

Ensino fundamental de nove anos: tendências temáticas na produção científica brasileira (2006-2010)

Nine year elementary school program: thematic tendencies in Brazilian scientific production (2006-2010)

Daniele Ramos de Oliveira¹

Célia Maria Guimarães¹

Resumo

Com o objetivo de identificar os resultados alcançados pelas pesquisas sobre Ensino Fundamental de nove anos, desenvolveu-se mapeamento bibliográfico, tendo como *corpus* as dissertações dos Programas Nacionais de Pós-Graduação em Educação, no período entre 2006 e 2010. Os resultados da análise de 27 investigações indicam que a maioria tem priorizado as concepções e ações dos professores e gestores, sendo poucas as que abordam a visão das crianças e suas famílias. Os estudos priorizam a reflexão sobre os processos de aquisição da leitura e escrita, infância e implantação da política. Da mesma forma, apontam como principais problemas do Ensino Fundamental de nove anos: o desconhecimento dos documentos oficiais que orientam o trabalho com as crianças de seis anos por parte das professoras; a ausência de reformulação das propostas pedagógicas das escolas; a necessidade de formação continuada para os docentes e a estruturação do trabalho pedagógico em função da centralidade na alfabetização.

Palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos. Estado do conhecimento. Pesquisas acadêmicas.

Abstract

In order to identify the results achieved by research on nine year elementary school program, we have developed mapping literature, taking as a corpus dissertations of the National Postgraduate Program in Education, between 2006 and 2010. The results of the analyses of 27 investigations indicate that the majority has focused on the views and actions of teachers and managers, with few addressing the views of children and their families. The studies give priority to the acquisition processes of reading and writing, children and policy implementation. They point to major problems of the nine year elementary school program; teachers' lack of official documents to guide their work with six-year-old children's the lack of pedagogical reform of schools, the need for continuing education and the structuring of pedagogical work due to the centrality of literacy.

Keywords: *Nine years elementary school of. State of knowledge. Academic research.*

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia. R. Roberto Simonsen, 305, 19060-900, Presidente Prudente, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: D.R. OLIVEIRA. E-mail: <danielemestranda@gmail.com>.

Introdução

A partir de 2006, foi instituída a Lei 11.274 (Brasil, 2006), segundo a qual a idade para ingresso obrigatório no Ensino Fundamental passaria de sete para seis anos. Em consequência, os sistemas deveriam ampliar em mais um ano a duração desse nível de ensino, prevendo-se como limite para o ajuste necessário o ano de 2010. Diante disso, diversos municípios/estados passaram a ampliar o Ensino Fundamental, e alguns ampliaram, até mesmo antes da publicação da Lei 11.274 (Brasil, 2006), como o estado de Minas Gerais, em que a mudança ocorreu a partir de 2004.

Desse modo, com o objetivo de identificar os resultados alcançados pelas pesquisas sobre Ensino Fundamental de nove anos foi realizado um mapeamento bibliográfico das investigações desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, que focaliza a referida temática e é reconhecido e recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No período entre 2006 e 2010 foram localizadas 3 teses de doutorado e 34 dissertações de mestrado, as quais foram escolhidas como *corpus* por ser considerado a Pós-Graduação o lugar da pesquisa acadêmica, em torno da qual se articulam professores e estudantes para desenvolver projetos de interesse social. Além disso, seu bojo guarda e alimenta parte do panorama brasileiro, que esclarece como tem ocorrido a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em diferentes realidades.

A definição do período de 2006 a 2010 ocorreu em função da publicação da Lei 11.274 (Brasil, 2006) e da possibilidade de encontrar estudos interessantes nos anos subsequentes. É importante destacar que dentre as 37 pesquisas localizadas, serão abordados somente os dados para a análise de 27 dissertações,

tendo em vista que foi considerado coerente com os objetivos do estudo o uso daqueles trabalhos a que se teve acesso nos arquivos completos até o momento.

Portanto, ainda que os trabalhos não abarquem a totalidade da produção trabalhada nos Programas de pós-graduação sobre essa política pública, eles permitem uma visão ampla a respeito dos principais problemas, dos avanços e dos recuos constatados pelas pesquisas que têm privilegiado o tema.

O estudo sintetizado neste artigo caracteriza-se como do tipo “estado do conhecimento”, já que tem como objeto de investigação um setor específico de publicações sobre o tema (Romanowski & Ens, 2006). A seleção do material que compõe o *corpus* do mapeamento bibliográfico foi realizada mediante busca nas páginas eletrônicas de 98 cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado), que obtiveram nota igual ou superior a 3 na avaliação do triênio 2007-2009 da Capes, da área de concentração Educação (<http://www.capes.gov.br/avaliacao/cursos-recomendados-e-reconhecidos>).

Após esse processo, procedeu-se à leitura das pesquisas, com ênfase nos resumos, introduções, capítulos de análise dos dados e conclusões, cujo conteúdo norteou a elaboração de sínteses preliminares. A partir da sistematização, identificaram-se os temas abordados e os resultados alcançados pelas pesquisas.

