

# ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: AMPLIAÇÃO DA PERMANÊNCIA E QUALIDADE DE ENSINO

ELEMENTARY SCHOOL DURING NINE YEARS: INCREASED PERMANENCE AND QUALITY OF THE TEACHING

**Julio Gomes Almeida**

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP, professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, Supervisor Escolar da Rede municipal de Ensino e Conselheiro do Conselho Municipal de Educação, São Paulo-SP  
[gomes\\_almeida@uol.com.br](mailto:gomes_almeida@uol.com.br)

**RESUMO:** Neste artigo discutem-se algumas questões referentes à implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos e da antecipação da idade mínima para ingresso nessa etapa da Educação Básica para seis anos, na Rede Pública Municipal da cidade de São Paulo. Foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica e documental sobre o Ensino Fundamental de 9 anos e completada com dados coletados junto a três escolas e um grupo de supervisores que atuam no sistema municipal de educação. Os dados revelam que estas medidas promoveram a aquisição de novos equipamentos e mobiliários para as escolas e introduziu novas práticas em seu cotidiano. Contudo, alertam para a necessidade de discussão das práticas institucionais que organizam a escola a fim de evitar que essas mudanças sejam meras transposições de equipamentos e práticas da educação infantil para evitar problemas com os órgãos intermediários e centrais do sistema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Escola. Infância. Qualidade. Sistema.

**ABSTRACT:** In this paper are discussed the establishment and the implementation of primary education for nine years and the anticipation of the minimum age to entry at this stage of Basic Education at six years old, in the public schools of São Paulo city. It was based on a literature review and documentary and supplemented with data collected from three schools and a group of supervisors who work in the municipal education. The data shows that these measures have promoted the acquisition of new equipment and furniture for schools and introduced new practices in their daily. However, they warn of the need for discussion of institutional practices that organize the school in order prevent these changes are purely translations of equipment and practices of early childhood education to prevent problems with the intermediary and central agencies of the system.

**KEY WORDS:** Childhood. Education. Quality. School. System.

## 1 Introdução

Neste artigo discutem-se algumas questões referentes à implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos e à antecipação da idade mínima para ingresso nesta etapa da Educação Básica, na Rede Pública Municipal da cidade de São Paulo. Trata-se de questões com as quais tenho me deparado no acompanhamento de algumas escolas vinculadas a esta rede na condição de supervisor escolar. Foi elaborado, a partir da reflexão sobre estas questões, considerando o diálogo com teóricos que têm se debruçado sobre o tema, com as equipes escolares e com alguns colegas que atuam como supervisores escolares no sistema municipal de ensino.

No decorrer do seu desenvolvimento busquei, também, articular dados de uma pesquisa cujo objeto é o contexto organizacional e os processos formativos que ocorrem na escola, que venho realizando em algumas escolas da rede pública municipal. A pesquisa envolve diversas dimensões do trabalho escolar e procura compreender em que medida as demandas colocadas para a escola pelas políticas públicas e pela comunidade por ela atendida problematizam as práticas institucionais que organizam o seu cotidiano. Parte do pressuposto que a problematização dessas práticas traz à luz dos estudos teóricos, constitui importante instrumento de formação continuada. No caso deste artigo serão trabalhados os dados referentes às demandas propostas para a escola pela antecipação da idade de ingresso no Ensino Fundamental para seis anos de idade e pela ampliação desta etapa da educação básica para nove anos.

A pesquisa, iniciada em 2008, vincula-se à linha Sujeitos Formação e Aprendizagem do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. Sua abordagem insere-se no quadro das pesquisas qualitativas e se organiza pelos princípios da pesquisa intervenção. A coleta de dados realizada por meio de análise bibliográfica e documental completada por instrumentos específicos, elaborados de acordo com o aspecto do trabalho escolar investigado. No caso específico da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, além do procedimento já mencionado, foram considerados os registros dos meus atendimentos no plantão da supervisão, as observações realizadas durante as visitas às escolas e um questionário composto por questões abertas, proposto às equipes gestoras das três esco-

las de ensino fundamental que acompanho e a cinco supervisores escolares que atuam na rede municipal de ensino. Todas as escolas responderam aos questionários e, dos cinco supervisores, apenas três responderam.

Neste artigo considero o contexto organizacional no qual a escola está inserida e estabeleço como foco a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, para entender os motivos que levaram à antecipação do ingresso das crianças no Ensino Fundamental, as perdas e ganhos para as crianças decorrentes desta antecipação e em que medida ela interferiu nas unidades em termos de estrutura e de cultura organizacionais. Assim pretendo destacar as adaptações estruturais que foram realizadas na escola e as mudanças introduzidas nas práticas institucionais que organizam o seu cotidiano. Os dados coletados sobre o assunto permitem relacionar a ampliação da escolaridade obrigatória com ideia de democratização de acesso e de melhoria da qualidade do ensino.

