

## ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: AÇÕES E CON(TRADIÇÕES) NO COTIDIANO ESCOLAR

Adriana Zampieri MARTINATI<sup>1</sup>

Maria Salete Pereira SANTOS<sup>2</sup>

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da ROCHA<sup>3</sup>

2

**RESUMEN:** O tema deste trabalho é o Ensino Fundamental (EF) de nove anos. Objetivou-se investigar como vem se configurando as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais desse novo EF. A pesquisa bibliográfica analisou trabalhos publicados no Banco Digital de Teses e Dissertações a partir do ano de 2006, capturados por meio dos seguintes descritores: Ensino Fundamental de nove anos e escola de nove anos. Foram selecionadas 24 pesquisas que privilegiassem questões sobre: currículo, cotidiano escolar, práticas pedagógicas, infância, atividade lúdica, alfabetização e letramento. Os resultados indicaram que ainda prevalecem práticas tradicionais de ensino, marcadas pela relação hierarquizada, repetição e memorização, além da extrema preocupação com a alfabetização e deslocamento das atividades lúdicas para planos secundários, além do despreparo e insegurança dos professores. Concluiu-se que não houve mudanças e/ou foram ínfimas no cotidiano escolar com o EF implantado, além de dicotomias entre o discurso dos documentos públicos e as práticas pedagógicas. Há necessidade de investimentos na formação continuada dos profissionais da educação, que contribua para que o trabalho pedagógico privilegie interações, mediações, contextualizações e a atividade lúdica, considerando-se que o objetivo do EF de nove anos não foi o de antecipar a escolaridade, mas garantir a ampliação das oportunidades de aprendizagem e de vivências. Promover recursos e investir na formação continuada são imprescindíveis para se garantir uma educação de qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Fundamental de nove anos. Documentos Oficiais. Práticas Pedagógicas.

### Introdução

A educação brasileira passou nos últimos anos por processos de grandes mudanças, sobretudo no ano de 2006, com a Lei nº 11.274/06, que ampliou a duração do Ensino Fundamental (EF) para nove anos e instituiu a obrigatoriedade do ingresso das crianças nas escolas aos seis anos de idade.

Os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) preconizam que o

<sup>1</sup> Mestranda em Educação. PUC – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pós-Graduação em Educação. Campinas – SP – Brasil. 13020-904 - poseduc.ccsa@puccampinas.edu.br

<sup>2</sup> Mestranda em Educação. PUC – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pós-Graduação em Educação. Campinas – SP – Brasil. 13020-904 - poseduc.ccsa@puccampinas.edu.br

<sup>3</sup> PUC – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campinas – SP – Brasil. 13.020-904 – poseduc.ccsa@puc-campinas.edu.br

novo EF implica necessidade de reorganização curricular, tendo em vista que nesse novo cenário há dois elementos essenciais: (i) o primeiro é a inserção da criança de seis anos, que apresenta características peculiares de sua faixa etária, requerendo novas formas de lidar com o processo ensino-aprendizagem; (ii) o segundo, diz respeito à importância de que a ampliação da escolaridade obrigatória tenha como consequência a ampliação e enriquecimento das oportunidades de aprendizagem e de vivências por parte das crianças, vinculadas às novas formas de organizar o tempo, o espaço e as atividades escolares (BRASIL, 2004, 2006a, 2009).

Nesse sentido, o problema que se coloca nesse trabalho é: “Como vem se configurando

as práticas pedagógicas nas séries iniciais do novo EF?”. Discutir essa temática torna-se importante, já que ao descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, obrigatoriamente, analisam-se também a incorporação de mudanças postuladas na legislação vigente. Eis a relevância social deste trabalho, que estabelece relações e aproximações daquilo que está posto oficialmente com aquilo que é presenciado na concretude das instituições educacionais e seus impactos sobre o desenvolvimento dos alunos. Quanto à relevância científica, observa-se que este trabalho poderá trazer à tona pontos de reflexões, ações e novas investigações acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no novo EF, haja vista que o tema é relativamente novo na literatura brasileira, assim como as produções acadêmicas desenvolvidas desde a implantação do EF de nove anos.

O objetivo desta pesquisa é investigar como vem se configurando as práticas pedagógicas desenvolvidas nas séries iniciais do EF, a partir da análise de teses e dissertações publicadas sobre o tema.