Esse processo permitiu apontar algumas tendências presentes nas pesquisas sobre Ensino Fundamental de nove anos.

No conjunto de 27 estudos selecionados, a incidência de temáticas foi distribuída conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1. Distribuição de temáticas das dissertações sobre Ensino Fundamental de nove anos.

Temáticas evidenciadas	Quantidade de estudos
Processos de alfabetização e letramento	7
Infância	5
Processos de implementação da política	5
Sentidos atribuídos por professores, gestores e pais	3
Ações de formação continuada de professores	2
Questões políticas	2
Lúdico no trabalho pedagógico	2
Contexto familiar	1

Nas seções que se seguem, demonstraram-se os múltiplos enfoques e perspectivas encontrados. Por fim, elabora-se uma apreciação geral sobre o conjunto analisado.

Sentidos atribuídos ao ensino fundamental de nove anos

Conforme mencionado, sobre os sentidos atribuídos ao Ensino Fundamental de nove anos, foram localizadas três dissertações de mestrado (Capuchinho, 2007; Araújo, 2008; Raniero, 2009). Dessas, duas tiveram, como campo de investigação, escolas municipais do estado de São Paulo, sendo uma em São Carlos (Raniero, 2009) e outra num município da Grande São Paulo (Capuchinho, 2007). Outra pesquisa que compõe esse descritor foi desenvolvida em Juiz de Fora (MG) (Araújo, 2008). Tanto aquela desenvolvida no município da Grande São Paulo (Capuchinho, 2007), quanto a realizada em Juiz de Fora (MG) (Araújo, 2008) evidenciaram que, apesar de os professores reconhecerem a importância do brincar, emerge uma enorme preocupação em alfabetizar a criança no primeiro ano do Ensino Fundamental. Para as escolhas a respeito da condução do trabalho pedagógico em sala de aula, os professores investigados mobilizavam sentimentos de cobrança, tanto dos pais dos alunos quanto do governo frente às avaliações e pesquisas e em relação a outros professores que receberiam as crianças no segundo ano.

De acordo com Araújo (2008), os sentidos acerca do Ensino Fundamental de nove anos estavam sedimentados em (des) conhecimentos prévios dos professores e foram construídos ao longo de suas práticas educativas, a partir do imaginário pedagógico a respeito do trabalho a ser exercido em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental com crianças de seis anos, visando à construção da identidade profissional de cada um e reconhecendo que o papel do primeiro ano é o de alfabetizar.

Raniero (2009), que desenvolveu a pesquisa em uma escola municipal de São Carlos (SP), interior paulista, constatou como se configura o primeiro ano do Ensino Fundamental e como os pais, professores e

crianças percebem esse processo. Os resultados apontam: o contexto escolar investigado foi adaptado para receber as crianças de seis anos; a ênfase do trabalho pedagógico recai sobre a alfabetização; o lúdico é mais direcionado para as atividades escolares que para as de caráter livre e se restringe basicamente aos momentos de recreio e parque; os alunos investigados demonstram relacionamento satisfatório e se mostram interessados em aprender a ler e a escrever, apesar de algumas crianças sentirem falta de brincar mais na escola. Tanto os pais quanto os professores esperam que as crianças concluam o primeiro ano com noções significativas de leitura e de escrita. Os estudos (Araújo, 2008; Raniero, 2009) esclarecem ainda que, apesar de as professoras investigadas terem frequentado curso de formação continuada, elas desconhecem ou conhecem superficialmente o material de orientação para inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental produzido pelo Ministério da Educação (MEC).

Política do ensino fundamental de nove anos

Duas dissertações de mestrado (Rohden, 2006; Cruvinel, 2009) analisam a política do Ensino Fundamental de nove anos, sendo que uma delas (Rohden, 2006) também enfoca a visão dos gestores dos sistemas municipais de ensino da Região Metropolitana de Curitiba (PR) em relação a essa mudança. Constatou-se que os gestores estavam se preparando para adequações quanto à mudança legislativa que passaria a ser implementada em 2007 nessa região.

Cruvinel (2009) teve como enfoque os documentos constituídos no âmbito da federação brasileira e do estado de Minas Gerais no período compreendido entre 2003 e 2008. Em ambas as pesquisas (Rohden, 2006; Cruvinel, 2009), a ampliação do Ensino Fundamental no Brasil é considerada uma medida de equidade social e democrática, de efetivação dos direitos das crianças, principalmente daquelas historicamente excluídas. Para essas autoras,

o resultado da prática dessas medidas contribuirá para o aumento do número de alunos em sala de aula e para uma melhor qualidade do ensino.

Infância no ensino fundamental de nove anos

Nesse campo semântico de pesquisa, foram localizadas cinco dissertações (Amaral, 2008; Santaiana, 2008; Schmitz, 2008; Furtado, 2009; Matsuzaki, 2009) que priorizaram a discussão sobre a infância no Ensino Fundamental de nove anos.

