Ensino Fundamental de 9 (nove) anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de 6 (seis) anos de idade); g) *as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos*; h) *os processos de avaliação* que terminam por influir nos conteúdos

e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (BRASIL, 2009a, p.4, grifo nosso).

Sobre os professores, também surgiram questionamentos ao longo do processo de implementação do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. O Parecer CNE/CEB nº 45/2006 (BRASIL, 2006d) reforçou que o professor dos anos iniciais deveria ter diploma de conclusão do Ensino Médio na modalidade Normal ou ser graduado em Pedagogia. Além disso, mencionou que seria de interesse pedagógico que apenas um professor atuasse por turma, justamente para que ocorresse o tratamento inter e multidisciplinar dos conteúdos (BRASIL, 2006d).

A Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010c), fixou as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos e foi publicada somente no último ano que os sistemas de ensino tinham para implementar o ensino fundamental de nove anos em suas escolas. Essas diretrizes, basicamente, reuniram os princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo MEC/CNE/CEB no decorrer de todo o percurso do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.

As diretrizes (BRASIL, 2010c) apresentaram direcionamentos e orientações amplas acerca do ensino fundamental, como: 1) assegurar a todos os alunos o acesso aos conhecimentos, de modo que todos obtenham desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis; 2) considerar princípios éticos (de justiça, solidariedade, liberdade, etc.), políticos (reconhecimento dos direitos e deveres, preservação da democracia, etc.) e estéticos (cultivo da sensibilidade, criatividade, etc.); 3) garantir um currículo que articule vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo para construção da identidade dos estudantes; 4) formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática; e 5) necessidade de integração dos conhecimentos escolares no currículo, levando em consideração a diversidade social, econômica e cultural, bem como a variedade de interesses e necessidades dos estudantes. Além disso, estabeleceu no Art. 15 que:

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso (BRASIL, 2010c, p. 4).

A mesma Resolução (BRASIL, 2010c) também esclareceu que ao Conselho Nacional de Educação (CNE) caberiam apenas as funções normativas e de supervisão. Portanto, ficou

sob responsabilidade dos Estados e Municípios a elaboração de normas e orientações gerais com relação à reorganização administrativa e pedagógica, à adequação e aquisição dos materiais didáticos, ao redimensionamento da educação infantil, entre outras coisas. Nas palavras da legislação, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover:

I – os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados; II – a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial [...]; III – a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional; IV – o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas. (BRASIL, 2010c, p. 14, grifos nosso).

Dessa forma, vemos que a preocupação maior foi voltada para questões de ordens legais e administrativas. Inclusive, os documentos orientadores do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, como os próprios nomes sugerem, são apenas orientações e não possuem, portanto, caráter mandatório, de modo que as escolas poderiam escolher seguir ou não tais orientações.

Assim, com base no material pesquisado, podemos dizer que essas foram as principais definições legais acerca do novo ensino fundamental, delimitando sua estrutura e funcionamento, que, sobre vários aspectos, pautaram-se em assertivas ou orientações genéricas, já que as definições mais operacionais ficaram sob responsabilidade dos Estados e Municípios. Percebemos isso por meio do Parecer CNE/CEB nº 22/2009 (BRASIL, 2009a), por exemplo, que destacou ser de responsabilidade dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação criar espaços apropriados e materiais didáticos compatíveis com o desenvolvimento da criança. Apesar dessas colocações oficiais, ficam as seguintes dúvidas: o que seriam os tais parâmetros apropriados? Quais seriam esses materiais didáticos compatíveis? Como as escolas fariam para viabilizar (financeiramente) tudo isso? Ao que tudo indica, tais respostas ficariam a cargo dos sistemas de ensino, já que, segundo o referido Parecer, a elaboração do plano de implantação, o processo de reflexão e formação dos agentes escolares ficaram sob sua total responsabilidade.

## 5 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DISCUSSÕES SOBRE O TEMA A PARTIR DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A fim de compreendermos de maneira mais ampla a temática de ampliação do ensino fundamental para nove anos, realizamos uma revisão bibliográfica com o objetivo de levantar as principais pesquisas que discorrem sobre o assunto, notadamente sobre os resultados práticos do Programa. Conforme destacado na metodologia deste trabalho, levamos em consideração pesquisas que abordam a materialização do ensino fundamental de nove anos, e também pesquisas voltadas para aspectos didáticos, pedagógicos e administrativos relativos à ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Conforme explicitado anteriormente, foram selecionados artigos, dissertações e teses publicados a partir de 2010. O ano de 2010 foi escolhido por representar a data limite de ampliação do ensino fundamental para nove anos, o que significa que desde 2010 todas as escolas brasileiras funcionam de acordo com essa nova configuração, conforme mencionado na seção de metodologia.

As bases de busca utilizadas foram: Portal de periódicos Capes/MEC, *Scielo* e Google Acadêmico. Para a busca, foi definida a *string* “ensino fundamental de nove anos” OR “ensino fundamental de 9 anos”. Para chegarmos às principais pesquisas sobre os resultados iniciais da política, utilizamos os seguintes filtros: 1) leitura de títulos e palavras-chave, 2) leitura de resumos, 3) leitura de introduções e considerações finais. Assim, a quantidade de textos considerados para leitura integral foram 16, como mostra o Quadro 9:

**Quadro 12** – Artigos, dissertações e teses selecionadas na revisão bibliográfica.

ANO	TÍTULO	AUTORES	TIPO	BASE DE DADOS
2010	Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso	Angélica Guedes Dantas; Diva Maria M. A. Maciel	Artigo	Scielo
2011	O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação	Lisete Regina Gomes Arelaro; Márcia Aparecida Jacomini; Sylvie Bonifácio Klein	Artigo	Periódicos Capes e Scielo

2011	O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia	Flávia Pansini e Aline Paula Marin	Artigo	Periódicos Capes e Scielo
2011	Ensino fundamental de nove anos: repercussões da Lei nº 11.274/2006 na proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora	Lilian Aparecida Lima	Dissertação	Google Escolar
2011	Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso	Sylvie Bonifacio Klein	Dissertação	Google Escolar
2012	Implementação de Políticas Públicas: um estudo de caso sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos no município de São Bernardo do Campo	Lara Gonzalez Gil	Dissertação	Google Escolar
2013	Ensino fundamental de nove anos: ampliação ou absorção? A experiência do município de Londrina	Soraia Kfouri Salerno; Alzeni de Jesus Correia Fulchini	Artigo	Periódicos Capes
2013	A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental de nove anos	Gabriela Medeiros Nogueira; Eliane Teresinha Peres	Artigo	Scielo
2013	Implantação da política do ensino fundamental de nove anos: um estudo com grupos focais de professores	Selma Ferreira de Oliveira	Tese	Google Acadêmico
2015	O currículo do novo primeiro ano do ensino fundamental e a participação infantil: o que acontece em chamado de “novo” sala de aula pode ser?	Mere Abramowicz; Viviane Aparecida Silva	Artigo	Periódicos Capes
2015	Ensino fundamental de nove anos: discurso de diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas	Esméria de Lourdes Saveli; Maria Odete Vieira Tenreiro	Artigo	Periódicos Capes
2015	Ampliação do ensino fundamental na Região Sul do Brasil: pontos e contrapontos da proposta curricular	Zenilde Durlí; Marilda Pasqual Schneider	Artigo	Periódicos Capes e Scielo
2015	"Eu, professora" em face da implementação da Política Nacional de ampliação do Ensino Fundamental na rede municipal de Curitiba, PR	Catarina Moro	Artigo	Scielo
2016	A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo	Rosângela Aparecida dos Reis Machado	Tese	Google Acadêmico
2016	Implantação do ensino fundamental de nove anos e mudança educacional: estudo de duas experiências escolares no município de Taubaté/SP	Ebe Camargo Pugliese	Dissertação	Google Acadêmico

2017	Entre o prescrito e o realizado: a atividade lúdica no ensino fundamental de nove anos	Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha; Rosangela Benedita Ribeiro	Artigo	Periódicos Capes
------	--	---	--------	------------------

Fonte: Produção da autora.

Tais pesquisas estão apresentadas nesta seção em ordem cronológica, conforme seus objetivos, metodologias, principais resultados e discussões.

O artigo “Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no distrito federal: estudo de caso” (DANTAS; MACIEL, 2010), publicado em 2010 pelas autoras Angélica Guedes Dantas e Diva Maria M. A. Maciel, teve como objetivo discutir o processo de ampliação do ensino fundamental no Distrito Federal e da inserção das crianças de seis anos nesse nível de ensino. A pesquisa envolveu a participação de alunos e professoras, bem como a imersão em classes do 1º ano de duas escolas públicas. Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos a entrevista com as professoras, o diário de bordo sobre as inserções e fotos da escola (DANTAS; MACIEL, 2010). Conforme Dantas e Maciel (2010), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal iniciou a implantação em 2005 e, para isso, criou o Bloco Inicial de Alfabetização, que visava “a aquisição da alfabetização e letramento na perspectiva da ludicidade e do desenvolvimento global” (DANTAS; MACIEL, 2010, p. 163). De acordo com as autoras, nesse Bloco, as crianças eram enturmadas pelo critério de idade, compreendendo a faixa etária de seis a oito anos.

Uma das constatações da pesquisa, segundo com Dantas e Maciel (2010), foi em relação à falta de especificação do que seria exatamente o 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Para uma das professoras, que afirmou estar confusa com o Programa e com o que fazer na prática, o último ano da educação infantil teria se tornado o 1º ano do ensino fundamental. Além disso, a pesquisa constatou a ausência de suporte e estratégias pela escola sobre o tema, bem como a demora no oferecimento do curso de formação continuada para amparar os docentes quanto à política (DANTAS; MACIEL, 2010).

Outro aspecto percebido por Dantas e Maciel (2010) foi a preocupação das professoras com a “pouca idade” dos alunos do 1º ano. O receio das entrevistadas era no sentido de que a educação das crianças de seis anos envolveria afetividade, momentos de brincadeiras e noções de responsabilidade, higiene e cuidado, sendo esses aspectos considerados complexos para a realidade de uma escola pública brasileira de ensino fundamental (DANTAS; MACIEL, 2010).

Ademais, Dantas e Maciel (2010) também mencionam que havia dúvidas em relação à alfabetização e ao letramento. Isso porque, ao mesmo tempo em que o Bloco de Alfabetização Inicial tinha o objetivo de envolver os três primeiros anos iniciais, havia uma cobrança muito grande dos docente pelos pais e pela direção da escola para alfabetização logo no 1º ano (DANTAS; MACIEL, 2010).

Já o artigo “O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011) de Lisete Regina Gomes Arelaro, Márcia Aparecida Jacomini e Sylvie Bonifácio Klein, publicado no ano de 2011, discutiu os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo a realização de estudo exploratório sobre a implementação do ensino fundamental de nove anos nas redes de ensino municipal de São Paulo e de Suzano e na rede estadual de São Paulo. Para isso, foi realizada, além da análise documental, uma pesquisa de campo envolvendo um total de seis escolas, entrevistas com crianças de 6 anos, gestores e professoras de primeiro ano, bem como questionários com pais e professores dos outros anos do ensino fundamental.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011) discorreram sobre o princípio da gestão democrática e ressaltaram que o governo federal deveria ter debatido a proposta de ampliação do ensino fundamental com a comunidade educacional, o que não ocorreu, segundo as autoras. Elas (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011) mostraram, por meio de dados do próprio MEC, que não houve discussão sobre a política, que as opiniões divergentes não foram levadas em consideração e, ainda, que o número de participantes das poucas reuniões que aconteceram era pequeno em termos de representatividade. Segundo as autoras, isso não foi diferente nas escolas participantes da pesquisa. Foi constatado que as professores não participaram das discussões e nem mesmo receberam orientações sobre o trabalho com as crianças de 6 anos. Os pais e as crianças entrevistadas também afirmaram não ter participado ou recebido explicações sobre o Programa do ensino fundamental de nove anos. Para as autoras essa ausência de espaço para debates e orientações pedagógicas poderia “levar a uma ‘pedagogia do fato consumado’ que descaracteriza a proposta e compromete a qualidade do ensino oferecida aos alunos de 6 anos” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p.44).

A qualidade da educação também foi uma categoria analisada na pesquisa, já que a tendência, conforme as autoras, era de responsabilizar as escolas e os professores pelo baixo desempenho escolar, tirando o foco dos reais problemas. Mesmo com toda orientação documental do MEC sobre adequação do currículo, espaço físico e preparo dos professores, as autoras verificaram que a quase totalidade das professoras argumentaram que não tiveram acesso a essas informações. As entrevistas e questionários aplicados indicaram que o currículo

do 1º ano primeiro ano refletia apenas “uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas para garantir momentos de brincadeiras”, em escolas com ausência de espaços físicos, como parques e brinquedotecas (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p.47).

Finalmente, as autoras concluíram que essa ampliação do ensino fundamental para nove anos não representava um ganho para a educação das crianças, já que existia a cobrança pela alfabetização precoce por parte dos pais, tirando o foco sobre o brincar como aspecto essencial para esta etapa de desenvolvimento.

Também de 2011, o artigo “O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia” (PANSINI; MARIN, 2011), das autoras Flávia Pansini e Aline Paula Marin, teve a finalidade de analisar como as determinações legais sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos materializaram-se no Estado de Rondônia. Oito escolas da rede estadual participaram dessa investigação, que envolveu análise documental, entrevistas e registro fotográfico. A mudança no Estado aconteceu já no ano de 2006, período de aprovação da Lei 11.274 (que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos e incluiu a criança de 6 anos nessa etapa de ensino). A proposta foi adotada pelo Estado de Rondônia, por meio de uma Resolução aprovada no dia 14 de dezembro, durante o período de férias escolares, sem qualquer conversa com os profissionais.

Apesar de não ter ocorrido diálogo em relação à ampliação, conforme Pansini e Marin (2011), as instituições de ensino ficaram responsáveis por elaborar um plano de reorganização. Mesmo assim, as professoras e coordenadoras pedagógicas entrevistadas afirmaram que não houve tal discussão. Além disso, Pansini e Marin (2011) constataram que foram desconsideradas as necessidades de planejamento e que as escolas não haviam sido preparadas para fazer mudanças no espaço físico, nem para realizarem adaptações curriculares e de formação de professores. Conforme o texto:

[...] as escolas receberam as crianças de 6 anos com as mesmas condições do ano anterior. Uma delas utilizou o velho mobiliário usado anos antes pelas crianças de pré-escola. Mas, de acordo com as professoras entrevistadas, a utilização das antigas mesinhas não foi considerada adequada ao trabalho dos primeiros anos (PANSINI; MARIN, 2011, p.96).

Mesmo quando as escolas receberam a mobília adaptada para as crianças de 6 anos, no final de 2008, segundo Pansini e Marin (2011), os tamanhos das salas de aula impossibilitaram que as carteiras fossem organizadas em grupos e, conseqüentemente, acabaram por ser organizadas em fileiras, umas atrás das outras, como na antiga 1ª série.

Assim, a falta de respaldo governamental fez com que as escolas participantes da referida pesquisa tomassem algumas medidas provisórias, como dividir o pátio para que as crianças menores pudessem lanchar adequadamente.

Em relação ao currículo, conforme Pansini e Marin (2011), a proposta foi encaminhada à Secretaria de Educação com apenas algumas adaptações em relação ao que era na antiga 1ª série. Isso representou um problema para as autoras, pois os professores passaram a compreender que nada havia mudado, a não ser o fato de que as crianças entravam um ano antes na escola. Para elas, isso levou, na prática, à uma antecipação do processo, “orientando apenas para uma ‘adequação’ ou mantendo o mesmo modelo de ensino, infelizmente marcado por uma mera alfabetização, no seu sentido mais convencional” (PANSINI; MARIN, 2011, p. 97).

No que diz respeito à formação continuada de professores, Pansini e Marin (2011) afirmaram ter ocorrido de maneira fragmentada e só depois que já existiam crianças de 6 anos matriculas na rede. Além disso, as autoras destacaram que, além da curta duração e de encontros esporádicos, o curso ofertado geralmente era realizado na capital do Estado e foi destinado apenas a representantes de cada município, que ficaram responsáveis por repassar as questões aos colegas de profissão. Como consequência disso, Pansini e Marin (2011) constataram falas em que as professoras afirmaram não ter clareza sobre a política de ampliação do ensino fundamental e, ainda, que se sentiam pressionadas pelos pais, que cobravam a alfabetização ou não levavam a sério a escolarização.

Finalmente, as autoras terminaram o texto enfatizando que, nas escolas investigadas, o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos ocorreu de maneira apressada, sem discussões ou preparações prévias na escola. Nas palavras do texto:

Os resultados permitem afirmar que se mantêm as formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais, desconsideram a história profissional e política daqueles que fazem o dia a dia da escola. E, o que é mais grave, a implantação de políticas educacionais sem os necessários investimentos nas condições estruturais imprescindíveis para sua efetivação. (PANSINI; MARIN, 2011, p. 100).

Já a dissertação intitulada “Ensino fundamental de nove anos: repercussões da Lei nº 11.274/06 na proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora” (LIMA, 2011) objetivou investigar como a Lei nº 11.274/06 disseminou-se na rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora (MG), especificamente no que tange à proposta curricular. Segundo Lima (2011), o ensino fundamental de nove anos tornou-se obrigatório no estado de Minas

Gerais já em 2003, sendo que, a partir de 2004, todas as escolas deveriam adequar-se à realidade. Com a ampliação, a Secretaria Municipal de Educação passou a desenvolver projetos e encontros com os professores e gestores a fim de discutir a temática (LIMA, 2011).

A pesquisa foi realizada com profissionais de diferentes escolas do município. Um dos aspectos destacados foi em relação à data corte de ingresso da criança de 6 anos. De acordo com Lima (2011), até o ano de 2009, não havia se estabelecido uma unanimidade na definição da data corte para matrícula da criança. Como resultado disso, a autora destacou que, em uma turma de 1º ano, era possível encontrar crianças de 5, 6 e 7 anos. Além disso, a limitação e inadequação do espaço das escolas (ausência de espaço físico, de parquinhos e de brinquedotecas) para receber as crianças de 6 anos também foram itens evidenciados por Lima (2011). Conforme a autora, todos os entrevistados destacaram esse como sendo um grande obstáculo ao ensino fundamental de nove anos.

Lima (2011) também apresentou discussões sobre o currículo do ensino fundamental de nove anos, indicando, que, por falta de uma preparação prévia, o mesmo precisou ser apenas adaptado dos outros anos. A autora constatou que a escola investigada tomava como base o que já era trabalhado no último ano da educação infantil, apenas ajustando para as turmas iniciantes no ensino fundamental. Isso porque, apesar de a ampliação ser obrigatória desde 2004 no município, a reorganização curricular só estava sendo realizada naquele momento, em 2010 (LIMA, 2011).

Ademais, Lima (2011) ressaltou que no ano 2006 foi feita uma avaliação com as crianças que haviam ingressado no ensino fundamental de nove anos “para verificar a evolução dos conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita após dois anos de escolarização” (LIMA, 2011, p.106). Conforme a autora, os dados mostraram “melhoras significativas” com o passar do tempo.

Na dissertação “Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso” (KLEIN, 2011), por sua vez, o objetivo foi analisar possíveis relações entre o amparo legal e o cotidiano escolar de um 1º ano do ensino fundamental de nove anos no decorrer da implementação do Programa de ampliação. A investigação foi realizada em uma escola municipal de São Paulo (SP). Uma primeira verificação de Klein (2011) foi com relação à nomenclatura. De acordo com a autora, ainda que o ensino fundamental de nove anos já estivesse em fase de implantação, as turmas ingressantes continuavam sendo chamadas de 1ª série (e não 1º ano), bem como as outras turmas, de 2ª série e assim por diante. Não havia, portanto, diferenciação na nomenclatura.

Outro aspecto abordado por Klein (2011) dizia respeito à adequação dos espaços físicos e materiais. Apesar de toda orientação oficial nacional enfatizar a necessidade de adequar a infraestrutura e os materiais para receber as crianças de 6 anos, Klein (2011) comprovou que a escola não estava preparada para isso. A autora destacou que houve críticas tanto ao mobiliário das salas de aula, quanto aos outros espaços da escola. No entanto, os profissionais entrevistados também ressaltaram o esforço da escola em conseguir fazer algumas adaptações (KLEIN, 2011). Uma fala da coordenadora pedagógica, inclusive, enfatizava que as mudanças que haviam ocorrido eram todas de iniciativa da própria escola, sendo que elas não estariam garantidas em todas as escolas do município.

Além disso, como a maior parte das tarefas – voltadas à implantação do Programa – ficaram sob responsabilidade dos professores, para Klein (2011), a formação continuada deles tornou-se essencialmente relevante dentro da proposta. Conforme a autora, no Projeto Municipal de Implantação de São Paulo, a formação estava prevista, mas não ocorreu de acordo com o que foi inicialmente proposto. Mesmo assim, foram constatadas falas elogiando os cursos de formação continuada e muitas professoras os tinha como uma importante referência. Outras, no entanto, defendiam opiniões diferentes, não obstante os considerassem importantes (KLEIN, 2011).