A falta de qualidade do ensino oferecido na escola pública é uma das questões presentes nos ambientes onde se discute a educação. As famílias, os pesquisadores, os formuladores e os gestores de políticas públicas têm apontado a precariedade do ensino oferecido, particularmente no que concerne a esse aspecto. Parece haver um consenso em torno da ideia de que o ensino precisa ser melhorado e, neste contexto, quando o assunto é qualidade, o sistema público de ensino tem sido alvo de muitas críticas.

Como decorrência desta situação proliferam estudos descrevendo a situação e apresentando alternativas, e os sistemas formulam e implementam políticas com vistas à reversão deste quadro, que tem se apresentado como inaceitável diante das perspectivas de desenvolvimento do país.

O movimento em busca da melhoria da qualidade do ensino público parece não ter logrado êxito junto às famílias que, quando podem, sacrificam itens importantes para uma vida com qualidade, optando por custear os estudos dos filhos na iniciativa privada. O descrédito na educação pública tem fortalecido diferentes movimentos na sociedade brasileira, articulados basicamente em torno de dois projetos educacionais. De um lado, aqueles que procuram a construção de sistemas públicos que atendam às necessidades sociais e, de outro, aqueles que vêem na gestão privada do ensino público uma alternativa de melhoria. Esses dois projetos têm norteado as discussões que hoje se travam no campo da educação.

A implementação do ensino de nove anos acontece como intervenção do Estado visando a melhoria da qualidade de educação. Acontece que, embora haja consenso em torno de que a educação precisa ser melhorada, há grandes divergências com relação ao que seja padrão de qualidade de educação adequado. Embora não haja consenso com relação ao que possa ser considerado como educação de qualidade alguns indicadores neste sentido foram construídos e encontram melhor aceitação. Um desses indicadores é a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Tal fato pode ser aferido se considerarmos o espaço que esse tema vem ocupando nos debates e pela sua implementação no país por meio das leis aprovadas e das normas elaboradas pelos sistemas de educação nos diversos níveis. O corpo legal e normativo, bem como os projetos que vem sendo adotados como políticas públicas, são exemplos claros da crença na ampliação do tempo de permanência como um indicador de qualidade. A ampliação do tempo de permanência tem sido apresentada também por meio do aumento da quantidade de horas diárias na escola.

Quando observado genericamente, trata-se de um indicador amplamente aceito, porém vale destacar que há divergências sobre o que o aluno deverá fazer nesse horário a mais na escola. Quando se pensa nas crianças pequenas a principal tendência é que sejam incluídos no Ensino Fundamental alguns conteúdos e métodos da educação infantil, como a valorização da brincadeira, dos cuidados pessoais de higiene, o reforço de práticas voltadas para o desenvolvimento da autonomia etc. Quando se pensa na ampliação do tempo daqueles que já estão na escola por meio do aumento da quantidade de horas diárias, há aqueles que acreditam que esse tempo deva ser ocupado com os conteúdos previstos nas expectativas de aprendizagem, oferecendo à escola mais tempo para realizar aquilo que ela já faz, e há aqueles que o vêem como uma possibilidade de desenvolvimento de atividades culturais e de lazer que criem condições para a revelação de talentos em áreas diversas e para que seja despertada nos alunos a oportunidade para aprender a partir do seu envolvimento com um ambiente que proporcione vivências significativas e que promova a interação criativa a partir do compartilhamento de interesses. Em uma escola como essa, crianças e jovens podem encontrar apoio para as próprias ideias e, parceiros mais experientes para discutir o encaminhamento dos seus sonhos.

## 2 O caminho da escola

O caminho para a escola vem ficando cada vez mais curto e a permanência na escola cada vez mais longa. Não faz parte de a tradição escolar ouvir as crianças sobre assuntos de adultos e, quando se trata de assunto de governo, aí nem mesmo os adultos são ouvidos. O trecho seguinte evidencia essa situação:

No 1º Relatório do Programa “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove A (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, governo 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). (JACOMINI; KLEIN, 2010, p. 82).

O processo de encurtamento do caminho e alongamento da estadia da criança na escola percorreu um trajeto longo e com muitas contradições, que às vezes permanecem latentes e outras vezes emergem com toda fúria que caracteriza o retorno do reprimido.

A referência principal neste processo é a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, com grande intensificação nas últimas décadas do século XX, as políticas de órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e Cultura (Unesco). Em diversos momentos a comunidade internacional reuniu-se para definir políticas globais, sobretudo tendo como foco os países considerados em desenvolvimento. A partir destes encontros foram firmados consensos, entre eles aquele que estabelece a educação como direito de todos e a obrigatoriedade de definição, por cada nação, de uma escolaridade mínima obrigatória, devendo esta ser pautada por critérios, também emanados deste consenso, de modo que possam ser avaliados por indicadores por ele definido.

Assim, além da definição da escolaridade obrigatória foram criados mecanismos de avaliação que são apresentados como medida de qualidade. Uma das medidas aceitas é o desempenho dos alunos em exames organizados com esta finalidade. No caso da Educação foi instituído o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que, com base no desempenho dos alunos, faz o ranqueamento dos países considerando os resultados obtidos por este mecanismo de avaliação.