## **Método**

O método compõe-se de pesquisa bibliográfica sobre teses e dissertações produzidas no Brasil publicadas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A localização dos trabalhos foi realizada com o uso dos seguintes descritores: Ensino Fundamental nove anos e escola de nove anos. Com o descritor “Ensino Fundamental de nove anos” foram encontrados 113 trabalhos e selecionados 22 deles, já com o descritor “Escola de nove anos” foram encontradas 239 pesquisas e selecionadas apenas 2, pois grande parte delas já estavam contidas no descritor “EF

de nove anos”, totalizando 24 trabalhos.

O critério de inclusão para a escolha dos trabalhos publicados foi a seleção daqueles que priorizavam no título ou nas palavras-chave os seguintes termos: currículo, cotidiano escolar e práticas pedagógicas vinculadas à questão da infância, da atividade lúdica e da aquisição da leitura/escrita. Priorizou-se as pesquisas realizadas apenas nas séries iniciais (1º ou 2º ano de escolaridade) e selecionou-se trabalhos a partir de 2006, pois foi o ano em que se tornou obrigatória a ampliação do EF.

## **Resultados e discussão**

Dos 24 trabalhos selecionados, apenas um deles realizou o levantamento histórico e estatístico a partir de documentos e registros oficiais; o restante adotou o método qualitativo, com pesquisa de campo, num conjunto de 21 dissertações de Mestrado (87,5%) e 3 teses de Doutorado (12,5%). Em relação à distribuição dos trabalhos por região geográfica, identificou-se o seguinte índice: 12 pesquisas (50%) se realizaram na região sudeste; 6 pesquisas (25%) na região sul; 5 pesquisas (21%) na região centro-oeste e 1 pesquisa (4%) na região nordeste. No tocante à distribuição temporal, 6 pesquisas (25%) foram publicadas nos três primeiros anos de implantação do novo EF (1 em 2006, 1 em 2007 e 4 em 2008) e 18 pesquisas (75%) com publicação mais recente (8 em 2009, 5 em 2010 e 5 em 2011).

No levantamento bibliográfico realizado, embora as pesquisas tenham sido realizadas a partir de problemas e procedimentos metodológicos distintos, foi unânime o reconhecimento de que o EF implantado ocorreu com muitas dificuldades e/ou precariedade quanto à reorganização dos espaços, tempo, atividades, estratégias e recursos, permanecendo com praticamente a mesma estrutura típica das primeiras e segundas séries do modelo de EF em extinção. A ampliação do EF se concretizou, via de regra, sem o necessário planejamento e construção de condições de atendimento às crianças que nele ingressaram; as transformações ocorreram, prioritariamente no âmbito administrativo, frequentemente restritas às matrículas das crianças de seis anos nesse nível de ensino. As mudanças em relação aos recursos humanos, físicos e materiais foram bastante tímidos.

O documento do Ministério da Educação (MEC) intitulado “Ensino

Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação salienta”: “[...] um novo Ensino Fundamental requer um currículo novo.” (BRASIL, 2009, p.14). Mas, na prática, observa-se o mesmo currículo, as mesmas atividades e estratégias de ensino, como se fossem a mesma escola e as mesmas crianças, que meramente apresentam idades diferentes. Constatam-se, portanto, dicotomias entre as prescrições oficiais vigentes e o cotidiano escolar.

Em nosso trabalho, destacamos três aspectos que compunham estas prescrições (dentre outros que pode-se encontrar nos documentos) e buscamos analisar de que modo as pesquisas evidenciaram o seguimento destes na organização do novo EF (nas instituições ou redes analisadas) ou limites e dificuldades para tal. Extraíu-se do documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004) as seguintes categorias:

□ *os nove anos de trabalho escolar*

Quando se fala no novo EF, é importante considerá-lo em sua totalidade e não focalizar apenas o 1º ano de escolaridade, pois: “[...] Implantar um Ensino Fundamental, agora de nove anos, leva necessariamente a repensá-lo no seu conjunto.” (BRASIL, 2004, p.18). Repensar o currículo no conjunto se faz *mister* tendo em vista que o 2º ano de escolaridade é destinado às crianças de sete anos, que no EF de oito anos fazia parte da 1ª série, e assim sucessivamente.