Sobre o processo de implementação, a própria coordenadora pedagógica chegou a admitir que nem todas as dúvidas dos profissionais haviam sido esclarecidas (KLEIN, 2011). Um dos questionamentos que ficaram sem resposta, conforme Klein (2011), foi com relação ao 1º ano e o que ele deveria ser exatamente. Dentre as diferentes posições dos professores e gestores, a escola acabou fazendo aquilo que considerava mais adequado.

Em relação às atividades propostas às crianças, Klein (2011) observou que os principais exercícios envolviam a alfabetização ou outras atividades, mas que exigiam longos períodos de concentração por parte das crianças. Assim, pouco espaço foi destinado para trabalhar as outras linguagens e áreas do conhecimento. Além disso, Klein (2011) constatou que o espaço do parque também não era utilizado diariamente e que nem mesmo havia um período específico destinado a sua utilização. Entretanto, a autora apontou que, no final do semestre, algumas mudanças começaram a aparecer na prática dos professores, o que ela acreditava ser resultado da formação continuada. Nas palavras da autora:

Em sala de aula, começaram a aparecer mais atividades que não envolviam o registro com lápis nos livros e cadernos, como jogos de mesa, bingos coletivos, jogos de perguntas e respostas. O canto de músicas infantis também apareceu de forma mais frequente, possibilitando também que as crianças saíssem das carteiras para dançar e interpretar as músicas cantadas.

No parque, mesmo livres para escolherem suas brincadeiras, a professora introduziu brincadeiras antigas e coletivas, participando com as crianças das brincadeiras que sugeria (KLEIN, 2011, p.189).

Ademais, Klein (2011) concluiu enfatizando que a alfabetização era a grande meta da escola. Inclusive, uma das professoras chegou a deixar claro, na pesquisa, que seu objetivo com a turma de 1º ano era, justamente, a alfabetização. A autora ressaltou, ainda, que, apesar de outras atividades (músicas, jogos, brincadeiras) terem sido inseridas na prática pedagógica, o foco nunca deixou de ser a alfabetização. Destarte, para Klein (2011), a inserção dessas atividades diferenciadas no ensino fundamental de nove anos afastou-se “da perspectiva adotada pelas pedagogias da infância”, aproximando-se mais de “teorias que vêm no jogo um recurso didático da aprendizagem” (KLEIN, 2011, p.198).

Já na dissertação intitulada “Implementação de Políticas Públicas: um estudo de caso sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos no município de São Bernardo do Campo” (GIL, 2012), de 2012, o objetivo foi analisar a ampliação do ensino fundamental para nove anos no município de São Bernardo do Campo (SP). O primeiro aspecto analisado pela autora foi com relação à atribuição e formação de professores. Gil (2012) relatou que um dos critérios utilizados pela direção da escola para atribuir turmas de 1º ano aos professores foi, justamente, ter trabalhado com educação infantil em algum momento anterior, ou ainda, com alfabetização. Uma das professoras afirmou, inclusive, ter ficado com uma turma de 1º ano porque era “apaixonada por alfabetização”. Apesar disso, em nenhum momento as professoras e a diretora afirmaram ter lido ou discutido o material referente à política de ampliação do ensino fundamental para nove anos (GIL, 2012).

O segundo item discutido pela autora foi o currículo do ensino fundamental de nove anos. Gil (2012) enfatizou que, inicialmente, a preocupação era em não se restringir a aprendizagem do 1º ano à alfabetização, mas também garantir momentos para o brincar. Contudo, no Projeto Político-Pedagógico da escola constavam objetivos e conteúdos que seriam trabalhados em todas as turmas de ensino fundamental, sendo que os do 1º ano estavam organizados por áreas de conhecimento e não incluía o brincar. Ou seja, o 1º ano continuou como os outros anos do ensino fundamental, deixando o brincar e a imaginação excluídos da organização curricular (GIL, 2012).

Outro aspecto discutido por Gil (2012) foi a rotina e o espaço físico do 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Segundo a autora, no primeiro semestre de observação, as crianças tinham espaço no pátio da escola para brincar, dançar e cantar às sextas-feiras. Entretanto, no segundo semestre, quando as pesquisadoras não faziam mais observações para

a pesquisa, as professoras já não garantiam o brincar com tanta frequência e não souberam justificar o porquê dessa mudança de atitude. Nesse mesmo sentido, Gil (2012) afirma que também houve uma diminuição do uso do parque, o que, para ela, demonstrava que a preocupação com o brincar foi diminuindo com o passar do tempo, tornando o 1º ano mais próximo da antiga 1ª série. Aliás, Gil (2012) observou outros aspectos em relação à rotina e ao espaço físico. Conforme a autora:

[...] não houve, por parte da Secretaria de Educação do Município, uma preocupação com a compra de mesas e cadeiras novas para as crianças de seis anos, cabendo à diretora da escola planejar e realocar as mesas e cadeiras da escola, quando chegaram outras para as crianças menores (GIL, 2012, p.88).

Além disso, Gil (2012) atentou para o fato de que a disposição da sala de aula mostrava preocupação maior com relação à alfabetização, em detrimento do brincar. Isso porque, conforme a autora havia uma predominância de cartazes relacionados aos sistemas de escrita e numérico, enquanto que os livros, brinquedos e outros materiais lúdicos ficavam todos fora do alcance das crianças.

Sobre a avaliação de aprendizagem, Gil (2012) salientou que existiam fichas de avaliação individual, em que constavam os objetivos específicos de cada área de conhecimento. A professora deveria anotar se o aluno tinha ou não obtido rendimento satisfatório em cada uma delas. Esse tipo de avaliação, para obter o rendimento dos alunos, foi questionado pelas professoras em uma reunião do Conselho, conforme o texto:

[...] as professoras afirmaram que deveriam analisar mais os aspectos atitudinais e que deveriam levar em consideração o avanço de cada criança em relação a ela mesma, sem comparação com as outras, decidindo que seria melhor fazer um Relatório de cada aluno para o próximo bimestre e não utilizar a Ficha de Rendimento no 1o ano EF9. Porém, a vice diretora disse que iria conversar com a diretora, pois as fichas eram exigidas pela Secretaria Municipal de Educação e teriam que pensar em como resolver as questões burocráticas, pois, afirmou, que quando a Prefeitura implementou a Lei não foram feitos encaminhamentos práticos para as escolas (GIL, 2012, p.106-107).

Apesar de as professoras terem sugerido essa mudança na avaliação, Gil (2012) observou que, no segundo semestre, continuaram usando as fichas de avaliação individual ao invés de utilizarem um relatório individual sobre cada criança.

Por fim, a autora concluiu que os resultados que obteve na pesquisa de campo demonstraram que os professores, gestores e pais entrevistados não tinham consenso sobre a

ampliação do ensino fundamental para nove anos e, ainda, que a proposta não parecia ter sido discutida, tanto que alguns não possuíam nem mesmo conhecimento das mudanças.

Do ano de 2013, foi localizado o artigo “Ensino fundamental de nove anos: ampliação ou absorção? A experiência do município de Londrina” (SOLERNO; FULCHINI, 2013) de Soraia Kfourri Salerno e Alzeni de Jesus Correia Fulchini, cujo objetivo foi “identificar as adequações pedagógicas na matriz curricular das escolas, no intuito de analisar como as escolas da rede de ensino do Município de Londrina têm se organizado para atender a criança de seis anos de idade” (SOLERNO; FULCHINI, 2013, p.58). Para isso, realizaram entrevistas com professores do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental de quatro escolas da rede pública.

Uma primeira constatação da pesquisa, de acordo com Solerno e Fulchini (2013) foi em relação a idade das crianças ingressantes. Esse aspecto foi considerado pelos professores como um dos principais obstáculos, já que essas crianças aos seis anos seriam imaturas e totalmente dependentes. Em relação a idade, outro problema apontado pelos professores foi referente à data de corte para ingresso, que naquele momento, permitia crianças de 5 até 7 anos em uma mesma sala. Isso causava conflitos com as famílias na perspectiva da alfabetização (SOLERNO; FULCHINI, 2013). Solerno e Fulchini (2013) também perceberam críticas à estrutura física da escola, que foi apontada como precária pelos professores. Para os professores, a falta de estrutura física comprometia a brincadeira, essencial para o desenvolvimento da criança. De acordo com as autoras, uma opinião recorrente era que as crianças de 6 anos deveriam estar na educação infantil, justamente por serem “imaturas e despreparadas”, e lá deveriam ser formadas para o ensino fundamental.

Mesmo assim, segundo Solerno e Fulchini (2013), a maioria dos professores reconheciam como um ganho a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, desde que fossem utilizadas estratégias adequadas de ensino. Para isso, seria necessário conhecer a criança e considerar aspectos que são característicos dela, como o brincar. Entretanto, a formação continuada oferecida, apesar de discutir com frequência os conteúdos de matemática, português e letramento, não era clara quanto ao modo de se trabalhar com essa faixa etária (SOLERNO; FULCHINI, 2013, p.68).

Por fim, autoras concluíram que o município de Londrina não preparou, nem deu condições suficientes para assegurar o atendimento das especificidades da criança de seis anos ingressante. Também indicaram a inexistência de um projeto de educação claro para o trabalho com as crianças do primeiro ano. Então, segundo as autoras, “a expressão ‘ampliação’ para o Ensino Fundamental de nove anos não se sustentava, pois o que ocorreu

foi uma ‘absorção’ de uma faixa etária – a criança de seis anos (mesmo incompleto)” (SOLERNO; FULCHINI, 2013, p.69).

A tese de doutorado intitulada “Implantação da política do ensino fundamental de nove anos: um estudo com grupos focais de professores” (OLIVEIRA, 2013), de 2013, teve como objetivo analisar a percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Marília (SP). Uma primeira análise foi com relação à estrutura física das escolas. Para os professores entrevistados, a ideia do MEC de priorização do lúdico no processo de ensino e aprendizagem era incompatível com a estrutura física das escolas (OLIVEIRA, 2013). Outro aspecto apontado dizia respeito à alfabetização e avaliação da criança. Conforme a autora os participantes da pesquisa:

Apontam a falta de coerência entre os documentos oficiais nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e as cobranças locais do município para o desenvolvimento da leitura e escrita, uma vez que nos discursos oficiais há que priorizar o lúdico, mesmo que nenhum investimento tenha sido feito nesse sentido. Por outro lado, na prestação de contas do desempenho escolar do aluno deve-se indicar o nível de alfabetização em que a criança se encontra sem fazer referência ao lúdico, mas por meio de fichas de acompanhamento individuais onde consta a fase de escrita alcançada pelo aluno (OLIVEIRA, 2013, p. 78).

Ou seja, apesar de Oliveira (2013) considerar que o aprendizado da leitura e escrita deveria ocorrer por meio de atividades lúdicas, a forma de avaliação de aprendizagem solicitada pelo município acabava sendo incompatível com uma aprendizagem pautada no lúdico, já que se tratava de uma avaliação formal e sistemática, que visava indicar quem estava alfabetizado ou não.

Em relação às novidades e diferenças constatadas pelos professores no ensino fundamental de nove anos, Oliveira (2013) evidenciou diferentes tipos de discursos. Uns apontavam que havia ocorrido mudanças profundas, inclusive em sua própria prática, enquanto outros apontavam não ter percebido nenhum tipo de mudança efetiva. Àqueles que afirmavam haver mudança perceberam que o ensino fundamental de nove anos exigia uma alteração na didática, especialmente em relação à inclusão do lúdico. Outros professores, ainda, negaram a existência prática de mudanças, especialmente por conta do espaço físico e da falta de materiais compatíveis com as crianças de 6 anos na localidade (OLIVEIRA, 2013).

Oliveira (2013) constatou que o aspecto do espaço físico foi mencionado por quase metade dos docentes como importante para promoção de um ensino de qualidade. Além desse item, os recursos humanos existentes na escola também foram considerados insuficientes.

Alguns professores destacaram, também, a necessidade de profissionais mais capacitados e em maior número para colaborar com a melhoria de qualidade do ensino.

Nessa direção, Oliveira (2013) mencionou o fato de que a lista de indicações sugeridas pelos professores era bem extensa, mas que, quando os questionou sobre qual era a relação existente entre os materiais, espaços, formação e os avanços diretos na aprendizagem do aluno, as discussões foram amenas e resumiam-se a aspectos estruturais e materiais. Com isso, a autora evidenciou que os discursos dos professores sobre o ensino fundamental de nove anos acabavam por transferir a responsabilidade do insucesso da política para a gestão, para a falta de espaço físico da escola, para o Estado, para o governo etc. Oliveira (2013) ressaltou, ainda, que a participação efetiva dos professores no processo de implantação do Programa seria fundamental para definir seu sucesso ou fracasso. No caso estudado, ocorreu que o Estado atribuiu aos professores a responsabilidade pelo desempenho máximo na implantação da política e, como resultado, os professores responsabilizaram o Estado pela falta de suporte (OLIVEIRA, 2013).

No artigo “A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental de nove anos” (NOGUEIRA; PERES, 2013), por sua vez, das autoras Gabriela Medeiros Nogueira e Eliane Teresinha Peres, também de 2013, o propósito foi analisar a prática de alfabetização e letramento em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de nove anos, na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. Para isso, realizaram uma pesquisa de campo que envolveu tanto observações da sala de aula e entrevistas, como a análise de cadernos de alunos e pesquisa documental. Conforme Nogueira e Peres (2013), houve, no município, um curso de formação dos professores especificamente sobre o ensino fundamental de nove anos. Esse curso foi preparado pelas próprias supervisoras pedagógicas que se basearam nas legislações e documentos publicados pelo MEC.

Ao analisar imagens dos cadernos das crianças, as autoras perceberam que o ensino da Língua Portuguesa era realizado em uma sequência gradativa de conteúdos. Ou seja, Nogueira e Peres (2013) constataram que as primeiras atividades passadas pelas professoras só envolviam vogais e, posteriormente, consoantes e, na sequência, sílabas, palavras e frases. Conforme as autoras: “Essa forma de organização indica uma perspectiva de alfabetização que supõe uma “gradação de dificuldades”: das letras às palavras e somente no “final” do processo de alfabetização o contato com os textos” (NOGUEIRA; PERES, 2013, p. 76-77).

De acordo com Nogueira e Peres (2013), o processo de alfabetização observado indicava uma proposta tradicional, orientada por uma perspectiva associacionista contrária às tendências atuais sobre o tema, como o próprio curso de formação de professores ofertados

pela Secretaria de Educação, que indicava uma perspectiva ampla de alfabetização, que englobava práticas sociais e usos cotidianos da escrita. Todavia, durante toda a pesquisa, as autoras não constatarem nenhuma atividade que envolvesse a escrita espontânea por parte das crianças. A maioria das atividades traduzia-se em cópia de letras, sílabas, palavras, pequenas frases e escritas mecânicas.

A conclusão das autoras foi a de que a alfabetização e letramento processado pela escola estava em desacordo com as propostas do MEC para o ensino fundamental de nove anos, bem como as da Secretaria de Educação. Segundo as pesquisadoras, ainda existe uma lacuna entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Assim, “os dados apresentados neste trabalho revelaram, portanto, que a formação inicial e a formação continuada de professoras alfabetizadoras” precisaria “estar na pauta de nossas agências educacionais” (NOGUEIRA; PERES, 2013, p. 87).

Já no ano de 2015, foi publicado o artigo “O currículo do novo primeiro ano do ensino fundamental e a participação infantil: o que acontece em sala de aula pode ser chamado de ‘novo’?” (ABRAMOWICZ; SILVA, 2015), de Mere Abramowicz e Viviane Aparecida Silva, cujo objetivo foi responder às seguintes questões: os professores estariam preparados para o “novo” currículo do ensino fundamental de nove anos? Quais seriam as implicações diretamente relacionadas às salas de aula? Para isso, realizaram uma investigação com uma turma de 1º ano de uma escola pública de Curitiba, a partir da observação sistemática das aulas, da realização de entrevistas e da análise documental.

Uma primeira constatação das autoras foi que não houve estudo ou preparação dos profissionais da escola para a implementação do ensino fundamental de nove anos. De acordo com Abramowicz e Silva (2015), ocorreu apenas uma mudança de nomenclatura, com a antecipação dos conteúdos da antiga 1ª série. As salas de aula também continuaram com os mesmos padrões: repleta de carteiras enfileiradas, livros didáticos e lousa, fragmentação das disciplinas, com sete professores diferentes. Assim, para elas, o ensino fundamental de nove anos continuava com as mesmas características que o de oito anos. Ainda, conforme Abramowicz e Silva (2015):

*A criança, por sua vez, fica engessada numa carteira escolar por quatro horas diárias, sem ser respeitada sua peculiar forma de aprender movimentando-se, investigando, experimentando e falando. A ela são dadas ordens de silêncio, imobilidade e obediência, como se o mais importante na escola fosse, ao invés do aprender, silenciar e obedecer (ABRAMOWICZ; SILVA, 2015, p. 539, grifo nosso).*

As autoras perceberam que as crianças pareciam invisíveis às professoras e o brincar e a conversa eram vistos como empecilhos para a prática docente. Abramowicz e Silva (2015) apontaram esse fato como um problema, já que em muitas pesquisas atuais fica demonstrada a importância da ação e da criatividade da criança para sua aprendizagem.

Outra observação destacada na pesquisa foi que as crianças eram submetidas a atividades mecânicas de alfabetização e matemática e, mesmo nas aulas de Artes, Educação Física e Músicas, eram obrigadas a ficar sentadas e obedecerem às regras. Assim, as autoras constataram uma ênfase no controle corporal das crianças. “Para exemplificar a afirmação acima, as crianças raramente eram incentivadas a beber água, porque permaneciam com muitas atividades a fazer” (ABRAMOWICZ; SILVA, 2015, p. 542)

Abramowicz e Silva (2015) também averiguaram que o brincar não foi levado em consideração como uma linguagem da infância no caso estudado. Para aquelas professoras entrevistadas, brincar e aprender eram coisas separadas e, por isso, inclusive, muitas vezes o brincar era proibido por elas. Mesmo assim, as autoras notaram que as crianças chegaram ao final do ano letivo sem estarem alfabetizadas, já que o ensino baseou-se em metodologias em que “as crianças ficavam a maior parte do tempo esperando pela professora para ajudá-las. Houve pouca atividade em grupos, e pouca leitura de histórias também” (ABRAMOWICZ; SILVA, 2015, p. 545).

Abramowicz e Silva (2015) finalizam dizendo que o “novo” não aconteceu na escola investigada e nem mesmo no processo de formação continuada, houve apenas uma modificação de nomenclatura e antecipação dos conteúdos para as crianças de 6 anos, e isso impactou no desenvolvimento das crianças. Além disso, a observação revelou:

[...] o rigoroso controle do adulto sobre a criança, as atividades repetitivas e mecanicistas e a rasa problematização do conteúdo. A centralidade na voz e na cultura adulta não permitiram a participação e a expressão das culturas infantis, as crianças ficaram anuladas nesse processo (ABRAMOWICZ; SILVA, 2015, p. 547).

O artigo “Ensino fundamental de nove anos: discurso de diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas” (SAVELI; TENREIRO, 2015), publicado também em 2015, pelas autoras Esméria de Lourdes Saveli e Maria Odete Vieira Tenreiro, objetivou identificar os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no que diz respeito a responsabilidade de implantação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Para isso, envolveu entrevistas com diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino no interior do Paraná.

Em relação ao entendimento das participantes sobre o ensino fundamental de nove anos, de acordo com Saveli e Tenreiro (2015), os discursos revelaram que os entrevistados consideraram essa política como um avanço para a educação brasileira. Isso porque estaria garantindo o direito da criança de 6 anos ao acesso à escola. Mesmo assim, desafios com relação à formação continuada, ao espaço físico, ao número de crianças na sala de aula e ao desenvolvimento do trabalho pedagógico também foram mencionados.

A idade das crianças, a necessidade de atenção por parte das crianças e a ludicidade foram aspectos mencionados como grandes desafios para as professoras. Além disso, a cobrança e, ao mesmo tempo, a falta de participação dos pais foi apontado como dificultador do trabalho. Outra questão bastante ressaltada foi que, para receber essas crianças, os professores precisariam ser bem formados, continuamente, o que também representa um desafio para a escola.

Por fim, as autoras concluíram que existia uma lacuna entre o determinante legal e o contexto da escola. Isso significava que, apesar das legislações e orientações legais, quem implantava a política eram os profissionais que estavam na escola. Por isso, conforme Saveli e Tenreiro (2015), quando a política não era “bem entendida, compreendida e estudada, dificilmente” seria “bem sucedida” (SAVELI; TENREIRO, 2015, p. 127).