Sendo assim, a apropriação dos conteúdos expressos no currículo 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 de avaliação) é uma parte que compõe a qualidade do ensino, porém não é a única. (JACOMINI; KLEIN, 2010, p. 80).

É neste contexto, e para atender as exigências deste consenso internacional, que o Brasil assumiu como meta, no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001), o compromisso com a ampliação da escolaridade obrigatória e com a implantação de sistemas de avaliação em larga escala como indicador de qualidade da educação. A definição do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala como padrão de qualidade do ensino, não será tratada neste artigo, embora reconheça o impacto dos resultados obtidos neste tipo de avaliação no contexto organizacional onde a escola está inserida. O foco aqui é a ampliação da escolaridade obrigatória, tanto no que diz respeito ao aumento de anos, quanto no que diz respeito ao aumento de horas de permanência na escola. Assim será possível entender em que condições a ampliação do tempo de permanência na escola pode promover melhoria efetiva da qualidade de ensino.

Embora 2010 seja considerado, no Brasil, um marco na antecipação da idade de ingresso no Ensino Fundamental para seis anos e na sua ampliação para nove anos, é preciso esclarecer que no sistema municipal de educação paulistano, as crianças já eram matriculadas com seis anos de idade, conforme previsto na Lei nº 11.114/05, de modo que a antecipação não foi de um ano, mas apenas de três meses. Antes as matrículas tinham como data de corte os nascimentos até 31/12 e, com a antecipação, passou

a ser 31/03. Embora três meses nesta idade façam muita diferença, as reclamações que chegam ao plantão da supervisão evidenciam que o impacto foi mais em decorrência da ampliação do tempo de permanência que da antecipação da idade.

Muitos são os questionamentos das famílias às escolas e mesmo ao plantão da supervisão, inconformadas com o fato de seus filhos “perderem um ano de vida, não apenas escolar” com essa ampliação. Uma das escolas que participaram da pesquisa aponta essa situação:

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos trouxe para a escola demandas específicas em relação ao atendimento à comunidade no que se refere ao esclarecimento da dificuldade dos pais em compreender a nova nomenclatura e, para os pais, a criança ao ser matriculada, por exemplo, na terceira série do ensino de oito anos, ao invés do quarto ano do ensino de nove anos, estaria perdendo um ano, outro ponto foi a assimilação da rotina a da EMEF, ou seja, obrigatoriedade da frequência, preocupação com o tamanho da escola e a convivência com crianças maiores (ESCOLA 1).

Muitos educadores e estudiosos da infância veem a antecipação da idade para ingresso no Ensino Fundamental como uma perda para a criança por considerar que nesta etapa da educação básica, conteúdos, atividades e métodos voltados para o desenvolvimento cognitivo são privilegiados. Contudo esse não parece ser o pensamento das famílias que, em muitas situações, buscam inserir seus filhos no processo de escolarização cada vez mais cedo, sob o pretexto de evitarem que fiquem “para trás” no processo educativo e na vida.

A preocupação com a dimensão da escola e com a convivência parece relacionar-se mais com a garantia de segurança que com a preocupação com o desenvolvimento de atividades que privilegiam o desenvolvimento cognitivo. Essa situação fica evidente nas visitas às escolas de Educação Infantil quando se observam atividades que privilegiam a dimensão cognitiva justificadas com atendimento ao anseio das famílias.

Uma das supervisoras destaca que “[...] algumas famílias, reivindicam direito de matricular no Ensino Fundamental a criança de cinco anos

que ‘já sabe ler e escrever’”. Em muitos casos as famílias desejam a antecipação do processo de alfabetização. As justificativas para antecipação desse processo vão desde a vaidade pessoal até a economia de recursos que podem ser investidos em outros aspectos da vida.

A ideia de definição de uma escolaridade básica obrigatória não é nova. Foi consolidada em termos legais, como afirmam Jacomini e Klein (2010), com a aprovação da Lei Federal 5.692/71. A partir desta conquista cresce na sociedade brasileira o movimento pela universalização do acesso à educação, cujas reivindicações foram consolidadas na Constituição de 1988. Hoje as estatísticas mostram que, em muitas regiões do Brasil, a discussão sobre a universalização do ensino na etapa obrigatória está superada, tornando a ampliação da obrigatoriedade uma demanda emergente.

A superação da discussão, com base em informações estatísticas, parece um tanto apressada porque a vivência cotidiana mostra que há na escola muitas crianças que vivem como “estrangeiras” ou em conflito com o currículo, com as normas e, sobretudo, com a incoerência entre as normas e as práticas institucionais desenvolvidas na escola. Contudo, o entendimento de que a universalização está posta, coloca em pauta a questão da qualidade. Discutindo a questão da qualidade Jacomini e Klein (2010) referem-se ao fato da palavra “qualidade” ser utilizada de forma indiscriminada e chamam atenção para o que vem acontecendo nos debates sobre o tema:

Nesse debate encontram-se aqueles que defendem o retorno 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 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 idéia 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 (JACOMINI; KLEIN, 2010, p. 78).