Trata-se de crianças com idades diferentes frequentando todos os anos de escolaridade, referenciando a necessidade de mudanças. Além disso, do ponto de vista dos idealizadores do novo EF, a ampliação do ensino obrigatório é uma excelente oportunidade para realizar uma revolução tanto na estrutura como na cultura escolar (BRASIL, 2004). No entanto, na prática verificou-se que: “[...] As mudanças não se estenderam para as demais turmas, inicialmente, não foi pensado no conjunto dos nove anos de trabalho escolar, somente no primeiro ano, na turma a ser incluída [...]” (ANTUNES, 2010, p.158). O mesmo foi verificado na pesquisa de Sinhori (2011), que sinalizou ínfima mudança curricular e circunscrita ao 1º ano de escolaridade.

□ *a nova idade que integra esse ensino*

É preciso considerar a criança de seis anos que faz parte do EF, reconhecendo-a como um ser singular, dotada de características e necessidades específicas e considerar que:

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (BRASIL, 2004, p.19).

Depreende-se que as práticas pedagógicas voltadas às crianças de seis anos devem valorizar as diversas expressões infantis e assegurar o direito de brincar e de se viver plenamente múltiplas experiências que, cultural e historicamente, construímos para a infância: “[...] Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura.” (KRAMER, 2007, p.15). Dos 24 trabalhos pesquisados, 12, ou seja, 50% indicaram escassez da atividade lúdica no espaço escolar e reconheceram a relevância de sua inserção na rotina das crianças (ALBRECHT, 2009; BARBOSA, 2009; BONAMIGO, 2010; CONSTANTINO, 2011; DANTAS, 2009; FURTADO, 2009; NEVES, 2010; RODRIGUES, 2008; SANTOS, 2008; SINHORI, 2011; TENREIRO, 2011; ZINGARELLI, 2009).

Em relação à percepção dos docentes sobre a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento psicológico da criança, a pesquisa de Constantino (2011) indicou desconhecimento, enquanto as de Albrecht (2009) e Barbosa (2009) demonstraram o reconhecimento do valor das brincadeiras; apesar disso, elas foram poucos presentes no cotidiano do EF, com fortes tendências de serem tratadas apenas como uma atividade de “passar o tempo” (ZINGARELLI, 2009) ou como recurso pedagógico, ou seja, como um: “[...] instrumento de trabalho destinado a desenvolver capacidades específicas e atingir objetivos estabelecidos *a priori*, ignorando sua dimensão como fenômeno da cultura.” (CONSTANTINO, 2011, p.97, grifo nosso).

Em outras palavras, mesmo quando presente no cotidiano escolar, o brincar perde sua essência. Explicitam-se, neste ponto, dicotomias, já que as docentes reconhecem a importância da inserção das atividades lúdicas, mas na prática não as incorporam no cotidiano escolar, em função da falta de tempo (ALBRECHT, 2009, TENREIRO, 2011) ou da pressão da própria escola e/ou sistema de ensino em relação às atividades de alfabetização, como perceptível no relato de Tenreiro

(2011, p.155):

De fato, os professores estão inseguros em relação ao trabalho a ser desenvolvido no interior das classes do 1º ano. Alguns evidenciam a questão da alfabetização como exigência da Secretaria de Educação e apontam que, com a Provinha Brasil e as avaliações externas realizadas pelo Município, acabam funcionando como um currículo a ser trabalhado com as crianças. Muitas das professoras, por quererem demonstrar uma performance mais reconhecida, ou seja, melhores resultados dos alunos, das professoras e da escola, acabam deixando de lado um trabalho mais voltado para as questões lúdicas, que envolvam o interesse das crianças, para focar em atividades rígidas, de fixação, que garantam bons resultados nas avaliações externas. (TENREIRO, 2011, p.155).

A alfabetização e o letramento devem ser trabalhados, mas é preciso refletir sobre a importância de que crianças mais novas sejam acolhidas de modos especiais em suas novas escolas. Eis o primeiro passo em direção a uma educação de qualidade, que respeita e reconhece a criança como um ser que apresenta modos peculiares de compreender o mundo, expresso pelo uso de diferentes formas de expressão e assegura-lhe o brincar como um direito incondicional.

□ *A questão da alfabetização e do letramento*

Um dos objetivos da ampliação do EF para nove anos foi o de ampliar as experiências e aprendizagens de alfabetização e letramento (sem dúvida, importantíssimas), mas não se pode perder de vista que:

Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não devem ser priorizadas essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas. (BRASIL, 2006a, p.9).