Duas dissertações de mestrado (Amaral, 2008; Matsuzaki, 2009) tiveram como enfoque investigar o que é viver a infância e ser criança no ano inicial do Ensino Fundamental de nove anos. Os resultados apontam que, apesar de a criança, ao entrar na escola de Ensino Fundamental, ter uma ideia do papel de aluno que desempenhará, à medida que a cultura da escola toma grande proporção, elas parecem se desgostar desse papel, o que sinaliza que alguns aspectos dessa cultura precisam ser alterados (Matsuzaki, 2009). Os dizeres, as posturas e as atitudes das crianças indicam que o Ensino Fundamental possui exigências em excesso e que, na Educação Infantil, o tempo tem distribuição mais adequada à faixa etária. Dessa forma, as crianças identificam estratégias individuais e coletivas para subverter as normas e exteriorizar a ludicidade dentro e fora da sala de aula. As crianças investigadas expressam que a escolaridade obrigatória que vivenciaram está repleta de impropriedades, e uma das autoras caracteriza a ampliação do Ensino Fundamental no estado do Paraná como perda do espaço da brincadeira e do direito de viver a infância (Amaral, 2008).

Santaiana (2008) realizou um estudo documental e bibliográfico, tendo como perspectiva analisar como os saberes visibilizados pelas publicações legais e do MEC sobre Ensino Fundamental de nove anos legitimam propostas e práticas educacionais que objetivam o sucesso da alfabetização e da escolarização. A pesquisa foi incluída no descritor sobre infância devido à ênfase dada pela

autora a esse aspecto em seus resultados. No estudo, ela problematizou os discursos veiculados pelo MEC, identificando como esses buscam minimizar danos provenientes de repetições e de evasões na direção de constituir um controle e gerenciamento do risco social, mas também ressaltou que o governo da infância é exercido:

[...] por meio de uma regulação da ação pedagógica ao prescrever orientações sobre como trabalhar a alfabetização e letramento em sala de aula. Essa ação de condução do trabalho docente também gera um efeito sobre o outro, a criança, o aluno que está sendo incluído no 1º ano do Ensino Fundamental e que integra uma parte da população que também é governada e controlada por meio de políticas públicas (Santaiana, 2008, p.8).

Nesse conjunto da produção acadêmica sobre criança e infância, há ainda duas dissertações (Schmitz, 2008; Furtado, 2009) que enfocam o currículo e ambas foram desenvolvidas em Santa Catarina, sendo uma em Itajaí e outra num município não identificado do extremo-oeste do estado. Furtado (2009) constatou que a possibilidade da infância vir a ser o eixo principal para o debate de uma organização curricular reflete diversos limites que os profissionais de educação possuem, tanto para ampliar seus conhecimentos profissionais, como de condições de trabalho escolar, destacando a urgência de se contemplar a formação continuada nesse processo. Schmitz (2008), dentre outras contribuições para o currículo do Ensino Fundamental de nove anos, aponta a necessidade da observação dos “deslocamentos” pelos diversos espaços da escola, assim como das “pausas” entre as vivências pedagógicas, como indissociáveis do processo educativo. Segundo sua avaliação, os momentos de recreio e educação física não deveriam representar uma “pausa” do processo educativo, uma vez que as vivências espaço-temporais das crianças dessa faixa etária deveriam ser planejadas de forma a explorar a necessidade de movimento que elas anseiam nos espaços internos e externos da escola.

O lúdico no trabalho pedagógico do ensino fundamental de nove anos

Além dos conjuntos citados, foram localizadas também duas dissertações (Bonfim, 2010; Marega, 2010) que enfocam o lúdico no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos.

Marega (2010) desenvolveu sua pesquisa em Maringá (PR) e teve como objetivo investigar de que forma o ensino para crianças de seis anos pode ser organizado considerando a transição da atividade lúdica para a de estudo. Segundo seu entendimento, no momento de transição entre uma atividade e outra é essencial que não se reforcem as diferenças entre elas, reservando espaço e tempo ora para uma ora para outra. As duas atividades precisam, portanto, interagir e interpenetrar-se, e o caminho metodológico indicado pela autora é que seja propiciado conteúdo escolar para a atividade lúdica. Dessa forma, as crianças avançariam para além da reprodução das relações cotidianas, comuns nas brincadeiras livres.

Aliar o conteúdo ao jogo não significa "didatizar" as brincadeiras como: brincar de amarelinha para aprender a contar ou brincar com blocos coloridos para aprender as cores. Quando falamos que a brincadeira deve ser livre, mas mediada pelo professor, não significa necessariamente a sua presença física junto às crianças, mas a sua presença na organização dessa atividade, na seleção de conteúdos e meios para que esses sejam incorporados às brincadeiras dos alunos. Ou seja, mediar aqui é o mesmo que proporcionar novos argumentos para a brincadeira de fazer-de-conta e ensinar conteúdos para que a criança tenha elementos para brincar (Marega, 2010, p.159).

