

# Ensino fundamental de nove anos

## *Velhos e novos problemas?\**

BIANCA CRISTINA CORREA \*\*

**RESUMO:** O trabalho discute a implantação da Lei nº 11.274/06, que instituiu a duração de nove anos para o ensino fundamental. Analisa documentos produzidos pelo MEC e apresenta resultados de pesquisa empírica, em um município do interior de São Paulo, que indicam que, apesar dos objetivos anunciados, a ampliação na duração do ensino fundamental não tem representado ganhos na qualidade da educação, uma vez que, aos problemas anteriores, ainda não solucionados, somaram-se outros.

*Palavras-chave:* Ensino fundamental de nove anos. Políticas públicas de educação

### Introdução

Conforme dados do censo escolar, publicados no sítio eletrônico do Inep, o Brasil contava com 6.719.261 matrículas na educação infantil em 2008 e, em 2009, esse número passou para 6.762.631. No caso específico da pré-escola, tínhamos 4.967.525 em 2008, e 4.866.268 no ano seguinte, portanto, uma queda de 2,0%. Segundo o relatório técnico elaborado pelo MEC/Inep sobre os números do censo escolar de 2009, “esta pequena diminuição no número de matrículas está associada, provavelmente, à contínua implantação do Ensino Fundamental de nove anos [...]” (BRASIL, 2010, p. 10). Ainda segundo essa fonte, em 2008 o Brasil contava com 32.086.700 matrículas no ensino fundamental (EF), e, em 2009, com 31.705.528. Houve, assim, uma queda na matrícula de 1,2%.

---

\* Parte dos dados aqui apresentados está disponível no sítio eletrônico da Anped (CORREA, 2007, 2010).

\*\* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* <biancacorrea@ffclrp.usp.br>.

Com relação às taxas de atendimento, em 2008 ainda não havíamos atingido 100% de atendimento no EF. No caso da educação infantil, se considerarmos a faixa de 0 a 5 anos, esse índice não chegava a 40% naquele ano. Para a faixa dos quatro aos cinco anos esse percentual estava um pouco acima dos 70%.

Os números são importantes para discutirmos a aprovação da lei que instituiu, em 2006, o EF com matrícula obrigatória aos seis anos de idade e duração de nove anos. Considerando a extensão da escolaridade como algo que, em princípio, poderia representar maiores possibilidades de aprendizagem a um contingente significativo de crianças brasileiras, faz-se necessário questionar em que medida esse acréscimo pode, de fato, lograr tal objetivo. Assim, perguntamos: aumentar em um ano a experiência escolar sem alterar as condições objetivas da escola não pode significar apenas acrescentar mais do mesmo? Considerando que problemas históricos e já bem conhecidos (GOMES, 2005; PARO, 1995; PATTO, 1996), tais como falta de infraestrutura adequada, formação deficitária dos professores, salários baixos, que levam esses profissionais a assumir uma carga excessiva de trabalho com dupla e até tripla jornada, não foram, ainda, equacionados, o que essa escola pode oferecer a crianças que, agora, iniciam sua jornada um ano mais cedo? Além disso, conforme os dados inicialmente apresentados, embora bastante próximos, não atingimos as metas traçadas no Plano Nacional de Educação de 2001, para 2011: 100% de atendimento na faixa dos sete aos 14 anos de idade no EF e 80% na faixa dos quatro e cinco anos na pré-escola.

No intuito de refletir sobre essas questões, apresentamos alguns dados sobre o EF de nove anos, analisando a legislação nacional, bem como as orientações emanadas do MEC para que os sistemas estaduais e municipais instituíssem a nova organização. Além disso, apresentamos resultados de pesquisa, que vimos realizando, em um sistema municipal de educação do interior do estado de São Paulo desde 2008. Os resultados obtidos indicam que aqueles problemas históricos sobre os quais nos referimos anteriormente de fato não foram equacionados e, com a nova organização, novos desafios foram postos aos profissionais da escola, que, uma vez mais, foram pegos de surpresa, sem consulta ou preparação prévia e, ainda, sem as condições adequadas para alcançar os objetivos apresentados tanto no âmbito do MEC quanto no da Secretaria Municipal de Educação (SME) à qual estavam vinculados.

