

# **O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia**

Flávia Pansini

Aline Paula Marin

*Universidade Federal de Rondônia*

## **Resumo**

Estudos indicam que, embora as políticas educacionais implantadas no Brasil desde a década de 1990 tenham em comum o discurso de enfrentamento da exclusão em defesa de uma escola para todos, há um hiato entre a intenção e a realidade. Essa constatação aponta para a importância de pesquisas que se dediquem a conhecer os bastidores dessas políticas de maneira a identificar como são analisadas por aqueles que as vivem, que as materializam em suas práticas educativas. Nessa direção, o presente texto apresenta resultados de uma pesquisa realizada em oito escolas da rede estadual de um município de Rondônia com o objetivo de investigar em que condições ocorreu a implantação do ensino fundamental de nove anos. A partir de uma abordagem qualitativa, os dados foram produzidos com base em análise de documentos, entrevistas individuais e coletivas e registro fotográfico. Os resultados indicam que a implantação da referida política nas escolas investigadas ocorreu de forma intempestiva, sem nenhuma preparação prévia que garantisse alterações dos aspectos estruturais das escolas, adaptações curriculares e/ou discussões/formação com as equipes pedagógicas, professores e comunidades. Revelam ainda que a falta de clareza a respeito das propostas pedagógicas a serem implementadas com as crianças de 6 anos pode antecipar o fracasso enfrentado por um grande contingente de crianças em seu processo de alfabetização.

## **Palavras-chave**

Ensino Fundamental de nove anos – Políticas educacionais – Educação Infantil.

### **Correspondência:**

Flávia Pansini

Universidade Federal de Rondônia

UNIR – Departamento de Educação

Avenida Norte Sul, 7300

76940-000 – Rolim de Moura/RO

E-mail: flaviapansini3@yahoo.

com.br

# ***The enrolment of six-year-olds in fundamental education: a study in Rondônia***

Flávia Pansini

Aline Paula Marin

*Federal University of Rondônia*

## **Abstract**

*Studies indicate that, although the educational policies implemented in Brazil since the 1990s share the same discourse of confronting the problem of exclusion to promote a school for everyone, there is a hiatus between intention and reality. This observation points to the importance of studies dedicated to understand the inner world of these policies, so as to identify how they are analyzed by those who live them, those who materialize them in their educative practices. Along these lines, the present text shows results of a research carried out with eight schools of the Rondônia state school system, all located in the same municipality, with the objective of investigating under which conditions the implementation of the nine-year fundamental education occurred. Based on a qualitative approach, the data were produced from the analysis of documents, individual and group interviews, and photographic records. Results indicate that the implementation of the above-mentioned program at the schools studied was hasty, lacking the preparation that would guarantee the necessary structural changes in the schools, the curriculum adaptations and/or discussions/creation of pedagogical teams, teachers and communities. They also reveal that the lack of clarity regarding the pedagogical proposals to be implemented with six-year-olds could have predicted the failure experienced by a large fraction of children in their literacy process.*

## **Keywords**

*Nine-year fundamental education – Educational policies – Early childhood education.*

### **Contact:**

**Flávia Pansini**

**Universidade Federal de Rondônia**

**UNIR – Departamento de Educação**

**Avenida Norte Sul, 7300**

**76940-000 – Rolim de Moura/RO**

**E-mail: flaviapansini3@yahoo.**

**com.br**

A escolarização das crianças menores de 7 anos no Brasil foi marcada historicamente pela dicotomia entre creche – destinada às populações mais pobres – e pré-escola – frequentada pelas crianças de famílias de maior poder aquisitivo. Lado a lado com esta divisão, marcada pela classe social, se construiu outra, ainda mais perversa do que a anterior, em que às crianças pobres são destinados serviços de cuidado e assistência social e às crianças de classe média e alta a submissão a processos preparatórios de inserção ao ensino fundamental (EF). Uma escolarização duplamente excludente, portanto, pois enquanto, para as primeiras, nega-se o direito ao conhecimento, para as segundas negam-se os direitos ao cuidado e ao brincar necessários a qualquer criança dessa faixa etária.

A partir da aprovação, na Constituição de 1988, do direito à educação para crianças de 0 a 6 anos, vários documentos foram elaborados buscando-se regulamentar esse direito: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90 (Brasil, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998a) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Parecer 022/CNE/CEB/1998 (Brasil, 1998b).

Entretanto, paradoxalmente à valorização da educação infantil (EI) como a primeira etapa da educação básica, a própria LDB, no Título IV, Artigo 11, Inciso V, estabelece que aos municípios compete “Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]” (grifo nosso). Assim, os recursos financeiros para a oferta de qualidade e necessária ampliação no atendimento não foram garantidos. Ao contrário, foram destinados, por meio do Fundef (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), prioritariamente ao EF<sup>1</sup>.

A valorização de uma etapa específica da escolarização das crianças em detrimento de outra acentuou ainda mais a cisão entre esses níveis

de ensino e fortaleceu a crença de que, quanto mais cedo ingressarem no ensino fundamental, maiores as chances de que sejam bem-sucedidas na continuidade da escolarização.

Além disso, a destinação de recursos do Fundef aos municípios era feita considerando-se o número de alunos matriculados, levando muitas secretarias de educação a inserirem nas turmas de primeiro ano crianças que ainda não haviam completado 7 anos com vistas a ampliar o volume de recursos a serem recebidos. Portanto, a antecipação da escolarização das crianças de 6 anos representava uma dupla vantagem para as redes municipais, pois, além de aumentar o número de matrículas para recebimento dos recursos oriundos do Fundef, eximiam-se da responsabilidade de ampliar a oferta de EI para essa clientela.

Considerando este contexto e as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001), que estabelecia a universalização do atendimento às crianças de 6 anos, foi aprovada a Lei 11.114 (Brasil, 2005), que alterou a LDB no que se referia à idade para ingresso obrigatório no EF sem, no entanto, ampliar sua duração. A medida foi considerada um retrocesso, pois buscava regulamentar apenas o que muitos estados e municípios já vinham realizando.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), visando minimizar os efeitos da referida Lei, baixou a Resolução 03 (CNE, 2005), garantindo que a matrícula dessas crianças aos 6 anos só poderia ser feita mediante o acréscimo de um ano no EF, estabelecendo a duração de cinco anos para a etapa inicial (dos 6 aos 10) e de quatro para a etapa final (dos 11 aos 14).

