

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA CRISTINA FERREIRA DO NASCIMENTO**

**UMA DÉCADA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ENFOQUE**  
**NOS RESULTADOS EDUCACIONAIS**

**POUSO ALEGRE - MG**  
**2018**

**MARIA CRISTINA FERREIRA DO NASCIMENTO**

**UMA DÉCADA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ENFOQUE  
NOS RESULTADOS EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, na Linha de Pesquisa “Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Neide Pena Cária

**POUSO ALEGRE-MG  
2018**

NASCIMENTO, Maria Cristina Ferreira do. **Uma década de ensino fundamental para nove anos: enfoque nos resultados educacionais/** Maria Cristina Ferreira do Nascimento. Pouso Alegre: 2018. 115 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí.

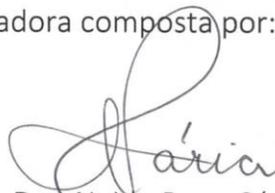
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Neide Pena Cária

Descritores: 1. Ensino Fundamental de nove anos. 2. Avaliação. 3. Democratização da Educação. 4. Metas de Qualidade.

CDD: 379.0981

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

Certificamos que a dissertação intitulada "UMA DÉCADA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ENFOQUE NOS RESULTADOS EDUCACIONAIS" foi defendida, em 13 de dezembro de 2018, por MARIA CRISTINA FERREIRA DO NASCIMENTO, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98011729, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Neide Pena Cária  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientadora



Prof. Dr. Nelson Lambert de Andrade  
Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP  
Examinador



Prof. Dr. Paulo Cesar Xavier Duarte  
Instituto Federal do Sul de Minas - IFSULDEMINAS  
Examinador

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPPES

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37554-210– Fones: (35) 3449-9231 e 3449-9248

*Este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a reflexão que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever.*

*(KOHAN, 2003, p. 17)*

*Dedico a meu amado esposo Ronaldo,  
Pela paciência, respeito, parceria e pelo apoio incondicional em todos os  
momentos da minha escrita, tudo isso demonstrando o amor que você sente  
por mim. Está conquista também é sua.*

*Dedico a meu amado primo Rafael Carvalho (in memoriam),  
pelo orgulho que você tinha pela minha profissão e por acreditar que é pela  
Educação que podemos modificar a realidade da sociedade. Obrigada Rafa.*

## AGRADECIMENTOS

*À Deus e Nossa Senhora Aparecida, por sempre me conceder sabedoria nas escolhas dos melhores caminhos, coragem para acreditar, força para não desistir e proteção para me amparar.*

*Aos meus pais, Maria e José, meu infinito agradecimento. Sempre acreditaram em minha capacidade e me acharam a melhor de todas, mesmo não sendo. Isso só me fortaleceu e me fez tentar, não ser a melhor, mas a fazer o melhor de mim. Obrigada pelo amor incondicional! Amo vocês.*

*Ao meu querido esposo, Ronaldo, por ser tão importante na minha vida. Sempre a meu lado, me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Devido a seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho!*

*À minha orientadora, incentivadora e professora Neide Pena Cária. Muitas palavras podem ser ditas aos alunos. Podemos ser uma canalizadora de conhecimentos, podemos ter a melhor didática do mundo, mas aprendi com a senhora que nada disso faz sentido se não formos incentivadoras. Precisamos mostrar a eles a capacidade que cada um tem. Muito obrigada pelo apoio sempre presente e quando necessário sem nunca me desmotivar. Então dizer muito obrigada é pouco. Usarei um jargão que mencionamos quando nos referimos a suas aulas. A professora Neide é “TOP”.*

*Aos meus amigos do mestrado pelos momentos que dividimos juntos Ana Paula, Simone, Solange, Heljer, Hevisley, Jesus, Elieser vocês conseguiram tornar meu trabalho mais leve. Aos poucos nos tornamos mais que amigos dividindo angústias e alegrias. E falando muita bobagem também. Foi muito bom contar com vocês nessa caminhada turma da “Q”. Em especial, ao Heljer pela ajuda. Valeu amigo!*

*A minha querida amiga Sheyla pela ajuda quando necessário. E pela motivação. “Já deu certo!”*

*Aos meus alunos do 9º ano 1, 2 e 3 da Escola Estadual João Lopes por serem minha inspiração na escrita. Observando vocês durante o ano tiveram a oportunidade de entender um pouco mais o processo de ampliação do ensino fundamental. Vocês foram a melhor oficina de aprendizagem que alguém poderia ter. Muito obrigada minhas eternas pipocas.*

*A toda minha família pela compreensão do tempo de convívio que muitas vezes foi sacrificado para realização desse trabalho. Saibam que o amor por vocês é infinito e pensando no amor que sinto por todos é que consegui escrever essa dissertação. Sei que se abateu uma tempestade sobre nós, mas isso só fez fortalecer o amor e a união de todos. Pensando no amor que o Rafael sentia por essa família é que consegui escrever. Nosso eterno Rafa.*

*A toda equipe da Univás um agradecimento especial aos professores que fizeram parte direta e indiretamente da concretização dessa dissertação. Muito obrigada!*

NASCIMENTO, Maria Cristina Ferreira. **Uma década de ensino fundamental**: enfoque nos resultados educacionais. 2018. 115 f. Mestrado em Educação, Univás, Pouso Alegre, 2018.

## RESUMO

Esta dissertação de Mestrado em Educação aborda o tema Ensino Fundamental com duração de nove anos, com foco nos resultados educacionais, considerando que já completou mais de uma década de sua ampliação pela Lei nº 11.274, de 2006. O objetivo é analisar se a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos conduziu colaborações para o desenvolvimento da qualidade de educação nesta fase de ensino e para a Educação Básica, como um todo. São tomadas como melhoria da qualidade as notas obtidas em processos de avaliação da aprendizagem, como: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil). Como metodologia foi adotada a abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental, tendo como principal amparo teórico atos normativos que regulamentam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a saber: Constituição Federal (CF) de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9394/96; Lei nº 11.274, de 2006; Parecer CNE/CEB Nº 20/98; Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024; Manual de Orientações sobre Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais (2007); Emenda constitucional nº 59/2009, entre outros. Também foram utilizados os dados do Censo Escolar (2016) e dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (2007-2017). No aspecto teórico, fez-se necessário considerar o contexto em que se fez necessária as políticas de ampliação do Ensino Fundamental. Reconhecemos que a ampliação do Ensino Fundamental está inserida em uma conjuntura maior da educação básica e da educação brasileira, de modo mais vasto e, por consequência, as notas obtidas por meio das avaliações em massa, por ela mesma, não representam o índice de qualidade de educação. O aumento de tempo no Ensino Fundamental pode ser reconhecida como uma política importante para democratização da educação, com repercussões positivas nas séries iniciais da Educação Básica, porém ainda há um longo caminho a se percorrer para atingir os resultados projetados nas demais séries.

**Palavras-chaves:** Ensino Fundamental de nove anos. Avaliação. Democratização da educação. Metas de qualidade.

## ABSTRACT

This dissertation of Master in Education addresses the theme of Elementary Education with a duration of nine years, focusing on educational results, considering that it has already completed more than a decade of its extension by Law No. 11,274 of 2006. The objective is to analyze if the politics of expansion of primary education to nine years brought contributions to improve the quality of education at this level of education and to Basic Education as a whole. Improvement of quality is obtained through assessment of learning processes, such as: National Literacy Assessment (ANA), National Assessment of Basic Education (ANEB), National Assessment of School Income (ANRESC / Prova Brasil). As a methodology was adopted the qualitative approach, with bibliographical and documentary research, having as main theoretical support normative acts that regulate the expansion of Elementary Education to nine years, namely: Federal Constitution (CF) of 1988; Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN), n.º 9394/96; Law nº 11.274, of 2006; CNE / CEB Opinion No. 20/98; National Education Plan (PNE) 2014-2024; Nine-Year Guidance Manual on Core Education - General Guidelines (2007); Constitutional Amendment No. 59/2009, among others. Data from the School Census (2016) and data from the Basic Education Development Index (IDEB) (2007-2017) were also used. In the theoretical aspect, it was necessary to consider the context in which it became necessary the policies of expansion of Elementary School. We recognize that the expansion of primary education is embedded in a larger context of basic education and Brazilian education in a broader way and, consequently, the grades obtained through mass evaluations alone do not represent the quality index of Education. The expansion of primary education can be recognized as an important policy for the democratization of education, with positive repercussions in the initial grades of Basic Education, but there is still a long way to go to reach the projected results in the other grades