## **Legislação e orientações do MEC**

Em maio de 2005, tivemos a aprovação da Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005) que alterava a LDB (BRASIL, 1996a) no que se referia à idade para ingresso obrigatório no EF, passando dos sete para os seis anos. Entretanto, a mesma lei não mencionava

a obrigatoriedade de os sistemas organizarem o EF com duração de nove anos, o que, na prática, significava não um ganho, mas um prejuízo a boa parte das crianças brasileiras. A medida foi percebida por pesquisadores e outros profissionais da área como um retrocesso e como expressão de uma preocupação meramente financeira por parte do governo. Ao que tudo indicava, a medida visava a regulamentar algo que vinha ocorrendo em parte dos sistemas, ou seja, a inclusão de crianças de seis anos de idade no EF apenas como meio de se conseguir mais recursos do Fundef (BRASIL, 1996b), que subvinculava recursos apenas ao referido nível de ensino.

Em 2006, contudo, dada a pressão por parte de movimentos organizados em torno do direito à educação, nova medida legal foi sancionada, com uma alteração mais ampla da LDB (BRASIL, 1996a), de tal modo que, além da obrigatoriedade do ingresso no EF a partir dos seis anos de idade, definiu-se que os sistemas deveriam ampliar em mais um ano a duração do EF, prevendo como limite para o ajuste necessário o ano de 2010. Assim, pela Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), a redação do artigo 32 da LDB (BRASIL, 1996a) passou a vigorar da seguinte forma:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...].

Ainda em maio de 2006, o MEC, por meio de sua Secretaria de Educação Básica, publica o terceiro relatório com orientações para a organização do EF de nove anos assim intitulado: “Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa.” (BRASIL, 2006b).

Do conteúdo desse documento, destacaremos alguns aspectos. Com relação às implicações pedagógicas, afirmava-se a necessidade de que houvesse:

[...] com base em estudos e debates no âmbito de cada sistema de ensino, a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que se assegure às crianças de 6 anos de idade seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo. (BRASIL, 2006b, p. 9).

Observe-se a preocupação em garantir o que estava contido na LDB (BRASIL, 1996a) em relação à EI, no que se refere às crianças de seis anos de idade, ou seja, o direito a um desenvolvimento integral. Além disso, observa-se uma preocupação para que tanto os sistemas, por meio de suas secretarias de educação, quanto as escolas reelaborassem seus projetos pedagógicos a fim de atender o objetivo acima mencionado; todavia, alertava-se para a necessidade de que tal reelaboração ocorresse mediante “estudos e debates”.

Quanto ao item destinado ao currículo, o documento destacava pontos importantes. Primeiro, enfatizava que:

O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. [...] É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diferentes áreas. (BRASIL, 2006b, p. 9).

Em seguida, afirmava que:

Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2006b, p. 9).

Assim, cumpre observar o mérito do documento ao chamar a atenção para o fato de que mudanças curriculares são necessárias não apenas em função das crianças de seis anos, mas em função do conjunto de crianças que viriam a frequentar o primeiro ciclo – os anos iniciais – do EF.

Considerando que as ações do MEC basicamente se limitaram à produção e distribuição de documentos com orientações aos sistemas e escolas, vejamos como se deu a implantação do EF de nove anos no município paulista em que realizamos a pesquisa.

## **A implantação do EF de nove anos em um município paulista**

### *Aspectos metodológicos*

A pesquisa que realizamos em um sistema municipal de educação do interior paulista teve início em 2008 e está sendo concluída em 2010. Além da análise documental em âmbito federal, procedemos à análise dos documentos produzidos localmente (resoluções, pautas dos encontros de formação, projeto pedagógico da escola, entre outros), entrevistamos funcionárias da SME responsáveis por esse nível de ensino e, ainda, realizamos estudo de caso em uma escola de EF. Na escola, entrevistamos professoras e equipe técnica. Com relação às crianças, acompanhamos duas turmas em seu ano de ingresso (2008), no segundo (2009) e no terceiro ano (2010), entrevistando-as em pequenos grupos e analisando seu desempenho nas avaliações ao final de cada ano. Durante o ano de ingresso, acompanhamos as aulas dos dois grupos por aproximadamente duas semanas.

O material coletado é bastante extenso e, neste trabalho, com a finalidade de apresentar ao leitor uma experiência em relação aos aspectos que julgamos os mais relevantes, realizamos alguns recortes.