Em 2006, foi sancionada a Lei 11.274 (Brasil, 2006a), alterando o artigo 32 da LDB, que passou a vigorar com a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão (...).”

**1.** O Fundef foi substituído pelo Fundeb (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em 2007 (Brasil, 2007).

Embora tenha sido estabelecido o ano de 2010 como prazo limite para que estados e municípios realizassem as adequações necessárias tanto nos espaços físicos quanto nos currículos e preparação dos profissionais, a Secretaria Estadual de Educação em Rondônia decidiu pela implantação imediata, o que foi feito no ano letivo de 2007.

A partir das determinações legais produzidas para regulamentar o ensino fundamental de nove anos no Brasil e as orientações elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação em Rondônia, a presente pesquisa dedica-se a analisar a forma como estas medidas foram materializadas nessa rede escolar. Procura compreender também como as professoras se apropriaram dessas determinações no atendimento às crianças de 6 anos.

Na primeira parte do texto analisamos os argumentos que foram sendo construídos em torno da proposta de ampliação do EF de nove anos. Em seguida descrevemos a forma como foram produzidos os dados utilizados na pesquisa. Por fim, apresentamos os resultados, que são discutidos à luz da legislação e dos estudos desenvolvidos sobre a temática.

### **Discussões em torno da inserção das crianças de 6 anos na escolarização obrigatória**

Embora no Brasil várias redes de ensino municipais e estaduais já estivessem matriculando as crianças de 6 anos no EF desde a década de 1990, a aprovação da Lei 11.274/2006 trouxe o tema para a agenda atual, como apontam diversas pesquisas (Abramowicz, 2006; Arelaro, 2005; Correa, 2008; Moro, 2010; Santos, Vieira, 2006), acentuando as discussões sobre a qualidade dessa oferta, bem como sobre os rumos da EI.

Ao analisar boa parte dessas discussões, é possível reunir um número variado de argumentos que defendem, bem como argumentos que questionam esta medida.

No conjunto de argumentos favoráveis, os principais motivos elencados para a ampliação são:

a universalização da oferta de ensino para a população de 6 anos de idade; a equiparação do Brasil a outros países da América Latina cuja matrícula de crianças de menor idade no EF é uma realidade de longa data; a superação da evasão e do fracasso escolar mediante maior tempo de permanência na escola e, ainda, experiências bem-sucedidas de inclusão de crianças desta faixa etária em algumas redes de ensino.

De acordo com Vieira (2010), como a EI ainda não era obrigatória no Brasil, muitas crianças de 6 anos não tinham acesso à escola. Portanto, incluí-las no EF representa uma oportunidade de preenchermos esta lacuna, bem como de superar desigualdades. A autora concorda com Kramer (2006, p. 799), para quem a medida representa “uma importante conquista para as populações infantis e para as famílias”. Entretanto, ambas afirmam que a escola de nove anos, como agora está sendo forjada, não deve ser construída em detrimento da luta pela obrigatoriedade também da EI.

Santos e Vieira (2006) ressaltam a importância deste último argumento destacando que, ao se pronunciar sobre a duração do EF, o Conselho Nacional de Educação emitiu parecer favorável à ampliação, ressaltando que a oferta e a qualidade da EI, principalmente nas redes municipais de ensino, não deveriam ser sacrificadas.

Outra contribuição, segundo Vieira (2010), seria a superação de dois desafios para a educação brasileira: a permanência das crianças na escola e a qualidade do ensino oferecido, uma vez que muitas não têm tido sucesso nos primeiros anos de escolarização. De acordo com Arelaro (2005), a desigualdade do sucesso e permanência na escola é assustadora no Brasil. Comparando os dados relativos ao número de crianças matriculadas, na “entrada” e na “saída” do ensino fundamental no ano de 2003, sem considerar o tempo que se leva entre esse período de entrada e saída, bem como os dados referentes ao índice de retenção, a autora verificou que “para um total de 5,57 milhões de alunos matriculados na 1ª série do ensino fundamental regular, somente 4,19 milhões chegam a 4ª série” (p. 1041). Os

dados também mostram, que nesse período, um total de 17,1 milhões de alunos de 1ª a 4ª série correspondia somente a 13,9 milhões na matrícula de alunos de 5ª a 8ª série, ou seja, 3,2 milhões de alunos “a menos” o que representava cerca de 20%.

Dessa forma, o EF de nove anos significaria maiores ganhos no que diz respeito à aprendizagem e superação do fracasso escolar. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a implantação teria como principal objetivo “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (Brasil, 2004, p. 17).

Nesta perspectiva, o ingresso das crianças aos 6 anos resultaria num melhor desempenho nos anos posteriores de sua vida escolar, mediante a antecipação de sua entrada. Os que defendem tal ideia utilizam como argumento o fato de que crianças oriundas de classe média, que se iniciam mais cedo no processo de escolarização, apresentam maiores taxas de sucesso ao longo de seus estudos.

Com relação aos efeitos negativos, os principais questionamentos no que diz respeito a essa inserção são: a preocupação com o respeito à infância e com um possível descaso em relação à EI; a precariedade da formação de professores; as atuais condições das escolas de EF; os aligeiramentos na aplicação e adequação à Lei e, ainda, a suspeita de que tal política represente apenas uma medida de interesse econômico em detrimento do interesse pedagógico.

A preocupação com a infância e, sobretudo, com a educação destinada a esta fase da vida, parece ter lugar central entre os que questionam a política de ampliação do EF. Para Abramowicz (2006), a escola de EF passa ao largo das experiências da infância. A autora entende que:

A infância [...] não pode estar vinculada unicamente à idade, ou a cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade line-

ar... [...] a infância como experiência é aquela que propicia devires, um vir-a-ser que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã, [...] mas sim, com aquilo que somos capazes de inventar, agora, como experimentação de outras coisas e outros mundos. (p. 321)

Portanto, a escola deve propiciar estratégias para que as crianças possam experimentar o exercício da infância, o que requer modelos menos estreitos do que aqueles que vigoram atualmente. Conhecida por suas práticas homogêneas que privilegiam o tempo cronológico, com um ensino caracterizado por tarefas formais e modelos avaliativos em geral quantitativos, em que a exigência de desempenho não permite o espaço para a brincadeira, a autora questiona: “qual infância a escola de nove anos tem proposto às crianças?” (Abramowicz, 2006, p. 322).