**Keywords:** Fundamental Education of nine years. Evaluation. Democratization of education. Quality goals.

## **LISTA DE SIGLAS**

- ANA** – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB** – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC** – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
- BNCC** – Base Nacional comum Curricular
- CBE** – Câmara de Educação Básica
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DPE** – Defensoria Pública do Estado
- EC** – Emenda Constitucional
- ECA**- Estatuto da Criança e do Adolescente
- EF** – Ensino Fundamental
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EPT** – Educação profissional e Tecnologia
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PCN**- Parâmetros Curriculares Nacionais
- PLC** – Projeto de lei da Câmara
- PNAIC**- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio
- PNE** – Plano Nacional da Educação
- OECD** – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
- RO** – Rondônia
- SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SEB** – Sistema Educacional Brasileiro

**SIMAVE** – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro na vigência da LDB nº 4.024, de 1961.....	26
<b>Quadro 2-</b> Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro com a Reforma de 1971.....	28
<b>Quadro 3-</b> Estrutura do sistema educacional após a Lei nº 9.394/96. ....	30
<b>Quadro 4-</b> Alterações da LDB nº 9.394, de 1996 que repercutem na organização básica. ....	33
<b>Quadro 5-</b> Mudanças no instrumento normativo para ampliação do ensino fundamental.. ....	45
<b>Quadro 6-</b> Documentos oficiais elaborados para implantação do Ensino Fundamental de nove anos.....	46
<b>Quadro 7-</b> Organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura. ....	49
<b>Quadro 8-</b> - Compreensão das Alterações entre as três leis supracitadas. ....	52
<b>Quadro 9-</b> Evolução da obrigatoriedade educacional no Brasil Republicano. ....	58
<b>Quadro 10-</b> Metas e objetivos do movimento Todos pela Educação. ....	61
<b>Quadro 11-</b> Mapa Estratégico – Todos pela Educação.....	63
<b>Quadro 12-</b> Comparativo do SAEB/ Prova Brasil.....	76
<b>Quadro 13-</b> Tabela Comparativa de 1990 - 2017. ....	78

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1-</b> Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização, 1900/1950. .....	19
<b>Tabela 2-</b> Evolução do número de matrículas e da taxa de escolarização no Brasil - 1920 - 1970. ....	28
<b>Tabela 3-</b> -Alfabetização da população de 15 anos ou mais – Brasil 1900 - 1991. ....	56
<b>Tabela 4-</b> IDEB nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental. ....	84
<b>Tabela 5-</b> IDEB nacional dos finais do Ensino Fundamental. ....	84

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1-</b> Gráfico demonstrativo da reprovação e abandono dos alunos do Ensino Fundamental de 2017.....	85
--	----

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Esquema de Composição do SAEB.....	72
<b>Figura 2-</b> Metodologia da ANEB.....	74

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
SEÇÃO 1.....	15
ASPECTOS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	15
1.1 Aspectos Históricos.....	15
1.2 Educação e Formação para Cidadania .....	19
1.3 Democratização e expansão da Educação Básica .....	23
1.4 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	26
SEÇÃO 2.....	37
AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	37
2.1 Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos .....	37
2.2 Antecedentes da Lei nº. 11. 274 de 2006 .....	40
2.3 Ampliação da Escolaridade Obrigatória.....	48
SEÇÃO 3.....	54
EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS REFORMAS: MARCOS POLITICOS E LEGAIS .....	54
3.1 Delineando o Cenário da Educação Brasileira .....	54
3.2 O Movimento Todos pela Educação .....	59
3.3.1 Metas do Movimento Todos pela Educação.....	61
SEÇÃO 4.....	64
EM BUSCA DA QUALIDADE DE ENSINO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	64
4.1 Avaliação como Estratégia de Mudança .....	65
4.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).....	68
4.2.1 Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEK) .....	73
4.2.2 ANRESC (Prova Brasil) .....	75
4.2.3 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) .....	77

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	93

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa realizado para a dissertação de mestrado em educação tem como objeto de estudo a ampliação do ensino fundamental para nove anos pela Lei nº 11.274, de 2006, com foco nos resultados educacionais, considerando que já se completou mais de uma década de sua ampliação.

Ao garantir a todas as crianças uma permanência mais longa no convívio escolar havendo mais tempo para aprender e propondo uma melhor qualidade de ensino, o MEC motivou a ampliação do Ensino Fundamental no Brasil. A proposta foi tornar possível o início do Fundamental I com seis anos de idade e o término desta etapa de escolarização aos 14 anos (BRASIL, 1996). Portanto, o estudo sobre a ampliação da escolaridade, nesse nível de ensino, tem a sua relevância como objeto de pesquisa pela dimensão política, social e educacional e, ainda, porque alterar a organização da estrutura da Educação Básica, como será apresentado ao longo deste trabalho.

É preciso considerar que no momento que nos referimos à Educação Básica, neste nível de ensino, deve-se levar em conta que se inclui nela a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, conforme LDB, nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996). Neste trabalho, o foco é o Ensino Fundamental, porém integrado nessa estrutura e, portanto, consideramos que a ampliação do Ensino Fundamental implica em mudanças, também na educação infantil, no ensino médio e, inclusive, no ensino superior, em termos de qualidade de ensino. Apesar disso, no nível da Educação da Básica interferiu, também, na sua estrutura e na organização.

São considerados como resultados educacionais neste trabalho as avaliações da aprendizagem, obtidas por meio de processos avaliativos como: Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Também é considerado o índice de reprovação escolar; a permanência do aluno na escola e a ampliação de oportunidades de acesso (nível de evasão, vagas oferecidas, transporte escolar, merenda escolar), entre outros.

Considerando que os resultados educacionais da Educação Brasileira e da Educação Básica, de modo mais amplo, encontram-se sistematizados pelo Censo Escolar e pelo MEC, numa primeira fase, o trabalho destina-se a realizar um recorte sistematizado no conjunto de dados e informações já publicadas, com foco nos resultados educacionais

que se encontram organizados e publicados pelo MEC ou em periódicos, selecionando informações sobre o Ensino fundamental de duração de nove anos, ou seja, considerando o período de 2006-2016, pois este é o recorte temporal deste estudo. O propósito é analisar se a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos ofereceu contribuições para a melhoria da educação nesta fase de ensino e para a Educação Básica em sua totalidade. Nesse sentido, serão tomadas como melhoria da qualidade as seguintes categorias: elevação dos índices de aprovação e diminuição da taxa de reprovação escolar; aumento da taxa de permanência na escola e diminuindo da taxa de evasão, entre outros, refletindo sobre os resultados educacionais obtidos nessa década de Ensino Fundamental de nove anos e de ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica.

Para isso, foi adotada a abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental que, segundo Chizzotti (2001), deve ser utilizada para entender um determinado fenômeno em análise, através da observação de vários fatores que estão no contexto deste fenômeno. Para Chizzotti (2001), a pesquisa qualitativa não possui uma estrutura rígida a ser cumprida de modo linear, entretanto, para capturar esses significados exige-se do pesquisador uma atenção sensível e informações ou dados sobre o fenômeno em estudo, de modo mais amplo. Após este trabalho, o pesquisador interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa, explica o autor.

No caso desta pesquisa a coleta de informações e dados, foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2008, p. 51), “a pesquisa documental é muito parecida com a bibliográfica”. Para o autor, a diferença está na natureza das fontes, “pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem se reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Sobre a revisão de literatura ou bibliográfica as autoras Marconi e Lakatos (2010, p. 43-44) explica que “a pesquisa bibliográfica se trata do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”.

Tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa documental têm como principal amparo teórico os atos normativos, como leis, resoluções, portarias, orientações, manuais, entre outros, que regulamentam a Educação Básica e os específicos referentes ao Ensino Fundamental e à Educação Básica após a ampliação do Ensino Fundamental. Estão sendo utilizados documentos impressos e *on line*, a saber: Constituição Federal (CF) de 1988,

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9394/96, Lei nº 11.274, de 2006; o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024, Base Nacional comum Curricular (BNCC) 2017, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, a Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009; Parecer CNE Nº 20/98 – CEB – Aprovado em 2/12/98; manual de orientações sobre ensino fundamental de nove anos - orientações gerais (2007). Também foram utilizados os dados do Censo Escolar (2016) e dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (2015).

No aspecto teórico, consideramos os contextos em que essas políticas de ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica estão sendo produzidas, em nível local e o internacional. Dessa forma, foi tomado o período de 1990 a 2016, mas, observando que a história da educação é um movimento contínuo, esse recorte é apenas uma referência teórica para situar algumas condições que levaram à ampliação do ensino fundamental para nove anos.

O estudo exploratório básico nos documentos legais se fez necessário a partir do momento da definição do objeto de estudo, pois apesar de já atuar como docente neste nível de ensino há dez anos, nunca foi interesse buscar uma compreensão mais profunda no que se refere aos aspectos legais. A nossa atenção sempre se fixou no aspecto pedagógico. Ao mergulhar nesta pesquisa foi necessário ampliar o conhecimento sobre a temática e inclusive quanto às legislações. Por esse motivo a escolha por autores que tem se dedicado à pesquisa sobre a história da educação e às políticas elaboradas para a sua melhoria nos anos, entre eles: Saviani (2011); Oliveira (2011); Dourado (2002); Sant’anna e Mizuta (2014); Bittar e Bittar (2012); Duarte (2007) entre outros.

Nos referindo ao Censo Escolar (2016), os dados já se encontram sistematizados e disponibilizados para consulta pública e, portanto, foram selecionados apenas os dados pertinentes ao propósito da pesquisa. Buscamos também situar em qual circunstância ocorreu a ampliação da escolarização obrigatória, procurando delinear o contexto econômico, político e social e os motivos que levaram a expansão do ensino fundamental para nove anos, seguindo modelos internacionais, com destaque à Conferência de Jontiem<sup>1</sup> (1990); ao programa Todos pela Educação e ao movimento de Reforma iniciado na década de 1990, no Brasil.

---

<sup>1</sup> Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien.

O movimento da reforma que ganhou impulso no Brasil a partir dessa década de 1990 foi embalada pelo discurso de modernidade, seguindo os modelos internacionais e influenciado pelas proposições da Conferência Jontiem, conforme descrito por Santos (2010). De acordo com o autor, com a publicação da Constituição de 1988, a partir da de 1990 ocorreram mudanças no cenário econômico que repercutiram em alterações na política de educação com as chamadas reformas educacionais. Essa reforma educacional foi apoiada e materializada, não apenas para atender as exigências da universalização da educação escolar, mas para adaptar a política educacional brasileira à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 e ao Plano Nacional de Educação, cujo primeiro foi aprovado em janeiro de 2001 com vigência até 2010.

De acordo com Silva (2002, p.105)

[...] No documento ‘Educaión Primaria’, o Banco Mundial afirma ser a Educação primária o pilar do crescimento econômico e do desenvolvimento social, além de principal meio para promover o bem-estar das pessoas.

No entendimento do autor, essas reformas tiveram fortes impactos nas políticas educacionais e continuam repercutindo no cenário da educação brasileira. Seguindo essa linha de acontecimentos na política da educação brasileira percebe-se a importância de compreender a política da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.

Nesse sentido, procuramos delinear um comparativo das notas obtidas nas avaliações externas, no período de 2006, data da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a 2016, além de um comparativo das demais categorias tomadas como referenciais de qualidade. Esse trabalho de seleção de dados, metodologicamente, adota os fundamentos da pesquisa documental com amparo teórico em Gil (2002, p.62-3), “a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser fonte rica e estável de dados não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes”.

Sobre as características da pesquisa documental Marconi; Lakatos (2010, p.157) “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. A pesquisa documental também é descrita por Samara e Tupy (2007) como método de apreensão da realidade pelo meio de acesso aos materiais contidos em documentos. De acordo com Pádua (1997, p.62),

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporânea ou retrospectiva, considerada cientificamente autêntica

(não fraudados); tem sido largamente utilizada nas Ciências Sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências; além das fontes primárias, os documentos propriamente ditos, utilizam-se as fontes chamadas secundárias, como dados estatísticos, elaborados por Institutos especializados e considerados confiáveis para a realização da pesquisa.

Essa escolha se deu, visando que já existem trabalhos de sistematização desses dados por escolas, municípios, estados e a nível nacional, publicados em bancos de dados do MEC e do Censo Escolar, entre outros. Estamos cientes que, ao delimitar um foco de análise, estamos fazendo um recorte de indicadores que mostram o nível de qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, porém, não há tempo suficiente para aumentar a discussão sobre outros aspectos que perpassam pela análise desta política educativa de ampliação do ensino fundamental.

Reconhecemos que a ampliação do Ensino Fundamental está inserida em um contexto maior da educação brasileira e da educação básica, de modo mais extenso e, por consequência, as notas, por ela mesma, não representam o índice de qualidade de educação. Isso, selecionamos outros indicadores tais como: SAEB, IDEB, Prova Brasil entre outros que possam dar o contorno necessário para uma análise da evolução da educação básica, após uma década da ampliação do Ensino Fundamental (EF) para nove anos (2006-2017).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o sistema educacional brasileiro passou por um processo de modificação, culminando com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), que alterou a organização do sistema escolar, bem como a sua denominação. Os antigos 1º e 2º graus passaram à denominação Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. O Ensino Fundamental compo-se de oito anos, sendo os primeiros quatro anos tratados como fundamental I e os últimos como Fundamental II.

No decorrer dos anos, a Lei passou por diversas alterações para atender ao princípio da universalização e da democratização da Educação Básica, enquanto direito subjetivo do cidadão brasileiro, dentre elas, a Emenda n.º. 59, de 11 de novembro de 2009. Com a aprovação da Emenda Constitucional n.º. 59/2009, fica estabelecido à matrícula compulsória na Educação Básica para o corte etário de 4 a 17 anos, consolidando-se, no aspecto legal, o direito público subjetivo para todas as etapas da Educação básica (Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para toda a população). Foi estabelecido o prazo até 2016, a contar da aprovação da EC n.º. 59/2009 para a efetivação

da ação. Dessa forma, o ensino torna-se obrigatório dos 4 (quatro) aos 17 anos de idade (da educação infantil ao ensino médio), assegurando sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Atualmente, a LDB reduz a dois os níveis de educação escolar: o da educação básica (composta por educação infantil, ensino fundamental e médio), e a educação superior. Com a nova LDB, o atendimento de 0 a 3 anos (creches) e de 4 a 6 anos (pré-escola) passou a ser denominada Educação Infantil. Em seu Art. 23, a LDB nº. 9.394/1996 assegura uma flexibilidade ao permitir que Educação Básica seja organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A LDB ainda apresenta a educação profissional como modalidade de ensino articulada com esses níveis de ensino, embora a admita, como habilitação profissional, nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Outras modalidades de ensino, como a educação especial e a educação indígena, ganharam especificidade dentro da nova forma de organização.

Sendo a última em 2018, para prever o conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida, com a aprovação do Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº. 75/2017, pelo Plenário do Senado Federal. O referido projeto inclui o direito à educação e aprendizagem ao longo da vida como um dos princípios norteadores do ensino brasileiro.

Como um direito, a prerrogativa educação ao longo da vida traz junto de si a valorização da educação de jovens e adultos (EJA) e da educação especial<sup>2</sup>. Foi acrescentado ao *caput* do artigo 37 da LDB que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) “constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo de toda vida”. Da mesma forma, foi conjugado a essa adição a alteração da redação no § 3º do artigo 58 que se refere à oferta da educação especial desde início da educação infantil e se estenderá ao longo da vida: “§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem

---

<sup>2</sup> Atualmente, de acordo com a LDB, educação especial é a educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altos habilidades ou super dotação. Quando necessário, há apoio especializado dentro da escola regular. E quando não é possível a integração do aluno no ensino regular, há oferta de classes, escolas ou serviços especializados. Atuam na área também instituições privadas sem fins lucrativos.

início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei”. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

O texto desta dissertação encontra-se organizado na seguinte estrutura: Primeiramente, a INTRODUÇÃO, que contém a apresentação do tema investigado, a abordagem, o cenário e os objetivos da pesquisa.