O conceito de uma “escola de boa qualidade” que existiu em um tempo remoto é bastante presente no imaginário dos indivíduos. Em pesquisa recente realizada em uma das escolas que também participa desta pesquisa, Nhoque (2010) constata que, quando chamados a falar da experiência que tiveram nesta escola que classificam como boa, os professores nada têm de concreto sobre ela. As experiências que tiveram no processo de escolarização geralmente foram dolorosas, marcadas por injustiças, humilhações e exclusão.

A autora destaca que as professoras parecem querer o retorno a um passado que mesmo professores presentes, próximos de se aposentar não viveram. Que passado é esse, em que tempo histórico ele ocorreu? Quando instigados a pensar mais sobre isso, uma professora, citada por Nhoque (2010) coloca:

[...] mas na nossa profissão a gente tem que idealizar o passado, né? [...] como professora eu não sei se o que a gente ensina serve para alguma coisa. O que a gente ensina, do jeito que ensinava é desde o começo do século, né? (P9m).

Para analisar a situação a autora recorre a Furlanetto (2003), para quem:

[...] as matrizes pedagógicas dos professores “representam-se como arquivos existenciais que contém imagens, conteúdos coletivos e pessoais que são acessados quando o professor se exerce nos espaços pedagógicos” (FURNALETTO, 2003, p.27). Vendo estas vivências narradas pelos professores nos perguntamos: quantos destes fantasmas de professores assombram os professores até hoje? No entanto alguns professores ao refletir sobre o assunto se questionam se o professor que ele teve, é referência para hoje e o quanto o tal “respeito” proclamado não era de fato medo, “na questão do professor de antes e de hoje, a minha preocupação hoje é assim, se ele respeita ou se ele tem medo.” (NHOQUE, 2010, p. 78).

O trecho permite entender que a escola boa de que se fala é mais uma representação imaginária (ANZIEU, 1987) que uma experiência

concreta da qual, aqueles que se reportam à ideia, tenham participado. A impressão que se tem, mesmo na leitura de autores críticos, é que existiu uma escola boa, cujo defeito era apenas ser frequentada pela elite. Porém, mesmo quando apenas a elite tinha acesso à escola nem todos aprendiam, as baixas eram numerosas e também geravam sofrimento. As biografias de grandes gênios evidenciam essa situação e nos permitem imaginar o que aconteceu com as vítimas da escola que não encontraram um tempo e um espaço para fazer a própria genialidade reconhecida.

Embora haja outros argumentos que dão sustentação à proposta de ampliação da escolarização obrigatória, Jacomini e Klein (2010, p. 76) chamam atenção para o fato de os documentos oficiais colocarem em destaque que o aumento da escolaridade obrigatória significa o acréscimo dos tempos de aprendizagem, ou seja, maior sucesso escolar. Ao discutir a situação da escola Almeida (2008) chama atenção para a necessidade de discutir as práticas institucionais que organizam o seu cotidiano. Na perspectiva trabalhada por esse autor, ampliar o tempo de permanência do aluno em uma escola cujo cotidiano é organizado por meio de práticas classificatórias e excludentes pode configurar-se como ampliação dos tempos de sofrimento.

### 3 Os pequenos chegam à escola

O entendimento de que o aumento do tempo de escolaridade obrigatória é um indicador de qualidade, presente na cascata legal e normativa que organiza os diversos sistemas de educação no Brasil ganha forma no sistema municipal de educação da cidade de São Paulo, por meio da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e do tempo de permanência dos alunos mediante o aumento do tempo diário do trabalho escolar. A implantação dessas políticas, quando possível, considera a estrutura e o mobiliário da escola, quando não é possível, é implementada nas condições existentes.

O sistema parece acreditar na possibilidade de promover mudanças nas práticas escolares por meio dos processos formativos que promove para a rede. Embora tais processos promovam mudanças nos discursos sobre os conteúdos trabalhados, os métodos e tecnologias utilizados e a organização

dos tempos e espaços da escola, não tem conseguido envolver os educadores na execução dos projetos propostos. Segundo Enriquez (1997) um grupo só se organiza em torno de um projeto comum. Surge, então, um questionamento: será que um projeto pensado para os educadores pode tornar-se um projeto dos educadores?

Um projeto pensado para o grupo não pode evitar a interrogação acerca das intenções envolvidas no projeto o que acaba promovendo a desconfiança entre quem elabora ou faz a mediação e quem vai realizá-lo. Talvez seja este o motivo que explica o fato das formações hoje oferecidas, antes de favorecerem ao envolvimento dos educadores com os projetos, fornecem elementos para que eles blindem suas práticas, como mostra o trecho seguinte:

Contudo, o que se observa é que embora esses conceitos com suas novas feições cheguem às escolas e passem a integrar o discurso que justifica suas ações e projetos, nem sempre compatíveis com as novas facetas apresentadas por estes conceitos. Assim, embora os novos conceitos estejam presentes nos discursos da escola, em muitas situações, constituem uma espécie de blindagem para as práticas escolares. Percebe-se que, mesmo diante de mudanças substanciais nos modos de viver e de pensar a vida, a escola continua recorrendo a velhos e desgastados expedientes. (ALMEIDA, 2011, no prelo).