Correa (2008), ao analisar a transferência de meninos e meninas de 6 anos da EI para o EF, considera relevante o questionamento ao direito que, pelo menos, se tentava garantir para estas crianças nessa fase da vida, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, à atenção individualizada e à brincadeira. Em relação a este último aspecto, pergunta-se:

[...] como garantir o direito à brincadeira em espaços diversificados se as escolas de EF geralmente contam com salas de aula onde mal cabem os alunos, suas carteiras e mochilas; se o espaço externo geralmente se limita a uma quadra e a um galpão coberto, ambos “devidamente” cimentados, sem brinquedos ou quaisquer outros recursos disponíveis? Em escolas de EF também é rara a presença de parques com brinquedos ou mesmo de salas do tipo brinquedotecas e, em geral, também faltam brinquedos e jogos que possam ser utilizados em classe, durante o período de “aula”. Mas, principalmente, como garantir o direito à brincadeira se o tempo costuma ser organizado em quatro a cinco horas diárias de aula do tipo expositiva, com quinze minutos de

“recreio”, sendo esta organização do tempo uma das mais marcantes diferenças entre a EI e o EF? (2008, p. 10).

Outros autores (Arelaro, 2005; Silva, 2009) também compartilham desta visão e mostram que, embora a intenção inicial propagada pelos documentos orientadores fornecidos pelo MEC seja a de estabelecer um diálogo entre estes dois níveis de ensino, as pesquisas realizadas em escolas que já adotaram a matrícula de crianças menores mostram uma preocupação excessiva com a alfabetização, levando ao “encolhimento” da formação integral da criança de 6 anos.

Se, por um lado, o governo tem colocado argumentos favoráveis ao aumento na duração do ensino obrigatório, utilizando como principal vetor desta política de ampliação a preocupação com a elevação da qualidade educacional, por outro, de acordo com estes autores haveria vários riscos em prosseguirmos oferecendo uma educação sem qualidade, uma vez que a medida não veio acompanhada da ampliação dos recursos financeiros destinados aos primeiros anos da educação básica. Para Correa (2008, p. 2), “a simples inclusão de mais um ano de escolaridade sem as mínimas condições não trará, necessariamente, benefícios a essa população já tão excluída de tantos outros benefícios a que teria legítimo direito”.

Também Abramowicz (2006) questiona a precariedade da “escola de nove anos”, sobretudo no que se refere às suas condições físicas e às oportunidades de formação oferecidas a seus professores. Segundo ela, a política de ampliação do EF, a exemplo das demais políticas educacionais brasileiras, foi elaborada por intelectuais em excelentes condições de trabalho, para serem executadas por professores que, primeiro, não participaram desta elaboração e, segundo, convivem diariamente com péssimas condições de produção do seu fazer educacional. Ou seja:

Algumas escolas brasileiras estão em ruínas, algumas delas não dispõem de água, os professores têm medo dos alunos, a escola foi “clu-

balizada”. [...] o professor está à deriva, lotado de cursos de formação de professores, comuns a um mesmo tipo de estrutura. E é neste cenário que a criança de 5 anos e 6 meses será incorporada. (2006, p. 323, grifo da autora)

Para Arelaro (2005), essa questão é ainda mais grave, pois o retrato brasileiro do EF mostra que não há no país um ensino, de fato, de qualidade para todos. Suas críticas se dão em relação ao conjunto de políticas que buscam alterar positivamente os resultados nacionais sem corresponder a uma melhoria nos padrões pedagógicos. Assim, a ampliação do EF seria mais uma política universalista que teria como objetivo melhorar dados estatísticos que, “para além do entendimento pedagógico da relação qualidade/quantidade educacional”, significariam “em curto prazo, aumento do número de alunos matriculados em escolas, quaisquer que fossem suas condições de funcionamento” (p. 1048).

Arelada ao debate sobre a qualidade do EF, a formação docente é outro questionamento realizado com frequência entre os que discutem a ampliação. Em geral, os documentos elaborados pelo MEC não são omissos em relação a esta necessidade. Paradoxalmente, a formação de professores continua ocorrendo de forma precária, por meio de práticas que pouco contribuem para a elevação dos conhecimentos desse importante grupo de profissionais.

Kramer (2006) destaca ser este um dos maiores desafios para a efetivação da política de ampliação do EF de nove anos, pois “ter crianças com menos de 7 anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores” (p. 804). Para a autora, a formação, principalmente a continuada, vem se dando por “intermédio de atividades eventuais ou episódicas que estão longe de garantir tempo e espaço para a qualificação necessária ao trabalho com crianças” (p.804).

Com a entrada da criança aos 6 anos de idade na escola obrigatória, os professores precisam estar preparados para se relacionar com elas considerando a ludicidade, a brincadeira

e o jogo como aspectos a serem privilegiados. Caso contrário, “as medidas que visem superar os entraves no fluxo dos sistemas de ensino se restringirão a intervenções legais e normativas, provocando polêmicas e conflitos entre gestores, professores e responsáveis pelos órgãos centrais” (Martins, 2006, p. 368).

Arelaro (2005) mostra-se totalmente contrária ao tipo de formação que geralmente é propiciada nestes momentos de mudança ou implantação de novas políticas. Para ela, o investimento na formação docente tem se mostrado contraditório em relação ao perfil do profissional que se espera para atender as crianças pequenas. Também adverte que a publicação de um grande número de documentos orientadores tem se mostrado como uma estratégia política que procura camuflar a necessidade de maior tempo de discussão sobre as novas medidas com os profissionais da educação. Estes documentos têm feito bem este papel, pois

[...] economiza “tempo”, já que é mais rápido, pois não precisa discutir com muita gente; economiza recursos financeiros, porque se pode “imprimir” um número maior de manuais e orientações a serem adotados por um maior número de docentes (ainda que de estados com culturas, histórias e curiosidades diferentes). (Arelaro, 2005, p. 1056)

Por fim, uma preocupação unânime no debate sobre o EF atual diz respeito às implicações dessa mudança para a educação infantil.