### **Seção 1- ASPECTOS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

Nesta seção, é apresentada análise da história da Educação no Brasil e o fortalecimento da escola pública, assim como os vínculos com a política educacional.

### **Seção 2 - AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Na presente seção, discorre-se sobre a implementação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro, de 2006, que alterou os artigos 29,30, 32 e 87 da LDB/96 e, por consequência, ampliou para nove anos a duração do Ensino Fundamental, determinando até o ano de 2010 para os Municípios, os Estados e o Distrito Federal organizarem a implementação da nova política obrigatória.

### **Seção 3 - EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS REFORMAS: MARCOS POLÍTICOS E LEGAIS**

No conteúdo desta seção, descreve-se como a educação, ao longo da história, foi se redefinindo, trazendo mudanças com o objetivo de contribuir para melhorias nas relações sociais ao oferecer uma formação para o trabalho, adequando-se aos modos de formação técnica e comportamental, necessários à época, conforme a produção/reprodução dos moldes particulares de organização do trabalho e da vida em sociedade.

### **Seção 4: EM BUSCA DA QUALIDADE DE ENSINO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Na presente seção apresentamos a análise documental sobre as avaliações de externas realizadas no Brasil, com foco nos resultados observado ao longo de uma década de expansão do ensino fundamental para nove anos.

Por fim são apresentadas as CONSIDERAÇÕES FINAIS

## SEÇÃO 1

### ASPECTOS DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Para compreender a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a, conseqüente, expansão da obrigatoriedade da Educação Básica faz-se necessário delinear alguns aspectos históricos, que podem ser considerados como marcos teórico que o fundamento e o amparo legal, para esta política se efetivasse, sobre as quais passamos a tratar nesta seção. Portanto, esta primeira seção dedica-se à apresentação de aspectos históricos que constituíram a evolução e o modelo de educação brasileira no decorrer da história.

#### 1.1 Aspectos Históricos

Ao longo da história, a sociedade desenvolveu diferentes formas para assegurar que a geração mais nova apreendesse os conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores e, ao mesmo tempo, contribuir para a evolução da sociedade em face das mudanças contínuas. Nas palavras de Duarte (2007), a escola emerge como *lócus*<sup>3</sup> de socialização do saber estruturado e, até certa fase do desenvolvimento histórico, os homens conseguiam formar-se pelo simples convívio social. Segundo o autor, após o nascimento da sociedade capitalista a reprodução da sociedade passa a reivindicar que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente predominante na educação.

Freitag (1991, p. 18), recorrendo aos filósofos iluministas, entre eles Immanuel Kant e Jean Jacques Rousseau, analisa que “Os filósofos iluministas do século XVIII têm em comum com os filósofos gregos a defesa de que cada indivíduo é um representante singular da espécie humana que, potencialmente, é dotado de razão”. Apesar das diferenças de cor, religião, classe social, nacionalidade, existe uma natureza humana comum a todos os homens. Esses são os pré-requisitos para que se possa pensar a questão da educabilidade do homem para a razão e a virtude, ou seja, o que Sócrates definia como “sabedoria” e “justiça”.

---

<sup>3</sup> Palavra do latim, que significa literalmente “lugar”, “posição” ou “local”.

É subjacente ao ideal grego e iluminista que se insere a ideia de educação do ser humano como “possibilidade e necessidade” (FREITAG, 1991, p. 19), pois “sem educação o ser humano permanece um selvagem” (p. 20). É no contexto desse ideal iluminista de educação que nasce a escola no século XVIII. A escola não se destinava apenas à apropriação dos conhecimentos acumulados, mas visava preparar os indivíduos para a nova sociedade agora, industrial. De acordo com Saviani (2005, p. 31), nas sociedades primitivas, que eram caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, realizada no próprio seio familiar e coincidia com o processo de trabalho dos membros da família, ou seja, não diferenciava das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem [...] de modo geral, pode-se conceber o processo de institucionalização da educação como correlato do processo de surgimento da sociedade.

Para Tosta (2013, p. 8), “o âmbito familiar é o primeiro socializador de todo indivíduo”. Será onde a pessoa passa a exercer um importante papel no transcorrer de sua trajetória, uma vez que são as experiências ocorridas no contexto familiar que podem contribuir para a formação dos adultos.

Como explica Saviani (2013) não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação, por isso, a educação era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral. Ainda de acordo com Saviani (2013, p. 38),

[...] havia, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal.

Saviani (2013) conclui dizendo que “nessas condições havia, pois, educação, mas não havia pedagogia” (p. 39). Somente no século XIX, Johann Friedrich Herbart (1776-1841) erige as bases do que denominou “pedagogia científica” (CUNHA, 2008, p. 10). Conforme Cunha (2008), em Comênio encontram-se as bases para a generalização da escola a toda a população, requisito e demanda do desenvolvimento comercial, da constituição das cidades e, bem mais adiante, do capitalismo industrial, ao final do século XIX.

Devido a essas profundas mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais, que ocorreram na sociedade à instituição escolar tem um importante papel em sua estruturação, principalmente diante do movimento de industrialização que se iniciava. É nesse cenário que se localiza a origem da escola. A palavra “escola”, como se sabe, deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio.

Conforme explica o autor Saviani,

A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho. [...] já na origem da instituição educativa ela recebeu o nome de escola. Desde a Antiguidade a escola foi se depurando, se complexificando, se alargando até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para se aferir todas as demais formas de educação. (SAVIANI, 2007, p.155-156).

A escola é uma instituição social tem suma importância na sociedade, pois ela fornece a preparação intelectual e moral dos alunos, promovendo a inserção social e garantindo o exercício da cidadania. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, (1990) em seu artigo 53, assegura que “criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Também apresentam normatizações de suma importância as Diretrizes Nacionais da Educação Básica – CNE/CEB nº. 4, de 13 de julho de 2010, que visam o exercício da cidadania no âmbito escolar.

Segundo Canivez (1991, p.33), a escola passa a ser o espaço social, além da família. É na escola que as crianças deixam de pertencer somente à família para se incorporarem em uma comunidade maior em que os indivíduos estão juntos não por vínculo de parentesco ou afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. Portanto, a escola favorece a convivência de seres diferentes, mas sob a autoridade das mesmas regras, o que leva ao fortalecimento das relações sociais.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.994):

A escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, cultural e afetiva que nela têm lugar.

No momento atual, quando se fala em escola as pessoas sempre se remetem ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Essa aproximação dá-se devido a ser

o espaço de maior evidência na escola do processo socialização de conhecimentos. Nas palavras de Freitas (2011), compete à escola formar cidadão críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, aptos a compreender a realidade em que estão inseridos, participando ativamente da vida econômica, social e política do seu país, e também aptos à construção de uma sociedade mais justa. Tendo a escola a função básica da aprendizagem de conhecimentos, habilidade e valores necessários à socialização do indivíduo.

No decorrer da história, a educação brasileira caminhou lentamente e, de acordo com Sant'Anna e Mizuta (2014), diversos fatores contribuíram para a transformação na Educação no Brasil, entre eles está a vinda da família Real Portuguesa (1808), a Independência (1822) e a Proclamação da República (1889). No período republicano, vários fatos surgiram para o desenvolvimento da Educação, assunto considerado de suma importância na promulgação da Constituição Federal que eram em Cartas Magnas sobre o Estado de Direito estabelecido.

Foi nesse período que a educação começou a ser vista como recurso para estimular o desenvolvimento econômico do país, por meio da instrução elementar e da qualificação da mão de obra SANT'ANNA; MIZUTA (2014). Para as citadas autoras o desenvolvimento da educação primária foi ocorrendo de acordo com a necessidade da sociedade em que estava vinculada e foi atender à nova classe emergente: a burguesia industrial.