A pesquisa revelou que antecipação da idade mínima para ingresso no Ensino Fundamental trouxe novas demandas para a escola. Assim é importante verificar quais foram essas demandas e como a escola se portou diante delas. Uma das demandas que surgiu nesta etapa da pesquisa foi a de proteger as crianças da ansiedade das próprias famílias, que as querem ver cumprindo o quanto antes os rituais de preparação para “ser alguém na vida”. A fala seguinte ajuda a entender essa questão:

A chegada de alunos mais novos à escola de ensino fundamental demanda um processo de diálogo constante com as famílias a respeito das etapas de desenvolvimento das crianças, bem como a respeito do plano de trabalho que será desenvolvido, visto que

as famílias, muitas vezes, apresentam a concepção de que, já que a criança está na “escola” (no contraponto ao “prezinho”), é preciso ter “caderno cheio”. (SUPERVISORA 2).

Outra demanda importante e que emerge como condição para que a escola possa lidar com essa é a necessidade de estudo e de discussão dos educadores sobre o trabalho com as crianças pequenas. No trecho seguinte uma das supervisoras que participou da pesquisa destaca que, embora o foco do Ensino Fundamental seja a “alfabetização e o conhecimento matemático”, o trabalho com as crianças de seis anos reclama atenção para as necessidades e vontades próprias das crianças dessa idade:

Aqui entramos num campo que ainda requer muito estudo e discussão, acredito, pois o enfoque na Ed. Infantil é um, e no Ens. Fundamental é outro, apesar do foco ser o mesmo: a criança de 6 anos, com suas necessidades, vontades, etc. O professor do 1º ano continua tendo como prioridade a alfabetização e a formalização do conhecimento matemático, de acordo com os planos de ensino. A metodologia de trabalho está em “xeque”; é preciso revê-la, e aí não só no 1º ano, mas no decorrer da escolaridade dessa criança. (SUPERVISORA 2).

Os dados mostram preocupação com mudanças na escola para receber as crianças pequenas e revelam algumas das mudanças que foram realizadas. Elas ocorreram tanto em relação aos aspectos físicos das escolas observadas como também com relação à inclusão de novas práticas no seu cotidiano. As discussões que envolveram diversos segmentos da escola e a comunidade usuária revelam diferentes concepções de criança, de ensino e de aprendizagem.

Com relação a mudanças físicas e as no mobiliário das escolas, vale destacar a construção de parques infantis, um tipo de recurso até pouco tempo utilizado apenas pelas escolas de educação infantil, e o recebimento de cadeiras e carteiras em tamanhos menores. Algumas das adaptações resultaram de discussões nas escolas e envolveram os critérios de construção e também as formas de utilização, como é o caso da construção dos parques infantis, enquanto outras foram realizadas de forma centralizada,

como foi o caso da aquisição de cadeiras e de carteiras em tamanho adequado para as crianças pequenas. A fala seguinte esclarece essa situação:

As adequações físicas realizadas foram a construção, por iniciativa da escola, do parque, onde é necessário ressaltar que o uso é para todas as crianças da escola, inclusive as do Ciclo II e a troca de mesas e cadeiras, por parte de SME, que acabou gerando transtornos para o Ciclo II, pois as carteiras e cadeiras são pequenas para alguns alunos do primeiro ano do Ciclo II que compartilham a sala com os do primeiro ano do Ciclo I. (ESCOLA 1).

A decisão de construção do parque foi tomada pelo coletivo de cada escola e os critérios de construção e utilização evidenciam a concepção de cada escola sobre a importância da brincadeira no processo educativo. Alguns preferiram a construção de um parque em local acessível a todos e com estrutura para suportar a utilização por qualquer aluno da escola; outros preferiram a construção de parque em locais restritos e para uso específicos das crianças pequenas. Decisões simples podem criar condições favoráveis à convivência entre as diferentes idades que frequentam a escola, como revela o trecho seguinte:

Uso dos espaços em conjunto com alunos mais velhos, organização dos espaços, aquisição de mobiliário e materiais específicos para a faixa etária, busca de referência na Educação Infantil e retomada da importância da garantia do brincar enquanto instrumento pedagógico de desenvolvimento, melhorar a articulação com as famílias, discussão de estratégias para a elaboração de material didático e critérios para avaliação, formulação de metas de alfabetização no 1º ano do Ciclo I e currículo deste ano. (SUPERVISORA 2).

Observa-se, com relação à construção dos parques, concepções diferentes frente o ato de brincar na escola. A ida ao parque como uma maneira de liberar a mente que, dentro da sala de aula, estava presa. Observa-se, também, uma concepção na qual a brincadeira assume um caráter lúdico,

que precisa estar presente nas diversas atividades como um processo de simbolização do vivido.

