

## QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ALGUMAS REFLEXÕES

*Quality of education and basic education of nine years: some reflections*

**Márcia Aparecida Jacomini**  
*marciajacomini@uol.com.br*

**Sylvie Bonifácio Klein**  
*sylviebk@hotmail.com*

### **Resumo**      **Abstract**

Este artigo pretende articular o debate acerca da qualidade de ensino com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. O texto é resultado de discussões e de pesquisa realizada por um Grupo de Pesquisa da Faculdade de Educação da USP, coordenado pela Profa. Dra. Lisete Arelaro, entre os anos de 2006 e 2008. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação. O foco do estudo foi analisar os dados recolhidos sobre três aspectos: direito à educação, gestão democrática e qualidade de ensino. Ainda que sejam complementares, optamos por, neste texto, trazer à luz algumas reflexões sobre a qualidade de ensino. Os resultados apontam para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos sem a devida organização material e pedagógica da escola, para que esta possa realizar um ensino de qualidade e a efetivação do direito à educação.

This article intends to articulate the debate about the quality of education with the implementation of basic education of nine-year-olds. The text is the result of discussions and studies carried by a research group at the School of Education at the University of São Paulo (USP) coordinated by Professor Lisete Arelaro, from 2006 to 2008. This is a qualitative research in education. The aim of the research was to analyze data collected on three aspects: right to education, democratic management and educational quality. Despite being complementary, we chose to mention some reflections on the quality of education in this text. The results provide evidence that the deployment of Basic Education of nine-year-olds did not present proper pedagogical and material organization of the schools for them to provide quality education and full right to education.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental de nove anos; qualidade do ensino; direito à educação.

**Key words:** basic education of nine-year-olds; quality of education; right to education.

## Introdução

O aumento do ensino obrigatório no Brasil já estava previsto no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n.º 10.172/2001). Entre os objetivos e metas do PNE/2001 constava a proposta de “ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos 6 anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.” (BRASIL, 2001, p. 26). Ainda que houvesse discussões e posições que defendiam a universalização da oferta da Educação Infantil, para que todas as crianças de seis anos tivessem acesso a essa etapa da Educação Básica – na opinião de muitos educadores, mais adequada às necessidades da criança dessa faixa etária – preponderou a proposta de ampliar o ensino obrigatório, abrangendo um ano da Educação Infantil. Assim, a meta de ampliação do ensino obrigatório foi transformada em Lei, no ano de 2006. No entanto, a Lei n.º 11.114/05 já previa a matrícula de crianças de seis anos na escola de Ensino Fundamental. Dessa forma, o previsto no PNE/2001 foi implantado por meio de duas leis federais (Lei n.º 11.114/05 e Lei n.º 11.274/06), que, respectivamente, alteraram a idade de ingresso no Ensino Fundamental obrigatório de sete para seis anos, e ampliaram sua duração de oito para nove anos, mantendo seu início aos seis anos de idade, com o ano de 2010 como prazo-limite para adequação das redes de ensino.

Entre os argumentos que sustentam essa ampliação, é possível destacar, nos documentos oficiais, que o aumento da escolaridade obrigatória significava o acréscimo dos tempos de aprendizagem, ou seja, maior sucesso escolar. Sendo assim, o Ensino Fundamental de nove anos se colocou enquanto política que visava a alterar a qualidade do Ensino Fundamental obrigatório.

A ampliação em mais um ano de estudo deve produzir 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 e aumento da escolaridade dos alunos. (SEB/MEC, 2004)

Perante as duas leis citadas e o “descompasso” criado entre elas (a diferenciação, nos termos das leis, entre ingresso no Ensino Fundamental com seis anos e ampliação para nove anos do Ensino Fundamental obrigatório), abriram-se possibilidades diversas para os sistemas de ensino se adequarem à nova legislação até o ano de 2010. As Secretarias de Educação do Estado e da cidade de São Paulo decidiram adotar a primeira Lei, no que se refere a iniciar, já em 2006, o Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, deixando para outra ocasião (o ano de 2010), o cumprimento da segunda Lei, que amplia em um ano sua duração.

Por considerar que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos demanda uma reorganização da escola desse nível para atender as crianças de seis anos, organizamos uma pesquisa que pudesse acompanhar esse processo e analisar a repercussão dessa política educacional sob três aspectos: democratização do ensino, gestão democrática e qualidade do ensino. Sendo assim, este texto se constitui como resultado de discussões e de pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa “Avaliando Políticas Educacionais: um estudo sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado de São Paulo”, da Faculdade de Educação da USP, sob a coordenação da Profa. Dra. Lisete Arelaro, entre os anos de 2006 e 2008. Dentre os aspectos observados pelo grupo, este artigo focará na relação entre o Ensino Fundamental de nove anos e a questão da qualidade do ensino.

O primeiro momento de realização da pesquisa teve como objetivo geral o estudo da implantação do ingresso de crianças de seis anos de idade na 1.<sup>a</sup> série/ano, e respectivos desdobramentos nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo.

Dado os objetivos pretendidos, nesse primeiro momento, optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo, com a intenção de aproximar os pesquisadores da problemática que envolveu a discussão e a implantação das leis que versam sobre o Ensino Fundamental de nove anos no sistema público de ensino, mais especificamente, no Estado de São Paulo. Para tanto, procurou-se elucidar as questões colocadas inicialmente pelo grupo de pesquisadores, por meio da consulta ao referencial teórico, bem como à legislação relacionada ao tema, para propiciar uma visão geral sobre o problema, de forma que fossem elaboradas hipóteses mais qualificadas para uma segunda etapa da pesquisa, a ser realizada entre 2009 e 2011.

O trabalho exploratório foi composto de pesquisa documental e bibliográfica e estudo de campo. De acordo com Lakatos & Marconi (2001), a pesquisa documental constitui-se de fontes primárias e a pesquisa bibliográfica de fontes secundárias.

Assim, na primeira etapa, buscou-se analisar os materiais oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o propósito de orientar os sistemas de ensino no processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, bem como outros artigos publicados sobre o tema. Realizou-se também a pesquisa documental, na qual foi analisado o conjunto das leis e decretos que estabelecem e regulamentam o assunto em questão.