De acordo com Luz (2006), nessa decisão, não foram realizados estudos sobre o impacto dessa política na educação infantil. Ao considerar a obrigatoriedade da matrícula nessa idade, não se considerou a necessidade de tornar também obrigatório o direito às crianças de terem acesso à EI.

Outra preocupação se dá em relação às crianças de 5 anos que permanecem na EI, para as quais não se buscou qualificar os critérios de ensino e ingresso, de modo que poderão, de agora em diante, ser oferecidas a elas as mesmas

estratégias e atividades realizadas pelas antigas turmas de 6 anos. Essa situação pode ampliar a tendência, cada vez maior, de que o EF “engula” as crianças mais novas, “pela diminuição das matrículas, devida à queda das taxas de fecundidade, como também pela indefinição, até o presente, de fontes de financiamento para a educação infantil” (Santos, Vieira, 2006, p. 787).

Considerando-se que os profissionais envolvidos, principais atores na efetivação da política, raramente são ouvidos na construção dessas propostas, questionamos: como as escolas se adequaram a essa mudança e quais modificações sofreram em virtude da inclusão das crianças de 6 anos? Como os professores reagiram a esse novo contexto? Quais subsídios ou informações lhes foram oferecidos? Estas questões serão analisadas a seguir, no âmbito da implantação do EF de nove anos na rede estadual de ensino de um município no interior do Estado de Rondônia.

## A pesquisa

Os dados apresentados neste trabalho foram coletados durante uma pesquisa qualitativa realizada de 2007 a 2009 pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação na Amazônia (GEPPEA) com apoio do CNPq. Ela teve por objetivo investigar as ações das escolas no enfrentamento ao fracasso escolar<sup>2</sup>. Foram convidados a participar da investigação os professores e professoras de 1º a 3º ano das dez escolas públicas da rede estadual do município de Rolim de Moura. Entretanto, oito escolas participaram da pesquisa: uma não foi incluída porque estava extinguindo os anos iniciais e na outra não houve concordância por parte das professoras em participar.

Nas oito escolas<sup>3</sup>, eram atendidas, em 2007, 11 turmas de Ciclo Básico de Alfabetização - CBA I (1º ano), nove de CBA II (2º ano) e 31 de

**2.** Os resultados completos podem ser consultados no relatório “O que fazem as escolas quando as crianças não aprendem a ler e a escrever? Uma investigação sobre o fracasso escolar no ciclo Básico em Rolim de Moura - RO”, aprovado pelo CNPq no início de 2010.

**3.** Na apresentação dos dados, as escolas serão nomeadas pelas letras do alfabeto, sendo A,B,C,D,E,F,X e Y.

CBA III (3º ano), totalizando 1.240 alunos. Em 2008, esse número foi ampliado para 1.394, distribuídos em 56 turmas, sendo 19 no 1º ano, 20 no 2º e 17 no 3º ano. Esse aumento teve relação direta com a matrícula das crianças de 6 anos.

Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram: análise documental, entrevistas (individuais e coletivas) e registro fotográfico. Utilizamos a análise de documentos para compreender leis, resoluções, instruções normativas e projetos pedagógicos que orientaram a implantação do ensino fundamental de nove anos.

Para obter informações complementares sobre os processos organizacionais e pedagógicos, foi entrevistada a Coordenadora Pedagógica da Representação de Ensino (REN), órgão representativo da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) no município. A entrevista foi gravada, com a anuência da coordenadora, e depois transcrita.

As professoras e os professores participaram de entrevistas coletivas, realizadas em cada uma das escolas. Foram entrevistadas 42 professoras e dois professores que atuavam de 1º a 3º ano em 2008. A entrevista foi realizada tomando-se por base um roteiro com quatro questões básicas: Como ocorreu o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos nessa escola? Houve alterações na estrutura física? Houve adaptações no currículo? Vocês receberam formação ou orientação específica para o trabalho com essas crianças?

Por fim, as fotografias foram utilizadas como elementos complementares para a análise, a fim de evidenciar as condições físicas das escolas. Foram fotografadas as salas de aula e o mobiliário disponível em cada uma delas, bem como os espaços destinados ao lanche e recreio, para que pudéssemos documentar a realidade no momento em que esse processo foi desencadeado.

O caminho escolhido na construção da análise dos dados orientou-se pela busca gradativa de respostas aos objetivos da pesquisa. Inicialmente foram analisados os documentos que regulamentaram essa política. Essa análise foi complementada com informações obtidas durante a entrevista com a coordenadora pedagógica.

Em seguida, analisamos as entrevistas coletivas procurando compreender as condições específicas de cada escola; posteriormente, os elementos obtidos em cada entrevista foram confrontados para que se pudesse construir uma visão do contexto geral. Por fim, todos os dados, incluindo os registros fotográficos, foram articulados procurando compreender de que forma se relacionavam com o objeto de estudo.

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

A exemplo do que ocorreu em algumas redes municipais e em outros estados do Brasil, na rede estadual de ensino, em Rondônia, a matrícula de crianças de 6 anos no EF foi adotada imediatamente após a aprovação da Lei 11.274/2006. Assim, a Resolução 131/CEE/RO, de 14 de dezembro de 2006 (Rondônia, 2006), fixou normas para a implantação do EF de nove anos no sistema estadual de ensino a partir do ano letivo de 2007. Em 11 de janeiro de 2007, a Secretaria Estadual de Educação baixou a Portaria 283/GAB/Seduc (Rondônia, 2007), orientando as unidades escolares quanto aos procedimentos a serem adotados em toda a rede. Ou seja, a mudança foi decidida no período de férias escolares, entre dezembro de 2006 e janeiro de 2007, sem que tivesse ocorrido qualquer discussão sobre a questão, tanto com os profissionais da educação quanto com as comunidades atendidas pelas escolas.