### *A mudança legal*

Em um dos primeiros documentos publicados pelo MEC acerca da ampliação do EF afirmava-se que:

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. (BRASIL, 2004, p. 17).

Na Resolução aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) do município<sup>1</sup> analisado, encontramos a seguinte caracterização do EF de nove anos:

O ensino fundamental de nove anos é obrigatório no Sistema Municipal de Educação de [nome da cidade], com matrícula a partir dos seis anos de idade, assegurando a todas as crianças um tempo mais longo de convivência escolar, maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade. (SME, 2006).

Em ambos os casos, a justificativa mais enfatizada para ampliar em mais um ano o EF, no início de sua organização, ou seja, tornando o ingresso obrigatório aos seis anos de idade, é um potencial aumento nas oportunidades de aprendizagem para as crianças.

A despeito disso e das orientações para que uma reelaboração das propostas pedagógicas fosse feita com base em estudos e envolvendo a todos os profissionais no âmbito de cada sistema, a proposta que alterou a organização do EF no município foi encaminhada pela SME ao CME, em 2006, aprovada em dezembro desse mesmo ano, por meio de Resolução, e, conforme informações obtidas com técnicas da SME e um membro do CME, as discussões para a mudança se deram apenas nesses dois fóruns, não tendo havido participação de professores ou outros profissionais das escolas, nem tampouco de pais e alunos. Em entrevista, uma das técnicas da SME afirmou o seguinte ao explicar como foi o processo de decisão pela implantação do EF de nove anos:

O quanto se discutiu essa implantação em termos de rede e tal? Ela foi feita depois. Primeiro foram tomadas todas as medidas legais de autorização, de discussão interna junto com o CME, com indicação, com construção de deliberação, tudo que era necessário para implantação efetiva, ela foi feita no ano de 2006. Como desde 2003 essa prática de inclusão dos alunos de seis anos já estava sendo feita, a gente achou que essa seria a melhor saída, porque ele [aluno de seis anos] não iria sair, só que você tinha que atender esses alunos dentro dessa especificidade e necessidade dele. (SME, 2008).

Observa-se por esse trecho a preocupação em legalizar uma situação que já vinha ocorrendo desde 2003, com o aumento no número de crianças de seis anos no EF,

o que se configurava como reflexo do Fundef, como já mencionamos. Quanto à afirmada preocupação em “preparar” tudo antes de discutir com a rede, bem como a necessidade de adequar o trabalho pedagógico às crianças de seis anos que já vinham sendo matriculadas, somos levados a crer que, na prática, o que prevaleceu foi apenas o ajuste da matrícula aos seis anos, generalizando-a na rede com alterações que, em sua maioria, não foram suficientes para garantir ganhos de qualidade aos próprios alunos, como usuários do sistema, e aos professores, como trabalhadores mais diretamente envolvidos com a ação educativa. Os resultados da pesquisa empírica, assim, corroboram aqueles apresentados por Moro (2009), no que se refere à falta de planejamento prévio. Nossos dados ainda confirmam os achados de Moro no que se refere à formação centrada na alfabetização e acontecendo fora do espaço escolar e, ainda, à grande expectativa em relação à alfabetização de todas as crianças já no 1º ano do EF, como veremos a seguir.

### *Alfabetização no primeiro ano*

Conforme já mencionamos, as orientações do MEC sempre reiteraram a necessidade de uma reorganização geral da escola para que se pudesse implantar com sucesso a nova organização do EF. Conforme o documento de 2004, seria essencial que o professor estivesse “sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças [de seis anos de idade]”, que fosse “portador” ou estivesse “receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo.” (BRASIL, 2004, p. 24-25).

No documento *Ensino fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2006c), encontramos uma explicitação sobre como são entendidas as crianças de seis anos e suas “necessidades” e, conseqüentemente, sobre um outro conteúdo a ser considerado pelos professores, conteúdo este que, ainda conforme o documento, deveria estar presente nos programas de formação.

[...] este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica ‘O brincar como um jeito de ser e estar no mundo’; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debate pedagógico, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica [...]. (BRASIL, 2006c, p. 9-10).