Para a pesquisa de campo, foram elaborados questionários e roteiros de entrevistas visando à obtenção de dados – diretos e indiretos – referentes à implantação do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula na série inicial do primeiro ciclo deste nível de ensino, de crianças com seis anos de idade. Foram coletadas as opiniões de professores, gestores, pais e alunos das escolas que fizeram parte do estudo, com vistas à construção de uma visão geral sobre a repercussão da implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rotina escolar.

Essa modalidade de pesquisa, de abordagem metodológica qualitativa, é amparada nos fundamentos da História Oral, em que os propósitos de descrição e reflexão se encontram na captação, registro e análise das informações coletadas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), isso permite “avaliar” de forma mais direta a reação dos entrevistados diante dos problemas colocados, bem como perceber de forma mais consistente suas opções.

Os dados obtidos na pesquisa de campo foram analisados com base em “categorias de análise”, que traduzem a construção de interpretações a respeito do fenômeno estudado. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O grupo de escolas pesquisadas foi composto por uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) na cidade de São Paulo; uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) na cidade de Suzano; e duas Escolas Estaduais (EE), uma localizada na cidade de Suzano e a outra na cidade de São Paulo.

Para cada categoria de atores da comunidade escolar, optou-se por uma forma de coleta de dados. Com os professores, tivemos dois tipos de abordagem: aos professores que trabalhavam com o primeiro ano, na época da pesquisa, foi realizada entrevista semiestruturada. Aos professores das demais séries, foi aplicado questionário com questões abertas e fechadas. Aos pais, também, foi aplicado questionário com questões fechadas e abertas, e com os gestores (coordenadores pedagógicos, diretores ou assistentes de direção) foi realizada entrevista semiestruturada.

Para a pesquisa com as crianças foram utilizadas algumas técnicas de grupo focal, com a reunião de grupos de crianças que cursavam o primeiro ano do Ensino Fundamental nas escolas pesquisadas. Durante as reuniões dos grupos, contando que parte das crianças tinham frequentado o último ano da Educação Infantil, conversamos sobre suas impressões a respeito das características de cada etapa de ensino e sobre o processo de transição em que estavam inseridas. Essas reuniões, feitas com base em um roteiro, foram filmadas e seus conteúdos transcritos para posterior análise.

Os entrevistados foram identificados por letras seguidas de números sequenciais para garantir o seu anonimato. A letra G refere-se aos gestores entrevistados e a letra D aos docentes.

A seguir, apresentamos alguns resultados da pesquisa realizada e sua articulação com o foco escolhido para análise: a qualidade do ensino na Educação Básica.

## 1 O Ensino Fundamental e a qualidade do ensino

A ampliação do Ensino Fundamental no Brasil percorre uma história de lutas e contradições. Hoje, a obrigatoriedade de uma determinada escolaridade parece ser matéria consensual no mundo ocidental, acordado em diferentes momentos nas declarações internacionais (Declaração Universal do Direito dos Homens – 1948, Declaração Universal da Educação para Todos – 1990, Declaração dos Direitos das Crianças – 1998). Em nosso país, a obrigatoriedade da escola básica (gratuita) está presente desde a Constituição de 1934 – antes disso, a gratuidade presente na Constituição Imperial de 1824 não era efetivada. (OLIVEIRA, 2007). No Brasil, a escola obrigatória de oito anos legitima-se, em termos legais, em 1971, com a aprovação da Lei n.º 5.692/71, que fixa as Diretrizes e Bases do Ensino de 1.º e 2.º graus. Sobre aquela época, é bastante comum ouvirmos que se tratava de uma escola pública “de alta qualidade”.

A palavra qualidade tem sido usada de forma indiscriminada em diferentes aspectos da vida contemporânea. Geralmente, é entendida como algo bom, ou seja, aquilo que tem qualidade é bom. Nem sempre se atenta para o fato de o conceito de qualidade não ser “neutro nem isento de valores.” (MOSS, 2008, p. 17).

No campo educacional, há um amplo acordo “teórico” acerca da necessidade de se oferecer uma educação de boa qualidade. No entanto, não há hegemonia em torno de uma concepção de qualidade do ensino capaz de mudar as condições de realização da Educação Básica brasileira, no sentido de garantir o direito à educação.

Nesse debate, encontram-se aqueles que defendem o retorno à forma de funcionamento da chamada escola de boa qualidade de antigamente. Essa forma de pensar está diretamente vinculada a uma posição que atribui a má qualidade do ensino de nossas escolas à ampliação do acesso à escola desprovida dos meios e recursos, para se garantir padrões de qualidade. A crítica a uma democratização do acesso, sem as devidas condições para a democratização do ensino-aprendizagem, é parte importante da análise da atual situação da Educação Básica brasileira. Entretanto, a ideia de se voltar aos padrões de qualidade de uma época em que a educação era privilégio parece se contrapor à educação como direito de todos. Como alerta Beisiegel,

[...] quando se diz que foi por causa da expansão do ensino que se chegou a essa situação de crise no ensino, que a expansão do ensino levou a uma deterioração

do ensino, na verdade, o que estamos dizendo é o seguinte: é preciso tirar da escola essa população que não rende, porque assim nós poderíamos voltar a ter a qualidade anterior... Nós estamos democratizando com uma das mãos e tirando com a outra. (BEISIEGEL, 2005, p. 212-122)

Nesse contexto, o debate e a construção de uma educação de qualidade no Brasil exigem esforços, para não se contrapor qualidade à quantidade. Por isso, a demanda é pela construção de uma qualidade social da educação que tenha como pressuposto a universalização da Educação Básica. Não se trata, portanto, de retomar os padrões de qualidade da escola de antigamente, mas construir novos padrões que atendam à democratização da educação. Isso porque, após a democratização do acesso à escolarização, a escola, moldada nos valores e no contexto histórico da primeira e início da segunda metade do século XX, deixou de existir.