Conforme o art. 9º da Resolução 131, caberia às instituições de ensino elaborar um plano de reorganização,

Contemplando o atendimento das necessidades de recursos humanos habilitados, em termos de capacitação e atualização, instalações físicas adequadas, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, compatíveis com a faixa etária dos educandos com seis anos de idade, e condições pedagógicas de aprendizagem. (Rondônia, 2006)



Porém, esta determinação não foi respeitada. Nas entrevistas realizadas, a coordenadora pedagógica e as professoras afirmaram que não houve discussões sobre o tema.

*Professora 3:* Não, já ouvi dizer que ia acontecer e, pronto! Começou este ano. A professora L., no ano passado, como era ela que estava com 6 anos, ela passou uma semana em um encontro sobre isso. Ai, já nós, que estamos com 6 anos este ano, não participamos de nenhuma discussão a respeito. (Escola A, 2008)

Assim, evidencia-se que, no anseio de implementar de forma rápida a nova medida, foram desconsideradas as necessidades de planejamento, bem como as próprias orientações dos documentos oficiais. A reorganização das condições de funcionamento, imprescindível à inserção com qualidade e responsabilidade das crianças de 6 anos, demandaria, no mínimo, o prévio conhecimento da legislação e uma apropriação dessas informações por parte da escola e da comunidade.

Além de estabelecer o ano de 2010 como prazo para a efetiva implantação da medida, um dos documentos orientadores publicados pelo MEC afirma:

Em se tratando dos aspectos administrativos, vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para *construir, com a respectiva comunidade escolar*, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por *desenvolver estudos com vistas à democratização do debate*, o qual deve envolver, portanto, todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo ensino-aprendizagem. (Brasil, 2006b, p. 7, grifos nossos).

Ainda na Resolução 131, em parágrafo único, lemos: “O direito ao Ensino Fundamental corresponde ao acesso e permanência do aluno na escola, e oferta de ensino de qualidade” (Rondônia, 2006). Questionamos essa oferta de qualidade ao constatarmos que

as escolas não foram preparadas do ponto de vista do espaço físico, adaptações curriculares e formação de professores. No mesmo sentido, especialistas na área da Educação Infantil de outras regiões brasileiras têm argumentado sobre a necessidade de preparação para a recepção das crianças de 6 anos em escolas de ensino fundamental. A pesquisadora Eloísa Acires Candal Rocha, por exemplo, em entrevista publicada na Revista Eletrônica Zero-a-Seis do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância da Universidade Federal de Santa Catarina, quando questionada sobre essa necessidade, afirma:

Sem dúvida há. Levar a criança antecipadamente para escola sem mudar as condições de aprendizagem, em termos de diversificação de materiais, de condições de ensino, de acesso, seja aos meios eletrônicos, seja às bibliotecas, enfim, as condições de infra-estrutura da escola, também não altera muito a qualidade. As crianças ficam na escola mais tempo e vão ter o mesmo tipo de experiência e de qualidade de ensino que já vem sendo realizado. (Campos, 2007, p. 111)

A mesma pesquisadora afirma ao longo da entrevista que, além de não ser vantajosa a implantação sem as condições necessárias, há ainda o risco de que essas crianças sofram prejuízos ainda mais severos do que aquelas que se encontram em processo de alfabetização e não têm obtido êxito.

O maior perigo que pode haver aqui em termos de prejuízo para as crianças é que se imponha uma mera e simples antecipação do conteúdo, que já se colocava para o primeiro ano. Então, se aquele primeiro ano que tradicionalmente está colocado no Brasil é um primeiro ano que resulta em repetência, em evasão e em uma não efetivação do processo de letramento, antecipá-lo não resolverá o problema, considerando que essas crianças são mais novas. (Campos, 2007, p. 111)

Embora a Resolução 131, em seu Art. 7º, afirme que a implantação se daria nas escolas

que *apresentassem condições para tal* (Rondônia, 2006), em Rolim de Moura todas as escolas da rede estadual passaram a oferecer o ensino fundamental de nove anos mesmo não passando por nenhuma adaptação no ambiente físico. Como confirma a coordenadora entrevistada: “adaptação do espaço, isso não aconteceu... nem do espaço nem do mobiliário...” (Coordenação Pedagógica REN/Seduc, 2008).

Ou seja, as escolas receberam as crianças de 6 anos com as mesmas condições do ano anterior. Uma delas utilizou o velho mobiliário usado anos antes pelas crianças de pré-escola. Mas, de acordo com as professoras entrevistadas, a utilização das antigas mesinhas não foi considerada adequada ao trabalho dos primeiros anos.

*Professora 2:* A gente abaixa muito, sente dores nas pernas, nas costas, a gente espreme, é ruim para trabalhar. Tem a mesa e a cadeira do professor, mas não dá, tem que sentar perto do aluno o tempo todo, a gente chega em casa numa situação de chorar. A gente não controla as crianças, agora que conseguimos trocar as mesinhas está mais tranquilo. (Escola B, 2008).

O fragmento destacado, além de evidenciar como as escolas buscaram, dentro de suas possibilidades, encontrar soluções para o atendimento das crianças inseridas no EF, demonstra que o modelo de ensino adotado com essas

**Figura 1** – Kit de mesas e cadeiras



Fonte: Acervo das autoras.

**Figura 2** – Estante para guardar jogos e materiais



Fonte: Acervo das autoras.

crianças não se adaptava a esse mobiliário, pois “o controle das crianças” é dificultado quando estão em grupos, em torno de mesinhas coletivas. O que nos remete a um ensino no modelo frontal, em que as crianças precisam prestar atenção à professora e ao quadro.

Ao final de 2008, as escolas receberam um novo mobiliário, adaptado às crianças de 6 anos, como vemos nas Figuras 1 e 2. ainda enfrentam dificuldades com espaço físico. As salas são pequenas e não possibilitam a organização dessas novas carteiras na disposição apresentada na Figura 1, que ocupa mais espaço, obrigando as professoras a organizá-las em fileiras, umas atrás das outras. Uma das escolas, nem sequer pode deixar na mesma sala o kit completo de mesinhas, armário e estantes, priorizando apenas as carteiras dos alunos, a mesa e a cadeira da professora.