Apesar do contido nesses documentos, a SME do município estudado deu início às aulas em 2007, sem que os professores soubessem quais seriam as mudanças em termos de conteúdo, avaliação, organização do tempo e do espaço, entre outros aspectos do trabalho pedagógico com as turmas de 1º ano. O primeiro encontro com todos os professores da rede e a SME aconteceu em fevereiro de 2007 para uma apresentação

geral e, a partir de março, teve início um processo de formação continuada que, naquele ano, totalizou 17 encontros com professores das turmas de 1º e, em 2008, 13 encontros dos quais também participaram os professores das turmas de 2º ano. A análise das pautas desses encontros permitiu verificar não apenas as temáticas adotadas, mas também as dinâmicas de trabalho e o material teórico utilizado para leitura.

Em 2007, dos 17 encontros realizados seis versaram específica e diretamente sobre alfabetização e, indiretamente, o tema foi abordado outras quatro vezes. Matemática foi o segundo tópico mais abordado, sendo tratado diretamente em três encontros e indiretamente em outros quatro, durante os quais a alfabetização também foi discutida. A arte esteve presente em apenas um encontro, e o brincar, em nenhum deles. Já em 2008, o foco incidiu sobre o tema da avaliação, sendo pautado em quatro dos 13 encontros. Diretamente, a alfabetização foi o tema principal em três encontros e matemática em outros três. Em 2008, o brincar aparece em um encontro voltado à discussão do “jogo” como estratégia para o ensino de matemática.

Confrontando esses dados com a análise das entrevistas e das observações na escola, podemos concluir que a alfabetização foi o objeto principal de discussão, inclusive com a definição de metas a serem alcançadas já ao final do 1º ano. Assim, é compreensível que as professoras tenham se sentido tão perdidas ao longo dos três anos de implantação da proposta, especialmente durante o primeiro, em 2007. Essa sensação foi claramente descrita na observação da professora Magali:

Eu senti que em 2007 estava assim meio perdido, todo mundo, tanto é que o nosso referencial curricular saiu quase no meio do ano. Então, até lá, a gente não sabia o que fazer. Eu tinha a impressão de que eu nunca tinha dado aula! Parece que não sabia: não é primeira série e não é pré, então é o quê? (professora Magali, 2009).

Conforme entendemos, o brincar deveria ter sido objeto de formação, pois, em função da faixa etária, embora não apenas por isso, essa é uma atividade fundamental para as crianças, cuja importância remete ao próprio processo de aprendizagem (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2009). O que observamos durante a permanência em sala de aula foi que as crianças brincam, com ou sem autorização, com ou sem uma organização intencional por parte das professoras. Estas, por sua vez, também percebem o fato, todavia, não o compreendem integralmente, ora identificando-o como imaturidade, ora como necessidade “natural”, mas, em todo caso, como algo que escapa ao controle e com o que não se sentem inteiramente à vontade para lidar. É o que constatamos nas seguintes falas:

A idade que eles vêm é idade pra brincar e eles ficam o tempo todinho na carteira sentados! Então, eles brincam com o lápis, eles brincam com a borracha, muitos não têm atenção, muitos não se concentram. Por quê? Porque eles não estão ainda maduros pra isso. (Professora Andréa, 2009).



De uns anos pra cá eu achei que ficou um buraco muito grande entre a pré-escola e o 1º ano, porque este ano eu trabalhei com 1º e 2º e eu senti uma diferença muito grande, eles vieram sem preparo nenhum, nenhum, nenhum! Eles vieram pra brincar! E você tem um programa pra cumprir! (Professora Magali, 2009).

A afirmação dessa professora remete a outras questões que ficaram evidentes ao longo da pesquisa. Em primeiro lugar, embora não tenha constado oficialmente da formação oferecida pela SME, a brincadeira era referida nos encontros como algo importante que os professores deveriam envolver em seu trabalho, mas, ao mesmo tempo, a cobrança por resultados em termos de alfabetização foi se tornando cada vez mais presente com o passar do tempo. A professora Magnólia comentou o seguinte, quando falávamos sobre a entrevista com as crianças e a falta que estas sentiam das brincadeiras:

No começo do ano eu ainda dei mais brincadeiras, mas depois, eu fiquei pensando lááá no alfabético²... ixi, vamos parar com essas brincadeiras, se não não vai chegar, não! Porque a cobrança vem! O ano passado [2007], nossa, parecia que o 1º ano ia ser um prezão! Aliás, ninguém nem sabia! Mas, logo que chegou lá na capacitação, 'olha, alfabético', então, o prezão vai parar por aqui, né, porque se eu ficar no prezão, aí não vai chegar no Z, né? Porque a cobrança existe, né?! (Professora Magnólia, 2008).