Bonfim (2010) investigou qual o espaço concedido à corporeidade e à ludicidade na prática pedagógica em três turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas estaduais do interior mineiro. Constatou que:

Apesar de as professoras investigadas perceberem a importância da corporeidade e da ludicidade para formação integral da criança, [...] os espaços e tempos pouco contribuem para a vivência das especificidades da infância na rotina do primeiro ano. A exigência exacerbada quanto à alfabetização leva o professorado a reproduzir um vasto número de folhas mimeografadas e ditados que não fazem sentido para a maioria das crianças observadas (Bonfim, 2010, p.136).

Bonfim (2010) destaca algumas possibilidades para acesso à vivência lúdica e à corporal na escola, são elas: brincadeiras, jogos dramáticos, música, dança, pintura e desenho. Igualmente, ela enfatizou ainda a falta conhecimento das professoras investigadas quanto à proposta de ampliação do ensino obrigatório. Por conseguinte, considera que, por essa razão, não concedem abertura suficiente às brincadeiras e às atividades ludoexpressivas na sala de aula, embora, segundo a autora, as crianças criem estratégias para romper alguns dispositivos de controle e libertar o corpo brincante.

Formação continuada de professores

Relativamente aos processos de formação continuada de professores, foram encontradas duas dissertações (Pimenta, 2007; Souza, 2010), que investigaram iniciativas de Secretarias Municipais.

Souza (2010) analisou a proposta de formação continuada voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, planejada e implementada pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG). De acordo com a autora, essa proposta de formação foi concebida numa perspectiva reconhecida como processo permanente, que deve ser exercida ao longo do percurso profissional. Como resultado, ressalta que, mesmo que a literatura específica sobre propostas de formação continuada em serviço, oferecidas em ambiente não escolar, sigam um modelo "clássico" e homogeneizador, as análises dos dados sinalizaram mudanças, em razão de que o grupo de professoras

que se formou procurou romper com a cultura tradicional individualista para dar lugar à cultura da troca de experiências e construção do conhecimento coletivo.

Observou-se também que um programa de formação continuada obtém resultados satisfatórios somente:

[...] quando os objetivos dos docentes e a dinâmica adotada estão em consonância, possibilitando a estes a reflexão sobre sua prática pedagógica, com objetivo de minimizar o fosso existente entre sua formação inicial e seu contexto de trabalho (Souza, 2010, p.114).

A autora também ressalta que o grupo de professoras investigadas deu grande ênfase ao tema alfabetização, o que pode revelar a pressão que sofrem do sistema de ensino, a qual encaminha, muitas vezes, a atribuição da menor importância às outras especificidades do currículo escolar.

Pimenta (2007), em seu turno, caracterizou um programa de formação continuada com professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, realizado no momento de implantação do Ensino Fundamental de nove anos pelo Sistema Municipal de Ensino de Araraquara (SP). A autora comprovou que embora os professores demonstrem necessidades formativas, essas não são constantes nem definitivas. A pesquisadora acrescenta que é necessário o envolvimento de três dimensões nos programas de formação continuada para o desenvolvimento dos profissionais, ou seja, a pessoal, a local e a institucional.

Implantação do ensino fundamental de nove anos

Localizou-se também cinco dissertações (Barbosa, 2009; Dantas, 2009; Oliveira, 2009; Zingarelli, 2009; Bueno, 2010) que abordaram o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos em diferentes estados e municípios.

Barbosa (2009), por exemplo, visou a analisar a implementação do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em uma escola municipal do interior do Mato Grosso do Sul. Seus sujeitos foram professores, pais, membros da direção e alunos. Como resultado da investigação, a pesquisadora apontou que na escola investigada há uma ruptura abrupta entre Educação Infantil e Ensino Fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Tal fato se deve a que, no primeiro ano do último nível de ensino, as práticas pedagógicas estavam centradas na leitura e na escrita com vistas à apropriação da capacidade de codificação e decodificação do código linguístico pelos alunos. A autora também destaca, entre outras considerações, que a prática docente investigada inibe, em diferentes momentos, a possibilidade de os alunos encontrarem caminhos para construção da autonomia na busca de saberes e que o uso de jogos e brincadeiras raramente ocorre. Além disso, ela pondera que a brincadeira, muitas vezes, é evitada pelos professores do Ensino Fundamental porque reconhecem que o silêncio e a limitação aos movimentos por parte dos alunos são vistos por outros atores do contexto escolar como uma qualidade docente.

Oliveira (2009) analisou o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no estado do Paraná. As questões de infraestrutura foram percebidas como impedimento ao processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos por agentes políticos e administrativos, apesar de este nível de ensino se constituir direito público subjetivo. A autora também apurou a presença de uma concepção de educação articulada à questão da maturidade, segundo a qual se defende a matrícula da criança aos seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental por considerar que nessa idade ela estaria mais preparada para frequentar esse nível de ensino.