As escolas receberam cadeiras e carteiras em quantidade compatível com o número de crianças pequenas que estava chegando e decidiram apenas as salas onde iam colocá-las. A chegada das carteiras foi um dos pontos importantes para a decisão sobre a distribuição dos anos do ciclo nos turnos da escola. Com relação à utilização do mobiliário, vale destacar que a distribuição das turmas nos turnos não atende às necessidades de aprendizagem e convivência das crianças e sim à disponibilidade de cadeiras e carteiras para atendê-los.

Além de mudanças em termos de equipamentos e mobiliários percebe-se também que algumas práticas foram introduzidas na escola. Uma delas é a inclusão de horário de parque na grade curricular. Em algumas escolas essa prática atinge apenas as crianças do Primeiro Ano; em outras, atinge todas as crianças do Ciclo I. Em todas as escolas pesquisadas o espaço para brincar parece definitivamente instituído, embora se percebam diferentes concepções sobre a relação entre o brincar e a educação nos discursos e nas práticas escolares cotidianas. Em algumas escolas foi instituída, também, a orientação sobre os cuidados com a higiene pessoal, como lavar as mãos antes das refeições, escovação e outras práticas até então comuns apenas nas escolas de educação infantil.

Com relação ao atendimento à comunidade externa, houve necessidade de mudanças. As famílias não estavam acostumadas a deixarem suas crianças mais novas nas escolas de Ensino Fundamental e demonstraram insegurança. Ao comentar essa situação, uma das escolas se manifestou da seguinte forma:

Foi preciso conversar com os pais, apresentar a proposta pedagógica, explicar o trabalho desenvolvido pela escola e transmitir segurança aos pais para que sentissem que a escola está se preparando para acolher seus filhos, fazendo as adequações necessárias e respeitando a especificidade dos alunos de seis anos. Com isso, as escolas buscaram estabelecer um vínculo de confiança por meio de reuniões específicas do diretor e do coordenador pedagógico com as famílias para esclarecer os ob-

jetivos da unidade educacional e como se daria o trabalho na escola. (ESCOLA 2).

Além da adaptação para receber as crianças, a escola também cumpriu a tarefa de esclarecer aos pais situações cotidianas que lhes traziam insegurança. O trecho seguinte mostra um aspecto interessante dessa situação: a escola tinha que apresentar esclarecimentos sobre situações que ela própria não compreendia.

Durante a implantação o grande impasse foi adequar o aluno transferido de escola de nove anos para a estrutura de passagem que a Prefeitura está tendo (salas de ensino de oito e de nove anos), os funcionários tinham dificuldades em identificar em que ano do ciclo de oito anos a criança deveria ser adequada, provocando, em certas ocasiões, equívocos e dificuldades na elaboração de históricos. Outro fator refere-se ao esclarecimento aos pais, pois, como aquele que não consegue compreender, poderia esclarecer os pais e sanar suas dúvidas. (ESCOLA 1).

Desta fala vale destacar dois aspectos que merecem ser comentados: o primeiro deles está relacionado à questão administrativa e é, de certa forma, inevitável em situações de mudanças, por mais planejadas que sejam, que é a dificuldade que as escolas enfrentaram ao lidar com as transferências envolvendo crianças do Ensino Fundamental de nove anos para escola onde funcionava o ensino de oito anos e vice e versa; a outra questão está relacionada à forma de gestão do sistema: a implantação de mudanças sem preparação daqueles que são responsáveis pela sua efetivação. Tal atitude provoca situações como a mencionada pela escola que assumiu a responsabilidade de sanar as dúvidas dos pais sobre um assunto que não compreendia.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos trouxe também para a escola demandas relacionadas ao atendimento dos professores. Embora se discuta mais a necessidade da escola se adaptar para receber as crianças pequenas, a chegada delas à escola obriga também a rever conteúdos e expectativas dos outros anos. Ao discutir a respeito dos procedimentos metodológicos para trabalhar com as crianças pequenas, muitos

educadores chegaram à conclusão de que a brincadeira, a ludicidade servia para todos, não apenas para os pequenos.

Entre as práticas implantadas com a chegada das crianças pequenas foram também destacadas a introdução de jogos no processo de ensino, inclusão do corpo no processo educativo por meio de atividades como dança, cuidados com a higiene das crianças etc. O trecho seguinte mostra que a introdução destas novas práticas não tem sido aceita por todos:

Acreditamos que essas novas práticas estão sendo introduzidas aos poucos, pois ainda lidamos com a resistência de alguns professores em querer desenvolver o mesmo trabalho que realizavam com as crianças de 7 anos, porém existem professores que têm uma formação e visão diferentes. Percebemos que os professores que já trabalharam na educação infantil têm uma facilidade maior para entender esse trabalho e têm práticas diferenciadas, que não só devem ser executadas para crianças de 6 anos, mas verdadeiramente para todo o Ensino Fundamental. (ESCOLA 3).