A professora se refere à contradição no discurso dos formadores da SME, pois se de um lado falavam de uma nova configuração do 1º ano, de outro deixavam claro que a meta era fazer com que todos os alunos chegassem à hipótese alfabética da escrita. Sobre essa mesma contradição, mas em outro sentido, a professora Magali afirma o seguinte, quando indagada sobre ter havido orientação para que brincassem com as crianças:

Elas [formadoras da SME] falavam, mas não era uma coisa que ficava todo dia te lembrando. Não era todo encontro que falavam 'olha, vocês têm que ter um horário pra brincar', porque não tem um espaço... não tem a condição pra brincar, então acho que elas também ficavam de mãos amarradas. (Professora Magali, 2009).

Outro ponto importante na afirmação anterior da professora Magali remete à falta de interlocução entre a educação infantil e o EF. Observamos que ela critica o fato de as crianças só brincarem na pré-escola e chegarem ao 1º ano sem nenhum preparo. Essa questão é delicada porque, ao contrário de sua percepção, o que estudos, tais como os de Oliveira e Ferreira (1989), Kishimoto (2001), Wajskop (2001), Galvão (2004) e Campos e Cruz (2006), têm demonstrado é que cada vez menos as crianças podem brincar na pré-escola, o que tem sido apontado como um dos problemas mais sérios dessa etapa educacional. Além disso, considerando que com a nova organização etária da educação brasileira, agora as crianças saem da pré-escola um ano mais



cedo, se nada for feito, teremos crianças cada vez mais novas com o seu direito a brincar desrespeitado. O que concluímos sobre esse aspecto, no caso da escola que acompanhamos, é que as professoras não sabiam como proceder com os alunos e, mesmo sentindo a necessidade que eles tinham de brincar, os espaços e materiais disponíveis não existiam ou eram muito restritos e, dada a falta de formação específica e à cobrança por resultados, elas não conseguiam vislumbrar meios de garantir o direito à brincadeira sem prejuízos para a aprendizagem. Assim, brincar seria um impeditivo à aprendizagem, especialmente da escrita e da leitura.

### *Mudar a forma, não o conteúdo*

No Referencial Curricular elaborado no âmbito do município, com vistas à alteração na organização do EF, encontramos a explicitação de “áreas” de conhecimentos, com seus objetivos gerais e específicos a serem alcançados ao final do 1º e do 2º ano. As “áreas” são as seguintes: língua e linguagem; raciocínio lógico-matemático; sócio-histórica e cultural; natureza, ambiente e o próprio corpo; arte e movimento. Observando essa nomenclatura e analisando a carga horária de cada uma dessas áreas, podemos concluir que se trata apenas da definição de novos nomes para algo que já existia, senão vejamos o quadro abaixo com dados retirados do projeto pedagógico da escola em que se realizou a pesquisa e que, conforme informado por seus coordenadores, sempre seguiu as orientações da SME, de modo a podermos afirmar que o seu conteúdo expressava a realidade de toda a rede municipal:

**Quadro 1 – Referencial curricular para o EF de 9 anos do município pesquisado**

Estrutura curricular EF de oito anos (até 2006)	Estrutura curricular EF de nove anos (a partir de 2007)	Aulas semanais 1ª série	Aulas semanais 1º ano
Língua portuguesa	Língua e linguagem	7	7
Matemática	Raciocínio lógico matemático	7	7
Ciências físicas e biológicas	Natureza, ambiente e o próprio corpo	2	2
História	Sócio-histórica e cultural	2	4
Geografia		2	
Arte	Arte e movimento	2	5
Educação física		3	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (ver Nota 1).