Bueno (2010) investigou como ocorreu a implementação do Ensino Fundamental de nove anos em escolas municipais de Dourados (MS), tendo como foco conhecer a configuração local dessa política, em especial, as medidas tomadas pelas

escolas no tocante à organização do tempo, espaço e currículo. A autora averiguou que a política de ampliação do Ensino Fundamental nesse município tem deixado de efetivar os direitos fundamentais da criança, que são assegurados na esfera legal, uma vez que, nessas escolas, a implantação da política tem sido marcada tanto pela improvisação, como pela falta de condições infraestruturais e pedagógicas. Desse modo, para Bueno (2010), o MEC deveria não só divulgar orientações para a implementação do ensino de nove anos, mas, também articulado aos estados e municípios, demonstrar maior empenho no financiamento educacional.

Zingarelli (2009) teve como objetivo investigar a diferença entre o processo de ensino e de aprendizagem de crianças de seis anos do Ensino Fundamental de nove anos em escolas públicas e privadas. Os resultados demonstraram que, nas escolas públicas, as alterações foram mais efusivas e referentes a espaço físico, a concepções de ensino e de aprendizagem e à organização de tempo. Ao passo que nas escolas particulares elas foram apenas burocráticas. Por conseguinte, as crianças de seis anos permaneceram na mesma estrutura física, em idêntica concepção de trabalho pedagógico e organização do tempo da Educação Infantil. Dentre outras considerações, a autora ressalta que nas escolas particulares as professoras fazem intervenções o tempo todo sobre o conteúdo, retomando e instigando os alunos. Nas escolas públicas, certificou um excesso de projetos provenientes da Secretaria Municipal de Educação, os quais devem obrigatoriamente ser realizados, resultando num produto final como maquetes, cartazes, entre outros.

Zingarelli (2009) também verificou a redução dos momentos voltados à brincadeira no Ensino Fundamental em decorrência do aumento da carga horária para atividades de alfabetização e letramento, em comparação à valorização do brincar na Educação Infantil.

Dantas (2009) desenvolveu um estudo no Distrito Federal com o objetivo de traçar asserções para a ressignificação do ensino de nove anos e para a formação continuada de professores. Constatou a

existência de problemas estruturais nas escolas; a precária formação dos professores e a desmobilização das instituições para redefinição do trabalho pedagógico. Da mesma forma, também ressalta a insegurança das professoras quanto à adoção de conteúdos e estratégias para essas turmas, assim como a excessiva preocupação com o letramento e a alfabetização, além de restrito conhecimento a respeito da proposta do Ensino Fundamental de nove anos. Dessa forma, Dantas (2009), como os demais estudiosos do tema, reitera a necessidade de um investimento mais efetivo na preparação das escolas e na formação continuada de professores, com a perspectiva de que a antecipação do ingresso da criança no Ensino Fundamental não se constitua somente uma mudança estrutural.

Processos de alfabetização e letramento com crianças do primeiro ano

Há outro conjunto na produção discente analisada composto por sete dissertações (Santos, 2008; Silva, 2008; Valiengo, 2008; Abreu, 2009; Bordignon, 2009; Helmer, 2009; Lopes, 2009), as quais analisam os processos de alfabetização e letramento presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores com as crianças do primeiro ano.

Bordignon (2009) constatou que no município de Rio Claro (SP) não houve concordância entre os coordenadores e os diretores sobre o encaminhamento do trabalho com os alunos de primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo que os primeiros se mostraram mais preocupados com a questão da aprendizagem da leitura e escrita, e os últimos apontaram, em sua maioria, a necessidade de um trabalho voltado para o lúdico. A autora pondera que uma minoria de professores e gestores compreende a aprendizagem da leitura e da escrita como codificação e decodificação. Apesar disso, ela comprovou que as atividades realizadas nas aulas, de modo geral, não envolvem a compreensão dos escritos, o entendimento e a elaboração de textos. Contrariamente, centram-se na aprendizagem do código escrito e na mecânica da leitura e da escrita. Destaca

ainda que faltam subsídios por parte dos órgãos governamentais para que os gestores e professores tenham condições de realizar um trabalho coerente com as necessidades dos alunos com seis anos de idade matriculados no Ensino Fundamental.