Apesar dessa diretriz oficial, 13 autores dos textos analisados foram unânimes em identificar que no trabalho pedagógico das séries iniciais do EF não há espaço para brincar e o tempo é preenchido, quase que exclusivamente, com atividades de alfabetização e letramento (ALBRECHT, 2009; BARBOSA, 2009;

BONAMIGO, 2010; CONSTANTINO, 2011; DANTAS, 2009; NEVES, 2010; RODRIGUES, 2008; SANTOS, 2008; SILVA, 2008; SINHORI, 2011; TENREIRO, 2011; ZINGARELLI, 2009). Em Dantas (2009) a preocupação excessiva se expressa na obrigatoriedade de alfabetizar as crianças aos seis anos de idade.

A alfabetização e o letramento devem ser explorados na escola de modo adequado às especificidades de cada turma, para que as crianças possam utilizá-los como instrumentos culturais que permitem a expressão de suas ideias, a comunicação com o meio social em que vivem, a apropriação de conhecimentos que ultrapassam seu entorno empírico, a constituição e o desenvolvimento de processos psicológicos superiores.

Outrossim, as práticas de alfabetização e letramento devem ser inseridas considerando os contextos sócio-culturais, de modo a tornarem-se algo significativo para as crianças, permitindo-lhes a atribuição de significados àquilo que aprendem: “[...] As instituições educativas devem, ao trabalhar o processo de alfabetização das crianças, apresentar a escrita de forma contextualizada nos seus diversos usos.” (BRASIL, 2004, p.21). Porém, verificou-se por meio das pesquisas uma realidade na qual a leitura e a escrita são trabalhadas, prioritariamente, como transcrição gráfica de sons e não como um processo de comunicação humana (BARBOSA, 2009) e onde a cobrança sobre o domínio do sistema alfabético prevalece sobre o trabalho com o significado dos textos escritos (SCHEFFER, 2008).

As atividades desenvolvidas em sala de aula são, corriqueiramente, compostas por treinos, cópias e repetições (SANTOS, 2008), com exercícios de reprodução e memorização (BARBOSA, 2009), focadas na aprendizagem de letras e, posteriormente de palavras (SILVA, 2008). Em outras palavras, a linguagem escrita que deveria ser instrumento de comunicação, expressão, expansão, organização e sofisticação de ideias, valores e sentimentos é empobrecida, já que:

Nessas produções escritas concretizadas na escola ficam excluídos os conhecimentos anteriores da criança sobre a linguagem, bem como o contexto familiar e social de onde ela vem, ilustrando o processo de *des-aprendizagem da função social da escrita*. (SCHEFFER, 2008, p.111, grifo do autor).

Sendo assim, desconsidera-se o que há décadas vem sendo apontado em documentos do MEC, como podemos ver abaixo:

Especificamente em relação à linguagem escrita, a criança, nessa idade ou fase de desenvolvimento, que vive numa sociedade letrada, possui um forte desejo de aprender, somado ao especial significado que tem para ela frequentar uma escola. O desenvolvimento maior ou menor desses aspectos e as possibilidades de aprendizagem dessas crianças são determinados pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou que frequentam. Daí o papel decisivo da família, da escola e dos professores, como mediadores culturais no processo de formação humana das crianças. (BRASIL, 1994, p.19-20).

O trabalho com alfabetização das crianças nas séries iniciais do EF deve contemplar os conhecimentos prévios, o ambiente sociocultural, a diversidade textual, o reconhecimento da função social dos textos, dentre outras questões, que devem compor um trabalho pedagógico contextualizado, pois a aprendizagem significativa depende da qualidade das experiências e interações vividas pelas crianças em seus ambientes sociais.

Na pesquisa de Rodrigues (2008), os docentes entrevistados reconheciam a importância da função social do texto, bem como a necessidade da participação do aluno e a visão da apropriação da escrita como um processo construtivo; mas, no cotidiano, ainda repercutiam práticas tradicionais. O mesmo foi encontrado na pesquisas de Silva (2008), onde os gêneros textuais são trabalhados, mas enfatiza-se a aprendizagem das letras. Já em Garcia (2010) a produção textual ocorria por meio de um trabalho descontextualizado, com destaque para os aspectos gramaticais e ortográficos dos textos.