Uma escola aponta que a chegada das crianças pequenas fez com que outros servidores passassem a dedicar maior atenção ao acompanhamento e observação da movimentação das crianças dentro da escola. Ao serem perguntadas sobre as competências mais enfatizadas no trabalho com essas crianças, as escolas são unânimes em afirmar que as competências que privilegiam são ler e escrever. Conceitos como autonomia, capacidade simbólica, múltiplas linguagens têm tido pouco espaço. Percebe-se que mudanças efetivas nos modos de pensar, sentir e agir da escola, é algo ainda em construção, como permite inferir a fala seguinte:

As mais enfatizadas são as competências relacionadas à leitura e escrita. Nesta faixa etária as crianças já apresentam uma leitura de mundo e já trazem para a escola conhecimentos prévios que fazem parte do “seu” e do “nosso” cotidiano. Partindo destes conhecimentos, se faz o levantamento das necessidades do grupo e baseado neste trabalho é elaborado o plano de ensino. (ESCOLA 3).

Finalmente foi solicitado às escolas que indicassem se houve perdas ou ganhos para as crianças com a antecipação do ingresso no ensino fundamental. Não houve consenso entre as escolas. Duas consideram que não houve perdas, como indica a fala seguinte:

Ao analisarmos se houve ganhos ou perdas, percebemos que foi um ganho muito grande e que não ocorreu nenhuma perda. As escolas de ensino fundamental devem se adequar para respeitar e atender as especificidades da faixa etária de 6 anos proporcionando que todos os alunos de Ensino Fundamental vivam a infância na escola, tendo como objetivo uma educação de qualidade para todos, reconsiderando cada etapa/ano do Ensino Fundamental proporcionando esse repensar para as práticas educativas (ESCOLA 2).

O trecho seguinte mostra certa sintonia das escolas com os estudos que entendem a ampliação do tempo como indicador de democratização do acesso escolar, uma vez que amplia o período de ensino obrigatório.

Foi muito importante o ingresso das crianças de 6 anos pois muitas crianças ganharam um ano a mais de escola, ocorreu uma democratização ao acesso escolar com esse ano a mais para muitos que estavam fora da educação infantil podem ter seus desempenho melhorado ao longo da vida escolar. Esse ano fazendo parte do Ensino Fundamental torna-se obrigatório. Outro ganho foi a necessidade de repensar todo o Ensino Fundamental: procedimentos metodológicos, currículo, proposta pedagógica, rotina, espaços para brincar, gestão do tempo e espaço (ESCOLA 2).

Outro ganho importante apontado pela escola foi a discussão sobre a importância do brincar, da ludicidade, dos jogos na escola, considerando de grande valia buscar o que havia de melhor na Educação Infantil e trazer para o Ensino Fundamental. Na mesma linha também se manifesta a outra escola:

Ao iniciar aos seis anos no Ensino Fundamental, as crianças têm um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. Porém, para que este tempo seja significativo para elas, é importante que ele seja empregado de maneira eficaz. Além disso, as crianças de seis anos estão abertas e curiosas com o “novo”, por estarem na era de novas tecnologias, pois quase todos ambientes que freqüentam são facilitadores desta realidade (ESCOLA 2).

Embora também considere que não há perda para as crianças, a terceira escola destaca que as crianças pequenas se assustam com o novo ambiente e chama atenção para o fato de que às vezes elas podem sofrer frustrações com mais facilidades e, como indutor desta possibilidade de frustração cita o fato da escola ter que se organizar a partir de prioridades que enfatizam alfabetização.

Na realidade o que ocorre não são perdas, mas o que se percebe inicialmente é que as crianças de seis anos se assustam com um novo ambiente e às vezes sofrem frustrações com mais facilidade, ainda mais porque durante este processo temos que priorizar algumas diretrizes da SME que enfatizam a alfabetização (sondagens e levantamentos percentuais pedidos no mês de março de cada ano). (ESCOLA 3).

Uma escola considera que a antecipação do ingresso no ensino fundamental não resultou em ganho para criança e destaca o fato de que são as crianças pequenas que, na prática, têm que se adaptar. Para essa escola o processo de ajuste resulta em uma perda.

Entendemos que não houve nenhum ganho, pois as crianças tiveram que se adaptar à realidade da EMEF e a perda é o próprio processo de adaptação e o custo que este acarreta, pois enquanto não houver uma discussão sobre a cultura da EMEF, não haverá uma mudança real, obrigando assim a criança ter que se adaptar e não a escola se adequar (ESCOLA 1).

A escola levanta uma questão importante e que no processo não tem sido abordada, que é a cultura do Ensino Fundamental. O trecho seguinte, no qual uma das supervisoras que respondeu ao questionário indica que perdas ela considera que as crianças têm com essa antecipação e indica duas características desta cultura: a formalidade e a adultização: “A formalização do ensino representada pelo ingresso na EMEF, que teima em ‘adultizar’ a criança, ou seja, a pressiona para que fique, ‘de bom grado’, sentada em uma sala de aula 5 horas. Esta, a meu ver, é a maior perda.” (SUPERVISORA, 2).