Sobre a discussão de que se a escola perdeu ou não qualidade após a ampliação do acesso à escola ocorrido, principalmente, na segunda metade do século XX, Celso de Rui Beisiegel esclarece:

[...] na verdade, a escola não perdeu qualidade, uma vez que ela foi se alargando, se estendendo a setores cada vez mais amplos da população. A escola *mudou*. Aquilo que era a escola secundária do passado já não é mais a escola de 1.º grau do presente. Aquela escola atendia a certa faixa bem definida da população; aquela escola estava perfeitamente harmonizada com as suas funções propedêuticas, ao passo que aquela, com ligeiras modificações que foram introduzidas nela, já não está perfeitamente articulada com a composição de sua clientela hoje. (BEISIEGEL, 2005, p. 115, grifos no original)

Outro pressuposto que se coloca à construção de uma escola de qualidade é a ideia de que todos são capazes de aprender. O princípio da educação **para todos** pressupõe que esse objetivo se realize de forma universal. Se isso não ocorrer, a escola não estará cumprindo sua função social. (ARELARO, 1988). Apesar de obrigatória desde 1971, a universalização do Ensino Fundamental é muito recente. Foi durante a década de 1990 e mais recentemente nos anos 2000 que o acesso ao Ensino Fundamental foi universalizado, atingindo cerca de 97% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos. (OLIVEIRA, 2007). Apesar disso, segundo dados do INEP<sup>1</sup>, em 2005, verificou-se que a taxa de evasão foi de 6,9%, a taxa de abandono de 7,5% e a de repetência alcançou 20,1%.

Coloca-se para o Ensino Fundamental uma necessária reflexão sobre essa equação entre os ingressantes e os concluintes, as taxas de evasão e abandono, o corajoso reingresso ao sistema de ensino para aqueles que largaram a escola durante a idade ideal e, ainda, um dos reflexos da situação do ensino brasileiro, ou seja, o fato de nosso país conviver ano após ano com altos índices de analfabetismo<sup>2</sup>.

Isso indica que o Ensino Fundamental no Brasil ainda possui grandes desafios a serem enfrentados, baseados no princípio da democratização do ensino, do acesso ao direito à educação e da busca pela conclusão com qualidade desta escolaridade obrigatória. Desafios que envolvem concepções de educação, vontade política e financiamento compatível para concretização das intenções. Concordamos aqui com as ponderações de Oliveira (2007), ao considerar sobre a expansão da escolaridade, a “suposta queda de qualidade” e os desafios colocados.

Ainda que não se possa arguir com tranquilidade que a escola que foi deixada para trás nesse processo, a idílica escola de privilégios de alguns, como menciona Mariano Enguita (1995), tivesse de fato qualidade, no momento em que os setores excluídos anteriormente passam a ingressar e permanecer no sistema, emerge com toda força o desafio de lograr democratizar o conhecimento historicamente acumulado. A superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino. É a qualidade “que oprime o cérebro dos vivos” e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à Educação Básica nos próximos anos. (OLIVEIRA, 2007, p. 686)

Dado que a qualidade é “um valor que demanda ser definido em cada situação e não pode ser entendido como um valor absoluto” (RISOPATRON, 1991, p. 15, tradução nossa), a construção de um ensino de qualidade precisa considerar a ruptura, com a perspectiva de que a qualidade da educação pode ser verificada, por meio da quantidade de informações que os alunos conseguem apresentar nas avaliações, especialmente, as de larga escala.

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informação exibida pelos sujeitos presumivelmente educados. (PARO, 2007, p. 20)

Nessa perspectiva, a assimilação de conteúdos escolares é parte importante da formação dos estudantes, mas pouco significativa, se não estiver vinculada à apropriação da cultura, na qual se expressam os valores, as artes, as filosofias e a ética que produzem a sociedade.

Sendo assim, a apropriação dos conteúdos escolares expressos nos currículos de cada escola (hoje, muitas vezes, determinados pelos órgãos centrais e pelas avaliações externas, que condicionam o que é trabalhado nas unidades escolares por meio da sistemática da avaliação) é uma parte que compõe a qualidade do ensino, porém não é a única.

Ao se propor uma forma ampliada de conceber a qualidade do ensino, faz-se necessário superar um conceito ingênuo de educação presente no senso comum e ascender a um conceito rigoroso e crítico que permita ampliar as perspectivas da educação escolar para além da preparação para o mercado de trabalho e para o vestibular.

Do que vimos até aqui, convém ressaltar essas duas importantíssimas características de um conceito crítico de educação que o diferenciam radicalmente do ingênuo conceito do senso comum. Em primeiro lugar, a preocupação da educação tomada num sentido rigoroso é com o homem na integralidade de sua condição histórica, não se restringindo a fins parciais de preparação para o trabalho, para ter sucesso em exames ou para qualquer aspecto restrito da vida das pessoas. Em segundo lugar, e em consequência disso, seu conteúdo é a própria cultura humana em sua inteireza, como produção histórica do homem, não se bastando nos conhecimentos e informações, como costuma fazer a educação tradicional. Certamente, esses dois traços característicos do conceito crítico de educação determinam decisivamente a própria maneira de se conceber a realização prática da ação educativa. (PARO, 2008, p. 25-26)

Além de um conceito crítico de educação, como propõe Vitor Paro, ao discutir a qualidade da educação pública, é necessário estabelecer as condições de funcionamento das escolas que envolvem os recursos para o financiamento da educação e a estrutura e a organização da escola, para a realização do processo educativo.

Do ponto de vista do financiamento, a realização da qualidade da educação demanda uma inversão da lógica que permeia as políticas sociais no Brasil. Ao apresentar a proposta de Custo Aluno-Qualidade, José Marcelino e Denise Carreira (2007), estabelecem o mínimo de insumos necessários para se iniciar a construção de um ensino de qualidade nas diferentes modalidades da Educação Básica.

O Custo Aluno-Qualidade representa uma inversão completa da lógica que pauta o financiamento da educação e das demais políticas sociais no Brasil, marcado pela subordinação de investimento social à disponibilidade orçamentária imposta pelo ajuste fiscal. A lógica vigente no Brasil estabelece que o valor médio gasto por aluno seja, quando muito, o resultado da divisão dos escassos recursos da vinculação constitucional – que muitas vezes não é cumprida – pelo número de estudantes matriculados, variando conforme as oscilações da arrecadação.