Em linhas gerais, evidenciou-se que a alfabetização é demarcada pela concepção tradicional de ensino e as práticas pedagógicas se fundamentam na reprodução e memorização, postas de maneira hierárquica, autoritária e verticalizada, pressupondo e/ou contando com a passividade das crianças (BARBOSA, 2009). Logo, a interação, a criticidade e a autonomia tão amplamente difundidas como valores a serem respeitados e estimulados nos planos educacionais são, na prática, pouco explorados.

Em relação à organização curricular, segundo alguns pesquisadores, esta se apresentou de maneira fragmentada, disciplinar e sequencial (RODRIGUES, 2008), com propostas ambíguas, marcadas pela provisoriade (BONAMIGO, 2010) e pelo

repassa de conteúdos da pré-escola para o 1º ano (SINHORI, 2011). Contraditoriamente ao que se propõe nos documentos oficiais, a grande maioria dos trabalhos pesquisados indicou ter encontrado nos *lôcus* de investigação preocupação exacerbada com a alfabetização dos alunos, mantendo intactos os conteúdos e procedimentos da 1ª série do EF de oito anos. Em relação a isso:

É importante lembrar que o conteúdo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no 1º ano/1ª série do ensino fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos da 1ª série do ensino fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental. Essa nova proposta curricular deve, também, estender-se aos anos finais dessa etapa de ensino. (BRASIL, 2006a, p.9).

Portanto, não se trata de fazer rearranjos, mas de se propor uma nova organização curricular, um novo planejamento, implantando práticas pedagógicas que considerem a importância de contribuir de múltiplas formas para a constituição das crianças em todas as etapas do EF de nove anos, no seu conjunto. Mais que isso:

A organização do novo Ensino Fundamental com nove anos de duração e, conseqüentemente, da proposta pedagógica, implica na necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre essa proposta, sobre a formação de professores, sobre as condições de infra-estrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, o sucesso escolar. (BRASIL, 2009, p.11).

O simples acesso da criança à escolarização não assegura a qualidade do ensino, assim como a obrigatoriedade do novo EF não legitima as mudanças necessárias, visto que a implantação e implementação não sinalizou impactos significativos sobre o cotidiano escolar, embora se tratasse de uma nova realidade, o que, em princípio, poderia favorecer a materialização de inovações.

Certamente, não se pode desconsiderar as inseguranças possíveis de serem experimentadas pelos profissionais ao lidarem com novas proposições EF (DANTAS, 2009; FURTADO, 2009; TENREIRO, 2011) e as possíveis resistências às mudanças (BUENO, 2010). Portanto, a organização do EF de nove anos exige refletir sobre gestão, infraestrutura, tempo, espaço, currículo, recursos, estratégias educacionais e formação e apoio aos professores. As mudanças das práticas pedagógicas somente ocorrerão quando houver um debate incisivo sobre o assunto. A falta de condições associadas à insegurança e despreparo docente remete a necessidade da oferta de condições e recursos, além de investimentos maciços na formação continuada para que esses profissionais encontrem condições materiais favoráveis para que possam colaborar para a construção de uma educação de qualidade.

## **Conclusões**

As pesquisas analisadas, que focalizaram o EF de nove anos, indicaram que o processo de implementação ainda representa um longo caminho a ser percorrido, visto que as mudanças e adaptações da infraestrutura, do tempo, do espaço, dos recursos e do currículo permaneceram praticamente as mesmas que as do EF de oito anos, em várias regiões do Brasil. Constatou-se que as práticas pedagógicas encontram-se cristalizadas no modelo tradicional e autocrático de ensino, contraditoriamente ao discurso, que propõe num novo modelo, de EF. A organização curricular ainda é disciplinar, fragmentada e sequencial e no cotidiano escolar prevalece a relação hierárquica, com métodos de memorização, repetição e mecanização, contribuindo para a desconstrução da autonomia dos alunos e (ao menos relativo) desrespeito às suas peculiaridades. Há uma preocupação exacerbada com a alfabetização e as atividades lúdicas, nos melhores casos, são colocadas em planos marginais no cotidiano escolar. Evidenciou-se, assim, (con)tradições nas ações dos profissionais da educação.