Durante as entrevistas, tanto o pessoal da SME quanto as professoras e equipe coordenadora da escola foram unânimes em afirmar que houve discussão em torno desse documento, até que ele chegasse à sua forma final, em meados de 2007, ano de implantação do novo sistema. Entretanto, todos também afirmaram que a discussão se deu a partir de um texto base que foi organizado pela SME e que não houve alterações significativas em seu conteúdo após a participação dos professores de 1º ano, os únicos envolvidos no processo durante essa fase inicial. Na prática, o que constatamos durante o período de observação na escola, bem como com a análise das entrevistas, é que as “experiências escolares” e as “relações sociais” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18) desenvolvidas no cotidiano escolar após a implantação do novo referencial curricular não foram alteradas, já que as condições objetivas não foram garantidas. O que se observou foi a predominância de conteúdos relacionados à alfabetização e, secundariamente, à matemática, ficando as demais áreas sem um trabalho sistemático.

### *Avaliação para quê?*

Neste tópico, recorreremos mais uma vez aos documentos do MEC para evidenciar a distância existente entre os princípios ali presentes e a realidade do sistema municipal que acompanhamos. Quanto à avaliação, selecionamos o seguinte:

[...] faz-se necessário assumir como princípio que a escola deva assegurar aprendizagem de qualidade a todos; assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstico, participativo, formativo, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica; elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem; romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas; e romper, também, com o caráter meramente classificatório. (BRASIL, 2006b, p. 10).

Em 2007, além de um novo referencial curricular para o EF, a SME elaborou fichas de acompanhamento individual dos alunos. Nelas, encontramos um total de cinco áreas, 17 tópicos e 95 aspectos a serem observados no conjunto das áreas.

Na percepção de três das professoras entrevistadas, a ficha é muito extensa, com um nível de detalhamento que, além de tomar tempo demais para o preenchimento, não condiz com a realidade do trabalho realizado. A fala de uma delas é bastante ilustrativa:

Agora, uma coisa assim, absurrrrda, é a ficha de avaliação! É uma coisa inviável. Todo mundo já deu sugestões pra sintetizar, porque aquilo é... Ela não é prática, nem pra nós nem para os pais! A impressão que eu tenho é que é um trabalho inútil, em vão, e isso dói, sabe, isso dói. (Professora Magali, 2009).

Para uma das professoras, a ficha trouxe benefícios:

Apesar da ficha ser muito chata (rs), ela tem muitos detalhes, muitas coisas... mas, eu não preciso atribuir uma menção para a criança, eu achei que é mais

fácil lidar com essa ficha do que com a menção. Dá para você colocar aquilo que você observou da criança. (Professora Alice, 2008).

Verificamos, pelo conteúdo da ficha e pelo seu preenchimento ao longo de dois anos, que a alfabetização é privilegiada, o que era de se esperar, uma vez que, como demonstramos, esse tem sido o foco da formação e das cobranças por parte da SME. Assim, na área “língua e linguagem”, além do detalhamento sobre diversas capacidades a serem observadas, há um quadro específico em que as professoras devem informar o “nível” de aprendizagem da escrita, classificando as crianças em pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos, e o nível de aprendizagem da leitura (não reconhece letras e sílabas; reconhece letras e sílabas isoladamente; lê sílabas simples; lê sílabas compostas; lê textos sem entendimento; lê textos com entendimento). Para preencher as fichas, as professoras afirmaram realizar avaliações contínuas, e, para o caso da escrita e da leitura, realizam “sondagens” periódicas a fim de observar os avanços entre as crianças. Embora os limites deste trabalho não nos permitam uma reflexão detalhada sobre essa opção metodológica, vale ressaltar o quanto essas “sondagens” se tornaram processos mecânicos, que, sem um conhecimento profundo sobre a própria teoria que embasa a prática, acaba se tornando, no mais das vezes, um instrumento de mera classificação dos alunos.

Apesar dos possíveis equívocos, o trabalho realizado exige tempo e dedicação. Mas, ainda assim, a SME manteve o seu sistema de avaliação externa que se iniciara antes do EF de nove anos. Observamos, assim, certa incoerência entre as orientações oferecidas aos professores, o conteúdo das fichas de avaliação e aquele solicitado nas provas da avaliação externa. O comentário da professora Magali sobre as provas sintetiza bem parte dessa incoerência:

Ela tá mais para o tradicional do que para o construtivismo da ficha! Ela é uma avaliação praticamente tradicional. Eles dão ‘problema’ como dava antigamente! Então, quer que a gente modernize o trabalho, mas, o pedido na prova é uma conta! (Professora Magali, 2009).