O CAQ trilha um outro caminho ao nascer da pergunta: qual é o investimento por aluno(a) que o País precisa fazer para que haja a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da educação, de acordo com as metas do PNE (Plano Nacional de Educação), legislação aprovada pelo Congresso em 2001? O CAQ representa a garantia das condições concretas que efetivem os compromissos e as conquistas previstos na legislação. (CARREIRA, PINTO, 2007)

Além dos recursos financeiros, uma educação de qualidade requer uma organização da escola favorável ao processo educativo, sendo necessário que a **estrutura** da escola coadune com os objetivos e finalidades da educação.

Sendo mediações para o alcance dos fins que se propõem, tanto a estrutura didática (currículos, programas, métodos e organização horizontal e vertical do ensino) quanto a estrutura administrativa (organização do trabalho e distribuição do poder e da autoridade) precisam ser dispostas de modo coerente com esses fins. (PARO, 2007, p. 30)

Com base nessas considerações sobre qualidade da educação, buscou-se analisar, a partir da pesquisa documental e de campo, em que medida as escolas de Ensino Fundamental tiveram uma organização, sob o ponto de vista físico e de orientação curricular, para o recebimento dos alunos de seis anos de idade, tendo em vista as formas de participação e consulta aos sujeitos envolvidos nas mudanças ocorridas.

## **2 Condições de implantação/implementação do Ensino Fundamental de nove anos**

Pesquisas sobre a implantação e implementação de políticas educacionais têm demonstrado a necessidade tanto de serem discutidas com os envolvidos no processo educativo, refletindo um ponto de vista de construção de uma gestão educacional democrática, quanto à necessidade de participação da comunidade escolar para efetivação da qualidade do ensino. Quando a comunidade escolar é colocada

na condição de implementar políticas educacionais, as quais não teve a oportunidade de discutir, tende a apresentar resistências para realizá-las na prática educativa.

Por isso, faz-se necessário uma concepção de gestão democrática que valorize a participação dos envolvidos no processo educativo, nas diferentes instâncias de elaboração, discussão e decisão das políticas educacionais. Não basta a existência das instâncias de participação estabelecidas pela LDB/96<sup>3</sup>, mas uma efetiva participação nas decisões e execução das atividades educacionais, resguardado o papel de cada segmento escolar. Compreende-se, dessa forma, que a participação nas decisões é fundamental para a construção da gestão democrática. (PARO, 1998).

Embora isso tenha sido disseminado por meio de variados estudos, de acordo com os dados da pesquisa de campo e do estudo e análise do material publicado pelos governos, as Leis n.º 11.114/2005 e n.º 11.274/2006 não foram devidamente debatidas com a comunidade escolar.

A atuação do MEC, por meio das reuniões que vinha realizando na época com dirigentes municipais e estaduais da educação, visando à reorganização do Ensino Fundamental para nove anos, permite constatar certo descompasso histórico entre a aprovação das leis – em especial a de 2005 – e os debates realizados.

Diante dessa constatação, nosso estudo buscou verificar com os sujeitos pesquisados se eles participaram de debates e se foram consultados sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Ou seja, se à medida que o debate foi sendo realizado entre o MEC e os dirigentes municipais, foi estendido às equipes técnicas, bem como aos professores, pais e alunos das escolas pesquisadas.

No 1.º Relatório do Programa “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos” (2004), o MEC afirma que *todos* os participantes do encontro promovido para discussão do tema eram favoráveis a essa implantação. O texto induz o leitor a pensar que a política de ampliação do Ensino Fundamental era uma unanimidade entre os municípios, governos e dirigentes educacionais. Porém, o que consta no relatório é que tal “unanimidade” foi construída com um número reduzido de participantes: 4 Secretarias Estaduais de Educação e 247 municípios estavam representados (correspondendo, a 15,4% dos estados e somente 5% dos municípios brasileiros).

O documento intitulado “O Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (SEB/MEC, 2006), publicado três meses após a promulgação da lei 11.274/06, previa a necessidade de revisão de dois pontos fundamentais para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos: o currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental e a formação docente, sobretudo nos aspectos da brincadeira e da alfabetização. Apesar dessas preocupações, não há no documento qualquer referência a debates anteriormente realizados com a comunidade escolar, e dá a entender que essa decisão traduz unanimidade de posição entre docentes e especialistas.

Assim, nosso objetivo foi o de verificar se as adequações da unidade escolar, as orientações pedagógicas recebidas pelos profissionais da educação e as discussões efetuadas com esses profissionais e com os pais dos alunos se efetivaram, conforme previa o Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 24/2004, que, antes mesmo da regulamentação do ensino de nove anos, já previa que discussão entre os sujeitos da comunidade educacional se fazia necessária.

[...] cada sistema deve refletir e proceder a convenientes estudos, com a democratização do debate envolvendo todos os segmentos interessados, antes de optar pela alternativa julgada mais adequada à realidade, em função dos recursos financeiros materiais e humanos disponíveis. (CNE, 2004)



## 2.1 Opiniões sobre o lugar das crianças de seis anos: a Educação Infantil

De acordo com os dados da pesquisa pode-se inferir que a população usuária da escola pública considera a Educação Infantil importante para as crianças. Essa compreensão dos responsáveis está em consonância com a concepção da Educação Infantil como parte da Educação Básica e etapa fundamental para a formação e o desenvolvimento da criança, consagradas na Constituição de 1988 e na LDB/96, refletindo ainda o crescente reconhecimento desta etapa da educação, que hoje assume um lugar diferenciado tanto nos sistemas de ensino quanto nas pesquisas acadêmicas.

Em confronto ou paralelamente a essa opinião há também, por parte dos responsáveis, uma compreensão da Educação Infantil como período de preparação para o ingresso no Ensino Fundamental.