Ainda no ano de 2015 foi publicado o artigo “Ampliação do ensino fundamental na Região Sul do Brasil: pontos e contrapontos da proposta curricular” (DURLI; SCHNEIDER, 2015), de autoria de Zenilde Durlí e Marilda Pasqual Schneider, que pretendeu refletir sobre as demandas curriculares das escolas de educação básica em decorrência da ampliação da duração do ensino fundamental. O estudo foi desenvolvido em escolas estaduais da região sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), que iniciaram o processo de ampliação nos anos de 2006 e 2007, logo após a Lei nº 11.274, que ampliou nacionalmente o ensino fundamental.

Conforme Durlí e Schneider (2015), a imprecisão e a falta de orientações no momento da ampliação geraram muitas dúvidas que resultaram em consultas ao Conselho de Educação, especialmente no que diz respeito a data de corte. Segundo as autoras, esse fato ocorreu por conta da forma acelerada e sem o devido tempo de discussão necessária para se pensar sobre a proposta. Durlí e Schneider (2015) também evidenciam que o documento de orientação curricular para o ensino fundamental de nove anos só ficou pronto depois de 5 anos que a proposta estava implementada, ou seja, quando a primeira turma dos anos iniciais já estava se formando.

Com relação à revisão curricular, que visava a estruturação do ensino fundamental de nove anos, as autoras (DURLI; SCHNEIDER, 2015) destacaram que houve uma escassa participação dos professores, o que, para elas, pode ter colaborado para dificultar o a proposta de ampliação. Além disso, também relataram sobre a falta de formação de professores e, ainda, que algumas escolas terceirizaram essa tarefa:

No questionário respondido, RRS confirma não ter havido participação dos professores nas decisões tomadas, tampouco formação continuada. A iniciativa principal da SEE/RS foi a de “firmar contrato com empresas tendo em vista implantar experiências diversificadas de alfabetização e letramento.” (RRS) Foram contratadas quatro propostas diferentes no Estado rio-grandense. Cada escola poderia optar pela proposta com a qual desejava trabalhar. A iniciativa da SEE/RS foi, portanto, em um primeiro momento, a de **terceirizar as discussões e os encaminhamentos do currículo escolar** em um processo no qual houve espaços formativos aos professores, porém, na direção de assumirem, como executores, propostas concebidas fora do contexto das escolas e sem a participação daqueles que seriam os agentes da implantação (DURLI; SCHNEIDER, 2015, p.240).

Assim, segundo Durlí e Schneider (2015), como forma de “garantir o sucesso” naquele primeiro momento de implementação, as escolas estabeleceram parcerias com empresas, abrindo mão de decidirem sobre questões pedagógicas e curriculares. Também mencionam que posteriormente as iniciativas voltaram-se para a formação continuada de professores, mas que, no geral, o professor foi excluído de pensar o processo pedagógico.

Para as autoras, o processo de ampliação do ensino fundamental ocorreu de forma verticalizada e burocrática e, assim como as normativas federais, as estaduais também foram compostas por orientações genéricas e vagas, não solucionando todos os problemas eminentes. Além disso, Durlí e Schneider (2015) mencionaram que os documentos gerados pelo MEC eram híbridos, ou seja, uniam diferentes lógicas que nem sempre conversavam entre si ao reproduzirem argumentos de outras políticas. Por fim, as autoras concluíram que esse processo aconteceu de forma contraditória e em meio a muitas disputadas, acordos e imposições tanto por parte do MEC, quanto pelos responsáveis de cada escola.

Também em 2015, o artigo ““Eu, professora” em face da implementação da Política Nacional de ampliação do Ensino Fundamental na rede municipal de Curitiba, PR” (MORO, 2015) foi publicado com autoria de Catarina Moro. O texto discorreu sobre a “visão das professoras acerca das realidades por elas vivenciadas no tocante às mudanças referentes à implementação do Ensino Fundamental, reestruturado para 9 anos de duração” (MORO,

2015, p. 221). Seis professoras participaram da pesquisa, que foi realizada na rede municipal de Curitiba.

Conforme Moro (2015) uma das principais dificuldades vivenciadas pelas professoras dizia respeito a estrutura das escolas, como os materiais didáticos, mobílias e rotina escolar. As professoras relataram que havia carteiras inadequadas para as crianças, por serem grandes demais ou por serem as mesmas usadas na educação infantil. Além disso, de acordo com Moro (2015), no momento de coleta de dados da pesquisa a escola estava passando por reformas que impossibilitou que as crianças saíssem da sala de aula para realização de brincadeiras e jogos. Outro aspecto apontado pelas professoras, segundo Moro (2015), foi a organização do tempo das crianças, já que não estava claro a melhor forma de organizar a rotina, levando-se em conta as especificidades das crianças de 1º ano.

No que diz respeito a formação continuada, todas as professoras reconheceram a importância dela para solucionar as inseguranças do ofício no caso. Mas, de acordo com Moro (2015), os sentidos dado a ela se diferiam. Enquanto algumas percebiam esse processo como um momento de qualificação, outras viam com um sentido mais pragmático, baseado em oficinas (MORO, 2015).

A parceria no trabalho entre as professoras foi outro item analisado por Moro (2015). Esse fato foi considerado uma dificuldade entre as professoras, e ao mesmo tempo muito positivo. As professoras mencionaram que a troca de experiência com as outras professoras dos mesmos anos ajudava muito, posto que nem sempre existia material de apoio adequado. Outras, entretanto, mencionaram a dificuldade de se encontrar com as professoras colegas de trabalho. Conforme o texto, faltava “um “articulador”, de fato, para “criar o contexto de grupo, seja entre professores do mesmo ano escolar ou entre os professores dos diferentes anos” (MORO, 2015, p. 229).

Outro aspecto discutido por Moro (2015) dizia respeito às exigências sobre as crianças, especialmente as ingressantes, de 1º ano. A criança que não se alfabetizava logo de início era considerada atrasada e, ainda, era exposta a atividades de “reforço”. Com isso, seu tempo para movimentar-se, para o brincar, era ainda mais reduzido. De acordo com Moro (2015):

Beatriz, no papel de professora, revela estar muito angustiada com as exigências que compreende serem exageradas, em função da idade e da condição socioeconômica das crianças e de suas famílias. Sente-se mal diante das cobranças feitas a ela e que, ainda que discordando, ela repassa às crianças. Diz sentir-se uma “miserável” “roubando a infância dessas crianças”.

Contudo, ela parece encontrar certo apaziguamento quando verifica que esse sentimento não é só dela (MORO, 2015, p. 230).

Então, segundo Moro (2015), havia um hiato entre as experiências das professoras, suas perspectivas para as crianças e as circunstâncias reais de trabalho. Além disso, o ensino fundamental de nove anos, embora tivesse surgido com a proposta de um novo ensino, não tinha chegado dessa forma nas escolas, ao se considerar que as professoras sabiam como atuar, como se a situação fosse antiga. De acordo com Moro (2015), as professoras entendiam que era a mesma turma do pré e que apenas a nomenclatura havia sido modificada.

Para lidar com tais imprecisões, as professoras da pesquisa de Moro (2015) buscavam estratégias e recursos, conforme a necessidade das crianças, já que o apoio pedagógico não tinha sido suficiente para auxiliar nas dúvidas e insatisfações, de modo que as professoras percebiam-se sozinhas na realização do trabalho (MORO, 2015).

Finalmente, a autora concluiu ressaltando o quanto o papel dos professores impactava no processo de implementação das políticas educacionais. No caso específico de implementação do ensino fundamental de nove anos, a política não se atentou para as percepções e opiniões das professoras, o que causou o distanciamento entre a proposta oficial e a prática (MORO, 2015).

Na tese intitulada “A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo” (MACHADO, 2016), de 2016, o objetivo foi compreender os processos de implementação do ensino fundamental no município de São Paulo (SP). A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com professores dos anos iniciais e gestores. Ao descrever os espaços da escola em que a pesquisa foi desenvolvida, Machado (2016) menciona a existência de uma quadra poliesportiva e outra área reservada para atividades diversas, onde havia sido instalados balanços e escorregadores após a implantação do ensino fundamental de nove anos. Além disso, outro espaço, que até então ficava ocioso, foi transformado em brinquedoteca. Entretanto, não houve, inicialmente, adaptação dos móveis, inclusive, as carteiras existentes naquele momento eram grandes demais para as crianças ingressantes (MACHADO, 2016).

Conforme Machado (2016) professoras mostraram sentir-se despreparadas e desorientadas para lidar com as crianças de 6 anos. Como exemplo, a autora mostrou que uma das professoras entrevistadas na pesquisa revelou sentir-se despreparada para lidar com as crianças de seis anos, mesmo tendo sempre trabalhado em turmas da 1ª série do antigo ensino fundamental. Essa mesma professora relatou que as orientações de trabalho que havia recebido eram muito sucintas e acrescenta: “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” (MACHADO, 2016, p. 126). Mas essa não foi a única professora que se sentiu desorientada nessa investigação, segundo o texto:

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-se da gente o lúdico. (P2) (MACHADO, 2016, 126-127).

Nesse mesmo sentido, Machado (2016) também observou que não existia brincadeira como parte da rotina. Algumas professoras separavam um dia da semana para isso, sendo que cada professora era livre para organizar essa questão conforme suas concepções e da maneira que achasse melhor. Aliás, uma das professoras entrevistadas chegou a afirmar que o lúdico não estava sendo utilizado no ensino fundamental de nove anos (MACHADO, 2016)

Ademais, Machado (2016) concluiu dizendo que o ensino fundamental de nove anos foi implantado na rede municipal de São Paulo sem um diálogo com as escolas sobre o que realmente se esperava na prática. Para a autora, a falta imediata de materiais, mobiliário e adaptações físicas foi consequência da falta de diálogo e esclarecimento durante o processo. Nas palavras do texto: “O próprio currículo ficou confuso; exigia-se o brincar, mas os planos de ensino eram apoiados no material do antigo primeiro ano” (MACHADO, 2016, p.144).

Na dissertação “Implantação do ensino fundamental de nove anos e mudança educacional: estudo de duas experiências no município de Taubaté/SP” (PUGLIESE, 2016), de 2016, por sua vez, o objetivo foi investigar o processo de implantação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos no município de Taubaté. A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais e envolveu entrevistas semiestruturadas com os diretores e coordenadores. Um primeiro aspecto observado foi a introdução da política de ampliação do ensino fundamental nas escolas. Pugliese (2016) destacou não ter havido debate ou discussões sobre a nova configuração do ensino fundamental.

Segundo o texto, os professores entrevistados afirmaram que souberam da proposta por meio de um “simples comunicado” e de “recomendações”. Outras professoras, ainda, salientaram que a chegada da legislação não foi acompanhada de outras mudanças, nem de espaço, nem de materiais. Segundo uma entrevistada, o 1º ano nada mais era do que a antiga 1ª série, inclusive em conteúdos.

Outro item destacado pela autora dizia respeito ao treinamento externo dos professores para lidar com as mudanças do ensino fundamental. Segundo Pugliese (2016), a coordenação pedagógica demonstrava em seus depoimentos uma concepção empresarial de formação continuada, já que, na localidade, era uma empresa que tinha ficado responsável pela “capacitação” dos professores a partir de um sistema apostilado de ensino. Isso revelava, para a autora, que a preparação dos professores não foi pensada e realizada no interior das escolas, em conjunto com o coletivo, mas foi fruto de um treinamento externo, contratado. Pugliese (2016) também observou que as professoras não tiveram contato com os materiais do MEC e, ainda, que quem recebia as informações oficiais era o diretor que ficava encarregado de repassar para o restante dos profissionais da escola. Com isso, Pugliese (2016) afirmou que, na prática: “a adoção de compromissos coletivos verdadeiramente participativos não se efetivou” (PUGLIESE, 2016, p. 106).

Em relação à política traduzida em práticas educativas, Pugliese (2016) constatou que as principais mudanças que se efetivaram partiram de esforços individualizados e isolados de cada professor, que acabou fazendo do jeito que achava mais adequado. Segundo a autora, não houve uma integração entre os profissionais da rede de ensino e mudanças profundas nas práticas, apenas “acomodações aligeiradas” (PUGLIESE, 2016, p. 114). Foi relatada, pelos docentes, a carência de discussões sobre os documentos, o currículo e o processo de implantação em si.

Em 2017, o artigo “Entre o prescrito e o realizado: a atividade lúdica no ensino fundamental de nove anos” (ROCHA; RIBEIRO, 2017), de Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha e Rosangela Benedita Ribeiro, foi publicado com o objetivo de analisar a experiência do município de Itajubá no processo de construção do ensino fundamental de nove anos, buscando identificar se e como efetivou-se a inserção da atividade lúdica no currículo do 1º ano. Conforme as autoras, o município estudado foi pioneiro na ampliação do ensino fundamental, já que, desde 2002, ou seja, 4 anos antes da lei federal, já havia realizado tal modificação. Isso significa que, quando a pesquisa foi realizada, os profissionais da rede de Itajubá possuíam anos de experiência com o ensino fundamental de nove anos. Nesta pesquisa, os coordenadores pedagógicos foram centrais na investigação, já que eram “os profissionais responsáveis pela concretização das prescrições governamentais por meio da articulação pedagógica, estudos e discussões junto com os professores” (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p.269).

Uma primeira constatação da pesquisa dizia respeito a forma hierarquizada da implementação do ensino fundamental de nove anos. De acordo com Rocha e Ribeiro (2017),

as coordenadoras pedagógicas relataram que a decisão foi tomada exclusivamente pela Secretaria Municipal de Educação, que apenas informou os gestores, sem muitas explicações ou preparo. Os participantes relataram, ainda, que a ampliação aconteceu precocemente por questões financeiras, pois o município visava os recursos do FUNDEF<sup>14</sup> (ROCHA; RIBEIRO, 2017).

Em relação à construção do currículo para o 1º ano, os coordenadores pedagógicos reuniram-se com os professores para alguma orientação. Rocha e Ribeiro (2017) destacaram que, antes das publicações do MEC sobre o ensino fundamental de nove anos, foram utilizados como aporte teóricos os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, o Referencial Curricular Nacional de 1998, bem como documentos do próprio município. Para as autoras, isso representava um problema, pois cada documento desses se fundamentava em uma linha teórica, o que dificultava o aprofundamento dos estudos por parte dos coordenadores pedagógicos e também a formação dos professores. Segundo Rocha e Ribeiro (2017), essa fragmentação e orientações poucos desenvolvidas possibilitou que cada escola realizasse suas atividades de acordo com suas vontades particulares, o que não garantia uma linha de trabalho com fundamentação teórica consistente.

Sobre as atividades lúdicas, foco da pesquisa em questão, foi observado que todos os profissionais entrevistados concordavam sobre sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Apesar disso, de acordo com Rocha e Ribeiro (2017), não estava claramente definido como deveria ser a rotina das crianças ingressantes no ensino fundamental. Além disso, o lúdico apareceu atrelado às disciplinas da grade curricular, sendo que a brincadeira de faz de conta só foi mencionada pelos envolvidos depois do estímulo sobre o tema feito pelos pesquisadores; mesmo assim, os discursos dos participantes demonstraram que existia dificuldade de inseri-la no cotidiano das crianças. Para Rocha e Ribeiro (2017), isso acontecia por falta de definições e aprofundamentos teóricos nos materiais de divulgação do MEC.

Por fim, as autoras concluíram, a partir dos discursos dos coordenadores pedagógicos, sobre a insuficiência teórica e prática dos documentos gerados pelo MEC, que impactava diretamente no desenvolvimento dos alunos e na qualidade do ensino. Destacaram, ainda, que as avaliações externas e metas estabelecidas pelo governo tendiam “[...] a restringir, ainda

14O FUNDEF serviu como motivador do ensino fundamental de nove anos e também estimulou a municipalização do ensino fundamental. O município só reaveria a verba depositada no Fundo conforme o número de alunos que matriculados na rede de ensino. Então, tornou-se interessante matricular cada vez mais crianças no ensino fundamental, pois quanto maior o número de matrículas, maior o valor do recurso a ser repassado para aquela rede de ensino (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

mais, os espaços e tempos para as brincadeiras entre as atividades escolares praticadas com crianças menores” (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 281).

A partir desse levantamento bibliográfico sobre o tema, foi-nos possível verificar os principais resultados sobre a prática do ensino fundamental de nove anos, publicadas após 2010. Como vimos, apesar de as pesquisas terem sido realizadas em diferentes regiões do país, ficou-nos evidente que, não obstante a referida política ter chegado às escolas brasileiras com um objetivo pronto, o de ampliação da duração do ensino fundamental em nove anos, esse processo deu-se de maneira bastante confusa na prática. Não por acaso, independentemente do município ou do estado em que as investigações foram realizadas, verificamos que os problemas encontrados pelos pesquisadores foram praticamente os mesmos: falta de preparação dos profissionais para implementar a política, falta de recursos para adaptação dos ambientes e materiais das escolas, falta de informações precisas sobre o Programa pelos profissionais, dificuldade ou ausência de adaptação do currículo, da formação continuada docente, dos espaços e dos tempo escolares e das atividades lúdicas, sobreposição da alfabetização em detrimento do brincar, dentre outros.

Com isso, percebemos que o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos envolveu muitas dúvidas e contradições no dia a dia das escolas, de modo que, como consequência disso, cada escola acabou realizando esforços individuais e de acordo com suas próprias concepções e impressões sobre o processo.

Assim, podemos verificar que a temática do ensino fundamental de nove anos foi alvo de interesse de muitos pesquisadores, em diversas cidades e estados brasileiros. Buscar compreender a reorganização do currículo, dos espaços e outras mudanças que deveriam ter ocorrido fez parte dessas investigações, bem como deste trabalho. Para além disso, outras pesquisas visaram, ainda, compreender o cotidiano das práticas pedagógicas e ouvir as vozes dos gestores das escolas, mas todas elas buscando entender como a política de ampliação do ensino fundamental chegou às escolas.

## **6 RESULTADOS DA PESQUISA: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS – SP**

Consoante ao objetivo geral desta pesquisa, que buscou identificar, a partir de observação e de entrevistas com professores da rede municipal de ensino de São Carlos, como tem se configurado os três primeiros anos iniciais do ensino fundamental, tendo como referência o Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, esta seção apresentará os resultados das entrevistas e das inserções realizadas em uma escola do município.

Para isso, a fim de contextualizar o tema, primeiramente, no item **6.1 Considerações gerais sobre o município e a rede de ensino municipal de São Carlos – SP** apresentamos características da cidade em questão, bem como de sua rede municipal de ensino. Na sequência, **6.2 Sobre a escola e professoras participantes**, mostramos algumas particularidades das escolas e professoras participantes desta investigação. Por fim, no item **6.3 O que dizem as professoras: discussões a partir das entrevistas e de seu diálogo com os documentos e a bibliografia**, realizamos a análise das entrevistas e observações realizadas no espaço das escolas.

### **6.1 Considerações gerais sobre o município e a rede de ensino municipal de São Carlos – SP**

O município de São Carlos – SP está localizado a 228 Km da capital paulista, São Paulo. Fica próximo de cidades como: Ibaté, Itirapina, Rincão, Santa Lúcia, Analândia, Luís Antônio, Araraquara, Descalvado, Brotas, Américo Brasiliense e Ribeirão Bonito. Conforme dados do último censo demográfico do IBGE (2010) a população da cidade é de 221.950 pessoas.

Uma característica importante de São Carlos é o título de “Capital da Tecnologia”. Isso porque, de acordo com as informações do site da prefeitura (PREFEITURA SÃO CARLOS-SP), o município possui vigor acadêmico, industrial e tecnológico. A Universidade de São Paulo (USP), que dispõe dois campi na cidade, a Universidade Federal de São Carlos (USFCar), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), bem como a Faculdade de Tecnologia de São Carlos (FATEC – São Carlos), todas com ensino gratuito e de qualidade, contribuem para o desenvolvimento científico e profissional da

região. Além disso, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) também mantém no município dois centros de pesquisa voltados à pecuária e a instrumentação agropecuária. Outro aspecto que também contribui para o slogan da cidade é presença da Fundação ParqTec, “uma organização não-governamental sem fins lucrativos”, cujo objetivo é “gerenciar e promover o desenvolvimento do Pólo Tecnológico de São Carlos”, com base em “transferência de tecnologia das universidades e centros de pesquisas para as empresas” (PREFEITURA SÃO CARLOS-SP, 2019, s.p.). Além disso, indústrias multinacionais como Faber Castell, Electrolux, Tecumseh e a Volkswagen também estão presentes no município. Ademais, de acordo com o site do IFSC (Instituto de Física de São Carlos – USP) a cidade ainda é “conhecida por abrigar um doutor para cada 180 habitantes, o maior índice proporcional do Brasil” (IFSC, 2019, s.p.).

A relevância dessas constatações está no fato de que é nesse contexto mais amplo que a escola que participou desta pesquisa está inserida.