O que nos chamou atenção, ainda, foi que apesar desses problemas e das críticas por parte da escola, as professoras assumiram, de modo aparentemente paradoxal, uma posição de aprovação em relação à avaliação externa, como se pode constatar na fala de duas delas:

Esse resultado aí... ah, eu fiquei feliz do resultado que eu tive com a minha turma sim! Pela quantidade que chegou no nível alfabético. (Professora Alice, 2008).

A avaliação deles é mais prática, porque você tem números na mão, e a nossa ficha não! Ela não tem essa praticidade. (Professora Magali, 2009).

Embora nesse sistema de ensino não haja prêmios em função dos resultados e só sejam divulgados na própria escola, não havendo, pois, ranqueamento explícito, a “lógica” da diferenciação entre as escolas está presente. Rede relativamente pequena, em pouco tempo todos ficam sabendo dos resultados de todas as escolas. Não observamos, como em Carvalho (2001), práticas de exclusão de alunos, mas, sim, a disseminação e o reforço da lógica segundo a qual a responsabilidade por aquilo que seria um “bom” resultado é do professor e do aluno.

### *As promessas não cumpridas*

Tomando mais uma vez como referência as orientações do MEC para a implantação do EF de nove anos, em documento de 2006 encontramos que:

[...] os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração. (BRASIL, 2006c, p. 8).

Já na Resolução do município, encontramos o seguinte acerca do espaço físico e dos recursos materiais:

O ensino fundamental de nove anos deverá ser desenvolvido como processo de aprendizagem, respeitando o desenvolvimento das crianças, com disponibilidade de espaços, brinquedos, materiais didáticos e equipamentos que configurem um ambiente compatível com o desenvolvimento da criança de seis anos de idade. (SME, 2006).

Apesar dessas afirmações sobre o que seriam necessidades específicas das crianças e diretamente relacionadas à garantia de uma melhor aprendizagem, o que o governo municipal efetivamente realizou foi a aquisição de carteiras em tamanho menor do que o padrão, as quais só chegaram às escolas no início de 2008, e de jogos pedagógicos tais como dominós, cruzadinhas, quebra-cabeças de letras e afins, distribuídos em meados de 2008.

As escolas, ademais, não passaram por reformas com o objetivo de adaptar sua estrutura para receber crianças mais novas. Assim, não causa estranheza que durante as entrevistas, quando estimuladas a falarem sobre o que menos gostavam na escola, as crianças tenham sido unânimes referindo-se ao recreio, que ocorre em um pátio coberto e em dois corredores estreitos: “os meninos grandes batem”, “todo mundo corre e a gente cai”. O recreio, que poderia ser uma alternativa para garantir o direito a brincar, transforma-se, para as crianças menores, em momento de tensão. Há inspetores de alunos, mas eles não foram formados para organizar brincadeiras; não há brinquedos, apenas um grande vão livre que serve como estímulo ao “movimento” de uns e ao afugentamento de outros.

Como investimento, houve, ainda, a contratação de um professor assistente para atuar junto a duas ou três turmas de 1º e 2º anos, a depender do tamanho da escola. A avaliação por parte das professoras foi, no geral, bastante positiva, uma vez que isso possibilitou dividir a sala, em alguns momentos, para que elas se dedicassem a alunos que julgavam com necessidade de uma atenção mais individual, por exemplo. Mas, também, sobressaiu a percepção de que sem um projeto definido para a ação desse assistente, a organização do trabalho, que deveria ser coletivo, ficava prejudicada, tudo dependendo das características pessoais da professora que assumia a função. A presença da assistente também foi percebida como positiva porque, embora definido em Resolução, o número máximo de 25 alunos nas turmas do 1º ao 3º anos não vem sendo respeitado, chegando-se, em alguns casos, a mais de 30.

### **Considerações finais**

O que pudemos observar no processo de implantação do EF de nove anos no município evidencia que seguimos com a adoção de novas políticas, sem a devida consideração aos problemas crônicos que nossa escola brasileira enfrenta, desde longa data. Indagamos no início deste artigo se, sem alterar a estrutura da escola que temos, não estaríamos apenas acrescentando mais do mesmo ao aumentar em um ano a duração do EF. A análise dos dados nos informa, infelizmente, que parece o que vem ocorrendo, além de novos desafios que agora se apresentam, como o de um projeto pedagógico e de práticas que considerem as peculiaridades da criança de seis anos.