A partir dessas concepções, as opiniões dos responsáveis sobre a diminuição da Educação Infantil em um ano foram divididas. Metade deles colocou-se contrária à entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Os principais argumentos para justificar essa posição foram que a falta de preparo das crianças para ingressar no Ensino Fundamental; as crianças de seis anos não conseguirão acompanhar o Ensino Fundamental, se diminuir um ano da Educação Infantil, a base para a formação da criança; a especificidade dessa etapa da Educação Básica fará falta no futuro.

Percebe-se pelas opiniões dos responsáveis que, embora todos compreendam a importância da Educação Infantil na formação e desenvolvimento da criança, ainda está presente a ideia da escola como um espaço para a aprendizagem de “lições” que servirão na vida futura. Parece, também, haver uma necessidade de acelerar a aprendizagem daquilo que, no senso comum, é valorizado como conhecimentos aprendidos na escola. Com isso, diminui-se o tempo de brincar das crianças e exige-se cada vez mais cedo que elas respondam a uma dinâmica de aprendizagem, que contradiz as características de desenvolvimento e aprendizagem das infâncias. Alguns autores já denunciaram as práticas “escolarizantes” com a infância, entendidas aqui como as práticas mais tradicionais da escola de Ensino Fundamental, presentes também na Educação Infantil, especialmente no último ano.

A história recente das conquistas da Educação Infantil previa (...), bem como o delineamento de uma atuação docente que estivesse diametralmente oposta às atividades práticas que induzem à escolarização e à militarização infantis em instituições educacionais, situação na qual a criança só obedece, não tem domínio sob a possibilidade de suas escolhas, criatividade e movimento. Perspectiva pedagógica que não reconhece o verdadeiro papel educacional, promotor de desenvolvimento e de inserção da criança no mundo do conhecimento e das diferentes produções e expressões, desconsiderando o potencial infantil e a natureza específica das atividades da criança, no período de 0 aos 6 anos de idade, conforme práticas identificadas nos nossos cotidianos educacionais. (ANGOTTI, 2009, p 135)

A opinião dos professores sobre a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental foi diferenciada entre as docentes de primeiro ano (entrevistadas) e as professoras dos demais anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. As primeiras, embora tenham dito ainda não terem uma posição consolidada sobre o assunto, disseram, a princípio, concordar com a mudança por duas razões: a) seria uma garantia de que os conteúdos da pré-escola fossem trabalhados obrigatoriamente com todas as crianças; b) as crianças entrariam mais cedo na escola. Entre as professoras entrevistadas, uma disse ser contrária à medida por considerá-la desnecessária.

É possível observar que as razões pelas quais as professoras se posicionaram a favor do Ensino Fundamental de nove anos remetem à ampliação da obrigatoriedade do ensino, mas resguardando a necessidade de se trabalhar com as crianças de seis anos as práticas educativas da pré-escola.

Em relação aos professores que responderam ao questionário (docentes dos demais anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental), preponderou a discordância em relação ao Ensino Fundamental de nove anos. Aproximadamente 66% dos professores responderam não concordar com a nova organização do Ensino Fundamental e apresentaram as seguintes justificativas: a) falta de estrutura da escola e de preparação dos professores para receber as crianças de seis anos; b) falta de “maturidade das crianças” desta faixa etária para iniciar o Ensino Fundamental. Além destes dois argumentos principais, alguns professores pontuaram que o Ensino Fundamental de nove anos pode se constituir num desrespeito às fases de desenvolvimento da criança. Também fizeram referência à falta de discussão e formação dos professores, que irão trabalhar com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, sobre a concepção de infância. Por último, destacaram que o Ensino Fundamental de nove anos significa uma diminuição de investimento na Educação Infantil. Dos professores que se posicionaram contrários à mudança, dois disseram discordar porque a medida atende unicamente a interesses políticos.

Os gestores também apresentaram opiniões divergentes em relação à implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Os contrários à medida elencaram como fatores: a) as crianças de seis anos são muito pequenas para frequentar o Ensino Fundamental, uma vez que este não atende às suas necessidades; b) a implantação do Ensino Fundamental de nove anos é uma indicação da incapacidade do Estado em atender à demanda da Educação Infantil.

Percebe-se, na opinião dos gestores contrários à medida, tanto a preocupação com a maturidade das crianças de seis anos para frequentarem o Ensino Fundamental como a compreensão de que tal decisão denuncia a abstenção do estado em atender à demanda da Educação Infantil.

Então é uma economia do ponto de vista de construção de escolas. E é uma economia de um ano de quadros de pessoal para trabalhar com essa criança, quando você pensa na realidade da cidade de São Paulo. Talvez em outros estados, em algumas outras cidades, seja um ganho para as crianças que não têm nada de Educação Infantil (...) mas não é a política correta. (...) Se o Estado não está dando conta de cumprir com essa obrigação, ele tinha que pensar em planejar como ele vai cumprir e não fazer as crianças entrarem mais cedo. (G2)

Os gestores que concordaram com a medida argumentaram que o Ensino Fundamental de nove anos pode garantir que: a) os conteúdos da Educação Infantil, preparatórios para a próxima etapa de ensino, sejam trabalhados obrigatoriamente com todas as crianças; c) a matrícula no Ensino Fundamental reduza a taxa de analfabetismo. Além disso, opinaram que as crianças de seis anos já estão bem desenvolvidas e prontas para entrar no Ensino Fundamental, conforme depoimento de uma gestora: “eu acho legal você estar atendendo a criança, aquela que não tem condição de frequentar – a escola de Educação Infantil – seja por dinheiro, por distância, por questão de locomoção, então aí ela vai ser beneficiada.” (G5).

As entrevistas com diretores e professores mostram, por um lado, a preocupação com a ampliação do ensino obrigatório como parte do direito à educação, por outro, certa preocupação com o fato de essa política decorrer da falta de perspectiva de, a curto prazo, haver uma universalização da Educação Infantil, tornando seu oferecimento obrigatório por parte do Estado<sup>4</sup>.