Valiengo (2008), com base em observação de duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental de escola pública situada em Vera Cruz (SP), verificou que a rotina das escolas observadas se organizava a partir dos seguintes fazeres: cópia, treino das letras, mecanização de leitura e escrita, como hábitos motores e utilização de desenho, ou, por vezes, pela cópia de figuras mimeografadas para pintura, o que desconsidera a importância da expressão infantil. Destaca que a concepção subjacente a essa prática é a de uma criança incapaz, inserida numa noção restritiva de infância e do papel do professor no complexo processo. Constatou ainda que a rotina educativa organizada pelos professores investigados desconsiderava o valor de atividades: “[...] tais como a própria brincadeira, os jogos de construção, o desenho, a pintura, a modelagem, a leitura, a escrita, a investigação” (Valiengo, 2008, p.150). A autora atribui o desconhecimento dos professores em relação às especificidades das aprendizagens infantis na faixa etária à falta de formação inicial e continuada, provedora dos conhecimentos fundamentais a uma prática potencializadora da infância.

Envolvidas num mesmo projeto de pesquisa, foram identificadas três dissertações (Helmer, 2009; Lopes, 2009; Silva, 2008) que tiveram como *lócus* comum o município de São Carlos (SP). Nesse projeto, foi desenvolvido um programa de formação continuada com professores de primeiro ano do Ensino Fundamental e pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos, nos moldes da metodologia comunicativa crítica, que possibilita a discussão e reflexão sobre a base do conhecimento pedagógico de um conteúdo específico, no caso a leitura e escrita. O estudo contou com três pesquisadoras, sendo que cada uma tomou como objeto de investigação um aspecto desse processo.

Silva (2008), uma das pesquisadoras, investigou quais conteúdos da língua materna deveriam estar

inseridos no ensino de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir da percepção de professoras e das propostas governamentais. Comprovou que as professoras investigadas ensinavam um maior número de conteúdos do que aqueles propostos pelos documentos oficiais, com ênfase na aquisição da leitura e escrita; leitura diária de textos; manuseio de diferentes portadores textuais; produção de textos orais e/ou escritos por seus alunos individual e/ou coletivamente.

Helmer (2009) analisou a elaboração de instrumentos avaliativos a partir de um trabalho colaborativo entre as professoras e concluiu que o seguimento da ação proporcionou reflexões e uma compreensão mais clara do processo de aquisição de leitura e escrita.

Lopes (2009), por sua vez, estudou a contribuição do processo de elaboração coletiva dos instrumentos de avaliação na aprendizagem de estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, indicando que o processo de (re)leitura sobre o currículo desenvolvido com os professores propiciou reflexões sobre as ações pedagógicas de cada professora e, conseqüentemente, estimulou transformações no que diz respeito à sistematização e à intencionalidade dos processos desenvolvidos em aula.

Abreu (2009) teve como objetivo investigar as transformações conceituais e metodológicas dos processos de alfabetização e letramento nas séries iniciais de uma escola, a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, na rede municipal de ensino de Uberlândia (MG). A autora constatou que a alfabetização não é compreendida pelas professoras investigadas como algo processual, mas tão somente como atividade desenvolvida num espaço temporal de acordo com a série que o aluno faz parte. Ainda que a formação continuada de professores do município tenha gerado diversas inquietações, por outro lado, ela alimentou reflexões e mudanças por parte dos responsáveis pela alfabetização nos três anos iniciais. A autora destaca que, embora o Ensino Fundamental de nove anos possa trazer avanços no que concerne aos processos

de alfabetização e letramento, sua prática está condicionada ao oferecimento de formações docentes que estimulem decisivas transformações conceituais e metodológicas sobre esses processos.

O estudo de Santos (2008) teve como *lócus* o sistema municipal de ensino de Santa Maria (RS) e abordou as ideias de professoras sobre o ingresso da criança aos seis anos de idade na escolaridade obrigatória e sua implicação no espaço da organização do processo de ensino da leitura e da escrita. A autora apurou que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos gerou dois movimentos concomitantes: o prospectivo e retrospectivo; naquele, a organização do ensino no primeiro ano é pensada de modo a valorizar as possibilidades de avanço de cada sujeito, considerando a infância, de modo a considerar as capacidades de cada um; neste, o ensino é pensado a partir daquilo que os sujeitos não sabem, uma vez que se considera que lhes faltam habilidades e competências para aprender. Nesse sentido, segundo Santos (2008), a criança é compreendida tanto como um sujeito ativo, participativo, que precisa ser ouvido, como um ser incompleto a quem faltam habilidades.

Quanto à alfabetização, diferente do que foi constatado por Abreu (2009), as professoras investigadas por Santos (2008) compreendem que esse é um processo que não acontece somente em um ano escolar, mas que se desenvolve no decorrer da escolaridade.

Contexto familiar na implantação do ensino fundamental de nove anos

Por fim, foi encontrada somente uma dissertação (Fontes, 2009) que teve como enfoque especial o contexto familiar na implantação do ensino fundamental de nove anos. Fontes (2009) desenvolveu sua pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Araraquara (SP) e percebeu que alguns pais manifestaram apreciações e críticas, principalmente, levando em consideração: a redução drástica dos períodos de ludicidade; o receio de a criança ser muito nova para o ingresso nesse nível de ensino; a

precariedade de informações para população e as ações formativas para os professores. Outros pais apontaram a expectativa de que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos promovesse aprendizagem e, com isso, seus filhos tivessem sucesso na trajetória escolar. De acordo com Fontes (2009), apesar de os pais se mostrarem favoráveis à antecipação das crianças no Ensino Fundamental, o caráter lúdico das práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil funcionou como fator de comparação às práticas e aos modelos educativos do Ensino Fundamental, em que desaparece ou se reduz a ludicidade em favor das atividades em torno da sistematização do conhecimento, particularmente em referência àquelas que envolvem o processo de leitura e escrita.