Sobre sua rede de ensino, cabe destacarmos que foi a Lei n. 13.795, de 4 de maio de 2006 (SÃO CARLOS, 2006a) que criou o Sistema Municipal de Ensino do Município de São Carlos (SME). Nesta Lei, determinou-se que escolas de educação infantil e ensino fundamental deveriam elaborar, periodicamente, seus projetos políticos-pedagógicos. Foi ainda no ano de 2006 que o ensino fundamental da rede foi ampliado para nove anos de duração, por meio da Resolução CME n. 5, de 25 de outubro de 2006 (SÃO CARLOS, 2006b), que fixou normas para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração no sistema municipal de ensino de São Carlos. No Artigo 2º foi estabelecido que:

A Rede Municipal de Ensino de São Carlos deverá elaborar um projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental, bem como para o conseqüente redimensionamento da Educação Infantil, com garantia de qualidade de ensino, de acordo com as diretrizes da Educação Municipal (SÃO CARLOS, 2006b, p. 2).

Ou seja, tanto a criação da SME, quanto a ampliação para nove anos de duração aconteceram de forma simultânea na cidade de São Carlos-SP, indo ao encontro das constatações de Arelaro, Jacomini e Klein (2011) que afirmaram existir uma relação entre a municipalização do ensino, com os recursos do FUNDEF e, ainda, com a mudança nacional da duração do ensino fundamental, incluindo um ano a mais no início do percurso, em consonância com o que foi discutido na primeira seção deste trabalho.

Mais tarde, em 12 de novembro de 2007, foi publicada a Resolução CME n. 03/2007 (SÃO CARLOS, 2007a), que estabeleceu diretrizes para a organização do ensino fundamental

de nove anos nas escolas municipais. Essa Resolução foi revogada pelo Resolução CME n. 03/2009, de 23 de setembro de 2009, que abordou, em um único texto, tanto a organização do ensino fundamental de nove anos, como o de oito anos e a organização da educação de jovens e adultos. Isso tudo em consonância com o documento *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação* (BRASIL, 2009b), que ressaltou ser essa uma tarefa incumbida aos municípios com Sistema Municipal de Ensino próprio. A Resolução apresentou a estruturação do ensino fundamental de nove anos em ciclos: Ciclo I, correspondente ao ensino de 1º ao 3º anos; Ciclo II, 4º e 5º anos; Ciclo III, 6º e 7º anos; e Ciclo IV, 8º e 9º anos. Também delimitou no Artigo 2º que a organização curricular deveria assegurar o desenvolvimento da seguinte carga horária: “Nos ciclos I e II: 25 aulas semanais, de acordo com a Lei Municipal 13.889, totalizando 1000 aulas anuais; II Nos ciclos III e IV: 30 aulas semanais, com a duração de 50 minutos cada, totalizando 1200 aulas anuais” (SÃO CARLOS, 2007a, p.1). Anexo à Resolução, foi exposta a matriz curricular, que, segundo o documento, passaria a valer a partir do ano de 2008.

**Figura 2** – Matriz curricular do ensino fundamental de nove anos do município de São Carlos – SP.

	COMPONENTES CURRICULARES	CICLO I			CICLO II		CICLO III		CICLO IV		
		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	
<b>LEGISLAÇÃO</b>  LEI FEDERAL 9394/96  RESOLUÇÃO CME Nº 003/2009	<b>PARTE COMUM</b>	LÍNGUA PORTUGUESA (**)	6	6	6	6	6	6	6	6	6
		MATEMÁTICA	6	6	6	6	6	6	6	6	6
		HISTÓRIA (**)	3	3	3	3	3	4	4	4	3
		GEOGRAFIA	3	3	3	3	3	4	4	4	4
		CIÊNCIAS	3	3	3	3	3	4	4	4	4
		ARTES (**)	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	INGLÊS	-	-	-	-	-	2	2	2	2
		ENSINO RELIGIOSO (*)	-	-	-	-	-	-	-	-	1(*)
	<b>TOTAL</b>	25	25	25	25	25	30	30	30	30	

Fonte: Resolução CME nº. 03/2009, anexo 1.

No mesmo dia, 12 de novembro de 2007, foi publicada a Resolução CME n. 02/2007 (SÃO CARLOS, 2007b), que estabeleceu diretrizes para a organização do ensino fundamental de oito anos, que ainda estava vigente naquele momento. Esses aspectos mostram que, legalmente, o município de São Carlos cumpriu com as exigências determinadas nas legislações e documentos oficiais da política de ampliação do ensino fundamental para nove

anos, as quais determinavam que cada município deveria editar seu próprio documento, bem como deveriam garantir a coexistência dos currículos do ensino fundamental de oito anos e de nove anos (BRASIL, 2005d, 2007b).

**Figura 3** – Matriz curricular do ensino fundamental de oito anos do município de São Carlos – SP.

LEGISLAÇÃO	COMPONENTES CURRICULARES	CICLO II		CICLO III		CICLO IV		TOTAL	
		3ª SÉRIE 2008	4ª SÉRIE 2009	5ª SÉRIE 2010	6ª SÉRIE 2011	7ª SÉRIE 2012	8ª SÉRIE 2013		
LEI FEDERAL 9394/96	PARTE COMUM	LINGUA PORTUGUESA	6	6	6	6	6	6	36
		MATEMÁTICA	6	6	6	6	6	6	36
		HISTÓRIA	3	3	4	4	4	4	22
		GEOGRAFIA	3	3	4	4	4	4	22
		CIÊNCIAS	3	3	4	4	4	4	22
		ARTE	2	2	2	2	2	2	12
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	2	12
RESOLUÇÃO CME Nº 002/2007	PARTE DIVERSIFICADA	INGLÊS	-	-	2	2	2	2	08
		ENSINO RELIGIOSO (*)	-	-	-	-	-	1 (*)	01
TOTAL		25	25	30	30	30	31	171	

Fonte: Resolução CME nº. 02/2007, anexo 1.

Assim, observando os dois currículos publicados pelo CME, não constatamos diferenças entre o ensino fundamental de oito anos para o de nove anos. Esse fato mostra certa divergência das propostas apresentadas nos documentos oficiais do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, já que fica evidente, pelas leituras, que deveria surgir um “novo” currículo, para um “novo” ensino fundamental, e não que ocorresse apenas uma adaptação e transferência dos conhecimentos da antiga 1ª série para o “novo” 1º ano (BRASIL, 2004a). Mesmo assim, o sistema de ensino do município publicou currículos iguais.

Já em relação aos números da educação da cidade São Carlos – SP, o município possui nove escolas de educação básica municipais e dezesseis estaduais, o que nos mostra que o processo de municipalização de ensino não contou com tanta intensidade na cidade. Conforme os dados do IBGE (2010), a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é 97,9%. O IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental, calculado pelo Censo Educacional de 2017, tem a média de 7,1, sendo que dos anos finais do ensino fundamental a média é 5,4. Em relação às matrículas, o ensino fundamental possui 27.132 alunos matriculados e o ensino médio 8.321 matrículas.

Com isso, vemos que o município de São Carlos – SP é uma referência na área científica e tecnológica, e ao mesmo tempo, que não há tantas escolas municipais, ficando, portanto, sob responsabilidade do Estado a maior parte da oferta de ensino fundamental.

Podemos pensar que isso pode ser algo positivo, pois com poucas escolas, e um grande número de empresas e instituições importantes, o município estaria financeiramente em vantagem se comparado a outras cidades sem tantos empreendimentos e que tem todo o ensino fundamental como cargo do município.

## **6.2 Sobre a escola e professoras participantes**

Participaram desta pesquisa três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente do Ciclo I - conforme nomenclatura dada aos três primeiros anos iniciais pela Resolução n. 03/2007 (SÃO CARLOS, 2007) do município - , de uma Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB).

Primeiro, selecionamos a escola, como detalhado na metodologia da pesquisa. A opção por apenas uma escola deu-se devido ao curto tempo destinado à uma pesquisa de Mestrado. Então, buscamos uma escola diferenciada em algum quesito, e concluímos que uma escola periférica seria interessante de observar. A partir disso, selecionamos aquela que se prontificou a participar e colaborar com esta pesquisa. Por questões éticas, não mencionaremos seu nome, chamaremos apenas de Escola.

Foi acordado com a equipe gestora e professoras que as inserções em sala de aula ocorreriam durante um período em cada uma das turmas participantes. Portanto, as observações do espaço da escola ocorreram durante três períodos. No dia em que foi realizada a apresentação do projeto para a direção, também ocorreu a apresentação da escola, que representou mais um momento de observação, porém, não ocorreu durante todo o período, apenas parte dele. As observações incluíram: verificar a estrutura física quanto à adequação para as crianças menores e também como e com que frequência são utilizados os diferentes espaços. Para isso, utilizamos registro fotográfico e anotações.

### *6.2.1 Caracterização da Escola*

A Escola participante localiza-se a aproximadamente 7 Km do centro da cidade. O bairro onde a EMEB se encontra é separado geograficamente do restante da cidade por uma serra. O acesso por meio de transporte público é possível, sendo que o trajeto leva em média 50 minutos. Em geral, a escola atende as crianças do próprio bairro, mas também crianças de bairros vizinhos por questão de demanda. A Escola está voltada para crianças do 1º ao 5º ano,

bem como para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Funciona nos turnos da manhã, da tarde e da noite.

Em relação à estrutura física, o prédio principal da escola possui 3 andares, sendo que no térreo encontra-se o espaço da secretaria, juntamente com a sala dos professores, a direção e coordenação, sala de estudo, refeitório, bebedouros e banheiros. Também no térreo fica a quadra coberta e o parque, descoberto. No primeiro andar também tem banheiros, bebedouros, sala almoçarifado, sala de apoio pedagógico e salas de aula dos 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos. No segundo andar, além dos banheiros e bebedouros, encontra-se as salas de 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos e também uma sala de leitura. Em um prédio pouco mais afastado, entre a escola de ensino fundamental e a de educação infantil, encontra-se o prédio da biblioteca que faz parte do Sistema Integrado de Bibliotecas de São Carlos (SIBI), que atende tanto as crianças da escola, como a comunidade em geral.

**Figura 4**– Prédio da biblioteca separado do prédio da escola.



Fonte: Autora, 23 nov. 2018.

**Figura 5** – Parte do acervo da biblioteca.



Fonte: Autora, 23 nov. 2018.

**Figura 6**– Parque da Escola.



Fonte: Autora, 23 nov. 2018.

**Figura 7** – Aluno usando o bebedouro com certa dificuldade em alcançá-lo.



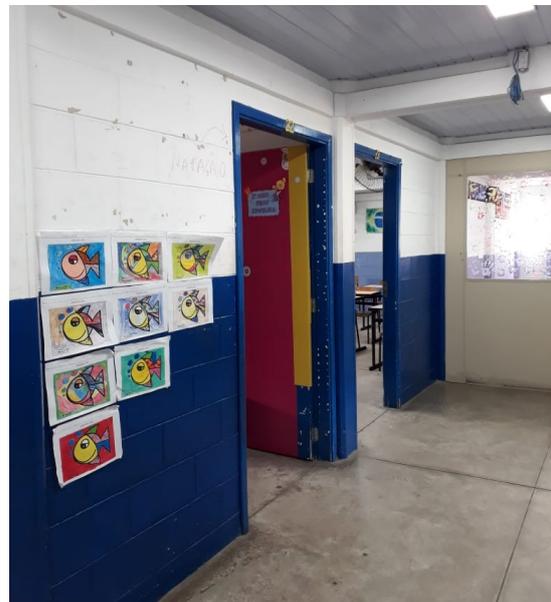
Fonte: Autora, 23 nov. 2018.

**Figura 8** – Corredor das salas de aula.



Fonte: Autora, 23 nov. 2018.

**Figura 9** – Porta de entrada de um 1º ano.



Fonte: Autora, 23 nov. 2018.

A existência do parque, das amarelinhas pintadas no chão, da quadra coberta e do amplo espaço da escola mostram que a estrutura física da Escola vai ao encontro daquilo que propôs o Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Especialmente nos documentos “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos” (BRASIL, 2007c), e no “Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009b) foi destacado ser necessário, no momento de replanejamento dos ambientes, considerar a possibilidade de ampliação dos ambientes para a brincadeira. Mas, apesar disso, notamos que nem sempre eles foram utilizados como parte da rotina. Observando os períodos de entrada e saída das crianças, questionamos para várias delas, de diferentes anos, se utilizavam o parque e com que frequência, mas todas as crianças responderam que não usavam mais, apenas quando eram “pequenas”. Somente algumas crianças dos 1º anos responderam que utilizavam o parque “de vez em quando”. Assim como as amarelinhas pintadas na entrada da escola, em momento algum das inserções ela foi utilizada, e mesmo as crianças também confirmaram que nunca brincam ali.

Outro aspecto da estrutura física da Escola a ser considerado é que, os documentos (BRASIL, 2007c, 2009b) também reforçam a importância de se repensar e adaptar os espaços para receber as crianças de seis anos. Entretanto, ficou nítido a dificuldade de algumas crianças para acessar o bebedouro da escola.

Ademais, mesmo que os documentos (BRASIL, 2007c, 2009b) enfatizem a importância da escola ter “a cara” das crianças, ou seja, com os murais confeccionados com produções próprias delas, a pintura, os móveis, etc., ainda assim encontramos bastante produções dos adultos que frequentam a escola.

No que diz respeito a sala de aula da turma de 1º ano observada, as carteiras encontravam-se individualmente enfileiradas. Existia um alfabeto sobre a lousa e nas paredes, além de uma exposição com trabalhos das crianças, um calendário, algumas tabelas com numerais, com vogais e com sílabas simples. Ademais, havia apenas uma mesa e armários para a professora, onde são guardados os livros didáticos e outros recursos didáticos como: cadernos, lápis, sulfites etc.

**Figura 10** – Parede decorada com numerais, calendário e vogais.



Fonte: Autora, 27 nov. 2018.

**Figura 11** – Alfabeto e lousa com letra cursiva.



Fonte: Autora, 27 nov. 2018.

**Figura 12** – Lousa com letra bastão e desenhos das crianças exposto na parede.



Fonte: Autora, 27 nov. 2018.

**Figura 13** – Carteiras com tamanho adequado.



Fonte: Autora, 27 nov. 2018.

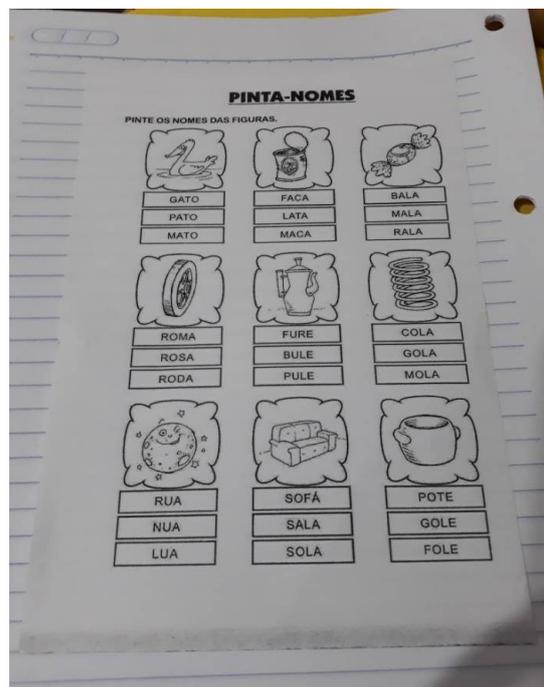
Na Figura 10 apresentada acima é possível observarmos a organização da rotina registrada na lousa “Rotina: entrada, leitura, português, história, almoço, cabeçalho”. Escritos, inclusive, com letra cursiva, que exige bastante habilidade motora da criança.

A sala do 2º ano não era muito diferente. As crianças também estavam organizadas individualmente em várias fileiras. A sala continha os mesmos detalhes da sala do 1º ano, apenas com um pouco mais de informações: alfabeto, calendário, cartaz com os dias da semana, meses do ano, aniversariantes do mês, números por extenso e numerais de 1 a 100.

**Figura 14** – Alunas realizando a lição de classe juntas.



**Figura 15** – Exemplo de atividade de alfabetização desenvolvida pela professora.



Fonte: Autora, 28 nov. 2018.

Fonte: Autora, 28 nov. 2018.

A sala do 3º ano, por sua vez, era um pouco diferente. As crianças também estavam organizadas em fileiras, umas individualmente, outras em dupla ou trio. Nas paredes, além do alfabeto, calendário, silabário e aniversariantes do mês, também estava exposto alguns mapas, cartazes com a tabuada, sobre produção de texto e numerais. Havia, ainda, uma exposição de insetos que, segundo a professora, foram encontrados pelas crianças e colados na cartolina por ela. Nessa sala de aula também existia uma caixa de livros disponível para as crianças.

**Figura 16** – Paredes e armários com numerais, lista de nomes e organização das crianças na sala.



Fonte: Autora, 28 nov. 2018.

**Figura 17**- Alfabeto e lousa com letras bastão.



Fonte: Autora, 28 nov. 2018.

**Figura 18** – Tabuada, silabário e numerais expostos na parede da sala.



Fonte: Autora, 29 nov. 2018.

**Figura 19** – Calendário do mês.



Fonte: Autora, 29 nov. 2018.

**Figura 20** – Crianças na lousa participando da correção das atividades.



Fonte: Autora, 29 nov. 2018.

**Figura 21** – Mapa e organização da sala.



Fonte: Autora, 29 nov. 2018.

### 6.2.2 Caracterização das professoras participantes

Sobre as professoras, buscamos selecionar aquelas que atuam nos três primeiros anos iniciais e que participaram do processo de implantação do ensino fundamental de nove anos. Assim como não mencionaremos o nome das escolas, faremos o mesmo com o nome das professoras. Para tanto, usaremos os números 1, 2 e 3 para diferenciá-las conforme os anos em que atuam: 1º, 2º e 3º anos, sendo: Professora 1, Professora 2, do 2º ano, e Professora 3.

A Professora 1, do 1º ano, possui magistério e pedagogia como formação inicial. Ela leciona na mesma escola há 17 anos. Quando ingressou, no ano de 2002, dava aula para turmas da antiga 2ª série, mas desde que houve a ampliação do ensino fundamental para nove anos, passou a lecionar para turmas de 1º anos.

A Professora 2, do 2º ano, formou-se no magistério no ano de 1991 e leciona desde 1992, portanto, possui 26 anos de experiência. Inicialmente trabalhou como substituta e dava aula para praticamente todas as séries. Quando ingressou no concurso na cidade de Ibaté, vizinha de São Carlos, em 1998, assumiu uma sala de pré-escola, com turmas de crianças de 6 anos de idade. Ingressou na rede municipal de São Carlos no ano de 2008 e desde então leciona nas duas cidades.

Já a Professora 3, do 3º ano, possui magistério, pedagogia e também já realizou três especializações. Atua na docência há 17 anos, sendo 13 anos pela prefeitura e 16 anos pelo

estado. Leciona na Escola há 12 anos, sempre com atuação nos anos iniciais. Já trabalhou com anos finais em outras escolas, mas prefere crianças menores.

### **6.3 O que dizem as professoras: discussões a partir das entrevistas e de seu diálogo com os documentos e a bibliografia**

Antes de apresentarmos os resultados sobre as falas das professoras participantes deste estudo, vale ressaltarmos, conforme destacado na seção metodológica desta pesquisa, que, para realização das entrevistas, primeiramente, elaboramos um roteiro (Apêndice 1) pautado nas legislações e documentos sobre o ensino fundamental de nove anos, bem como nas categorias de conteúdos elencadas nesta pesquisa a partir da leitura dos materiais do MEC (brincar, tempo, espaço/ambiente, currículo, metodologia de ensino e relação professor-aluno). Apesar disso, as entrevistas aconteceram como uma conversa, já que optamos pela metodologia de entrevista semiestruturada.

As entrevistas duraram, em média, 20 minutos com cada uma das professoras e foram transcritas na íntegra, sem a devolutiva para as participantes. Vale mencionarmos, mais uma vez, que todas as professoras ficaram bastante tímidas e até receosas com o fato de ser uma entrevista individual, o que pode ter impactado em suas colocações.

Isto posto, é importante dizermos que, a fim de organizarmos a apresentação dos dados, optamos por organizar as falas por meio de tabelas. Então, usaremos o roteiro de entrevista e partes transcritas das falas das professoras para representar suas ideias, relacionando-as com os documentos oficiais do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, seguindo, assim, o objetivo geral desta pesquisa.

Semelhante ao que discutimos nas seções anteriores, a ideia de ampliação do ensino fundamental para nove anos materializou-se, oficialmente, com a publicação do PNE de 2001 (BRASIL, 2001) e em 2005 e 2006 foram aprovadas as Lei n. 11.114 e Lei n. 11.274, que ampliaram a duração do ensino fundamental para nove anos e inseriram a criança de seis anos nesta etapa de ensino (BRASIL, 2005a, 2006a), determinando, ainda, que os sistemas de ensino teriam até o ano de 2010 para efetivar tal mudança. Assim, a primeira pergunta que realizamos às professoras foi em relação ao recebimento da novidade de ampliação do ensino fundamental:

**Quadro 13** – Notícia de ampliação da duração do ensino fundamental.

<b>Como, quando e por meio de quem recebeu a notícia de que o ensino fundamental seria ampliado para nove anos de duração?</b>
Professora 1: Pela rede municipal [...] veio da secretaria municipal da educação [...] se eu não me engano, foi em 2005, veio para a gente que a partir de 2006 ia começar.
Professora 2: 2000, 2001, acho que foi 2001, por aí que foi. Foi mais ou menos nessa época que teve essa mudança [...] Foi na atribuição.
Professora 3: Foi falado na TV, na escola, tivemos algumas reuniões. Veio do pessoal da secretaria, se eu não me engano.