As diferentes opiniões sobre o ingresso da criança com seis anos no Ensino Fundamental de nove anos coadunam com alguns aspectos apontados pelo MEC na sua defesa. Em texto inserido no documento “Orientações para inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental”, Anelise Monteiro Nascimento (2006) considera que

[...] podemos ver o Ensino Fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei 11.274 (...), assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las, e o estado a oferecer o atendimento. (NASCIMENTO, 2006, p. 27)

Aos que não concordaram com as mudanças propostas, podemos estabelecer relações com preocupações apontadas pelo documento orientador do MEC. Visa-se que os possíveis problemas desta implantação, apontados tanto pelos órgãos oficiais quanto pelos respondentes da pesquisa realizada, correspondem a preocupações de atendimento das crianças pequenas em suas especificidades, em especial nessa nova etapa da Educação Básica, como segue Nascimento (2006), enfatizando que “pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o Ensino Fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade.”(NASCIMENTO, 2006, p. 30).

A diferença que pode ser apontada aqui é que, enquanto para o Ministério da Educação essa preocupação sobre o ingresso das crianças no Ensino Fundamental se mantém como um alerta que não impediu a homologação dessa política, serão as crianças, os pais, os professores e os gestores escolares que acompanharão esta mudança e sofrerão suas consequências, reafirmando, portanto, que a concretização dessa política deveria considerar suas opiniões, suas sugestões e angústias, perante as organizações das redes de ensino e possibilidades de mudanças do Ensino Fundamental.

## 2.2 *Conhecimento da legislação e processos de participação*

As respostas às questões fechadas, dos sujeitos que participaram da pesquisa, permitem afirmar que 80% dos pais tinham conhecimento que, desde 2006, a idade de ingresso no Ensino Fundamental havia passado para seis anos, e metade tinha informação que o Ensino Fundamental havia sido reorganizado para nove anos de duração. No entanto, a quase totalidade dos participantes da pesquisa que responderam ao questionário disse não ter participado de discussões sobre as mudanças.

Com relação aos professores, as respostas dos questionários e das entrevistas nos permitem afirmar que todos sabiam que, desde 2006, passou a ser obrigatória a matrícula com seis anos de idade no Ensino Fundamental, e quase todos sabiam que o Brasil passou a ter o Ensino Fundamental com nove anos de duração, cuja implantação deverá ocorrer definitivamente até 2010. Apesar disso, quando perguntado aos professores sobre a participação deles em algum tipo de discussão ou orientação sobre o tema, estes responderam, em sua maioria, que não participaram de nenhuma discussão (80%), não receberam nenhuma orientação sobre o assunto (74%) e não foram consultados pela direção da escola (97%). Os que participaram de alguma discussão, o fizeram na rede municipal, e somente um quarto deles em debates ou palestras em órgão central.

A ausência de espaços para os professores discutirem o Ensino Fundamental de nove anos implica não estarem preparados para a implementação dessa política, o que pode comprometer a qualidade do ensino a ser oferecido às crianças de seis anos na escola de Ensino Fundamental.

A pesquisa mostra que não houve consulta e participação a contento dos profissionais da educação, dos pais e dos alunos, no processo de elaboração e discussão do Ensino Fundamental de nove anos. As discussões organizadas pelo MEC, além de restringirem-se à participação de um pequeno percentual dos estados e municípios, não se estenderam à comunidade escolar, pelo menos a que participou desta pesquisa. Aliados da elaboração e das discussões, sejam aquelas destinadas à tomada de decisões, ou aquelas de caráter formativo e de orientação, para a realização do trabalho com os alunos de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental, os profissionais da educação tendem a, como já se mostrou em estudos anteriores (AMBROSETTI, 1990), implementar a proposta, de acordo com suas compreensões, discordâncias e limites impostos para sua realização. Essa condição de implementação das políticas educacionais tendem a comprometer a qualidade da educação.

### *2.3 Condições para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos: formação, currículo e estrutura física*

A pesquisa mostrou que, apesar de o documento “O Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (SEB/MEC, 2006), ter anunciado a necessidade da revisão do currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental e a preparação dos docentes, para trabalhar com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, na prática isso não aconteceu.

Acrescenta-se a isso a não preparação do espaço físico para receber as crianças de seis anos, como veremos a seguir.

Indagadas se a escola de Ensino Fundamental tinha condições de receber crianças de seis anos, os professores que responderam ao questionário, em sua maioria, afirmaram que a escola não tem condições para esse atendimento, o que foi confirmado pelas entrevistas com os docentes, uma vez que foi unânime a resposta negativa. As razões que fundamentaram essa afirmação foram: falta de condições físicas, formação docente e currículo inadequado, o que está explícito na declaração: “Não! Eu acho que teria que ter uma reforma... parquinho, acho que uma sala especial... Tem que ter preparo dos professores, que é uma turma diferente.” (D2).

Com relação à estrutura da escola de Ensino Fundamental, a maioria afirmou que o espaço físico deve ser repensado, reformado, sendo necessário também investir em lazer e brincadeiras.

Já nas entrevistas com os gestores, pôde-se perceber que há opiniões diferentes sobre se a escola tem condições para receber as crianças de seis anos. Uma das entrevistadas disse acreditar que a escola tem condições e três afirmaram que não. Entre as três que responderam não, uma alegou que essas condições podem ser criadas, outra ressaltou que o trabalho dos professores pode garantir a recepção das crianças de seis anos. A terceira acredita que tais condições deveriam ser asseguradas por meio de uma reforma estrutural, preparo para os professores e clareza quanto ao currículo e objetivos desta série inicial e do Ensino Fundamental em geral.

[...] nós estamos tratando de criar espaços que tornem menor o choque entre sair de uma EMEI e vir pra uma EMEF, onde você não tem nada, então essa foi uma iniciativa da escola. Nós fizemos uma adequação nas salas de aula, pra criar um ambiente alfabetizador, a sala de aula nossa, no segundo andar, fica só com o ciclo um, onde você consegue ter uma organização mais razoável. Nós criamos uma brinquedoteca, nós estamos tentando construir um parquinho na escola (...) Fizemos a adequação de um banheiro, num andar. (G2)

Percebe-se que, embora a maioria dos gestores entrevistados acredite que a escola de Ensino Fundamental não tenha condições adequadas para receber as crianças de seis anos, eles se preocupam em criar espaços que minimizem o impacto que a criança de seis anos sente ao entrar na escola de Ensino Fundamental. Entretanto, cabe ressaltar que os gestores parecem conscientes que tais medidas são insuficientes para o atendimento das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, e apresentam a necessidade de mudanças estruturais tanto no espaço físico quanto no currículo.