Segundo Bittar e Bittar (2012), foi a partir do início do século XX que os esforços em prol da democratização do ensino ganharam força, pois até os anos 1930, o Brasil era essencialmente agrário. Com a maior parte de sua população vivendo no campo não percebia a necessidade e a demanda por escolas. A partir do Governo de Getúlio Vargas e seu projeto de desenvolvimento econômico, pautado na industrialização, é que aumentou a demanda por escolarização no país.

De acordo com Shiroma; Moraes e Evangelista (2004, p.16), somente na Era Vargas (1930 - 1946), período em que o Brasil passou por mudanças significativas no campo estrutural em termos de projeto de nação, o que impactou diretamente na educação e surgem as primeiras ações de expressividade nesse campo social. Para as autoras, a criação do Ministério da Educação e Saúde foi a medida educacional mais importante dessa época, pois tinha como papel fundamental, orientar e coordenar, como órgão central, as reformas educacionais que seriam incluídas na Constituição de 1934, tendo como seu titular Francisco Campos.

De acordo com Freitag (1986), até meados do século 20, uma grande parte dos brasileiros ainda era analfabeta. Para autora, a urbanização e a industrialização foram fatores que influenciaram a escolarização da população, pois, entre os anos de 1920 e 1940, a taxa de urbanização dobrou e o analfabetismo sofreu uma sensível queda. Em 1900, a população brasileira era da ordem de 17.438.434, sendo que 65,3% daqueles que tinham quinze anos ou mais não sabiam ler e escrever.

Em 1950, a população havia crescido para 51.944.397 habitantes, e a metade dos que tinham, no mínimo, quinze anos, era analfabeta. O que se verifica é que a intensificação do processo de urbanização e o crescimento demográfico, combinados com o crescimento da renda per capita, foram acompanhados pela diminuição da taxa de analfabetismo, como pode ser observado na tabela 1.

**Tabela 1-**Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização, 1900/1950.

<b>Indicadores</b>	<b>1900</b>	<b>1920</b>	<b>1940</b>	<b>1950</b>
<b>População total</b>	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
<b>Densidade demográfica</b>	2,06	3,62	4,88	6,14
<b>Renda <i>per capita</i> em dólares</b>	55	90	180	-
<b>% população urbana</b>	10	16	31	36
<b>% de analfabetos (15 anos e mais)</b>	65,3	69,9	56,2	50

**Fonte:** Lourenço Filho (1965); IBGE (1970)

Na tabela 1 o que se verifica é uma intensificação do processo de urbanização e o crescimento demográfico, associado com o crescimento de renda *per capita*, acompanhando a diminuição da taxa de analfabetismo. Sendo a urbanização e a industrialização razões que motivaram a escolarização da população. Verificando que a sociedade brasileira exerceu um significativo esforço para a diminuição dos seus analfabetos uma tarefa que será intensificada nos anos posteriores.

Tendo em vista que, na literatura visitada sobre o tema investigado, o tema cidadania sempre se apresenta vinculado aos propósitos da educação, cumpre, neste trabalho, abordar essa relação entre a educação e a formação para a cidadania, como segue.

## 1.2 Educação e Formação para Cidadania

O termo “cidadania” apesar de ser amplamente utilizado por grande parte das pessoas, principalmente no cenário educacional, muitos não sabem definir o que é cidadania ou a definem de formas diversificadas. Na realidade, a grande maioria pressupõe que “cidadania” se limita a direitos e deveres que precisam ser atendidos; uma realidade que vem sendo retratada dentro do contexto escolar, no lugar em que os alunos deveriam ser orientados a praticar sua cidadania. Mais o que é cidadania?

O termo cidadania teve sua origem etimológica no latim “*civitas*” que significa “cidade”, isto é, relacionava-se ao pertencer de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada. Atribuindo um conjunto de direitos e obrigações, ante a vigência de uma constituição. O termo começou a ser utilizado na Roma Antiga para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que possuía o qual conseguia exercer. Importante ressaltar que o conceito de cidadania usada na Roma Antiga era bem diferente da definição utilizada nos dias atuais. Cidadão, na “Antiguidade, pessoa que gozava do direito de cidade, pessoa que goza no Estado onde é domiciliado, dos direitos civis e políticos, sobretudo dos direitos de voto” (GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, 1988, p. 1400).

Conforme menciona Duarte (2011), compreende-se nos dias atuais, por cidadão, os conceitos nos moldes herdados da Revolução Francesa, o qual se baseia na noção de liberdade, igualdade e fraternidade, em que homem se transforma sinônimo de sujeito livre, portando direitos e obrigações que são definidos em uma constituição. “Acrescenta-se a essa ideia de que o cidadão pode escolher os seus governantes, assim, o conceito de cidadão liga-se ao Estado democrático” (IMENES; LELIS, 1994, p. 9).

Dessa forma ao se integrar ao Estado por uma vinculação jurídica, conquista a condição de cidadão universal. De acordo Dallari (1998, p. 14) a cidadania possibilita a participação ativa na vida e no governo de seu povo, pois ela expressa um conjunto de direitos. Quem não possui cidadania é marginalizado ou está excluído da vida social e da tomada de decisões, encontrando-se em uma posição de inferioridade entre um grupo social.

É possível observar que a entendimento do conceito de cidadania, ao longo do tempo, afastou-se de seu sentido restrito, ligado à origem ao indigenato<sup>4</sup> (DALLARI, 1998), separando-se, da mesma forma, de acepções ligadas a compreensões naturais, como sangue e solo. Para o autor, a noção de cidadania compreende os aspectos da vida

---

<sup>4</sup> De acordo com o dicionário online de Português “indigenato” significa um conjunto ou um agrupamento dos indígenas de uma região ou país.

em sociedade em sua totalidade, conforme representa tanto o direito ao sufrágio do voto como a oportunidade de colaborar, ora direta ou indiretamente, nos destinos da sociedade por meio de participação cívica. O conceito de cidadania propõe que se leve em consideração a importância de seus elementos integrantes, de ordem etimológica e histórica.

Covre (2003, p. 11) assim define o termo:

[...] penso que a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência.

O acesso da educação como um dos direitos provenientes da cidadania acontece, precisamente, a começar da ressignificação do conceito, no momento que é passada a escola a tarefa de civilização do povo. O papel da escola é ajudar na formação ética de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A escola deverá propiciar meios para realização de projetos de vida, visando sempre a qualidade de ensino é, conseqüentemente, ofertando condições na formação moral e intelectual, pois não havendo formação de qualidade a criança terá seus projetos futuros frustrados.

Conforme o projeto de sociedade urbana industrial em evolução, identificando o cidadão aos benéficos de sua nação. Sobre a importância da cidadania com direitos humanos e da investigação pelo cidadão para o seu firmamento, o autor Corrêa (2002) descreve a cidadania enquanto vivência dos direitos humanos, sendo uma conquista da burguesia da própria humanidade.

A cidadania, pois, significa a realização democrática de uma sociedade, compartilhada por todos os indivíduos ao ponto de garantir a todos o acesso ao espaço público e condições de sobrevivência digna, tendo como valor fonte a plenitude da vida. Isso exige organização e articulação política da população voltada para a superação da exclusão existente (CORRÊA, 2002, p. 214).

De acordo com o autor a educação é o ponto chave para o aumento reflexivo e de conhecimento da procura pela ausência das desigualdades sociais no decorrer das lutas dos membros do conjunto interessado, confirmando assim a formação pautada na averiguação de todos como verdadeiros cidadãos.

Na análise de Saviani (2013, p.1) a educação não institui a cidadania, “Entretanto a educação, como assinalou Mauriac se referindo à palavra francesa *‘instituteur’*<sup>5</sup>, que

---

<sup>5</sup> Instituteur significa: professor de acordo com o dicionário de francês online.

significa professor, mestre, educador, ‘institui a humanidade no homem’”, essa humanidade proporcionará oportunidades para o progresso de uma sociedade ainda mais igualitária. Consequentemente, a educação consiste em uma “atividade mediadora no seio da prática social global”, como analisa o autor:

Assim, a educação é entendida como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada. Nesses termos, a educação fará a mediação entre o homem e a ética permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para sua vida em sociedade. Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade. Em outros termos, pela mediação da educação, será possível construir uma cidadania ética e, igualmente uma ética cidadã (SAVIANI, 2013, p. 1).