Fonte: Produção da autora (2019).

Ao analisarmos as falas das professoras, vemos que não houve um consenso sobre quando e por meio de quem receberam a notícia de ampliação. Cada professora comentou um meio e uma forma diferente de recepção da informação. Isso pode ter ocorrido pelo fato de que a entrevista aconteceu muitos anos depois de todo o processo. Apesar disso, é possível percebermos que a mudança para o ensino fundamental de nove anos no município ocorreu de forma bastante acelerada, antes mesmo do prazo final estabelecido nas leis, que era o ano de 2010, isto é, com bastante antecedência.

Na sequência, questionamos sobre as mudanças provenientes da implementação da política. Isso porque, pela quantidade de leis, pareceres, resoluções e documentos publicados, que compõe um total de vinte e cinco materiais, a política não foi, ou pelo menos não deveria ter sido, uma simples alteração de nome, mas envolveria diferentes questões do âmbito administrativo e pedagógico.

**Quadro 14** – Vivências e dúvidas durante o processo de ampliação.

<b>Como foi ter vivenciado esse processo? Quais foram as primeiras dúvidas e questionamentos que surgiram no caminho?</b>
Professora 1: Não, foi tranquilo.
Professora 2: Na verdade, para mim, foi uma adaptação de nome, porque o conteúdo era o que a gente já estava acostumada.

Professora 3: A principal dúvida que eu me lembro foi: alfabetizar ou não? O que fazer? [...] Porque, a princípio, era só brincadeira, era só lúdico. O que foi falado que ia acontecer. Mas, aí, na hora que começou as aulas, as orientações começaram a mudar. Porque você tá com 25, 30 crianças na sala, você não vai ficar fazendo bonequinho de caixa de leite o tempo todo, né? Porque eles estão aqui. Aí, começou “não, tem que dar um pouco de começar a alfabetização”. E foi assim, até que as crianças tinham que sair alfabéticas em palavras como é hoje no primeiro ano. Aliás, hoje, pede-se uma pequena produção, seja um bilhete, tal. Foi isso. Mas foi bastante conturbado, sim. Porque ninguém sabia o que fazer. [...] E, na verdade, é o professor que teve que se virar bem na sala de aula.

Fonte: Produção da autora (2019).

Com isso, vemos também que as respostas não foram unânimes. Duas professoras não perceberam muitas mudanças e não tiveram dúvidas no processo de implementação. Uma delas, inclusive, mencionou que, antes mesmo da referida política, ela já fazia o que o MEC concebeu como ensino fundamental de nove anos. Outra professora, porém, mostrou-se bastante contrária, apresentando diversas dúvidas e conflitos que vivenciou naquele momento, especialmente em relação ao brincar e sobre alfabetização ou não no 1º ano. Isso faz muito sentido, já que os próprios documentos do MEC geraram alguma confusão sobre o tema, pois ao mesmo tempo que alguns (BRASIL, 2004a, 2007c, 2009c) discorrem sobre o ser humano como sujeito único, que aprende em ritmos e maneiras distintas e que, por isso, as crianças deveriam ter seu tempo de aprendizagem respeitado no ambiente escolar, também afirmam, num sentido oposto, que há um tempo limite para que o aprendizado ocorra, como no excerto: “[...] deve-se ter clareza sobre o que é necessário que os estudantes aprendam em cada etapa escolar [...]” (BRASIL, 2007c, p.107). Assim, esse é um dos fatos que pode ser percebido como incoerência dentro dos textos oficiais, o que explica as dúvidas apresentadas pela professora.

Além disso, o município de São Carlos aderiu o ensino fundamental com bastante rapidez, antes mesmo da publicação da totalidade de documentos por parte do MEC, o que, muito provavelmente, deixou muitas questões não resolvidas inicialmente.

Dantas e Maciel (2010) encontraram resultados semelhantes na pesquisa que realizaram no Distrito Federal, que ampliou o ensino fundamental para nove anos ainda em 2005. Segundo as autoras, uma das dificuldades apontadas pelas professoras foi, justamente, em relação ao que seria o 1º ano do ensino fundamental e o que ele deveria ser e representaria, de fato, na prática. Nesse mesmo sentido, Dantas e Maciel (2010) constataram muitas dúvidas em relação à alfabetização, especialmente se deveria se alfabetizar já no 1º ano, ou no conjunto dos três primeiros anos, assim como a Professora 3, do 3º ano, relatou nesta

entrevista. Klein (2011) verificou que, dentre as diferentes posições dos professores e gestores, a escola acabou fazendo aquilo que considerava mais adequado. Segundo Durlí e Schneider (2015), essas dúvidas, que também apareceram em sua pesquisa, ocorreram, justamente, por conta da forma acelerada e pelo pouco tempo de discussão que as professoras tiveram para refletir e replanejar o ensino fundamental de nove anos.

O currículo foi um assunto bastante discutido nos textos do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, por isso, foi selecionado como uma das categorias de conteúdo. Sendo assim, consideramos de extrema importância questionarmos sobre as discussões e alterações que aconteceram ou não a respeito dele na Escola.

#### Quadro 15 – O currículo do ensino fundamental de nove anos.

<b>Quanto ao currículo do ensino fundamental de nove anos, houve algum tipo de discussão e alteração em relação ao currículo do ensino fundamental de oito anos?</b>
Professora 1: [...] foi trabalhado muito jogos, muitas brincadeiras, né, que a gente tinha que pensar e incluir para a criança do primeiro ano que vinha da educação infantil.
Professora 2: Mudanças, eles sempre mudam muita coisa. Eles mudam o nome, e acaba caindo sempre na mesma coisa, né? Porque eles falam que tem que fazer assim, assim, mas a gente já faz com outro nome. Então, isso eu sempre falo, eles mudam o PCN, mudam não-sei-o-quê, e sempre acaba caindo naquilo que a gente já faz com nomes diferentes [...] O primeiro ano é a base, né? Então a gente foca muito na alfabetização, que aí, dali para frente, eles vão [...] aí só vai acrescentando conteúdo, né? Sabendo da base bem sólida ali, eles só acrescentam conteúdo.
Professora 3: Não houve mudança, não. Foi uma adaptação [...] A questão do lúdico o tempo todo não aconteceu. Aí, a prefeitura fez um currículo para todos, para a cidade inteira, né? Nós tivemos que seguir esse currículo.

Fonte: Produção da autora (2019).

A partir das falas das professoras da Escola percebemos que não ocorreram grandes discussões ou mudanças no currículo do ensino fundamental de oito anos para o de nove anos. Entretanto, contrapondo-se a isso, os textos do Programa enfatizam que o “novo” currículo não poderia mais fragmentar a realidade e o cotidiano das crianças que chegam na escola, mas deveria englobar as diferentes experiências culturais, sociais, políticas, bem como capacitar a aprendizagem da leitura, escrita e do cálculo (BRASIL, 2004a). Além disso, não deveria acontecer apenas uma transferência dos conteúdos da antiga 1ª série para o 1º ano, também:

[...] lembramos que os sistemas, neste momento, terão a oportunidade de rever currículos, conteúdos e práticas pedagógicas **não somente para o**

**primeiro ano, mas para todo o ensino fundamental.** A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino (BRASIL, 2007c, p. 8).

Então, mesmo com tais orientações do MEC, a partir das colocações das professoras, aparentemente, a escola e a SME de São Carlos - SP não necessariamente levou em consideração o fato de reavaliar as práticas pedagógicas para planejar um novo currículo do ensino fundamental de nove anos, dado que não houve conversa com as professoras sobre o assunto e nem mesmo a criação de algo novo, mas apenas uma adaptação do currículo dos anos anteriores.

A questão do brincar, do lúdico e da alfabetização foram assuntos explanados nos documentos da política de ampliação e também mencionados pelas professoras 1, 2 e 3. No material *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais* (BRASIL, 2004b), o brincar aparece como uma especificidade peculiar da criança de 6 anos, uma das múltiplas linguagens a ser desenvolvida por ela e uma ferramenta utilizada para acessar o conhecimento. No texto *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007c) o brincar, é entendido, ainda, como um meio de ampliar os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor. Em relação à alfabetização o documento afirma que, a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração exigiria uma reorganização das propostas pedagógicas, de forma a assegurar o desenvolvimento integral dos alunos, sem limitar a aprendizagem das crianças de 6 anos exclusivamente à alfabetização (BRASIL, 2007c). Apesar dessa colocação, boa parte dos materiais do MEC focam, especialmente, na discussão da alfabetização.

Assim, podemos inferir que, se essas questões não foram estudadas e debatidas coletivamente, como relataram as professoras, ao menos foram apresentadas em reuniões pedagógicas; ou até mesmo, durante os anos trabalhando com o ensino fundamental de nove anos até a data da entrevista, muito desse assunto foi colocado em pauta, pois, de alguma forma, aparecerem em seus discursos. Entretanto, enquanto uma compreende que já fazia o que veio propor o Programa, a outra destaca que o lúdico não ocorreu com frequência, além de ter ocorrido apenas uma adaptação do currículo, e não uma mudança efetiva do mesmo. Ou seja, o brincar e a alfabetização não acelerada ficaram apenas em nível de reflexão, não impactando, verdadeiramente, na prática pedagógica.

Até porque, outro aspecto a ser considerado, conforme pesquisas (DANTAS, MACIEL, 2011; ARELARO, JACOMINI, KLEIN 2011; PANSINI, MARIN, 2011; KLEIN, 2011; GIL, 2012; SOLERNO; FULCHINI, 2013), é a preocupação e a expectativa das famílias em relação à alfabetização logo no 1º ano, gerando problemas e pressão sobre o corpo docente. Até mesmo, por parte dos gestores e dos Projetos Político-Pedagógico das escolas investigadas nessas pesquisas, a alfabetização era tida como objetivo para o 1º ano, mantendo as outras linguagens, como o brincar, apenas em patamar de discussão, semelhante ao que as Professora 3, do 3º ano, colocou. Klein (2011) concluiu sua pesquisa enfatizando, justamente, que a alfabetização era a grande meta da escola e que, inclusive, uma das professoras chegou a deixar claro que seu objetivo com a turma de 1º ano era, justamente, a alfabetização.

Ademais, outro fato apontado em diferentes pesquisas (ARELARO, JACOMINI, KLEIN 2011; PANSINI, MARIN, 2011; LIMA, 2011; 2011; GIL, 2012) e que está em consonância com a fala das professoras entrevistadas nesta pesquisa, é que o currículo da escola de nove anos não foi verdadeiramente modificado, tampouco discutido, mas apenas adaptado dos anos anteriores. Conforme os autores, a falta de tempo, de discussões e preparação prévia fizeram com que o currículo não fosse repensado e replanejado em sua totalidade, como sugeria os textos oficiais do MEC, somente reorganizado em cima daquilo que já existia. Isso levou alguns professores na citada pesquisa, por exemplo, a compreenderem que nada tinha sido mudado, e conseqüentemente, apenas transferiram os conteúdos da antiga 1ª série para o 1º ano (PANSINI; MARIN, 2011). Essa é uma causa possível do porquê da preocupação excessiva em alfabetizar as crianças logo no 1º ano. Se analisarmos o currículo da escola de oito anos para a de nove anos no município de São Carlos – SP, verificamos, da mesma forma, apenas um ajuste de um para o outro, já que só houve um aumento da carga horária, permanecendo exatamente os mesmos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física), conforme as figuras:

**Figura 22** – Matriz curricular do ensino fundamental de oito anos do município de São Carlos – SP.

COMPONENTES CURRICULARES	CICLO II		CICLO III		CICLO IV		TOTAL	
	3ª SÉRIE 2008	4ª SÉRIE 2009	5ª SÉRIE 2010	6ª SÉRIE 2011	7ª SÉRIE 2012	8ª SÉRIE 2013		
<b>PARTE COMUM</b>	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	6	6	6	36
	MATEMÁTICA	6	6	6	6	6	6	36
	HISTÓRIA	3	3	4	4	4	4	22
	GEOGRAFIA	3	3	4	4	4	4	22
	CIÊNCIAS	3	3	4	4	4	4	22
	ARTE	2	2	2	2	2	2	12
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	2	12
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	INGLÊS	-	-	2	2	2	2	08
	ENSINO RELIGIOSO (*)	-	-	-	-	-	1 (*)	01
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>171</b>	

Fonte: Resolução CME nº. 03/2007, anexo 1.

**Figura 23** – Matriz curricular do ensino fundamental de NOVE anos do município de São Carlos – SP.

COMPONENTES CURRICULARES	CICLO I			CICLO II		CICLO III		CICLO IV		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	
<b>PARTE COMUM</b>	LÍNGUA PORTUGUESA (**)	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	MATEMÁTICA	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	HISTÓRIA (**)	3	3	3	3	3	4	4	4	3
	GEOGRAFIA	3	3	3	3	3	4	4	4	4
	CIÊNCIAS	3	3	3	3	3	4	4	4	4
	ARTES (**)	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	2	2	2	2
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	INGLÊS	-	-	-	-	-	2	2	2	2
	ENSINO RELIGIOSO (*)	-	-	-	-	-	-	-	-	1(*)
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	

Fonte: Resolução CME nº. 03/2009, anexo 1.

Assunto que também não passa despercebido aos leitores dos materiais publicados pelo MEC sobre a ampliação do ensino fundamental de nove anos é a adequação física dos espaços das escolas. Por isso, espaço/ ambiente é uma das categorias de conteúdo desta pesquisa. Desse modo, indagamos às professoras participantes sobre os ambientes da escola.

**Quadro 16 – Alterações na estrutura física das escolas.**

<p><b>Em relação à estrutura da escola, alguma coisa foi modificada para receber o ensino fundamental de nove anos, especialmente para as crianças dos anos iniciais?</b></p>
<p>Professora 1: A escola foi modificada no sentido que ela funcionava educação infantil e ensino fundamental, quando veio o ensino fundamental de nove anos, a rede municipal tira a educação infantil desse prédio e deixa só primeiro ao quinto.</p>
<p>Professora 2: A mobília do primeiro ano, porque como as crianças eram menores, eles colocaram umas carteiras diferenciadas [...] eles mudaram para carteira individual. E eram umas carteiras mais baixas.</p>
<p>Professora 3: [...] as salas menores, tinha pré-escola antigamente aqui, e essas salas menores ficaram para essas crianças de, do primeiro ano [...] Mas não teve grande mudança, não. Teve muita preocupação, sim, com o que fazer.</p>

Fonte: Produção da autora (2019).

De acordo com as orientações dos documentos (BRASIL, 2004a, 2007c), os ambientes da escola deveriam ser repensados e replanejados de modo a incluir as especificidades da criança de seis anos, oportunizando espaços de socialização entre crianças e adolescentes, momentos de prazer e alegria, bem como considerando o fato de que ela brinca e usa da ludicidade para agir no mundo. Apesar disso, conforme as colocações das professoras houve, na verdade, uma separação das crianças da educação infantil, das crianças do ensino fundamental.

Os materiais do MEC também enfatizam a importância da escola ser mais colorida e encantadora. Era preciso refletir:

A estética dos espaços e as relações que se estabelecem revelam o que pensamos sobre criança e educação. Essas concepções estão presentes em todas as práticas existentes no interior da escola, deixando mais ou menos explícitos os valores e conceitos dessa instituição. [...] Refletir sobre a infância em sua pluralidade dentro da escola é, também, pensar nos espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres assegurados (BRASIL, 2009c, p.28).

Mas, pelas falas, notamos que a escola realizou algumas adaptações no prédio. Entretanto, ao que tudo indica, não houve muitas preocupações com a aparência - isto é, com a forma como as paredes estavam pintadas ou decoradas -, mas apenas com o fato de se liberar salas que antes eram ocupadas pelas crianças da educação infantil. Mesmo as salas de aula tinham as paredes preenchidas com letras, números e calendários, resultado de ações desenvolvidas pelas próprias professoras. Conforme as figuras apresentadas na seção anterior,

é perceptível que poucos trabalhos desenvolvidos pelas crianças compunham o ambiente da escola e esses poucos que haviam, geralmente eram apenas pintados pelas crianças e não desenhado por elas.

O texto oficial (BRASIL, 2007c) traz, ainda, questões que deveriam ter sido pensadas durante a reorganização do ensino fundamental, como: “O espaço do brincar nas nossas escolas é apenas passatempo e liberação-reposição de energias para alimentar o trabalho? Ou é uma forma de interpretar, agir e nos relacionar com o mundo e com os outros [...]” (BRASIL, 2007c, p. 41). Contudo, esses aspectos não apareceram como parte dos discursos das Professoras 1, 2 e 3.

Além disso, no documento *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade* (BRASIL, 2009d), a escola é considerada um espaço privilegiado para o ensino e aprendizagem da linguagem; sendo assim, é preciso que possua ambientes apropriados para que as crianças tenham contato e acesso a diferentes materiais de leitura. Observamos durante as inserções que apenas a sala do 3º ano é que continha um cantinho da leitura. Então, uma interpretação possível é que, na época em que a notícia de ampliação veio à tona na escola, seus profissionais buscaram incluir as indicações na prática; porém, com o tempo, elas foram se perdendo, talvez entre as muitas demandas do governo. Outra hipótese, é que isso já se tratava de uma prática da escola, mas que não foi enfatizada e diversificada com a política.

A estrutura física das escolas foi, também, um assunto abordado em boa parte das pesquisas sobre a temática. Pansini e Marin (2011) verificaram que foram desconsideradas as necessidades de planejamento e que as escolas não haviam sido preparadas para fazerem mudanças no espaço físicos. Klein (2011) averiguou que, apesar da existência do parque na escola, ele não era utilizado diariamente e nem mesmo havia um período específico destinado a sua utilização. Assim como na escola que pesquisamos, apesar do parque e de um amplo espaço para o brincar, tais atividades não faziam parte da rotina diária das crianças naquele ambiente.

Moro (2015), Klen (2011) e Machado (2016) ouviram relatos de que havia carteiras inadequadas para as crianças, por serem grandes demais ou por serem as mesmas usadas na educação infantil, aspecto também observado por nós. No nosso caso, constatamos que, mesmo que a escola investigada tenha adquirido carteiras e cadeiras para acomodar as crianças menores, conforme vimos nas fotos da seção anterior algumas ainda não conseguiam alcançar os pés no chão, quando sentadas, e nem mesmo alcançar os bebedouros.

Diferentemente do que observamos na realidade estudada, as pesquisas sobre o tema indicam escolas que não tinham nem mesmo espaço suficiente para sua reorganização. A limitação e inadequação do espaço das escolas (ausência de espaço físico, de parquinhos e de brinquedotecas) para receber as crianças de 6 anos foram itens evidenciados por Lima (2011), sendo que os professores entrevistados destacaram isso como sendo um grande obstáculo ao ensino fundamental de nove anos. Por sua vez, Gil (2012) observou que no primeiro semestre de observação as crianças tinham espaço no pátio da escola para brincar, dançar e cantar às sextas-feiras, mas no segundo semestre, as professoras já não garantiam o brincar com tanta frequência. Oliveira (2013), por exemplo, constatou que, na escola investigada, a ideia do MEC de priorizar o lúdico no processo de ensino e aprendizagem era incompatível com a estrutura física das escolas. Solerno e Fulchini (2013) também perceberam críticas à estrutura física da escola, que foi apontada como precária pelos professores, comprometendo a brincadeira e o desenvolvimento da criança. Para Machado (2016) essa falta imediata de mobiliário e adaptações físicas foi consequência da falta de diálogo e esclarecimento durante o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Nesse mesmo sentido, indagamos aos professores entrevistados sobre os recursos didático-pedagógicos disponibilizados, buscando entender se a escola adquiriu algum tipo de material diferenciado para os anos iniciais, como livros, brinquedos ou jogos, já que os documentos (BRASIL, 2004a, 2007c, 2009c) reforçam, diversas vezes, a necessidade de considerar que a criança aprende brincando e por meio da ludicidade, bem como a importância delas terem fácil acesso a diferentes formas de leitura, como livros, jornais, revistas, mesmo em sala de aula, num cantinho da leitura. Em razão disso, “brincar” é uma das categorias de conteúdo que permeia este trabalho.