Diante da ausência dessas mudanças para atender as crianças de seis anos, de modo geral, os professores entrevistados disseram tentar realizar adequações pontuais, tendo em vista o oferecimento das melhores condições possíveis ao atendimento a esta faixa etária.

Quanto a fazer alguma adaptação no planejamento e na rotina escolar, por conta do ingresso de crianças mais novas, apenas duas docentes entrevistadas (D3 e D5) disseram não ter feito isso, pois acreditam que não há diferença no aprendizado ou que a faixa etária atendida pela escola de Educação Infantil é a mesma:“(…) todo ano, você tenta melhorar o seu trabalho, corrigir possíveis falhas, mas, na essência, o trabalho é o mesmo”. (D3) e “Eu trabalho exatamente o que eu trabalhava no Pré III”. (D6)

As demais fizeram adaptações no sentido de incluir ludicidade e trabalhar as múltiplas linguagens:“Então a gente teve que estipular: sexta-feira é o dia do brinquedo, ir à brinquedoteca (…) quarta-feira é um dia diferente, é recreação”. (D2)

[...] o meu planejamento hoje já é adequado dentro das áreas do conhecimento voltado para a linguagem; eu trabalho também linguagem oral, escrita, então eu trabalho dentro da linguagem oral a linguagem escrita, os diferentes portadores de texto com a escrita contextualizada (...) Então, trabalho com eles muita linguagem cultural, musical. Eu já tenho, eu vejo que o meu trabalho já é voltado um pouco para o que era feito na pré-escola. (D5)

Neste sentido, é importante citar aqui algumas indicações históricas no atendimento da criança de seis anos, quando realizado nas escolas de Educação Infantil. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNs (MEC, 1998) já explicitava a necessidade de um espaço físico e de um ambiente que considerasse as particularidades das crianças desta faixa etária.

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional, que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. (...) Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para definição de práticas educativas de qualidade (...). (RCNs, 1998, p. 68)

Além disso, o referencial destaca ainda a necessidade da presença de alguns recursos materiais para o trabalho com as crianças de até seis anos, materiais estes que pouco foram citados pelos sujeitos que participaram da pesquisa, no trabalho com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental:

Recursos materiais entendidos como mobiliário, espelhos, brinquedos, livros, lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos os mais diversos

possíveis, blocos para construções, material de sucata, roupas e panos para brincar, etc. devem ter presença obrigatória nas instituições de Educação Infantil de forma cuidadosamente planejada. (RCNs, 1998, p. 69)

No que se refere às condições da escola para receber as crianças com seis anos de idade, a quase totalidade dos professores avaliou que a escola de Ensino Fundamental não tem condições de recebê-las, afirmaram que não há estrutura física e/ou materiais pedagógicos adequados. Alguns acrescentaram ainda a indefinição do currículo para esta nova série e a falta de capacitação de professores e funcionários, para atenderem as crianças de seis anos.

As opiniões das docentes que participaram da pesquisa refletem um pensamento que está presente na sociedade e no meio acadêmico. Certamente, o Ensino Fundamental de nove anos significa um ganho para as crianças que não tinham acesso à educação, considerando que, em 2006, o MEC aponta, no 1.º Relatório do Programa, que 82% das crianças já estavam matriculadas em alguma instituição escolar. No entanto, para as crianças cujo acesso à Educação Infantil estava garantido, pode constituir-se numa perda do ponto de vista do trabalho pedagógico, especialmente se as escolas não considerarem as especificidades e necessidades dessa faixa etária.

Do ponto de vista da organização curricular e da estrutura física, as escolas de Educação Infantil estão mais bem preparadas para o atendimento às crianças de seis anos. Dessa forma, para não haver perdas a essas crianças, é necessário que as escolas de Ensino Fundamental criem uma estrutura física e uma organização curricular adequadas às suas necessidades educativas. Também é fundamental a preparação dos educadores que irão trabalhar com o primeiro ano desse nível de ensino, tanto no que diz respeito à especificidade do currículo quanto à articulação com os professores dos anos posteriores.

Assim, a implementação do Ensino Fundamental de nove anos demanda uma reorganização do primeiro ciclo ou da primeira etapa, que compreende os cinco primeiros anos desse nível de ensino.

### 3 O Ensino Fundamental de nove anos nas vozes das crianças de seis anos

Esta pesquisa partiu da compreensão da criança como sujeito competente, diferente do adulto, porém não inferior, possuidora de opinião e podendo participar da discussão sobre a etapa de atendimento que lhe seria mais adequada, a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental. Portanto, no lugar de colocar o que os adultos pensam que seria a opinião das crianças pequenas sobre o tema, essa pesquisa considerou essencial ouvir as próprias crianças, resgatando-as em sua condição de sujeito nesse processo. Essa proposição não é simples e encontra seus fundamentos na Sociologia da Infância, campo recente e em processo de construção. Conforme Demartini,

Pode-se considerar que há dois grupos de relatos orais referentes a crianças e infância. Um primeiro seria o grupo que é mais comum na produção atual, ainda é mais frequente, que são os *relatos sobre as crianças e os relatos sobre a infância*. E o segundo grupo são os *relatos de crianças*. (DEMARTINI, 2002, p. 5, grifos no original)

Trazer os relatos das crianças, nesta pesquisa, busca contribuir para o fortalecimento dessa compreensão sobre elas, enquanto sujeitos e sobre suas possibilidades de participação na vida social.