Se, como princípio, não podemos discordar da ideia de que um ano mais de escolaridade poderia beneficiar um número significativo de crianças que não estariam tendo acesso à escola, a questão é um tanto mais complexa. A Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006a) estipulou como prazo o ano de 2010 para que os sistemas se ajustassem, mas, como no caso do município analisado, muitos outros implantaram o EF de imediato, sem ajustes prévios, sem preparação de sua rede física e sem formação ou qualquer outro tipo de discussão com seus profissionais. Sendo assim, como esperar que mudanças na qualidade da educação oferecida possam ocorrer?

*Recebido e aprovado em dezembro 2010.*

## Notas

- 1 Para manter o anonimato das informações obtidas, não será divulgado o nome do município. Por isso não constará nas Referências os documentos da Secretaria Municipal de Educação citados neste artigo.
- 2 A respeito das “hipóteses” ou “fases” da escrita conforme o modelo seguido no município, ver Ferreira e Teberosky (1986), e, para uma crítica a essa linha, Bosco (2002).

## Referências

BOSCO, Zelma R. **No jogo dos significantes, a infância da letra**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

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 dez. 1996a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.114, de 06 de novembro de 2005. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394/96, 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, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases 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 fev. 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. Brasília: MEC, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório técnico sobre o censo 2009**. Brasília: MEC/Inep, 2010. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO\\_DIVULGACAO\\_EDUCACENSO\\_20093.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf)>.

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 231-252, dez. 2001.

CORREA, Bianca Cristina. Crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. In: Reunião Anual da ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino fundamental de nove anos: análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo. In: Reunião Anual da ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010.

- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: \_\_\_\_\_ (Orgs). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-20.
- MORO, Catharina S. O 1º ano na política de ampliação e antecipação do ensino fundamental em Curitiba: o que dizem as professoras. In: Congresso Paulista de Educação Infantil. Educação Infantil: balanço de uma década de luta, 5., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 2009.
- NASCIMENTO, Carolina Picchetti.; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MEIGUEIS, Marlene da Rocha. A função social da educação infantil na teoria histórico-cultural. In: Congresso Paulista de Educação Infantil. Educação Infantil: balanço de uma década de luta, 5., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 2009.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos; FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade – 1986. In: ROSEMBERG, Flúvia (Org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 28-49.
- PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



## **A nine-year primary education** *Old problems and new?*

**ABSTRACT:** This paper discusses the implementation of Law 11.274/06, which established a period of nine years for primary education. It analyzes documents produced by the Ministry for Education and presents the results of empirical research carried out in a municipality in upstate São Paulo. These results indicate that, despite the declared aims, the extension of primary schooling has not improved the quality of education, because other problems have been added to already existing unresolved ones.

*Keywords:* Nine-year primary schooling. Public educational policies.

## **Enseignement fondamental de neuf ans** *Vieux et nouveaux problèmes?*

**RESUME:** Le travail discute la mise en place de la Loi n° 11.274/06, qui institue et La durée de neuf ans pour l'enseignement fondamental. Il analyse des documents produits par le MEC et présente des résultats de recherches empiriques, dans une municipalité de l'intérieur de São Paulo, qui indique que, malgré les objectifs annoncés, l'élargissement de La durée de l'enseignement fondamental n'a pas représenté de gains dans la qualité de l'éducation, puisque, aux problèmes antérieurs pas encore réglés, viennent s'en ajouter d'autres.

*Mots-clés:* Enseignement fondamental de neuf ans. Politiques publiques d'éducation.

## **Enseñanza primaria de nueve años** *¿Viejos y nuevos problemas?*

**RESUMEN:** El trabajo discute la implantación de la Ley n° 11.274/06, que instituyó la duración de nueve años para la enseñanza primaria. También analiza documentos producidos por el Ministerio de Educación (MEC) y presenta resultados de investigación empírica, en un municipio del interior del estado de São Paulo. Dichos resultados indican que a pesar de los objetivos anunciados, la ampliación en la duración de la enseñanza primaria no ha representado logros en la calidad de la educación, una vez que, a los problemas anteriores, todavía no solucionados, se sumaron otros.

*Palabras clave:* Enseñanza primaria de nueve años. Políticas públicas de educación.