Considerações Finais

Não se trata aqui de elaborar generalizações a respeito do conjunto analisado, mas de indicar tendências encontradas em relação aos principais temas e resultados.

Resumidamente, sem desconsiderar a heterogeneidade dos estudos mapeados, esses trabalhos são consensuais sobre a necessidade de efetiva preparação teórico-metodológica dos professores que assumem o ensino de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. No entanto, a formação continuada propiciada a esses profissionais tem sido insuficiente para alterar concepções e construir outras. Além disso, em muitos municípios, o foco tem sido exclusivamente os processos relativos à alfabetização. Desse conjunto de fatos advém uma consequência peremptória: os professores responsáveis pela educação e desenvolvimento das crianças de seis anos desconhecem as especificidades dos conteúdos e das aprendizagens infantis, o que reforça as dificuldades encontradas pelos docentes e pelas crianças. Perante a incerteza quanto às mudanças, os professores têm evidenciado sentimentos de angústia e de frustração em relação ao trabalho pedagógico e seus resultados.

Os estudos revelam que as propostas de implantação do Ensino Fundamental de nove anos

têm se caracterizado mais por arranjos materiais que propriamente por uma reformulação pedagógica para atender às necessidades reais dessa faixa etária em diferentes contextos regionais do Brasil. Por exemplo, na organização da rotina pedagógica reincide a desconsideração do valor de atividades essenciais às aprendizagens infantis, tais como a brincadeira, os jogos de construção, o desenho, a dança, a pintura, enfim, as diversas formas de linguagem.

Os estudos analisados demonstram uma tendência recorrente do trabalho pedagógico com as crianças de seis anos, como atividades relacionadas à aquisição da escrita com ênfase no domínio do código escrito e realizadas por professores sem a (in)formação adequada e suficiente sobre o conteúdo e a metodologia de ensino para a faixa etária para a qual se destina. Semelhante constatação parece contradizer o propósito da Lei 11.274 (Brasil, 2006), a qual se propõe a aumentar o número de crianças atendidas e a melhorar o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pelo contrário, a médio e longo prazo pode ocorrer o aumento da exclusão por meio da repetência e da evasão causadas pela reincidência dos fracassos em aprender a escrever, promovidos pelos problemas oriundos da forma inadequada de ensinar. "A escola de nove anos deve representar para os alunos melhores oportunidades de acesso ao conhecimento e não a antecipação de experiências de fracasso" (Campos, 2007, p.25).

A centralização na alfabetização, geralmente, ocorre com base numa concepção voltada para o domínio do código escrito, revelando a ausência de preocupações na direção de elaborar uma proposta pedagógica que tenha como intencionalidade articular os vários aspectos do trabalho pedagógico num contexto de ludicidade, conforme apregoa a Lei 11.274 (Brasil, 2006). Além disso, revela algo preocupante, ou seja, a incompreensão ou o menor valor atribuído à existência de uma identidade pedagógica no trabalho com a criança de seis anos do Ensino Fundamental.

Campos (2007, p.23) argumenta que as mudanças trazidas pela referida Lei iluminam desafios de três ordens: "[...] na organização das escolas, na

formação dos professores e nos currículos." Os textos investigados, em geral, apontam, porém, que os sistemas de ensino têm apresentado como principais dificuldades aspectos referentes a esses desafios, a saber: o desconhecimento dos documentos oficiais que orientam o trabalho com as crianças de seis anos por parte dos professores; a necessidade de formação teórico-prática continuada processual dos profissionais acerca do desenvolvimento infantil; a ausência de reformulação das propostas pedagógicas das escolas e a estruturação do trabalho pedagógico em função da centralidade na alfabetização, o que acentua a preocupação com a dificuldade em acolher as culturas e linguagens infantis.

Campos (2007) afirma que a organização das escolas deveria ser arquitetada considerando a limitação de número de alunos por turma, a urgência de equipar adequadamente as salas de aula, providendo-as com mobiliário condizente com a faixa etária atendida, com materiais variados e espaço físico favorável às atividades diversificadas, além de tempo e espaço para jogos e brincadeiras. No que diz respeito à formação dos professores, eles deveriam contar com horário livre e remunerado para reuniões, estudo e planejamento coletivo do trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, com espaço de reflexão e aprendizagem com a nova experiência docente. Por último, ainda há o desafio de os currículos de formação inicial do professor se tornarem capazes de preparar os professores na prática e na teoria para a função junto às crianças menores.