Entretanto, os espaços necessários ao atendimento das crianças não se restringem às salas de aula. De acordo com Silva (2009):

[...] a educação de qualidade almejada por esse novo ensino fundamental passa também pela garantia de espaços que contemplem o direito à brincadeira, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, à atenção individualizada, à proteção e ao afeto a todas as crianças e adolescentes que adentram todos os dias nesse “universo” chamado escola. Assim, a infraestrutura,

bem como a organização dos espaços e tempos escolares deveriam estar contempladas de forma mais intensa, tendo em vista que elas necessitam ser totalmente revistas pelos sistemas nesta fase de implantação [...]. (p. 129, grifos da autora)

A omissão do poder público no que se refere à preparação adequada das escolas levou algumas instituições a tomar medidas paliativas visando melhorar o atendimento. Entre elas, podemos citar a Escola F, que delimitou uma parte do pátio com uma cerca de madeira (Figura 3), instalando mesas e bancos para que as crianças pequenas pudessem lanche em um local mais apropriado, uma vez que as turmas de 6 anos funcionavam no mesmo horário que o ensino médio e os anos finais do EF.

**Figura 3** – Área do pátio reservada ao lanche



Fonte: Acervo das autoras.

Em relação aos aspectos pedagógicos e curriculares, a Resolução já citada determina, no artigo 11:

Os Projetos Pedagógicos deverão estabelecer o processo de letramento para os cinco anos iniciais, como eixo teórico à composição do programa de estudo, sendo que as atividades relativas ao processo de alfabetização, compreendido, aqui, como processo efetivo de domínio da escrita e da leitura, enquanto decodificação dos signos, suas relações com os sons e os significados, deverão ser

oferecidas no 2º ano do ensino fundamental de nove anos, englobando todas as áreas do conhecimento. (Rondônia, 2006)

E, no artigo 12, explica que,

[...] no 1º ano, os conteúdos devem ser estabelecidos a partir da convergência das atividades lúdicas do antigo 3º período da Pré-escola e da iniciação científica do Ensino Fundamental, englobando todas as áreas do conhecimento.

Em atendimento ao referido artigo, a Seduc encaminhou uma proposta curricular, a ser trabalhada com as crianças de 6 anos, à Representação, a qual, nas palavras da Coordenadora, não difere muito da proposta trabalhada com as turmas de primeiro ano no EF de oito anos. As crianças de 6 anos passaram a vivenciar as experiências curriculares antes oferecidas às de 7 anos, exceto em situações nas quais as professoras possuíam experiência com EI:

[...] quem acabou assumindo foram as professoras alfabetizadoras, algumas, em raros casos, já tiveram experiência com a educação infantil, então quem teve experiência anterior com educação infantil acabou tendo uma certa é... facilidade!. (Coordenação Pedagógica REN/Seduc, 2008)

De acordo com Rocha *apud* Campos (2007):

Esta deve ser nossa maior preocupação, pois é comum nós ouvirmos os próprios professores e dirigentes se referirem à identidade desse primeiro ano como se não houvesse aqui nenhuma mudança além da idade das crianças: – “Não mudou nada, é a Primeira Série, só que as crianças entram um ano antes”. Essa lógica leva à antecipação, orientando apenas para uma “adequação” ou mantendo o mesmo modelo de ensino, infelizmente marcado por uma mera alfabetização, no seu sentido mais convencional, de apropriação mecânica do código escrito. (p. 111, grifos da autora)

Sabemos que o trabalho desenvolvido em sala de aula é um dos principais fatores que influenciam a qualidade do ensino. Portanto, definir com clareza e de maneira democrática o currículo escolar a ser trabalhado em cada etapa da escolarização, tomando estes critérios como base dos investimentos públicos tanto na esfera material quanto nos processos formativos dos profissionais envolvidos, é condição básica para que propostas de inovação educacional obtenham sucesso.

Em relação aos aspectos pedagógicos e curriculares, a Resolução já citada determina, no artigo 11:

Os Projetos Pedagógicos deverão estabelecer o processo de letramento para os cinco anos iniciais, como eixo teórico à composição do programa de estudo, sendo que as atividades relativas ao processo de alfabetização, compreendido, aqui, como processo efetivo de domínio da escrita e da leitura, enquanto decodificação dos signos, suas relações com os sons e os significados, deverão ser oferecidas no 2º ano do ensino fundamental de nove anos, englobando todas as áreas do conhecimento. (Rondônia, 2006)

E, no artigo 12, explica que, “no 1º ano, os conteúdos devem ser estabelecidos a partir da convergência das atividades lúdicas do antigo 3º período da Pré-escola e da iniciação científica do Ensino Fundamental, englobando todas as áreas do conhecimento.”

Em atendimento ao referido artigo, a Seduc encaminhou uma proposta curricular, a ser trabalhada com as crianças de 6 anos, à Representação, a qual, nas palavras da Coordenadora, não difere muito da proposta trabalhada com as turmas de primeiro ano no EF de oito anos. As crianças de 6 anos passaram a vivenciar as experiências curriculares antes oferecidas às de 7 anos, exceto em situações nas quais as professoras possuíam experiência com EI: “quem acabou assumindo foram as professoras alfabetizadoras, algumas, em raros casos, já tiveram experiência

com a educação infantil, então quem teve experiência anterior com educação infantil acabou tendo uma certa... facilidade!” (Coordenação Pedagógica REN/Seduc, 2008).

De acordo com Rocha *apud* Campos (2007):

Esta deve ser nossa maior preocupação, pois é comum nós ouvirmos os próprios professores e dirigentes se referirem à identidade desse primeiro ano como se não houvesse aqui nenhuma mudança além da idade das crianças: – “Não mudou nada, é a Primeira Série, só que as crianças entram um ano antes”. Essa lógica leva à antecipação, orientando apenas para uma “adequação” ou mantendo o mesmo modelo de ensino, infelizmente marcado por uma mera alfabetização, no seu sentido mais convencional, de apropriação mecânica do código escrito. (p. 111, grifos da autora)

Sabemos que o trabalho desenvolvido em sala de aula é um dos principais fatores que influenciam a qualidade do ensino. Portanto, definir com clareza e de maneira democrática o currículo escolar a ser trabalhado em cada etapa da escolarização, tomando estes critérios como base dos investimentos públicos tanto na esfera material quanto nos processos formativos dos profissionais envolvidos, é condição básica para que propostas de inovação educacional obtenham sucesso.