No Brasil geralmente, quando uma criança ingressa na convencional escola de ensino fundamental é preciso que aprenda a abrir mão da vida, da infância, da conversa: “agora é sério, não é mais brincadeira”. Há uma expectativa e uma pressão social bastante acentuadas de que seja alfabetizada. A família espera, a professora sente-se incompetente se não alfabetizar e as crianças que não realizam o processo sentem-se fracassadas e incapazes. Tal fato aponta que colocar as crianças de camadas populares na escola de ensino fundamental aos seis anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso (BARBOSA, 2006, p. 37).

Pelo que foi apresentado é difícil chegar-se a uma conclusão sobre perdas e ganhos das crianças sem considerar o contexto escolar, sobretudo no que diz respeito às concepções sobre educação, sobre criança, sobre ensino e sobre aprendizagem, enfim, precisa ter “uma proposta pedagógica adequada”, como afirma o autor.

#### 4 Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi discutir algumas questões referentes à implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Essa medida implicou na antecipação da idade para ingresso no ensino fundamental para seis anos de idade e gerou muitas discussões em torno das perdas e dos ganhos das crianças com esse

encurtamento do caminho de chegada ao ensino fundamental e ao alongamento do percurso nesta modalidade de ensino. Essas discussões, no entanto, estão mais voltadas para as adaptações que devem ser realizadas para viabilizar a implementação dessas medidas que para a possibilidade de sua revisão.

A pesquisa revela que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos acontece em um contexto em que o tempo de permanência obrigatório da criança na escola, por meio do aumento do número de dias de trabalho escolar ou da quantidade de horas por dia vem, sendo assumido pela administração pública como um indicador de qualidade de ensino.

Qualidade de ensino, porém, não tem se apresentado como um conceito com uma definição clara e aceita por todos. Isso tem gerado problemas como a imposição do conceito hegemônico como se fosse único, por meio de instrumento de avaliação que produz resultados pouco confiáveis a partir dos quais se formula juízo de valor sobre o trabalho da escola. A formulação de juízo de valor sobre o trabalho, sem considerar suas condições de realização, tende a se configurar mais como instrumento de constrangimento que de promoção da melhoria da qualidade do trabalho.

Com relação às mudanças necessárias para o acolhimento às crianças foram realizadas adaptações na estrutura da escola, aquisição de mobiliários e matérias adequados à idade das crianças e a introdução de novas práticas no seu cotidiano. No entanto, revela também a permanência de velhas práticas convivendo, nem sempre de forma harmônica, com aquelas instaladas a partir da chegada das crianças pequenas.

Muito se fala em gestão democrática da escola e em participação da comunidade como condição para que a democracia seja uma realidade na condução do processo educativo. Mas será possível a gestão democrática da escola em uma realidade de gestão centralizada do sistema? A maneira como se deu a antecipação da idade e a ampliação do tempo do Ensino Fundamental e, sobretudo, a maneira como elas vem sendo implantadas deixa a impressão de que o poder público deseja participação da comunidade nas questões que não interferem no sistema. Embora essas medidas tenham gerado o descontentamento de parcela da sociedade, que vê nela prejuízo para seus filhos, estas não contam com mecanismos que permitam afirmar suas concepções. A inflexibilidade e intransigência do poder público com relação à fixação de uma data de corte rígida deixam a im-

pressão de que pensar a educação é prerrogativa de alguns. Assim, torna-se duvidosa a existência de um sistema democrático porque as decisões importantes são tomadas sem ouvir as pessoas e sem uma instância onde as decisões possam ser questionadas.

O momento de ingresso da criança no Ensino Fundamental está relacionado com concepção de criança, de ensino e de aprendizagem. Assim parece importante que esse momento seja flexível, para evitar que uma criança que completa seis anos em 31/03 seja obrigada a entrar na escola e outra que completa no dia 01/04 seja obrigada a esperar dez meses.

## Referências

ALMEIDA, Julio Gomes. Práticas institucionais e formação de educadores. *Notandum*, São Paulo, CEMOrOc FEUSP/IJI-Universidade do Porto, Ano XI, n. 17, p. 69-78, jul./dez. 2008.

ANZIEU, Didier. *O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal*. Tradução Anette Fuks e Hélio Gurovitz. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo 1983.

BARBOSA, M. C. S. O ensino obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não aos alunos? *Revista Pátio*, p. 50-53, Fev/Abr 2006.

ENRIQUEZ, Eugene. *A organização em análise*. Tradução Francisco da Rocha Filho. Petrópolis: Vozes, 1997.

JACOMINI, Marcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. Qualidade da educação e Ensino Fundamental de nove anos: algumas reflexões. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, v. 3, n. 1, p. 166-173, jan./jun. 2010.

NHOQUE, Janete Ribeiro. Processos de formação na escola e a constituição de matrizes pedagógicas coletivas. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Programa de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Recebido em 17 mar. 2011 / Aprovado em 20 maio 2011

### Para referenciar este texto

ALMEIDA, J. G. Ensino Fundamental de nove anos: ampliação da permanência e qualidade de ensino. *EccoS*, São Paulo, n. 25, p. 159-179, jan./jun. 2011.