Para concluir, Campos (2007) alerta que os sistemas de ensino e as unidades escolares têm o desafio de traduzir as orientações oficiais gerais em ajustes ao contexto local, de modo que professores experimentem mais segurança na realização do seu trabalho, bem como esclareçam os objetivos pretendidos aos pais e crianças.

No âmbito da pesquisa, a maioria das dissertações analisadas tem priorizado as percepções, os discursos e as atribuições de sentidos por professores e gestores, sendo poucas as que enfatizam a visão das crianças e das famílias sobre esse processo. A maior incidência de dissertações tem ocorrido em

três grandes temas: processos de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, infância e aquisição da leitura e escrita nos anos iniciais. Embora diversas pesquisas considerem a formação continuada como um aspecto essencial nesse processo de mudança (Valiengo, 2008; Abreu, 2009; Dantas, 2009; Furtado, 2009; Oliveira, 2009), ainda são raras aquelas que a tomem como objeto de investigação e, mais raros ainda, são os estudos sobre a aquisição de conhecimentos em outros âmbitos pelas crianças de seis anos, como a matemática, as ciências da natureza, as diferentes formas de expressão, entre outros. Tal ocorrência revela mais uma vez os problemas advindos da ausência de proposta pedagógica e de estruturação específica para o momento do Ensino Fundamental de nove anos.

Ao tratar dos temas e resultados encontrados, tem-se presente que a reflexão não se esgota com as considerações. Buscou-se contribuir para sistematização do conhecimento sobre o tema, de modo a permitir que a partir desses dados o leitor reflita sobre as diferentes e variadas formas de implementação dessa política educacional e a importância da organização de propostas educativas que considerem a criança de seis anos enquanto criança e aluno, não somente aluno, possibilitando, apesar dos diferentes obstáculos, que os direitos fundamentais da criança sejam respeitados. Para dar vida a tal responsabilidade, a formação inicial e continuada dos professores é condição necessária, bem como a gradativa revisão e implementação de diretrizes, parâmetros, referências e políticas públicas da parte dos setores responsáveis.

Referências

- ABREU, M.M.O. *Ensino fundamental de nove anos no município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- AMARAL, A.C.T. *O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- ARAÚJO, R.C.B.F. *Construindo sentidos para inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental: um diálogo com professores*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- BARBOSA, M.S.P. *A implementação do 1º ano no ensino fundamental de nove anos: estudo de uma experiência*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.
- BONFIM, P.V. *A criança de seis anos no ensino fundamental: uni-duni-tê... corporeidade e ludicidade – mais que uma rima, um porquê*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2010.
- BORDIGNON, J.T. *A prática dos professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressam aos seis anos de idade no ensino fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.
- BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 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*, 7 fev. 2006. p.1.
- BUENO, M.L.M.C. *Ensino fundamental de nove anos: implementação e organização escolar em Dourados/MS*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.
- CAMPOS, M.O. O ensino fundamental de nove séries e as crianças de seis anos. *Revista Nuances: Estudos sobre Educação*, v.14, n.15, p.19-28, 2007.
- CAPUCHINHO, A.O. *Sentidos e significados produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CRUVINEL, C.L.C.G. *Políticas para educação obrigatória: o ensino fundamental com 9 anos de duração*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- DANTAS, A.G. *Ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente Brasília*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- FONTES, V.L. *A escola de 9 anos, características e impactos por meio de representações parentais: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Araraquara*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FURTADO, M.T.C. *A infância no processo de reorganização curricular do ensino fundamental de nove anos na escola: um*

- estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.
- HELMER, E.A. *A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano de ensino fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- LOPES, A.L.M. *Aquisição da língua materna: estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- MAREGA, A.M.P. *A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- MATSUZAKI, J.W.V. *Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- OLIVEIRA, D.L. *A implantação do ensino fundamental de nove anos no estado do Paraná*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.
- PIMENTA, J.I.P.B. *Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- RANIRO, C. *Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.
- ROHDEN, M.M. *A ampliação do ensino fundamental para nove anos: questões políticas e curriculares*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.
- ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. *Revista Diálogo Educacional*, v.6, n.19, p.37-50, 2006.
- SANTAIANA, R.S. *+ 1 ano é fundamental: práticas de governamento dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- SANTOS, L.D.N. *A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria/RS*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- SCHMITZ, L.L. *Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.
- SILVA, D.D. *Construção de conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental a partir da base de conhecimentos sobre a língua materna de professoras em exercícios e de propostas governamentais*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- SOUZA, M.P.B. *Formação continuada de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos: estudo da política de formação implementada pela secretaria de educação de Juiz de Fora (2006-2008)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2010.
- VALIENGO, A. *Educação infantil e ensino fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.
- ZINGARELLI, J.E.B. *A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

Recebido em 30/7/2011, reapresentação em 3/10/2011 e aceito para publicação em 5/10/2011.