Diante desse cenário, verificou-se que o novo EF, nos contextos pesquisados, foi implantado sem planejamento e condições necessárias, reproduzindo o que outros estudos indicam ser recorrente no panorama nacional, em perspectiva histórica: discrepâncias entre o discurso das políticas públicas e as práticas

pedagógicas possíveis de serem materializadas no cotidiano escolar. A conscientização é o cerne do processo de transformação. Por isso, consideramos que a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores reassegurando-se que os objetivos do EF de nove anos não foi o de antecipar a escolarização das crianças, mas garantir a ampliação das oportunidades de aprendizagem e de vivências na escola. Maiores e mais aprofundadas discussões sobre embates entre políticas públicas, currículo, formação e práticas pedagógicas mostram-se cruciais neste momento. Sabe-se que a oferta da qualidade de ensino está associada, em grande parte, ao trabalho docente. É preciso formar, orientar, apoiar e, sobretudo, valorizar esse profissional, para que ele se sinta consciente de seu papel na educação das crianças, pois o simples acesso da criança de seis anos no EF não garante a educação de qualidade.

***ELEMENTARY EDUCATION OF NINE YEARS: SHARES AND CON (TRADITIONS)  
EVERYDAY IN SCHOOL***

---

***ABSTRACT:*** *The theme of this paper is the nine years elementary school (EF). This study aimed to investigate how the teaching practices has been represented and developed in the early years of this new EF. The literature review examined studies published in the Bank of Digital Theses and Dissertations from 2006, captured through the following descriptors: Nine years Elementary school and nine years school. We selected 24 studies, which focus on questions about curriculum, school life, educational practices, childhood, leisure activity and literacy. The results indicated that traditional practices still prevail, marked by hierarchical relationship, repetition and memorization, as well as the utmost concern about displacement of literacy and play activities to backup plans, and the unpreparedness of teachers and insecurity. It was concluded that there were no changes and/or were insignificant in the daily school with EF deployed, and dichotomies between the discourse of public documents and pedagogical practices. There is need for continued investment in training education professionals to assist in the educational work that favors interactions, mediations, contextualization and playful activity, considering that the purpose of the EF was not nine years of schooling ahead, but to ensure the expansion of learning opportunities and experiences. Promote resources and invest in continuing education is essential to ensure a quality education.*

***KEYWORDS:*** *Nine year Elementary School. Official documents. Pedagogical practices.*

---

## REFERÊNCIAS

ALBRECHT. **Atividades lúdicas no ensino fundamental**: uma intervenção pedagógica. 2009. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

ANTUNES, J. **Ensino Fundamental de nove anos**: em busca da legislação no cotidiano escolar. 2010. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

BARBOSA, M. S. P. **A implementação do 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos**: estudo de uma experiência. 2009. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

BONAMIGO, C. C. **A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental**: narrativas de práticas curriculares não instituídas. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010

BUENO, M. L. M. C. **Ensino Fundamental de nove anos**: implementação e organização escolar em Dourados/MS. 2010. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2006a. 12 p.

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

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006b. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 fevereiro de 2006b.

\_\_\_\_\_. **Ensino Fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2009. 27 p.

CONSTANTINO, M. S. S. **A Educação Física no contexto da nova estrutura do Ensino Fundamental**: uma proposta para o 1º ano. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DANTAS, A. G. **Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal**: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental público e a atuação Docente. 2009. 131f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FURTADO, M. T. C. **A infância no processo de reorganização curricular do Ensino Fundamental de nove anos**: um estudo de caso. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

GARCIA, S. L. **Os gêneros discursivos e a prática da produção textual: dialogando sobre os conhecimentos necessários aos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2010. 247f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007, p.13-23.

NEVES, U. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:** um estudo de caso. 2010. 271f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

RODRIGUES, F. L. **O currículo escolar e a construção da cultura escrita na alfabetização:** um estudo voltado para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. 2008. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SCHEFFER, A. M. M. **Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental:** as práticas discursivas como eixo de reflexão. 2008. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SANTOS, L. D. N. **A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória:** um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria. 2008. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SILVA, D. D. **Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir de conhecimentos sobre a língua materna de professores em exercício e de propostas governamentais.** 2008. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SINHORI, E. F. I. **A construção do currículo do 1º ano do Ensino Fundamental e nove anos na rede municipal de Balneário Camboriu.** 2011. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

TENREIRO, M. O. V. **Ensino Fundamental de nove anos: o impacto da política na escola.** 2011. 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ZINGARELLI, J. E. B. **A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada:** a experiência de Araraquara. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.