Muitas vezes a cidadania é afetada por uma atividade excessiva por seus representantes políticos ou sociais. Existe muita falta de interesse por uma parte da sociedade que é formada por cidadãos jovens, que ficam indiferentes à trajetória da cidadania no país.

Assim que a educação ficou popular, para todos os níveis sociais, houve muitas mudanças significativas, que se modificaram em processo de novas situações, com bases consolidadas a uma concepção de sociedade política, moral, econômica e de direito. Sendo a escola um lugar de repercussão, quer dizer, um espaço de reflexão sobre questões da vida, entendo que o que vivemos nos faz considerar a educação não apenas fazendo o papel formal, do mesmo modo em seus aspectos morais.

Palavras como cidadania, afetividade, valores e autonomia, encontram-se presentes no Projeto Político Pedagógico – PPP, nos Planos de Aulas, Planejamentos de Ensino, Livros Didáticos, nas teorias que abordam questões educacionais, em síntese, existe uma preocupação por parte da escola com a elaboração de valores, esses princípios eram iniciados “pensados e mediados” pela família anteriormente.

Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), a cooperação da escola é a de coordenar um projeto de educação envolvida com o desenvolvimento de capacidades que possa intervir e transformar a realidade. Indica que o convívio escolar é um fator importante para a aprendizagem de atitudes e valores. Diante disso, compete ao professor empenhar-se ainda mais, isto é, procurar ir além de um “faz de conta pedagógico” sobre deveres e direitos, quer dizer mediar o conhecimento de forma a auxiliar o educando a encontrarem a si e ao mundo, por meio do desvendar a

sua realidade. Isso só irá acontecer por meio de uma reflexão crítica, estimulada diariamente no interior da escola, porque, a escola:

É aquela que viabiliza a cidadania a de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade, que brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que não pode ser jamais licenciada nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (PADILHA, p. 22, 2001).

Acompanhando o pensamento de Padilha (2001), cuja escola é um espaço extraordinário para transformação social e tomada de consciência, pretende-se motivar uma reflexão que possa contribuir para que a escola se faça um espaço positivo para disseminação de ações modificadoras e que possam colaborar de modo significativo com a sociedade. Esse espaço positivo promovido pela escola constitui-se da vivência de liberdade e valores, a tolerância, a cooperação, isso poderá ocorrer utilizando os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos em sala de aula.

### **1.3 Democratização e expansão da Educação Básica**

No Brasil, os ideais de democratização do ensino começaram a surgir a partir da Constituição Imperial de 1824, que apresentou no art. 179, o direito à “*instrução* primária, e gratuita a todos os Cidadãos”. Posteriormente, em 1827, a Lei de 15 de outubro postulou em seu art. 1º que: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (SANT’ANNA; MIZUTA, 2014, p. 122). De acordo com as autoras, apesar de considerada um direito subjetivo do cidadão, e como um dever e responsabilidade do Estado, a educação básica obrigatória caminhou a passos lentos.

Logo após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), em 1931, houve a Reforma Francisco Campos. Essa reforma criou, na letra da lei, um Sistema Nacional de Educação, e também o Conselho Nacional de Educação, órgão destinado a prestar assessoria ao Ministério da Educação. Por meio dessas medidas, buscava-se adequar a educação a diretrizes políticas e educacionais mais modernas. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p.14) “o objetivo era a criação de um ensino melhor à

modernização que se aspirava para o país servindo como complemento da obra revolucionária, direcionando e organizando a nova nacionalidade a ser construída”.

Como descrito por Bittar e Bittar (2012), foi um período de acirradas disputas ideológicas, em que estavam em conflito interesses da Igreja Católica e de setores conservadores da sociedade, os quais almejavam a manutenção da política nacional de educação até então vigente. Também se faziam presentes interesses dos setores liberais, progressistas, bem como de setores de esquerda, os quais, aderindo aos ideais da Escola Nova, clamavam por uma escola pública que fosse destinada a todos e não apenas como privilégio para a elite da sociedade.

Nesse seguimento foi período carregado de crises políticas, econômicas e sociais que, segundo Saviani (2008), ocorreram às primeiras investidas dos novos métodos de ensino, indicando a mudanças educacionais mais modernas, tais como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, datado de 1932.

Para Saviani (2008), a finalidade do Manifesto era elaborar diretrizes de uma nova política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades. Esse seria o momento ideal para mudanças no cenário da Educação no Brasil, que estava passando problemas sérios. De acordo com o autor,

Em termos políticos o “Manifesto” expressa a posição de uma corrente de educadores que busca se firmar pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção pública tanto no âmbito do governo central como dos Estados Federados. (SAVIANI, 2008, p. 253).

Também chamado como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o documento reafirmou a relevância da educação para o desenvolvimento do país, bem como para o desenvolvimento da cidadania.

Esse documento foi redigido por Fernando de Azevedo e criava um personagem coletivo ao reunir assinatura de 26 intelectuais que faziam parte da elite no Brasil, os quais utilizavam o termo “Pioneiro” em seu subtítulo, o que faz com que a leitura sobre a educação no Brasil se volte, com frequência, para o personagem no coletivo. O corpo do texto do Manifesto trazia um convite para se criar com emergência um sistema de educação escolar compatível com as necessidades do país. Pela primeira vez um manifesto buscava o apoio do povo e do governo procurando um modelo de ensino diferente do que até então acontecia no Brasil. Segundo Azevedo este documento:

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferirem do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. (AZEVEDO et al, 2006, p. 189).

O documento texto do Manifesto foi elaborado de acordo com Saviani (2013, p. 241-242), com a seguinte estrutura: A Introdução compõe-se: Movimento de renovação educacional, Diretrizes que se esclarecem, Reformas e a Reforma. Em seguida são apresentados quatro momentos que estabelecem posteriormente os seguintes temas: Os Fundamentos filosóficos e sociais da educação; A organização e administração do sistema educacional; as bases psicológicas da Educação, Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciadas; e, por fim, a Conclusão. O Manifesto ainda versa em seu texto sobre:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada [...]. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer dos seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos [...]. (AZEVEDO et al., 2010, p. 48-49).

O documento extravasava o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico e consagrou a defesa formal da escola para todos. Do mesmo modo, confirmou clareza às contradições do nosso processo de escolarização, como descreve o autor:

O manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político [...]. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931 quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo (SAVIANI, 2004, p. 34).

Nas palavras de Saviani (2004), percebe-se que a origem do Manifesto foi de alcance nacional. Junto com o final do Estado Novo foi feita a Constituição de 1946 a qual trouxe dispositivos dirigidos à educação, como a gratuidade para o Ensino Primário

e a manutenção da mesma na sequência dos estudos, para aqueles que comprovassem falta de recursos.

#### 1.4 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Saviani (2004) relata que, em 1948, surge a discussão para a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61). Aprovada em 1961, desde então, a LDB passa a ser considerada a Lei mais importante da educação no Brasil. Essa primeira LDB era composta por 92 artigos que versavam sobre os mais diversos temas da educação brasileira, desde o ensino infantil até o ensino superior. A finalidade do grau primário é “o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social” (Art.25). A base curricular desse grau deveria ser ministrada no mínimo ao longo de quatro séries anuais subsequentes e interdependentes (Art.26).

De acordo com Saviani (2004), o atual sistema brasileiro de ensino, quanto à organização interna, é resultado de modificações importantes, introduzidas pelas LDB de 1971 e 1996 e pela Constituição Federal de 1988. Para Saviani (2004), a primeira LDB foi aprovada em 1961, graças ao Manifesto dos Educadores (1959), defendendo a escola pública (estatal). Como explica Sanfelice (2007, p. 545) “o Manifesto de 1959, de certa maneira, dá sequência ao Manifesto de 1932, o complementa e atualiza, com uma visão histórica de mais de vinte anos depois”.