#### **Quadro 17 – Aquisição de recursos didáticos-pedagógicos.**

<b>Quanto aos recursos didático-pedagógicos, a escola adquiriu algum tipo de material diferenciado para os anos iniciais? (livros, brinquedos, jogos, projetor...)</b>
Professora 1: Em 2006, nós recebemos muitos jogos, brinquedos, veio boneca, veio muita coisa. Cada sala, cada professor, tinha o seu material, só que, esse material, ele foi se perdendo aí no meio do caminho [...] só em 2006 [...] cada sala recebeu o seu material, porque tinha, assim, o momento do brincar.
Professora 2: Eu não lembro [...] Eles orientam, eles mostram, mas eu não me recordo se teve coisa específica para isso. Da mobília, sim, mas de material eu não me recordo.

<p>Professora 3: O material não teve muita mudança, não.</p>
--

Fonte: Produção da autora (2019).

No Documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais* (BRASIL, 2004a), além de ser mencionado a necessidade de readequação dos espaços das escolas, é dito que os materiais didáticos, mobílias e equipamentos também precisariam ser repensados para melhor atender as características das crianças de 6 anos, bem como as crianças que já estavam nessa etapa de ensino. Apesar das diferentes respostas das professoras, é possível refletirmos que houve alguma aquisição de material, respeitando, portanto, as orientações dos textos oficiais da política de ampliação; porém, apenas para os 1º anos, contrariando a ideia de que todo o ensino fundamental deveria ter uma atenção especial. Ademais, segundo a Professora 1, essa aquisição só ocorreu uma vez, no início do processo de ampliação, e naquele momento, havia o momento do brincar; mas, conforme sua fala, esse momento do brincar ficou no passado.

Portanto, podemos inferir que a escola não adquiriu brinquedos, jogos, livros ou qualquer outra ferramenta como recurso pedagógico. Klein (2011), Oliveira (2013), Moro (2015), Machado (2016) e Pugliese (2016) também observaram essa defasagem em suas investigações.

Para que tantas alterações fossem realizadas, os próprios documentos oficiais da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos (BRASIL, 2004a, 2007c) reforçaram a necessidade de assegurar programas de formação continuada em serviço para as professoras, voltados, especialmente, para a questão do brincar e priorizando as professoras das crianças de seis anos (BRASIL, 2004a). Então, questionamos se realmente houve algum tipo de curso especialmente para professoras que atuariam nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa pergunta permite compreender as categorias de conteúdo currículo, metodologia e brincar, a partir das temáticas tratadas ou não nos cursos de formação.

#### **Quadro 18 – Sobre cursos de formação continuada.**

<p><b>Houve algum tipo de formação continuada, especialmente para professores dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos? (Quanto tempo? Quem ofereceu? Ajudou?)</b></p>
--

<p>Professora 1: [...] antes da implementação, antes de 2006, a prefeitura já começou em 2005 a dar cursos para quem tinha intenção de pegar o primeiro ano [...] Esse curso que eu fiz, eu não lembro o tempo, mas ele, ele orientava o professor de como receber essa criança</p>
---

de 6 anos [...] porque a criança, ela vinha de uma educação infantil onde ela brincava, onde ela não tinha muito contato com caderno [...] que tinha parque, que tinha brinquedo. Então, a prefeitura tentou nos passar que a gente, que as crianças tinham que ter uma rotina. Então, foi muito bem trabalhado. Desde o fazer, assim, uma coisa que eu me lembro muito no curso, você fazer a rotina na lousa, explicar para a criança o que que vai acontecer naquele dia, que ela vai ter o momento de estudar, o momento de brincar.

Professora 2: Não. No planejamento foi falado o que que era a mudança, coisa assim, mas não teve nada específico para isso. Eu não tive, não.

Professora 3: Eu lembro que, logo naquele ano que mudou, nós tivemos que fazer um curso. Foi falado que quem não tinha aquele curso não poderia pegar o primeiro ano. Que era um curso, eram oficinas, na verdade, com bastante material reciclado. E, por fim, não deu certo. O curso foi bom, tal, foi válido, mas aquela história de não poder dar aula no primeiro ano quem não tinha o curso não deu certo porque vários professores que não puderam fazer o curso tem a classificação e puderam fazer. Puderam pegar a turma que queriam, né? Mas eu achei, assim, que eles vem para a escola muito imaturos. Eles não sabem sentar na carteira [...] Teve mais outros cursos que nós fizemos, né, principalmente quem pegou o primeiro ano naquele ano, que eu não peguei.

Fonte: Produção da autora (2019).

É notável que os cursos de formação continuada que foram ofertados para as professoras da escola voltaram-se para a compreensão da realidade das crianças do 1º ano, assim como foi destacado no documentos (BRASIL, 2004a, 2007c), que enfatizou a necessidade de estabelecer o brincar como prioridade nos estudos de debates, bem como nos programas de formação continuada. Apesar de não se lembrarem quanto tempo durou tais cursos, as professoras acharam válidos os ensinamentos. Entretanto, nas falas estão presentes algumas divergências em relação às ideias apresentadas nos textos oficiais. Ficou nítida a separação de que na educação infantil há tempo e espaço para o brincar, enquanto no ensino fundamental a criança precisa aprender a ter rotina, abrir o caderno e sentar na cadeira, indo, portanto, de encontro ao que reforçam os documentos da política de ampliação, que enfatizam:

A brincadeira está entre as atividades freqüentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da idéia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante. Mas a brincadeira também é séria! (BRASIL, 2007c, p.35).

Inclusive, a Professora 3, do 3º ano, mencionou o fato de as crianças de seis anos serem “imaturas” para a escola, limitando a imagem da criança ao desvalorizar suas especificidades, e, ao mesmo tempo, deixando evidente que creche e pré-escola não se tratam de escola, em sua percepção. Depoimentos semelhantes a esse foram coletados nas pesquisas de Dantas e Maciel (2010) e Solerno e Fulchini (2013). As professoras consideravam a idade das crianças como um obstáculo, uma preocupação para o ensino fundamental, pois seriam “imaturas e dependentes”.

Sobre a formação continuada, outras pesquisas também encontraram problemas. Dantas e Maciel (2010) verificaram a oferta tardia dos cursos, ou seja, quando o ensino fundamental de nove anos já estava em andamento, assim como Pansini e Marin (2011), que percebeu, ainda, a maneira fragmentada que ocorreram as formações. Klein, (2011), por sua vez, constatou que a formação estava prevista, mas não ocorreu de acordo com o que foi inicialmente proposto. Além disso, a formação continuada oferecida, apesar de discutir com frequência os conteúdos de matemática, português e letramento, não era clara quanto ao modo como trabalhar com essa faixa etária (SOLERNO; FULCHINI, 2013, p.68).

Outro aspecto bastante discutido nos materiais do Programa foi a questão do tempo escolar estabelecido para as crianças. Sobre isso, os textos (BRASIL, 2004a, 2007c) trazem uma reflexão no sentido de não se pensar em trabalhos com unidades de tempo definidas, mas considerar que cada criança tem o seu tempo de aprendizagem, o qual deve ser respeito. Ao mesmo tempo, apontam que a cada idade corresponde uma aprendizagem diferente e que é importante apresentar às crianças tudo aquilo que ela já é capaz de aprender desde o primeiro ano. Um exemplo dado nesse sentido é o letramento e a alfabetização. Enfatizam até que “É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada das crianças, aos seis anos, na escola” (BRASIL, 2007c, p.101). Em função disso, “tempo” foi selecionada como uma categoria de conteúdo.

Sendo assim, indagamos às professoras sobre a forma como organizam a rotina das crianças e se houve alguma mudança de atitude do que se fazia no ensino fundamental de oito anos, para o de nove anos.

**Quadro 19 – Rotina e organização do tempo na escola de nove anos.**

<p><b>Em relação à rotina e organização do tempo, mudou alguma coisa do que se fazia no ensino fundamental de oito anos para agora, com nove anos?</b></p>
<p>Professora 1: Então, como eu, da segunda série era mais conteúdo, né? Quando eu fui para o primeiro ano, eu, eu tinha uma visão assim de como eu deveria atuar com aquelas crianças porque elas não eram mais aquelas crianças da segunda série. Tinha que ver elas com outro olhar. Mesmo da brincadeira, foi trabalhado muito jogos com a gente, muitas brincadeiras, lá no curso, para a gente introduzir em sala de aula.</p>
<p>Professora 2: [...] é difícil falar porque cada sala é uma sala. Então eu sou muito assim de caminhar com a sala. Eu não falo assim, “Ah, eu tenho que fazer isso, porque hoje é dia disso. Amanhã é dia de...”. Eu dou aquelas jogadas para caminhar com a sala. Se eles pegaram legal, eu vou embora. Senão eu bato naquela tecla até eles poderem dar sequência. Porque, não adianta você falar que eu tenho que fazer esse conteúdo, se a criança não conseguiu pegar, ela não vai conseguir acompanhar. Então você tem que ir de acordo com eles. Então depende muito de sala para sala. Tem sala que pega mais rápido, tem sala que caminha um pouco mais lento. [...] Isso é meu. Às vezes até a coordenação fala assim, “Ah, você dá pouco conteúdo”. [...] Então tem aquele método, aí, tem que ser o tradicional, tem que ser o construtivismo, tem que ser o não-sei-o-quê... Eu misturo tudo. Não tenho isso, aquilo, assim, eu não sou rotina...</p>
<p>Professora 3: Não. Eu achei que, assim, espera-se, como eu sempre pego segundo ano aqui, a gente espera que o aluno venha com, pelo menos, alfabetizado, né? [...] Então mudou nisso, sim. Eles vem mais preparados. Porque a gente recebia aluno aqui que não tinha feito o pré, e isso praticamente acabou.</p>

Fonte: Produção da autora (2019).

Pensando nas falas das professoras da Escola, percebemos que há um consenso sobre os aspectos discutidos no material da política de ampliação. A Professora 1, do 1º ano, menciona a necessidade de enxergar a criança com um olhar mais atento e a brincadeira como parte da rotina, inclusive, das salas observadas. Vale destacarmos que sua turma do 1º ano foi a única que usou o parque durante as inserções e a única em que as crianças disseram frequentar o parque algumas vezes. Essa fala vai ao encontro do que sugere o documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007c), quando destaca que a brincadeira precisa estar presente nos tempos e espaços da escola e das salas de aula. Apesar disso, é preciso lembrarmos que nossa presença na escola pode ter impactado de alguma forma nas tomadas de decisões das professoras, inclusive de ter levado as crianças ao parque naquele dia. E, ainda, o mesmo documento (BRASIL, 2007c), sugere que o professor se infiltre e faça registros sobre as brincadeiras das crianças; isso, contudo não aconteceu no caso focalizado por nós.

Já o que a Professora 2, do 2º ano, diz também vai ao encontro daquilo que abordam os materiais, já que está sempre atenta às necessidades e demandas da sala, buscando não avançar com conteúdos sem que a maioria tenha aprendido. O texto oficial (BRASIL, 2007c) destaca o fato de que as crianças possuem ritmos e modos diferentes de aprender. Sendo assim, é esperado que esse tempo seja respeitado. Destaca ainda que cometer erros, por exemplo, faz parte do processo de ensino e aprendizagem da criança, e que o tempo despendido com esses erros são importantes, pois nesse tempo a criança descobre possibilidades sobre o conteúdo em questão. Isso também mostra a importância de um planejamento ser flexível, possibilitando a retomada dos conteúdos, bem como diferentes formas de organização do trabalho e do tempo didático.

Por outro lado, também, é destacado que o trabalho cotidiano na escola possui um tempo bastante escasso e, por isso, durante o planejamento, é preciso pensar o uso do tempo escolar de forma a qualificá-lo didaticamente. O texto enfatiza que é preciso não deixar para os anos seguintes da escolarização o que pode ser iniciado desde a entrada da criança aos 6 anos de idade. Conforme o documento, é necessário “não deixar o tempo passar”, mas sim monitorar, continuamente, os progressos e as lacunas demonstrados pelos estudantes (BRASIL, 2007c, p.107). Com a atitude da Professora 2, de caminhar apenas no ritmo da sala, essa garantia pode acabar ficando de lado, já que ela afirma, diversas vezes, que não se prende ao planejamento, mas caminha de acordo com as necessidades e vontades das crianças. A Professora 3, por sua vez, por ser docente em um 3º ano, tem mais expectativas com relação à alfabetização, o que também não deixa de coincidir com tais orientações dos documentos do MEC, que constantemente enfatizam a importância da alfabetização e, inclusive, destinam vários textos abordando princípios e ideias de como alfabetizar.

Esse assunto também foi bastante abordado na pesquisa de Moro (2015). Segundo a autora, uma das dificuldades apontadas pelas professoras foi a coordenação do tempo das crianças, já que não estava claro a melhor forma de organizar a rotina, levando-se em conta as especificidades das crianças de 1º ano; além disso, durante as investigações, a escola investigada estava passando por reformas que impossibilitavam que as crianças saíssem da sala de aula para brincar ou jogar. Outro aspecto discutido por Moro (2015) dizia respeito às exigências sobre as crianças, especialmente as ingressantes, de 1º ano. A criança que não se alfabetizava logo de início era considerada atrasada e, ainda, era exposta a atividades de “reforço”. Com isso, seu tempo para se movimentar e para o brincar, era ainda mais reduzido.

Rocha e Ribeiro (2017) também constataram que não estava claramente definido como deveria ser a rotina das crianças ingressantes no ensino fundamental.

Outro assunto bastante enfatizado nos textos da política de ampliação, também eleito como uma categoria de conteúdo desta pesquisa, foi a metodologia de ensino, ou seja, a maneira de apresentar os conhecimentos para as crianças. Sendo assim, indagamos às professoras se houve discussões nesse sentido e se impactou após a alteração da duração do ensino fundamental para nove anos.

**Quadro 20** – Metodologia de ensino no ensino fundamental de nove anos.

<b>E quanto à maneira de ensinar os conteúdos, você percebeu alguma mudança na forma como se trabalha com as crianças dos anos iniciais? (Como era e como é agora?)</b>
Professora 1: Eu acredito que sim, porque teve que adaptar a essa criança de seis anos.
Professora 2: Hoje, com a Internet, você pega tudo na Internet. E, aí, vem livros. Eu acho que livro fica muito limitado. Então, não sou adepta a livro. Eu uso porque está aí [...] Tem aí o material. Ele é rico, porque a gente mesmo que escolhe. Mas eu não fico presa nele [...] Então, eu pego assim, pego um texto do livro, aí eu monto as atividades em cima [...] Porque do livro tem lá um texto maravilhoso e três perguntas. Eu posso tirar quinze dali. [...] De um texto, eu dou aula a semana inteira. [...] eu acho que o livro didático limita muito. Ele te ajuda muito, mas também limita muito. Então, às vezes, eu pego o texto que está no livro, eu vou na Internet eu pego mais “trocentas” atividades para trabalhar em cima. Porque dá para aproveitar muita coisa daquilo ali.
Professora 3: [...] eu procuro deixar claro, que tem o momento de carinho, mas tem o momento sério, que é o momento de se fazer a atividade, de aprender, e de manter a disciplina [...] Se, se você deixar a vontade, eles só vão bagunçar, não vão fazer tarefa.

Fonte: Produção da autora (2019).

Nos documentos oficiais, é destacado que as propostas pedagógicas devem “promover em suas práticas de educação cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança” (BRASIL, 2004a, p.15). Além disso, enfatizam a importância de atividades que propõe a ação da criança sobre o mundo, nesse sentido, destacam os projetos como um ótimo recurso metodológico (BRASIL, 2007c). Ainda, mencionam que a linguagem utilizada com as crianças não deve se resumir à reprodução de conteúdos mediante transmissão por parte do professor, mas possibilitar a utilização das diferentes linguagens e expressões infantis, como o brincar. Compreendemos, portanto, que as professoras da escola investigada por nós englobam, em sua prática pedagógica, algumas das colocações que aparecem nos textos oficiais da política de ampliação, como a Professora 1, do 1º ano, que mencionou várias vezes em suas falas o jogo,

o lúdico e o brincar. Ao se posicionar sobre sua metodologia, destacou a necessidade de adaptar às crianças, ou seja, suas especificidades.

Já a Professora 2, do 2º ano, foi bastante coerente com a proposta do MEC, pois destacou que tem o hábito de ouvir as demandas da turma, bem como o fato de não seguir os livros didáticos à risca, mas usá-los como um suporte. Conforme destaca o material do MEC:

Do ponto de vista do método de trabalho, se queremos trabalhar no sentido de uma sociedade democrática, é relevante a criação de espaços pedagógicos em que tanto o(a) professor(a) quanto os estudantes possam elaborar propostas de atividades, de projetos e de planejamentos. **É imprescindível que todos se sintam à vontade e tenham espaços para manifestar seus gostos e desgostos, suas alegrias e contrariedades, suas possibilidades e limites, seus sim e seus não. Se as cartilhas e os livros didáticos forem convidados para a sala de aula, que seja como material auxiliar da turma** (BRASIL, 2007c, p. 95, grifos nosso).

Então, a Professora 2, do 2º ano, estaria mais próxima do caminho indicado para o uso dos livros e atividades. Já a Professora 3, do 3º ano, esclareceu que existem momentos de aprender e momentos de descontração. Com base nessa ideia, podemos concluir que sua prática diverte do indicado nos materiais do MEC, pois se ela entende que há uma separação de momentos, possivelmente, não mistura todas as linguagens da criança para o momento do aprender, “de fazer a atividade”.

Abramowicz e Silva (2015) encontraram atitudes bem semelhantes a desta professora em sua pesquisa. Para as professoras entrevistadas por elas, brincar e aprender eram coisas separadas e, por isso, inclusive, muitas vezes o brincar era proibido. Mesmo assim, as autoras notaram que as crianças chegaram ao final do ano letivo sem estarem alfabetizadas, já que o ensino baseou-se em metodologias em que “as crianças ficavam a maior parte do tempo esperando pela professora para ajudá-las. Houve pouca atividade em grupos, e pouca leitura de histórias também” (ABRAMOWICZ; SILVA, 2015, p. 545).

A relação professor-aluno foi mais um dos assuntos destaques dentro do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Assim sendo, escolhemos o item como mais uma das categorias de conteúdo que transpassa este trabalho e perguntamos como as professoras percebem essa relação professor-aluno em sua rotina escolar.

**Quadro 21 – Relação professor-aluno.**

<p><b>Você acha que a relação professor-aluno mudou depois da ampliação do ensino fundamental? Como você descreve sua relação com seus alunos?</b></p>
<p>Professora 1: Eu acho que a relação é a mesma, né? Isso é perfil do professor. Cada um tem sua forma de interagir, né? [...] Eu acho que com uma criança de primeiro ano você tem que ter mais jeito para falar, né? Porque, chegar nessa escola, é uma escola grande, então, quando eles vem, vem das escolas pequenas, aí eles vem com receio, com medo. Eu acredito nisso, então eu tenho que ter muito jeito de falar com essa criança. Senão ela vai assustar e não vai querer vir mais para a escola.</p>
<p>Professora 2: Então, ai, a gente é mãe, é psicóloga, é médica, é enfermeira, é tudo né? Porque, assim, querendo ou não, eles trazem o problema deles para você. Dizendo assim, “socorro, professora” [...] são crianças mais, com mais problemas, é pai que está brigando, é pai que separa. E eles não tem para onde correr, então eles vem tudo na gente. [...] de certa forma, você acaba auxiliando não só como professora [...] então você acaba abraçando todos como filho, né? Naquele ano você tem trinta filhos na sala. No ano da frente, você tem mais trinta. [...] eu me vejo mais professora mãezona. [...] às vezes, o carinho que eles tem é o carinho da escola.</p>
<p>Professora 3: Ah, eu me apego muito a eles. Tanto é que eu tô com essa turma aqui desde o ano passado. Eu, assim, eu sou bravona, mas eu também sou muito carinhosa também. Tanto é que eles me adoram [...] Sentam no colo, mexem o tempo todo, fazem massagem [...] e os pais dessa sala, também, são muito atenciosos, são muito atentos [...] Então, são pais presentes, e eu procuro, assim, entender a..., entendê-los, conversar bastante. Se eles tem algum problema, qualquer coisa, eles me falam. Então, procuro ter uma relação amistosa com eles, de carinho mesmo, porque a gente fica muito tempo juntos. Eles são pequenos, né? [...] Embora eu mantenho a disciplina.</p>

Fonte: Produção da autora (2019).

Conforme o documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007c) o professor deve construir práticas que contribuam para humanizar as relações e interações, como considerar e valorizar as diferenças étnicas, religiosas, regionais, experiências culturais, tradições e costumes adquiridos pelas crianças no seu cotidiano de relações. Além disso, é incentivado que, através da aproximação com as crianças, suas vontades e seu cotidiano, o professor estabeleça laços afetivo, ético, social e político com elas. Aparentemente, as professoras da escola pesquisada caminham no sentido que propõe os textos oficiais. Ouvir as crianças, pensar a forma como vai falar com elas, compreender as dificuldades sociais e econômicas que vivem dentro de casa são questões englobadas nas conversas com as professoras.