A formação dos profissionais que atuariam com crianças de 6 anos, embora apontada como uma das principais condições para o sucesso da política, ocorreu de forma fragmentada e após a matrícula das crianças no sistema. De acordo com os envolvidos, a ação da Secretaria de Educação consistiu em promover uma semana de formação no início de 2007, quando a implantação já estava ocorrendo.

[...] a Seduc promoveu uma semana de formação, então ela pegou áreas específicas, na verdade... letramento, a área de matemática, de ciências, geografia e história, né... e fizeram uma semana de oficinas em Porto Velho. (Coordenação Pedagógica REN/Seduc, 2008)

Os professores envolvidos nessa formação eram aqueles que estavam atuando com crianças de 6 anos em 2007. Considerando a progressão destes docentes, junto com suas turmas para o 2º ano em função da organização em forma de ciclo básico, em 2008, os que estavam com as turmas iniciantes não haviam recebido nenhuma formação.

*Professora 3:* Olha, eu, na época, no ano passado, eu e a professora E. estivemos em Porto Velho naquele curso.

*Entrevistadora:* Certo. Agora esse ano você está no segundo e ela foi lotada com as turmas de sexto ao nono ano, né?

*Todas:* É!

*Entrevistadora:* E vocês duas ficaram com a primeira?

*Professora 4:* As que se especializaram foram pra nona série. E nós pegamos a bomba! [...]

*Professora 3:* Mas eu vejo assim, eu esperava mais do curso. Não teve assim uma coisa tão...

*Professora 4:* Se tivesse que ir, deveria ter ido quem ia pegar a primeira série, né? (Escola C, 2008).

Entretanto, não é só a descontinuidade das propostas formativas que precisa ser questionada, mas também a própria concepção que sustenta este tipo de iniciativa. A política de formação adotada nos últimos anos por muitas secretarias, entre elas a Seduc/RO, considera como atividades formativas cursos de curta duração, encontros esporádicos, oficinas que são oferecidas aos representantes de cada município, geralmente na capital do estado. Esses representantes, por sua vez, são responsáveis por “repassar” aos colegas o conteúdo dos cursos assistidos.

Por outro lado, constata-se que há um descaso constante por parte do poder público em nosso estado, que de maneira frequente assume a implantação de políticas educacionais de forma intempestiva, à revelia de discussões, sem nenhum tipo de planejamento em médio e longo prazo. Sendo assim, concordamos com Vizim (2003), quando afirma que

[...] a sinalização desta crescente ampliação de vagas para milhares de crianças brasileiras, não revela com fidedignidade a que preço este processo tem sido feito e se as crianças, de fato, estão se beneficiando de uma educação com qualidade de conhecimento. (p. 50)

Percebemos que as concepções presentes entre as professoras para explicar o fracasso na alfabetização de crianças, conforme apontado em trabalhos como os de Collares e Moysés (1996), estão sendo antecipadas para explicar o desempenho das crianças de 6 anos inseridas no ensino fundamental. Nos depoimentos abaixo, percebemos que a concepção de prontidão para a alfabetização retorna ao discurso das professoras da Escola C, quando questionam a maturidade das crianças para aprender aquilo que se espera delas. Segundo a avaliação que fazem, certamente tomando por base as crianças mais velhas, elas não estariam “prontas” para estar no 1º ano.

*Professora 6:* Eu que estou com seis anos, eu acho um pouco de dificuldade. Eu vejo assim, a maturidade da criança né? [...] E tem uns que estão com dificuldade até hoje ainda. Já tem criança que não fez o prezinho. Você pergunta um numeral, ele já vai ensinar. Eu... ai, misericórdia! Ai eu fico assim... será que é a maturidade dele? Ou... [...] porque brincou demais? Eu fico... porque é o meu primeiro ano. Ai tem hora que eu... eu to apavorada e agora, né? (risos) [...]

*Professora 4:* Seis anos. Eles são muito imaturos mesmo, nossa! (Escola C, 2008).

Quando a professora afirma “eu estou apavorada”, suas palavras confirmam os dados apresentados até o momento, pois são reveladoras da ausência de preparação do corpo docente para o recebimento das crianças de 6 anos nos primeiros anos. Não há clareza sobre o processo de aprendizagem dessas crianças, e nem sobre o papel das professoras na condução desse processo.

Assim, conforme explicitam os fragmentos das entrevistas que apresentaremos a seguir, as docentes

não têm clareza de sua tarefa e, enquanto algumas se dizem pressionadas pelas famílias para alfabetizar as crianças, outras culpam os pais por não levarem a sério o primeiro ano de escolarização no EF:

*Professora 5:* A gente fica é dividido mesmo. Você vai trabalhar sem compromisso a primeira série? Não! Você... tem uma pressão em cima da gente também. A criança tem que ir pra segunda série e na segunda série ela tem outras questões pra ser trabalhada, não é? [...]

*Professora 3:* Porque, quando se falava de pré, os pais não tinham aquela preocupação de aprendizagem. Muitos nem... ninguém assim, é... acho que até por trás, as pessoas não tinham. Quando se fala de uma primeira série, o povo já acha que é aprendizagem. [...] Vai cobrar da gente! (Escola C, 2008)

*Professora 2:* [...] eu to com uma turminha iniciante de seis anos. [...] mas que não vem no reforço, os pais também não dão essa importância. É... eles estão achando que é pré-escolar. Lá na reunião eu conversei com os pais a respeito disso, “ah, mas eles são pequenininhos, tão começando agora!” Mas a responsabilidade não muda, a responsabilidade é a mesma. (Escola X, 2008)

Barbosa (2003) alerta para a falta de pesquisas consistentes para que se possa afirmar os benefícios da antecipação do ensino obrigatório e também discute a persistência de elevados índices de fracasso escolar nas primeiras séries, além da existência de um contingente significativo de crianças de 7 a 14 anos fora da escola. Nas palavras da autora:

Se ingressar aos 6 anos significar a expansão da educação infantil a partir dos maiores e dos que necessitam com urgência de uma experiência de letramento através de um projeto pedagógico voltado para a ludicidade, para o desenvolvimento das diversas linguagens simbólicas para as interações sociais, para o jogo e a brincadeira, isto é, para viver a infância, então ótimo. No entanto, se significar “o mas-

sacre dos inocentes”, como é para aquele terço das crianças que está com 7 anos na primeira série do ensino fundamental, é preciso repensar seriamente essa proposta. (Barbosa, 2003, p. 37, grifos da autora)

O que nos parece é que no Estado de Rondônia optamos pela segunda alternativa, e o “massacre dos inocentes” está em curso, conforme indica a forma como foi encaminhada a implantação do EF de nove anos em nossas escolas.