Até a década de 1970, na vigência da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o sistema compreendia quatro níveis básicos, que atendiam a diferentes faixas etárias, enquanto o ensino obrigatório restringia-se à escola primária de quatro anos, como mostra a Quadro 1.

**QUADRO 1**-Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro na vigência da LDB nº 4.024, de 1961.

<b>Nível</b>	<b>Duração</b>	<b>Faixa Etária</b>
<b>Pré-escola</b>	3 anos	De 4 a 6 anos
<b>Escola Primária</b>	4 anos	7 a 10 anos
<b>Ginásio</b>	3 anos	De 11 a 14 anos
<b>Colégio</b>	3 anos	De 15 a 17 anos
<b>Ensino Superior</b>	Variável	Após 18 anos

Fonte: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961

De acordo com o quadro 1 a LDB nº 4.024, de 1961, depois de extensas discussões e disputas, dá prioridade em seu art.93, a manutenção e desenvolvimento do Sistema Público de Ensino, mas em seu art.95 contempla também às iniciativas privadas:

A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de [...] financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, Municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor. (LDB nº 4.024, art. 95).

Compete, ainda, apresentar o que estabelecia a LDB nº 4.024, de 1961, quanto aos fins da educação. Em seu Art. 1º da referida LDB, o documento apresentava como fins da educação:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e as liberdades fundamentais do homem; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos (BRASIL, LDB, 1961).

Seguindo a linha temporal, Saviani (2004) relata que, em 1971, foi promulgada uma nova LDB, nº 5.692. Com essa nova LDB ocorreu a reforma dos ensinos fundamentais e médios. Nessa lei o objetivo principal da educação básica era:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1991).

Com essa nova Lei (n.º 5.692/71), a Escola Primária e o Ginásio foram fundidos e passaram a ser denominados de ensino de 1º grau. O antigo Colégio passou a se chamar Ensino de 2º grau. Com essa reforma, o ensino obrigatório estendeu-se, assim, para oito anos, embora a terminologia unificada não correspondesse a uma organização integrada das oito séries, explica Saviani (2004). O Ensino de primeiro Grau correspondia a 8 (oito) anos, que era da 1ª série à 8ª série. O que é atualmente ensino médio passou a ser Ensino de Segundo Grau. Especificamente em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692, fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no período em questão.

Em seu art. 18, a Lei estabelece “O ensino de 1º grau terá duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades”. E no art. 20, postulou que “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 (sete) aos 14 anos, cabendo aos

Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula”.

Conforme Bittar e Bittar (2012), a reforma educacional de 1971 estimulou a expansão da educação primária no Brasil, a qual contava com 13.906.484 matrículas no ensino primário, e em 1975 chegou a possuir 19.549.249 matrículas, número esse elevado para 22.598.254 nos anos 1980. Em considerando especificamente o ensino primário, a evolução do número de matrículas dos anos 1920 aos anos 1970 se deu da seguinte forma:

**Tabela 2-** Evolução do número de matrículas e da taxa de escolarização no Brasil - 1920 - 1970.

	<b>Número de matrículas no ensino primário</b>	<b>Taxa de escolarização total</b>
<b>1920</b>	1.033.421	8,99
<b>1940</b>	3.068.269	21,43
<b>1950</b>	4.266.792	26,15
<b>1960</b>	7.458.002	33,37
<b>1970</b>	13.906.484	53,72

**Fonte:** IBGE, Estatísticas da Educação Nacional, 1960-1970.

Na tabela 2 os anos de 1930 e os anos de 1960 foram os períodos de maior crescimento das matrículas no ensino primário, da mesma forma foi um momento em que a taxa de escolarização total da população se elevou. Conforme os dados apresentados, verifica-se que nos períodos em que as legislações e políticas se voltaram a educação, a população saiu beneficiada com a ampliação das oportunidades educacionais.

Nessa nova organização, as quatro primeiras séries continuaram a ser atendidas por um único professor, do qual não era exigido nível superior, mas apenas formação para magistério em nível médio. As quatro séries finais do 1º grau e o 2º grau permaneceram divididas em disciplinas ministradas por diferentes docentes, dos quais se exigia, ao menos formalmente, educação superior. Segundo Saviani (2004), de acordo com a Lei 5692/1971, a atual educação básica era denominada como Ensino Primário e correspondia ao Ensino de Primeiro Grau e Segundo Grau.

Com a LDB nº 5.692/1971, a organização da educação brasileira passou a ser, então, conforme especificada no Quadro 2.

**QUADRO 2-** Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro com a Reforma de 1971.

<b>Nível</b>	<b>Duração</b>	<b>Faixa Etária</b>
<b>Pré-escola</b>	3 anos	De 4 a 6 anos
<b>1ª Grau Obrigatório</b>	8 anos	7 a 14 anos
<b>2º Grau</b>	3 anos	De 15 a 17 anos
<b>Ensino Superior</b>	Variável	Após 17 anos

**Fonte:** Lei nº 5692, de 1971.

No quadro 2, podemos verificar que as modificações ocorridas na organização educacional tornaram mais difícil a comparação dos indicadores brasileiros e os demais países. As diferenças são a longa duração do ensino fundamental obrigatório para (oito anos) e seu início aos 7 anos de idade. Devido ao seu foco na qualificação para o trabalho, alguns autores, como Saviani (2004) entendem que o objetivo da educação básica preconizado pela LDB nº 5.692/1971 era a profissionalização e que todas as escolas, de curto ou médio prazo, deveriam se tornar profissionalizantes. O argumento para essa lei era a falta de mão de obra nas indústrias e demais segmentos, sendo a sua tramitação muito rápida no Congresso.

O certo é que a educação do país tomava novos rumos. Um dos pressupostos centrais da crítica era que o ensino fosse mais prático, que o aluno aprendesse praticando seu futuro ofício. Como aponta Xavier (1994, p. 248) “dentro do espírito do desenvolvimento com segurança” foi elaborada a Lei 5.692/71 completando o ciclo de reformas, que tinha como propósito ajustar a política educacional à ‘estabilidade’ desmobilizadora e excludente empreendida de 1964 em diante. Para o autor, com base nesta lei, determina-se que a educação fosse uma preparação para o mundo do trabalho.

O processo de formulação da Lei nº 5.692/1971 foi muito rápido, com pouca negociação no Congresso Nacional, ao mesmo tempo em que o processo de formulação da nova LDB foi extenso, existindo muitas negociações, tanto no Senado quanto na Câmara. A Lei recebeu críticas sob o argumento de a ideologia liberal estar disfarçada no entendimento de progresso, estando presente nas palavras dos relatores da reforma educacional pela lei 5.692/1971. Essa lei se manteve em vigor por 25 anos, até a publicação da nova LDB, em 1996.

No ano de 1996, foi publicada a nova LDB que instituiu a Política Educacional Brasileira com LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Em concordância com a Carta Magna de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.934/96, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compreende que a educação deve unir-se ao mundo do trabalho e à prática social, tendo “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º). O objetivo desta lei é definir e regularizar o sistema de educação brasileiro baseando-se nos princípios que estão presentes na Constituição de 1988. Esta lei, desde então, envolve todos os tipos de educação: educação infantil (agora sendo obrigatória para crianças a partir de quatro

anos); ensino fundamental; ensino médio (estendendo-se para os jovens até os 17 anos). Além de outras modalidades do ensino, como a educação especial, indígena, no campo e ensino a distância.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o sistema educacional brasileiro atravessou um processo de modificação, resultando na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n.º 9.394/96, que modificou a organização do sistema escolar, assim como sua denominação. A sua estrutura ficou organizada de acordo com o Quadro 3.