A Professora 3, destaca, ainda, outro aspecto também abordado nos materiais do MEC. Para ela, é preciso que haja equilíbrio entre a disciplina e o ócio, indo ao encontro do texto (BRASIL, 2007c) que enfatiza que respeitar a criança e ter sensibilidade com suas

particularidades não significa abrir mão do papel de professor, de planejar, organizar e mediar o conhecimento. Conforme o Documento indica, nenhum dos extremos é o ponto ideal:

Muitas vezes, o professor investe suficientemente na dimensão cognitiva do desenvolvimento e não dedica atenção à dimensão afetiva. Outras vezes, faz o inverso: cuida da criança com carinho e atenção, mas sem planejar adequadamente como vai ajudá-la a progredir na aprendizagem para alcançar as metas que devem ser atingidas do ponto de vista cognitivo (BRASIL, 2007c, p.98)

Assim, o professor precisa manter um equilíbrio entre aquilo que é objetivo educacional coletivo e que ele planejou enquanto desenvolvimento cognitivo, com aquilo que acontece no contexto e no decorrer do cotidiano escolar. Ouvir as crianças e atendê-las é essencial. Entretanto, os conteúdos curriculares também possuem sua importância.

Vale destacarmos que esse relacionamento entre professor e aluno não foi um assunto muito abordado nas pesquisas sobre a temática; apenas Machado (2016) mencionou que algumas professoras apresentaram queixas pela dificuldade em lidar com as crianças ingressantes, de seis anos.

Outro item que consideramos importante para as entrevistas, foi o acesso, pelas professoras, aos materiais que o MEC publicou sobre a política de ampliação do ensino fundamental. Como vimos até aqui, foram muito textos, com diferentes discussões e concepções. Mas a dúvida era se as professoras tiveram contato com eles.

#### Quadro 22 – Acesso aos materiais publicados pelo MEC.

<b>Você teve contato ou algum tipo de acesso aos materiais orientadores que o MEC publicou no momento da ampliação do ensino fundamental para nove anos?</b>
Professora 1: Eu, eu não me lembro muito bem, mas eu acredito que teve [...] Eu acredito que foi entregue o material, sim.
Professora 2: Tive. A gente, assim, em HTPCs, a gente discute muito essas coisas de, dessas mudanças de documento. [...] Eles passaram para a gente o documento, veio tudo para a gente estar estudando porque vai ter mudanças nas coisas aí.
Professora 3: Ah, sempre vem. Porque veio um monte, né? Veio muita coisa, assim, para a gente ler. Mas não lembro, assim, para te falar.

Fonte: Produção da autora (2019).

Percebemos que as respostas das professoras da Escola foram um tanto quanto vagas, posto que afirmaram ter tido contato com os materiais, afirmaram que eles foram entregues,

mas não se prolongaram nesse sentido. Uma interpretação é que houve acesso aos documentos, mas, se foram estudados, talvez não tenham sido tão significativos a ponto de lembrarem alguns anos depois. Além disso, outra hipótese é que, muito provavelmente, elas só entraram em contato com o material no momento da entrega, não servindo, portanto, como instrumento de apoio pedagógico ao longo dos anos do ensino fundamental de nove anos.

Por fim, indicamos às professoras que os textos oficiais (BRASIL, 2004a, 2007c, 2009c) apresentam discussões importantes sobre o brincar como uma expressão legítima e única da infância, sobre as diferentes linguagens que deveriam compor o currículo e a rotina das crianças. Nesse sentido, indagamos sobre a percepção delas no cotidiano da escola sobre os temas, buscando entender se todas essas discussões impactaram na prática e como.

**Quadro 23** – O impacto das discussões trazidas no material sobre a prática do cotidiano.

<p><b>Alguns desses materiais do MEC trazem discussões sobre a importância do brincar e das diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem das crianças, como você percebe essas questões no cotidiano da escola? (Elas mudaram alguma coisa na prática?)</b></p>
<p>Professora 1: Eu acredito que sim [...] Eles falam muito no direito de aprender [...] Sempre é oferecido o curso, aí cabe ao professor fazer ou não [...] Então, eu me lembro que depois que eu peguei o primeiro ano veio um projeto da Natura que era, tinha muitas atividades com livros. Então, eu acredito que sim.</p>
<p>Professora 2: Eu acho que é chover no molhado. Porque, assim, eles falam, “ah, vai fazer isso, isso, isso”, mas só que a gente já faz. Então eles estão enfeitando o pavão, no meu modo de ver. Porque, não sei se por conta de quantos anos a gente dá aula, a gente já faz aquilo que eles falam. E quem está dentro da sala é uma coisa, e quem está fora vê, assim, no papel é tudo muito lindo, maravilhoso, mas não vê a realidade de dentro da sala. [...] É válido, é válido, mas eu acho que a gente já pratica certas coisas que eles estão querendo implantar agora. Então não vejo muita diferença nisso, não. Assim, é só oficializar documento.</p>
<p>Professora 3: Ajuda. Eu acho que ajuda, sim. Porque, no começo, a gente não tinha aquele norte, né? O que é que nós vamos fazer? É o lúdico? Vai alfabetizar? É só brincar? É isso? É aquilo? Então, o material, ele deu um norte pra nós. Aí ele foi mudando, também, foi se adaptando. O que deu certo continuou, o que não tava dando certo trocaram, né? Então eu acho que é sempre válido o material que vem para nós. [...] A gente lê, sim. Pelo menos eu tenho o hábito de ler tudo o que vem, e tal. Procuo estar atenta, porque a mudança deixa o professor, deixa todo o mundo inseguro, né? [...] Afeta, porque eu tenho que ter resultado. Chega no fim do ano, a gente tem que mostrar o resultado. E, se não teve resultado, por que não teve? Né? Então, tudo é válido.</p>

Fonte: Produção da autora (2019).

Essa pergunta foi mais uma em que as professoras entrevistadas apresentaram diferentes opiniões. A Professora 1, do 1º ano, afirma que os documentos do MEC

impactaram na prática; mas, ao citar uma ação que considerou importante, destaca um projeto sobre livros de uma empresa privada. Já a Professora 2, do 2º ano, acredita que não houve tanto impacto, já que, para ela, as legislações e documentos do MEC serviram apenas para legitimar uma prática que ela já exercia. A Professora 3, por sua vez, também mencionou um lado positivo dos textos da política de ampliação do ensino fundamental de nove anos, especialmente porque eles trouxeram, segundo ela, soluções para alguns questionamentos, como alfabetizar ou não no 1º ano, o que fazer com o lúdico, com o brincar. Ela menciona, ainda, que a importância disso também está no fato de que os resultados são sempre cobrados posteriormente, isto é, se o MEC inseriu algo novo no sistema de ensino, envolvendo legislações e orientações, estas serão avaliadas e exigidas pela equipe gestora, como parte do trabalho dela.

Apesar das Professoras 1 e 3 mencionarem que os materiais do MEC ajudaram no dia a dia, não especificaram muito a forma como se deu esse impacto. Então, podemos perceber que os aspectos discutidos nos textos oficiais, como o replanejamento do currículo, dos materiais, dos ambientes, bem como a importância das diversas linguagens da crianças, o brincar e o lúdico, chegaram à escola de modo a levar as professoras a pensarem ou repensarem sobre esses temas, o que é muito importante. Mas, talvez, não tenham resultado em mudanças na prática pedagógica das professoras.

Por fim, abrimos espaço para que as professoras colocassem aquilo que desejassem falar sobre o ensino fundamental de nove anos.

#### Quadro 24 – Considerações gerais das professoras.

<b>Há mais alguma coisa que queira dizer que não foi contemplado nas questões anteriores? Algum sentimento com relação ao ensino fundamental de nove anos, alguma demanda que você sente, ou até mesmo sugestões que queira colocar?</b>
Professora 1: Não.
Professora 2: [...] eu sempre peguei primeiro e segundo ano, aí, eles falam que você tem que dar isso. As ditas regras, né? Que a gente fala. “Ah, você tem que apresentar letra cursiva”. Tá. Apresentar, tudo bem. Mas eu não cobro. Isso é meu. [...] Porque, assim, eu acho que tem que sair do primeiro e do segundo ano lendo e escrevendo. Independente se é letra cursiva ou se é de forma maiúscula, se é minúscula, se é imprensa. O escambal que eles dão vários nomes. Aí, eu apresento, mas eu não cobro. [...] Então é nesse ponto que eu falo assim, “eu, o meu objetivo é, chegar lá no final do ano, ele tem que saber ler, escrever e produzir texto”. Então ele vai saber ler, escrever e produzir texto.[...] eu acho, assim, não tem fundamento você fazer aquilo acontecer com letra cursiva, com letra bonita, faz caligrafia e o escambau, se a criança não tem o conteúdo.

Professora 3:[...] eu penso, assim, que a criança vir pra escola tão novinha, porque tem criança que entra, não entra com seis anos, entra com cinco anos e pouco... eu acho que não deveria. Eles deveriam ter um tempo maior pra brincar, porque chega no ensino fundamental acaba a brincadeira. Eu já passei por várias escolas, porque eu dou aula na rede estadual também, ainda, aqui, a gente tem o parquinho, tem a sala de leitura, tem um espaço grande, mas tem outras escolas que o primeiro ano é só sala de aula. Não tem um parquinho, não tem nada. Então, eu acho, assim, que acaba cobrando tanto daquela de criança de cinco anos e meio [...] Porque um ano na vida da criança faz diferença [...] A gente sabe disso. Eu acho que era melhor, sim. Eu vejo assim [...] Mas eu fico com dó, mesmo, deles...

Fonte: Produção da autora (2019).

A Professora 1, do 1º ano, não quis fazer nenhuma colocação, enquanto as outras buscaram defender suas opiniões, que, na verdade, já estavam presentes em suas falas desde o início da entrevista, assim que souberam que a temática era a ampliação do ensino fundamental para nove anos. A Professora 2, do 2º ano, mostrou-se constantemente firme em sua escolha de não exigir tanto dos alunos e, em diversos momentos, relatou que, para ela, o importante é que aprendam, e não necessariamente a quantidade de conteúdo que ela precisa ensinar. Em suas considerações, buscou novamente ressaltar que não concorda plenamente com as exigências de conteúdos colocadas pela escola, como o uso da letra cursiva, sobre as turmas de 2º anos e que prefere garantir a aprendizagem que ela chama de base: alfabetização, leitura e uma produção de texto como bilhete ou carta. Essa característica da professora é bastante condizente com as publicações do MEC, apesar de em alguns momentos os materiais frisarem a importância de não deixar conteúdos para depois, caso a criança seja capaz de aprender desde que entra na escola – ainda que não explicitem totalmente quais conteúdos seriam esses. Portanto, podemos inferir que essa professora tem se esforçado para caminhar com sua prática em consonância com a política de ampliação.

A Professora 3, todavia, não foi pelo mesmo caminho de argumentação e mostrou-se um pouco mais exigente com seus alunos durante algumas respostas. Também revelou-se, em alguns momentos, coerente com a proposta do ensino fundamental de nove anos. Diversas vezes relatou ter “dó” das crianças de seis anos, e embora tenha se referido a elas como imaturas - posição contrária aos textos oficiais -, a explicação desse sentimento tornou sua fala concordante com as orientações do MEC até certo ponto. Para ela, as crianças de seis anos precisam brincar mais, se expressar mais, o que acaba não acontecendo no ensino fundamental, algo que ela não aprova, mas que disse acontecer. Então, não deixou de reconhecer tal especificidade da criança e posicionou-se em discordância com a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental. Entretanto, vale destacarmos que nenhuma das

questões do roteiro de entrevista (anexo 1) voltou-se para o 1º ano ou para as crianças de seis anos em especial; ao contrário, o objetivo era focalizar os três primeiros anos iniciais. Mesmo assim, o olhar da Professora 3, do 3º ano, esteve, a maior parte do tempo, direcionado para as crianças do 1º ano, como se o ensino fundamental de nove anos envolvesse somente elas.

Com isso, podemos fazer algumas considerações a partir do estudo realizado. Primeiro, pelo que revela as entrevistadas, não houve organicidade entre as ações da escola e as orientações publicadas pelo MEC por meio do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. De acordo com as falas, é possível percebermos que faltou muita conversa e reflexão prévia com as professoras sobre o currículo, a criança e o método de trabalho, bem como sobre as melhorias necessárias na estrutura física e os materiais didáticos adquiridos ao longo do tempo. Uma hipótese que levantamos relaciona-se, supostamente, à atuação da Secretaria de Educação Municipal e/ou do grupo gestor da escola na época, que talvez não tenha envolvido as professoras no debate, bem como escutado suas dúvidas, demandas e sugestões sobre o tema.

Até porque, como notamos pelo estudo, questões importantes de serem modificadas na localidade - como o currículo, por exemplo - foram apenas adaptadas na unidade, conforme a percepção das docentes, contrariando um dos principais intuitos da proposta: que era criar um novo ensino fundamental, com uma nova proposta curricular para todos os anos. Outras questões mais simples, como expor os trabalhos das crianças, também não foram colocadas em prática, segundo as entrevistadas.

Um fato a ser enfatizado, mais uma vez, é que, apesar de a pesquisa englobar o estudo dos três primeiros anos iniciais (1º, 2º e 3º anos) - o que justifica a escolha das professoras participantes -, todas elas voltaram sua fala para o 1º ano. Isso nos revela que, não obstante os textos oficiais do MEC (BRASIL, 2004<sup>a</sup>, 2007c, 2009c) reforçarem a necessidade de se repensar e replanejar todo o ensino fundamenta, somente o 1º ano e as crianças de seis foram foco da mudança. Poucas das colocações das Professoras de 2º e 3º anos, especialmente aquelas sobre “o que mudou”, foram relacionadas aos seus próprios alunos.

Apesar disso, na visão das docentes, ficou claro que a escola, juntamente com as professoras, buscaram compreender a política e ajustar-se à ela. Pelas falas, é notável a preocupação de todas as professoras com a questão do lúdico, do brincar, da alfabetização e da forma como se relacionar com as crianças. Também ficou evidente o esforço de cada uma delas em buscar conhecimento para melhorar a prática. Assim, podemos depreender que houve alguns avanços, especialmente no sentido de se levar à escola discussões importantes

sobre a educação das crianças pequenas. Todavia, sabemos que nem tudo o que tinha potencial para ser melhorado, foi.

Então, ao refletirmos sobre as percepções das professoras entrevistadas em relação às categorias de conteúdos definidas como parte da metodologia desta pesquisa, podemos depreender que: 1) o brincar, bem como a questão do lúdico, foram mencionados por todas as professoras como um aspecto importante de ser levado em consideração no ensino fundamental de nove anos; entretanto, conforme observado, poucos são os momentos dedicados especificamente para o brincar. Durante as inserções, apenas a professora do 1º ano levou as crianças ao parque para brincar livremente, mas não havia uma rotina definida nesse sentido, para nenhuma das turmas. Ademais, o brincar ficou restrito apenas aos discursos docentes e à hora do intervalo, após a refeição; 2) o tempo, ou seja, a rotina pensada para as crianças, era pautada na organização dos conteúdos didáticos, por exemplo: aula de Matemática, depois de Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia. Como já destacado, não havia um tempo específico para o brincar, a não ser no recreio, nem para outras atividades extracurriculares; 3) o espaço/ambiente da escola teve algumas adaptações, como a retirada da educação infantil do mesmo prédio que o ensino fundamental, porém, nada muito além disso. Mesmo as decorações das salas de aula e dos corredores não eram exatamente produções das crianças; em sua maioria, eram enfeites produzidos por adultos. Havia amarelinhas e outros jogos pintados no chão, deixando o ambiente aconchegante, mas estas não foram utilizadas em nenhum dos dias de inserção; 4) o currículo foi determinado pela Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, com carga horária estipuladas para os componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. Comparado ao currículo do ensino fundamental de oito anos, houve apenas uma adaptação para incluir o 1º ano e conseqüentemente, aumentando o número de horas para as disciplinas. Além disso, as próprias colocações das professoras mostram que não houve uma mudança, somente um reajuste, em que os conteúdos que eram da 1ª série foram transferidos para o 1º ano. Ademais, também não houve discussões nesse sentido; 5) a metodologia de ensino foi revelada pelas professoras como algo que precisa ser adaptado conforme a turma e as crianças, ou seja, a forma de apresentar os conteúdos depende de como os alunos interagem com eles; 6) na relação professor-aluno relatada nas entrevistas, apesar de as professoras mencionarem que não mudou do ensino fundamental de oito anos para o de nove anos, existe sim um vínculo que vai além do ensino e aprendizagem. Inclusive, algumas disseram que, às vezes, é preciso ser psicóloga, mãe, dar colo e sempre pensar a forma como vai falar com as crianças.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos anos de 2005 e 2006, por meio da Lei nº 11.114 e da Lei nº 11.274, ocorreu a ampliação da duração do ensino fundamental de oito para nove anos no Brasil, com a inserção da criança de 6 anos nessa etapa de ensino. Além disso, ficou definido que os sistemas de ensino teriam até o ano de 2010 para efetivarem a realização dessa proposta em suas unidades escolares. Diante de diversas colocações acerca do ensino fundamental de nove anos, o contexto histórico e político, as publicações oficiais do MEC, as pesquisas sobre a mesma temática e as percepções das professoras de três primeiros anos iniciais do ensino fundamental do município de São Carlos – SP, faz-se necessário levantarmos algumas considerações finais.

Para atingirmos o objetivo geral desta pesquisa, que consistiu em analisar as percepções de professoras atuantes nos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental sobre a implantação da política de ampliação do ensino fundamental de nove anos no município de São Carlos – SP, tendo como referência as definições dos documentos oficiais do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos e os resultados das pesquisas mais relevantes sobre a temática, foi necessário estudarmos, primeiramente, seu contexto histórico.

Sobre isso, vimos que a proposta de ampliação do ensino fundamental para nove anos não surgiu repentinamente na política educacional brasileira. Além de ter aparecido como uma das metas do Plano Nacional da Educação em 2001, já na LDB/96 era possível a entrada da criança de seis anos, com um ensino fundamental de **no mínimo oito anos**. Dentre as justificativas dessa ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos, estava o discurso de que, com a inclusão da criança de seis anos em uma etapa de ensino obrigatória, seu direito à educação estaria garantido. Mas então, ficou-nos as perguntas: se é por garantia de direito, por que não optaram por materializá-lo na educação infantil? Não seria melhor para criança de 6 anos ter permanecido na educação infantil, tendo em vistas seus avanços legais no tocante à educação da criança pequena? E mais: se esse era realmente o objetivo da ampliação da duração do ensino fundamental, ou seja, garantir direitos e ampliar o tempo de educação escolar, por que não se aumentou o número de matrículas na educação infantil tornando-a obrigatória? Como ficou a garantia de direito das crianças de quatro e cinco anos, que nem sempre encontram vagas nas pré-escolas? Como garantir o direito delas à educação sem expandir as classes de educação infantil? Por que garantir apenas o direito das crianças de seis anos? Esses foram alguns dos questionamentos levantados por diversos autores – como

Arelaro, Jacomini e Klein (2011) – durante o processo de aprovação da Lei nº 11.274 – que ampliou o ensino fundamental, incluindo a criança de seis anos -, mas que ainda não têm explicações oficiais.

Outros discursos oficiais também apareceram para justificar a ampliação, como o fato de que o Brasil seria um dos únicos países que ainda não havia estabelecido nove anos de ensino fundamental obrigatório; ou também, o fato de que isso garantiria maior tempo de convivência escolar, o que contribuiria para um processo de ensino e aprendizagem mais rico; ou ainda, que boa parte das escolas brasileiras já estava colocando a ideia em prática antes mesmo de se tornar lei.

Apesar desses discursos, vimos, especialmente na pesquisa de Arelaro, Jacomini e Klein (2011), que outros fatores podem ter colaborado para que o MEC tomasse tal atitude. Os recursos financeiros do FUNDEF nos anos 1990, podem ter contribuíram para o que ensino fundamental fosse ampliado para nove anos, já que valorizou financeiramente mais o ensino fundamental do que outra etapa do ensino. Conseqüentemente, essa mudança no ensino fundamental – com a inclusão da criança de 6 anos e o discurso de garantia de seus direitos – não abriu espaço para se discutir a obrigatoriedade da educação infantil naquele momento. Para mais, era economicamente viável incluir a criança de seis anos em prédios de ensino fundamental que já existiam, do que precisar criar novos prédios de educação infantil para garantir a vaga de todas as crianças.

Além desse contexto histórico-político do ensino fundamental de nove anos, também estudamos o histórico de desenvolvimento do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos e vimos o quanto este foi complexo e confuso. O processo de implementação durou em média 7 anos e a quantidade de resoluções, pareceres e documentos emitidos no decorrer de todo o período, somando 25 textos no total, não negam o quanto o percurso envolveu questionamentos, dúvidas e controvérsias. Evidenciamos, inclusive, definições contraditórias sobre a criança e sua educação dentro do mesmo Programa.