### **Considerações finais**

Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, podemos afirmar que a implantação do EF de nove anos, nas escolas investigadas, ocorreu de forma apressada, sem nenhuma preparação prévia que garantisse alterações dos aspectos estruturais das escolas, adaptações curriculares e/ou discussões/formação com as equipes pedagógicas e os professores.

Os dados produzidos evidenciam ainda que somente ao final de 2008, quase dois anos após a matrícula das crianças de 6 anos, começaram a chegar às escolas mobiliários adaptados às necessidades das crianças menores. Além disso, as mudanças curriculares começaram a ser discutidas também em 2008, de maneira muito incipiente, e não havia nenhuma iniciativa consistente voltada à formação de professores para atender às dúvidas e necessidades decorrentes das alterações sofridas nos anos iniciais.

Algumas das professoras ouvidas demonstraram entender que não há nenhuma especificidade no atendimento das primeiras séries de crianças com 6 ou 7 anos. Outras consideram as crianças imaturas para o processo de alfabetização e se dizem “apavoradas” com as expectativas que recaem sobre elas, principalmente por considerarem que, no interior da escola e entre os pais, não há clareza sobre os objetivos a serem alcançados ao final desse primeiro ano de escolarização.

Os resultados permitem afirmar que se mantêm as formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais, con-

forme apontado por Souza (2006), que desconsideram a história profissional e política daqueles que fazem o dia a dia da escola. E, o que é mais grave,

a implantação de políticas educacionais sem os necessários investimentos nas condições estruturais imprescindíveis para sua efetivação.

## Referências

ABRAMOWICZ, A. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, nº. 2, p. 317-325, 2006.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, nº. 92, p. 1039-1066, Especial - out. 2005.

BARBOSA, M. C. Inquietações e perplexidades. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 3, nº. 9, p. 46-47, nov. /fev. 2003.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília. FNDE. Estação Gráfica, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundeb e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 10 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 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. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso 10 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso 10 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB nº. 022, de 17 de dezembro de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1998b. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em 25 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 1998a. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em 25 jul. 2010.

CAMPOS, M. L. Entrevista com Eloísa Acires Candal Rocha. **Revista Eletrônica Zero-a-Seis**. Florianópolis, nº. 16, p. 109-114, Jul. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/857/753>. Acesso em 1º abr. 2009.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº. 3, de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf). Acesso em 10 jun. 2010.

CORREA, B. C. **Crianças aos seis anos no ensino fundamental**: desafios à garantia de direitos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf>. Acesso em 27 nov. 2008.

IBGE. **Censo demográfico 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em 20 de maio de 2008.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, nº. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

LUZ, I. R. Educação infantil: direito reconhecido ou esquecido? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, nº. 22, p. 41-58, jan./jun. 2006.

MARTINS, A. M. Os municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In: SILVA, A. M. M. et al. **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 2006, Recife/PE. Anais eletrônicos. 2006, p. 363-377.

MORO, C. Controvérsias e desafios apontados pelas primeiras pesquisas divulgadas em eventos científicos sobre o 1º ano do ensino fundamental de 9 anos. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia. 2009, Paraná. **Anais eletrônicos**. PUC/PR. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3651\\_2027.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3651_2027.pdf). Acesso em 12 jun. 2010.

Rondônia. **Portaria nº. 283, de 11 de janeiro de 2007**. Fixa normas para implementação gradativa do Ensino Fundamental de 9 anos nas unidades escolares da Rede Pública Estadual, a partir do ano de 2007, e dá outras providências. Porto Velho: Secretaria de Estado da Educação. (Digitada).

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 131, de 14 de dezembro de 2006**. Fixa normas para a implantação do ensino fundamental de nove anos no Sistema Estadual de Ensino a partir do ano letivo de 2007. Porto Velho: Conselho Estadual de Educação. (Digitada).

SANTOS, L. L. de C. P.; VIEIRA, L. M. F. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: A criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, nº. 96 – Especial, p. 775-796, out. 2006.

SILVA, R. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil**: um estudo em municípios catarinenses. Florianópolis, 2009. Dissertação de mestrado, Centro de Ciências da Educação – UFSC.

SOUZA, M. P. R. **Políticas públicas e educação**: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (orgs.). **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 229-243.



VIEIRA, L. C. **O ensino fundamental de nove anos no Brasil**: meandros político-pedagógicos de sua implementação. Disponível em: <http://www.proged.ufba.br/biblioteca/Biblioteca%20Proged/Ensino%20Fundamental%20de%2009%20anos.pdf> Acesso em 20 jun. 2010.

VIZIN, M. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, S; VIZIN, M. (orgs.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 49-72.

*Recebido em: 30.09.2010*

*Aprovado em: 19.11.2010*

**Flávia Pansini** é Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia. Mestre em Ciências da Linguagem. Área de atuação: alfabetização, aprendizagem, educação inclusiva e formação de professores. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Psicologia na Amazônia - GEPPEA.

**Aline Paula Marin** é Mestranda em Psicologia e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Tecnóloga em Administração de Pequenas e Médias Empresas pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR e Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Rolim de Moura - FAROL. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia - GEPPEA. E-mail: [aline\\_pmarin@hotmail.com](mailto:aline_pmarin@hotmail.com)