Assim, entrevistamos as crianças de seis anos em duas situações em que elas se encontravam: no primeiro ano do Ensino Fundamental e no último ano da Educação Infantil. Quando elas foram questionadas

sobre sua preferência entre a escola de Educação Infantil e a de Ensino Fundamental, metade delas optou pela última, alegando que: 1) ensina a ler e escrever bem; 2) tem várias disciplinas, como Educação Física, Educação Artística, Informática e Matemática; 3) tem biblioteca, sala de leitura e quadra esportiva. Já a outra metade optou pela escola de Educação Infantil, alegando que possui melhores condições para brincar (parque, palco, brinquedos, brinquedoteca, filme) e merenda de boa qualidade. Somente uma afirmou gostar de todas as escolas em que estudou e não ter preferência por uma delas. Cabe destacar que, ao serem perguntadas sobre como imaginavam que era o Ensino Fundamental, as crianças de seis anos da Educação Infantil afirmaram que lá era um lugar de fazer lição, de aprender a ler e escrever, de “fazer matemática”. Em seguida, uma criança pergunta para a entrevistadora: “Vai ter parque, não vai?”

Essas impressões das crianças revelam que elas, inseridas em uma sociedade em que a valorização do Ensino Fundamental é superior à da Educação Infantil, no qual os saberes e conteúdos lá representados compreendem o significado de senso comum sobre o papel da escola (a apropriação de conteúdos) reproduzem tais compreensões. Porém, ainda assim, a preocupação com a brincadeira no próximo espaço que ela irá frequentar está presente, representada pela pergunta mencionada acima.

### Considerações finais

Os estudos documental, bibliográfico e empírico dessa primeira parte da pesquisa, prevista para terminar em 2011, quando o Ensino Fundamental de nove anos já estará em seu segundo ano, nas redes de ensino que deixaram para implementá-lo em 2010, mostram alguns dados interessantes sobre esse processo e, em certo sentido, preocupantes.

Uma exigua participação das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais mostra a permanência das políticas educacionais, as quais são elaboradas de forma centralizada e com pouca consideração às posições, neste caso dos entes federados. Em relação à participação dos profissionais de educação e da população usuária da escola pública (pais e alunos), pode-se dizer, com base nos dados desta pesquisa, que praticamente não existiu. Se, por um lado, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação pouco participaram do debate com o MEC, não fizeram praticamente nada para que professores, pais e alunos de suas redes de ensino participassem ao menos da organização e de orientações sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Assim, respostas obtidas permitem constatar que, apesar da complexidade e abrangência que essa alteração na organização do Ensino Fundamental traz, em especial com relação à matrícula obrigatória das crianças com seis anos de idade – parte deles, incompletos –, não houve tempo hábil para uma discussão e preparação das escolas para essas modificações.

Diante do pouco debate sobre o tema, as opiniões de professores, pais e alunos se dividem entre posições favoráveis e contrárias à medida. Pode-se pressupor que a construção de uma posição hegemônica sobre o Ensino Fundamental de nove anos demanda, em primeiro lugar, um amplo debate, que possibilite aos envolvidos nesse processo conhecer as diferentes concepções sobre Educação Infantil. Em segundo lugar, parece ser necessário construir uma compreensão sobre o currículo e as condições de oferecimento do primeiro ano (alunos de seis anos) nas escolas de Ensino Fundamental.

A ausência de uma reorganização das escolas de Ensino Fundamental, adequada ao atendimento com qualidade das crianças de seis anos, constatada neste primeiro momento da pesquisa, indica a necessidade de um acompanhamento, para verificar em que medida o cumprimento da Lei, a partir de 2010, implicará construção de condições físicas e curriculares ao atendimento dessa faixa etária.

Mostra, também, que a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental foi implantada sem a garantia de condições mínimas para sua implementação.

Verificou-se que as Secretarias de Educação ou Conselhos Municipais de Educação das cidades envolvidas não dedicaram, aos interessados e envolvidos no assunto, estudos e orientações que amenizassem o processo de entrada antecipada das crianças de seis anos na escola de Ensino Fundamental. Constatou-se, de forma preocupante, que as redes de ensino não se organizaram para eventuais e necessárias adequações dos prédios escolares para o recebimento das crianças pequenas.

## Notas

- 1 Consulta realizada no site do INEP <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 26 maio 2010.
- 2 Segundo dados do INEP, em 2000, 13,6% da população acima de 15 anos era analfabeta.
- 3 De acordo com o artigo 14 da LDB/96, “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.
- 4 Em 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional n.º 59/09, que prevê a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos, a ser implantada até 2016.

## Referências

AMBROSETTI, Neusa B. Ciclo Básico: uma proposta vista pelos professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, p. 57-70, nov. 1990.

ANGOTTI, Maristela. Os desafios da Educação Infantil para atingir a condição de direito e de qualidade no atendimento. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas: Alínea, 2009.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. *A (ex)tenção do ensino básico para todos: o avesso de um direito democrático*. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1994. p. 43-51.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB/CNE n.º 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF: MEC/ INEP. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 21 jun. 2006.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.º 24/2004, de 15 de setembro de 2004. *Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração*. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.114, de 9 de maio de 2005. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <www.senadofederal.gov.br>. Acesso em: 26 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <www.senadofederal.gov.br>. Acesso em: 26 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: 1.º Relatório do Programa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2004

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNs)*. Brasília, DF: MEC, 1998.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

DEMARTINI, Z. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lucia G. et al. (Org.). *Por uma cultura da infância*. Campinas: Autores Associados, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, A. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOSS, Peter. Para além do problema com a qualidade. In: MACHADO, Maria Lucia de A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. Qualidade da educação e Ensino Fundamental de nove anos: algumas reflexões.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Ensino Fundamental de 9 anos – orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

\_\_\_\_\_. O Ensino Fundamental. In: OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. *A organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

RISOPATRON, Verónica Edwards. *El Concepto de calidad de la educación*. Santiago do Chile: Unesco; Orealc, 1991.

#### **Márcia Aparecida Jacomini**

Doutora e Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Realiza pesquisas sobre organização do ensino, gestão escolar, políticas educacionais e processos de ensino e de aprendizagem.

#### **Sylvie Bonifácio Klein**

Mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa “Avaliando Políticas Educacionais: um estudo sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado de São Paulo”, e do Grupo “Sociologia da Infância” ambos da Faculdade de Educação da USP. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

*Recebido em 30 de abril de 2010*

*Aprovado em 4 de maio de 2010*