Não só a quantidade de textos, mas a falta de definições precisas sobre o que seria o ensino fundamental de nove anos e o que se esperava para e com a entrada da criança de 6 anos também se traduziram em grandes obstáculos. Ao dizer que o primeiro ano não seria a antiga primeira série e nem o último ano da pré-escola, bem como ao afirmar que seria necessário conhecer as especificidades das crianças de seis anos, os documentos oficiais do MEC deixaram uma incógnita, pois não esclareceram efetivamente o que seria afinal esse “novo” ano e “novo” ensino fundamental. Assim, com base no material pesquisado, podemos dizer que as principais definições legais sobre o novo ensino fundamental pautaram-se em

assertivas ou orientações genéricas, enquanto que as definições mais operacionais ficaram sob responsabilidade dos Estados e Municípios.

Ademais, pelo fato de os documentos discursarem muito sobre a criança ideal e sua educação ideal, eles acabam não abrindo espaço para discussões práticas, sobre o que fazer efetivamente com tantas teorias na prática e no contexto escolar com a referida política já em vigência. Ou seja, os documentos não trazem tantos subsídios para a prática pedagógica, sobre como os gestores e professores poderiam construir, no contexto de sua escola, um ensino fundamental de nove anos que respeitasse realmente o tempo e espaço das crianças de 6 anos, tendo em vista que ela deveria passar a ser diferente da prática do antigo último ano da pré-escola e da prática do antigo primeiro ano do ensino fundamental.

Em relação a revisão bibliográfica, observamos nas pesquisas selecionadas que o ensino fundamental de nove anos chegou quase que sem nenhuma preparação por parte das escolas. Aliás, a falta de clareza e detalhamento das questões tratadas nesses textos oficiais referente à política, bem como a falta de suporte estrutural e prático por parte do MEC, também foram evidenciadas pelos pesquisadores estudados. Inclusive, muitos desses documentos nem mesmo chegaram às mãos dos professores, segundo as pesquisas que encontramos. Também ficou explícita a insatisfação, especialmente dos docentes, não com a ampliação da duração e da inclusão da criança de seis anos em si, mas justamente com o fato de não terem sido consultados sobre a proposta e preparados para implementá-la. A única saída para esses professores e as escolas em geral, de acordo com o verificado, foi o esforço individual, a força de vontade de cada um em colocar em prática aquilo que acreditavam ser o melhor para as crianças.

O que constatamos com a nossa investigação, a partir das inserções e das percepções das professoras participantes, e após de 10 de existência do ensino fundamental de nove, foi que, ainda hoje, nem todos os discursos do MEC publicados por meio do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos chegaram na prática pedagógica. Mesmo que as professoras tenham afirmado que tiveram contato com os materiais, notamos que muitas das ideais que foram propostas, não foram incluídas no cotidiano da escola investigada. Desde a adequação dos ambientes, que poderia ter sido decorado com as produções das crianças, como currículo, que deveria ter sido repensado e reestruturado coletivamente, até a forma de apresentar o conhecimento às crianças, que precisaria envolver atividades lúdicas e brincadeiras, não foram verdadeiramente incorporadas pela escola. O brincar, que dentro dos documentos apareceu como um aspecto importantíssimo e fundamental para o

desenvolvimento da criança, também não aconteceu o tempo todo, conforme colocação das próprias professoras.

Muitos podem ser os motivos disso tudo. Não somente as imprecisões dos textos oficiais do MEC, que em algumas colocações se contradiziam, mas também é necessário levar em consideração a quantidade de políticas e programas educacionais que surgiram ao longo de todos esses anos. Além das políticas federais, também é preciso considerar as definições do Estado e Município. A rotina escolar já é bastante corrida para as professoras e, ao mesmo tempo que precisam enfrentar as obrigações da rotina, precisam lidar com as diferentes imposições do governo que chegam por meio das leis e programas. E ainda, as tantas deliberações chegam às escolas, muitas vezes, de forma vaga, como vimos que aconteceu com o ensino fundamental de nove anos.

Nesse contexto, a professora precisa pensar e respeitar o tempo de cada criança, cumprir metas e conteúdos curriculares, entregar seus alunos lendo e escrevendo e, ao mesmo tempo conseguir lidar com as exigências de outras leis e programas que surgem concomitantemente. Essa cobrança não vem só por parte da equipe gestora, mas vem junto com as avaliações de desempenho nacionais. Ademais, vale lembrar que mais recentemente, outra exigência surgiu para as escolas e professoras, que foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define competências e habilidades para cada etapa da educação, criando a necessidade de repensar e replanejar toda a educação nacional novamente. Ficam as questões: a BNCC seria uma continuidade ou uma descontinuidade da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos? Será que a BNCC vai ao encontro dos princípios da política de ampliação do ensino fundamental, no sentido de respeitar o tempo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, de valorizar as diferentes linguagens e o brincar? Como as professoras farão para conseguir conciliar, na prática, ambas as legislações e tantas outras que ainda podem surgir?

Assim, podemos concluir que a falta de clareza e suporte por parte do MEC, bem como a quantidade de tarefas que surgem em formas de leis, programas ou avaliações nacionais, colaboraram para que as atitudes dos gestores e professores durante a chegada de uma nova política, nesse caso a de ampliação do ensino fundamental para nove anos, se baseie no imediatismo e espontaneísmo de cada um dos profissionais envolvidos. Ou seja, o ensino fundamental de nove anos no Brasil pode estar funcionando como na escola investigada neste trabalho, isto é, sem uma efetiva reflexão, debate e fundamentação legal e teórica sobre o tema, reproduzindo, na prática, apenas as experiências cotidianas e anteriores dos profissionais no antigo ensino fundamental de oito anos. Podemos pensar, ainda, que, por

conta disso, cada escola pode ter chegado a conclusões e concepções diferentes, executando a política a partir de uma interpretação própria, individual e aligeirada.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere; SILVA, Viviane Aparecida. O currículo do novo primeiro ano do ensino fundamental e a participação infantil: o que acontece em sala de aula pode ser chamado de “novo”? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, nº. 3, p. 534-550 jul./set. 2015.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, nº1, p.77-89, jan./junº 2002.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, nº 1, p. 35-51, jan./abr. 2011.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, nº 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005.

BITTAR, Marisa. A educação brasileira no século XX: um balanço crítico. In: FERREIRA Jr., Amarílio; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; LOMBARDI, J. Claudinei. **A educação brasileira no século XX e as perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea Editora, 2012, p. 79-106.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**. Universidade Estadual de Maringá, v. 34, nº 2, jul.-dez., 2012, p.157-168.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>> Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constituicao67.htm)>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez., 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Estabelece Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de jan., 2001.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera a redação dos artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio, 2005a.

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

BRASIL. Lei nº 12.796, 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de abr., 2013.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 24, de 15 de setembro de 2004. (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 6/2005). Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004c.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 6, de 8 de junho de 2005. Reexame do Parecer CNE/CEB nº24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005b.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005c.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 18, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005d.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 39, de 8 de agosto de 2006. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006c.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 41, de 9 de agosto de 2006. Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006d.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 45, de 7 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006e.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 5, de 1 de fevereiro de 2007 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007). Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 7, de 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007b.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 04, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 22, de 9 de dezembro de 2009. Diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009a.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010. Define diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010a.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 11, de 07 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010b.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010c.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 2, de 13 de setembro de 2018. Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018a.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018b.

BRASIL. MEC. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. MEC. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: relatório do programa. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. MEC. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 2º Relatório do programa. Brasília: MEC, 2005e.

BRASIL. MEC. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. MEC. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão das crianças com seis anos de idade. 2.ed. Brasília: MEC, 2007c.

BRASIL. MEC. **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2008?. Disponível em: <<http://porta-ferramenta/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. MEC. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. 2.ed. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. MEC. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2009c.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CARVALHO, Bruna; COSTA, Áurea de Carvalho. Da centralização à descentralização, da municipalização à terceirização: a quem compete a escolarização da criança hoje?. **Revista Paulista de Educação**, v.1, nº1, 2012, p. 3-16.

CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. A ampliação do ensino fundamental de 9 anos no Brasil e no Paraná: da legislação de ingresso às implicações no trabalho pedagógico. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 9073-9091.

CEP/CONEP. Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, 2016.

CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL, Daniel Capaldo; SILVA, Sérgio Luis da. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. In: **Congresso brasileiro de gestão de desenvolvimento de produto**, 8, 2011, Porto Alegre – RS, 2011.

COVRE, Maria de Lourdes. Educação: “recursos humanos” e “direitos sociais”. In: \_\_\_\_\_. **A fala dos homens**: análise do pensamento tecnocrático. São Paulo: Brasiliense, 1983, p.195-233.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia da educação brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Ampliação do ensino fundamental na região sul do Brasil: pontos e contrapontos da proposta curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n.º. 1, p. 223-247, jan./mar. 2015.

FERRARESI, Paula Daniele. Ensino fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos? **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, 2015.

FLACH, Simone de Fátima. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.º43, p. 285-303, set. 2011.

\_\_\_\_\_. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n.º 88, p. 739-762, jul./set. 2015.

GIL, Lara Gonzalez. **Implementação de Políticas Públicas: um estudo de caso sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos no município de São Bernardo do Campo**, 2012, 233p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

GENTILI, Pablo. O Consenso de Washington e a crise da educação na América Latina. In: \_\_\_\_\_. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 13-39.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994, p.17-36; 263-278.

IBGE. Panorama São Carlos – SP. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-carlos/panorama>>. Acesso em 19 jun. 2019.

INEP. **SAEB**: Sistema de Avaliação da Educação Básica. 2015?. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 21 jan. 2019.

IFSC. **São Carlos: a capital da tecnologia**. 2019. Disponível em: <<http://www.ifsc.usp.br/efc/2019wp/sao-carlos-a-capital-da-tecnologia/>>. Acesso em 19 jun. 2019.

KLEIN, Sylvie Bonifácio. **Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso**, 2011, 233p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

LIMA, Lilian Aparecida. **Ensino fundamental de nove anos: repercussões da Lei nº. 11.274/2006 na proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora**, 2011, 208s. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

MACHADO, Rosângela Aparecida dos Reis. **A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo**, 2016, 164s. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº especial, p.188–204, ago. 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEC. **FUNDEF**: fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério – manual de orientação. 1998?. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PERES, Eliane Teresinha. A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental de nove anos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, nº 2, p. 65-89, jun. 2013.

OLIVEIRA, Selma Ferreira de. **Implantação da política do ensino fundamental de nove anos: um estudo com grupos focais de professores**, 2013, 133s. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

PANSINI, Flávio; MARIN, Aline Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, nº 1, p. 87-103, jan./abr. 2011.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010. Disponível em: < > Acesso em: 15 set. 2018.

PREFEITURA SÃO CARLOS. **A cidade de São Carlos**. Disponível em: <>. Acesso em: 19 jun. 2019.

PUGLIESE, Ebe Camargo. **Implantação do ensino fundamental de nove anos e mudança educacional**: estudo de duas experiências no município de Taubaté/SP. 2016, 237p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986.

SALERNO, Soraia Kfourir; FULCHINI, Alzeni de Jesus Correia. Ensino fundamental de nove anos – ampliação ou absorção? A experiência do município de Londrina. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, nº. 11, p. 57-71, 2013.

SÃO CARLOS (SP). Lei n. 13.795, de 4 de maio de 2006. Cria o Sistema Municipal de Ensino do Município de São Carlos, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/legislacao\\_educacao/02\\_lei13795\\_SistemaMunicipalEnsino.pdf](http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/legislacao_educacao/02_lei13795_SistemaMunicipalEnsino.pdf)> Acesso em: 19 jun. 2019.

SÃO CARLOS (SP). Resolução CME n. 05, de 25 de outubro de 2006. Fixa normas para a ampliação do ensino fundamental para nove (9) anos de duração no sistema municipal de ensino de São Carlos. Disponível em: <[http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/legislacao\\_educacao/07\\_ResolucaoCME\\_005-06.pdf](http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/legislacao_educacao/07_ResolucaoCME_005-06.pdf)> Acesso em: 19 jun. 2019.

SÃO CARLOS (SP). Resolução CME n. 02/2007, de 12 de novembro de 2007. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental regular e da educação de jovens e adultos nas escolas municipais. Disponível em: <[http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/legislacao\\_educacao/07\\_ResolucaoCME\\_002.07.pdf](http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/legislacao_educacao/07_ResolucaoCME_002.07.pdf)> Acesso em: 19 jun. 2019.

SÃO CARLOS (SP). Resolução CME n. 03/2007, de 12 de novembro de 2007. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental de nove anos nas escolas municipais. Disponível em: <[http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/legislacao\\_educacao/07\\_ResolucaoSME\\_003.07.pdf](http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/legislacao_educacao/07_ResolucaoSME_003.07.pdf)> Acesso em: 19 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 144B**, de 30 de dezembro de 1892. Aprova o regulamento da Instrução Pública. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1892/decreto-144B-30.12.1892.html>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

SAVIANI, Dermerval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermerval; et al. (org). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.11-57.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. Territorializar e desterritorializar: os fios que constituem os sentidos da política do EF9A. In: O potencial da lei do ensino fundamental de 9 anos: entre o discurso político e o discurso pedagógico. **Tese** (doutorado). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma de Estado, descentralização municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação e políticas pública em educação**, Rio de Janeiro, v.12, n°45, p.925-944, out/dez, 2004.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TUROLLO Jr, Reynaldo; SALDAÑA, Paulo. Idade mínima para entrada no fundamental pressionará a pré-escola. **Folha de S.Paulo**, 2 ago. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/08/idade-minima-para-entrada-no-fundamental-pressionara-a-pre-escola.shtml>> Acesso em: 28 set. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa Qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-170.

VIVAS, Fernanda; OLIVEIRA, Mariana. Após empate, STF adia decisão sobre idade mínima para entrar na escola. **G1: Educação**, Brasília, 30 mai. 2018. Educação. Disponível em: < Acesso em: 28 set. 2018.

## APÊNDICE 1

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

- **Identificação da professora:** 1) Formação, 2) Experiência profissional, 3) Ano de ingresso na rede municipal de São Carlos, 4) Escola e ano/turma que trabalhou no período da ampliação do ensino fundamental.

#### **Questões relacionadas a ampliação do ensino fundamental para nove anos**

1 – Como, quando e por meio de quem recebeu a notícia de que o ensino fundamental seria ampliado para nove anos de duração, com a inclusão da criança de 6 anos nesta etapa de ensino?

2 – Como foi ter vivenciado esse processo? Quais foram as primeiras dúvidas e questionamentos que surgiram no caminho?

3 – Em relação à estrutura da escola, alguma coisa foi modificada para receber o ensino fundamental de nove anos, especialmente para as crianças dos anos iniciais?

4 – Quanto aos recursos didático-pedagógicos, a escola adquiriu algum tipo de material diferenciado para os anos iniciais? (livros, brinquedos, jogos, projetor...)

5 – Houve algum tipo de formação continuada, especialmente para professores dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos? (Quanto tempo? Quem ofereceu? Ajudou?)

6 – Quanto ao currículo do ensino fundamental de nove anos, houve algum tipo de discussão e alteração em relação ao currículo do ensino fundamental de oito anos?

7 – Em relação à rotina e organização do tempo, mudou alguma coisa do que se fazia no ensino fundamental de oito anos para agora, com nove anos?

8 – E quanto à maneira de ensinar os conteúdos, você percebeu alguma mudança na forma como se trabalha com as crianças dos anos iniciais? (Como era e como é agora?)

9 – Você acha que a relação professor-aluno mudou depois da ampliação do ensino fundamental? Como você descreve sua relação com seus alunos?

10 – Você teve contato ou algum tipo de acesso aos materiais orientadores que o MEC publicou no momento da ampliação do ensino fundamental para nove anos?

11 – Alguns desses materiais do MEC trazem discussões sobre a importância do brincar e das diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem das crianças, como você percebe essas questões no cotidiano da escola? (Elas mudaram alguma coisa na prática?)

- **Considerações finais**

Há mais alguma coisa que queira dizer que não foi contemplado nas questões anteriores? Algum sentimento com relação ao ensino fundamental de nove anos, alguma demanda que você sente, ou até mesmo sugestões que queira colocar?

## **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

**1 – Quanto a estrutura física:** a) as crianças têm espaços físicos específicos para brincar? Eles são adequados à faixa etária? b) Os banheiros e bebedouros ficam próximo às salas de aula? c) Os banheiros, bebedouros e outras instalações tiveram adequações para receber essas crianças? d) As carteiras são de tamanho adequado? e) Os horários de entrada e saída são adequados às crianças de seis anos, de forma que elas se sintam mais seguras? f) Com relação ao intervalo, as crianças têm tempo de comer, brincar, ir ao banheiro, etc.?

**2 – Em relação à prática pedagógica:** a) Como o professor organiza a aula? b) Tem espaço para as crianças participarem?

**3 – Sobre a organização da rotina:** a) Quanto tempo as crianças ficam em sala de aula? b) Em que momentos brincam? c) Visitam outros espaços? d) Vivenciam diferentes experiências e linguagens?

**4 – Quanto a organização da sala de aula:** a) Como as crianças são organizadas? Em fila? Grupos? b) Tem espaço para interação entre elas? c) A sala possui “cantinhos” para brincar, ler, desenhar?

## APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

#### **Para entrevista com professores**

Prezado(a) voluntário (a)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Política de ampliação do ensino fundamental para nove anos: uma análise dos anos iniciais no município de São Carlos/SP”, cujo objetivo principal é identificar, a partir de observação e de entrevistas com professores da rede municipal de ensino de São Carlos, como tem se configurado os três primeiros anos iniciais do ensino fundamental, tendo como referência o Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.

O município de São Carlos possui escolas públicas municipais e estaduais, entretanto, esta investigação será delimitada nas escolas públicas da rede municipal de ensino. Para coleta dos dados deste estudo, serão adotados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa de campo envolverá a observação dos espaços da escola e entrevistas com professores que lecionam nos três primeiros anos do ensino fundamental do município.

As pesquisadoras envolvidas com o referido estudo são Géssica Priscila Ramos, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar/São Carlos, e Jaqueline Cristina da Silva, mestranda do Pós-Graduação em Educação da UFSCar/São Carlos.

Você foi selecionado (a) por ser professor (a) dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos da rede municipal de ensino de São Carlos, e sua participação não é obrigatória. A sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista que será gravada pela pesquisadora; essa entrevista terá duração média de 30 minutos e será realizada no seu horário disponível e local a escolher.

Embasando-nos na Resolução CNS 466/12, entendemos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, podendo afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos, algum desconforto ou, ainda, dano à saúde do sujeito participante da pesquisa. No desenvolvimento desta pesquisa estamos atentos à preservação da integridade moral,

intelectual, acadêmica, cultural, física e psicológica do voluntário. Entendemos que **os riscos** desta pesquisa para sua pessoa podem se relacionar a algum desconforto ou constrangimento ao responder as questões apresentadas no questionário, caso não saiba as respostas ou não queira nos dar a informação solicitada. Caso ocorra **qualquer tipo de prejuízo ou desconforto**, asseguramos a sua liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem que lhe acarrete em sansão ou dano de suas atividades. A sua participação é, portanto, voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador ou pela instituição, terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou para recusar-se a participar.

Desde já esclarecemos que todas as informações contidas na pesquisa serão confidenciais e tratadas de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade.

Certificamos que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização. Afirmamos também que a participação neste estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

Consideramos que esta pesquisa possibilitará o aprofundamento nas discussões sobre o ensino fundamental e as políticas destinadas a esta etapa da educação básica na atualidade, notadamente por meio da análise do funcionamento da política de ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa podem oferecer **benefícios** aos participantes do estudo, na medida em que possibilita momentos de reflexão e subsídios teórico-metodológicos que contribuam para a fundamentação de política destinadas ao ensino fundamental.

Se você concorda em participar do estudo, por favor, leia atentamente as instruções deste Termo de Consentimento. Se em algum momento você necessitar de maiores esclarecimentos relacionados à pesquisa, se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato conosco nos endereços abaixo citados.

Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho. Ao final da pesquisa caso você queira ter conhecimento dos resultados finais do estudo encaminharemos nossos resultados via online para seu endereço de e-mail. Reafirmamos que seu nome não será divulgado e que o material que indique sua participação no estudo não será utilizado sem a sua permissão. Contando com a sua valiosa colaboração, agradecemos pelo empenho, atenção e tempo dispensados.

Realizada a entrevista, solicitamos que seja entregue este “**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**”, **devidamente assinado**. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço das pesquisadoras, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento

Cordialmente,

**Jaqueline Cristina da Silva**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Telefone: (19) 982559172

E-mail: jaquelinecristina011@gmail.com

**Géssica Priscila Ramos**

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar

Departamento de Educação – DEd/ Sala 05/ Tel: (16) 3351- 9597

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

E-mail: gessicamos@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Nome do (a) Entrevistado (a):

---

Assinatura do (a) Entrevistado (a):

---

**Local: São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.**