**QUADRO 3**-Estrutura do sistema educacional após a Lei n.º 9.394/96.

Níveis e subdivisões		Duração	Faixa etária	
<b>Educação Básica</b>	<b>Educação Infantil</b>	Creche	4 anos	De 0 a 3 anos
		Pré-escola	3 anos	De 4 a 6 anos
	Ensino fundamental (obrigatório)		8 anos	De 7 a 14 anos
	Ensino médio		3 anos	De 15 a 17 anos
<b>Educação Superior</b>	Cursos por área		Variável	Acima de 17 anos

Fonte: Lei n.º 9.394/96

No quadro 3 identificamos o atendimento de 0 (zero) a 3 (três) anos (creche) e de 4 a 6 anos (pré-escola) que passou a ser denominada Educação Infantil. Os antigos 1º e 2º graus passaram a ser denominado Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com isso a LDB diminui para dois os níveis de educação escolar ficando: Educação Básica e Educação Superior.

Como descreve Alves (2002), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394, de 1995, é um marco simbólico de uma mudança na educação brasileira na década de 1990, que se baseia em modelos do ideário neoliberal<sup>6</sup>, já implementados no mundo desenvolvido, com foco na melhoria da qualidade da educação. Entretanto, essa nova LDB trouxe um novo conceito de qualidade que representou a materialização das políticas públicas que se manifesta em parâmetros da qualidade total. Nesse aspecto, a nova LDB também inúmeras críticas. A Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96 em seu art. 1º afirma que:

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de

<sup>6</sup> O neoliberalismo refere-se à tomada de forma intensa do ideário liberal, o qual apregoa a liberdade dos mercados, as liberdades individuais, a auto regulação do dos mercados, ou seja, a não interferência do Estado na economia. O projeto neoliberal defende a retração da intervenção do Estado no campo social.

ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Já, o Art. 3º o disposto no Art. 206 da Constituição Federal que o ensino ministrado nos seguintes princípios:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - Valorização do profissional da educação escolar;
- VII – Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da Legislação dos sistemas de ensino;
- IX – Garantia de padrão de qualidade;
- X – Valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A Lei nº 9.394/96 não dispõe sobre a obrigatoriedade escolar, mas ela representou um marco na legislação brasileira no que se refere ao direito à educação (CORREA, 2007; CORREA, 2011b; GUIMARÃES e PINTO, 2001), quando define a educação infantil como primeira etapa de ensino na educação básica (Art. 21 e Art.29), em sua versão original:

- Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
- I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
  - II - Educação superior (BRASIL 1996).
- Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL 1996).

Por esse motivo é na LDB que se encontram os princípios gerais e as finalidades da educação. Essa lei vem sendo sempre atualizada para atender às demandas da sociedade, sendo a última sua última atualização em março de 2017, através da Lei nº. 13.415, alterações que se destinam a melhoria na nossa educação, sempre predominando pelo direito universal à educação para todos.

Entre outras adaptações, cabe destacar a expansão do Ensino Fundamental para 9 anos que interferiu na estrutura da Educação Básica que é nosso objeto de estudo de acordo com regulação expressa na Lei nº 11.274/06, onde o ensino fundamental era de oito anos e, com a ampliação, a idade inicial ao Ensino Fundamental passa a ser de seis anos. O objetivo da lei é a formação básica do cidadão, com a perspectiva de desenvolver sua capacidade de aprender, mediante do pleno domínio da leitura, do cálculo e da escrita. Segundo Saviani (2010) não se pode ignorar que a exigência de se consolidar as diretrizes e bases da educação nacional implica de modo direto o Sistema Nacional de Educação. Este enunciado pode ser demonstrado histórico e logicamente.

A última atualização já mencionada está na Lei nº. 13.632/2018, que altera dois dispositivos da Lei 9.394/96. O objetivo da Lei é deixar expresso que a pessoa, durante toda sua vida, possui o direito a educação e a aprendizagem. Foi inserido o inciso XIII ao art. 3º da LDB:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

XII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida incluída pela Lei nº 13.632/2018. (BRASIL, 2018)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é imensamente importante para as transformações que ocorrem na Educação. A LDB serve a Educação como a Constituição serve para o conjunto da legislação brasileira. Observando que a Lei de Diretrizes e Bases foi o primeiro passo dado no sentido para uma educação com melhor qualidade, favorecendo à ampliação das oportunidades educacionais no país. Destacando na LDB uma maior presença e consciência do direito à educação infantil, verificando na mesma o direito à diferença como pertencentes às fases da vida, às populações indígenas e negras, às pessoas com deficiências, entre outros. As modificações na LDB surgem de demandas da população devendo ser um processo democrático que envolva toda a comunidade escolar.

Sabendo que a LDB deve garantir a liberdade de organização curricular das escola e autonomia do trabalho docente. Arroyo (2013), colabora com as modificações na LDB destacando que as relações entre ordenamentos curriculares e docentes passou a ser um dos campos de debates, estudos, de encontro nos cursos de formação nas escolas.

Ao longo destas duas últimas décadas novas leis, emendas constitucionais e mesmo decretos presidenciais formariam o perfil da educação nacional, até mesmo com diversas alterações na própria LDB que serão explicadas no Quadro 4. Onde está mencionando as alterações efetuadas desde 2008.

**QUADRO 4**-Alterações da LDB nº 9.394, de 1996 que repercutem na organização básica.

<b>LDB</b>	<b>ALTERAÇÕES</b>
<b>Lei n.11.700/2008</b>	Acrescenta inciso X ao caput do art. 4 da Lei n. 9.394/1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade.
<b>Lei n.12.061/2009</b>	Altera o inciso II do art. 4 e o inciso VI do art. 10 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.
<b>Lei n.12.796/2013</b>	Altera a Lei n. 9.394/1996 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
<b>Lei n.13.234/2015</b>	Altera a Lei n.9.394/1996 para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.
<b>Lei n.13.632/2018</b>	Altera a Lei n.9.394/1996 para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.
<b>Lei n.13.663/2018</b>	Altera o art. 12 da Lei n.9.394/1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

Nota-se no quadro 4 que a preocupação com a Educação Básica está sempre em primeiro plano. Mesmo com tantas reformas, o primordial sempre foi deixá-la em um lugar privilegiado. Reconhecendo-a como um instrumento valioso para o desenvolvimento de uma nação, a Educação Básica é obrigatória e de responsabilidade do Estado e da família, conforme Constituição Federal de 1988. Em 1988, a educação teve destaque com a nova Constituição, que instituiu um prazo de 10 anos para universalização da Educação e erradicação do analfabetismo no Brasil.

Conforme Jacomini Rosa e Alencar (2012), a Constituição Federal de 1988, que se encontra vigente até o momento atual, já trouxe modificada a denominação de Ensino

de Primeiro Grau para Ensino Fundamental, não ocorrendo alterações quanto a sua obrigatoriedade, gratuidade e duração. Não havia menção à faixa etária como na Constituição de 1967, em seu texto original.

Na atual Constituição, o art. 205 reafirma a educação com direito de todos e dever do Estado, determinando como metas para a educação “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O art.208, em sua versão original de 1988, assim definia:

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

A Constituição Federal de 1988 aprimora os textos de 1967 e 1969, que determinam a gratuidade e a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos, criando a oportunidade de se limitar o atendimento aos indivíduos fora da faixa etária. Progrida, também, ao descrever o atendimento dos que não mais se encontram na idade considerada ideal para o ensino fundamental (ARELARO, 2005). Ao pesquisar documentos oficiais que tratam da expansão da obrigatoriedade do ensino na faixa de 4 a 17 anos de idade, Rosemberg (2009) salienta que cabe ao Poder Público garantir o número de vagas suficientes para não correr o risco da responsabilização sem dar condições de vagas a todas as crianças

nessa idade. Ou seja, faz-se necessário a implementação de medidas que contribuam para o aumento da taxa de cobertura da oferta da educação.

No entanto, Rosemberg (2009), destaca que somente a obrigatoriedade por parte do aluno não é suficiente para garantir a expansão da oferta, como é caso de alguns países como o Japão, a Dinamarca, a Suécia, a Prússia, em que as leis de obrigatoriedade impulsionaram a expansão da oferta. A autora defende que não há uma relação direta entre obrigatoriedade e expansão em grande parte dos países da América Latina. Conforme afirma Rosemberg (2009 p. 10) “a obrigatoriedade escolar é de responsabilidade do Poder Público”, que é autoridade competente, e dos pais, conforme Constituição Federal de 1988 e LDBEN nº 9394/1996. Portanto, a autora conclui que a ampliação da escolaridade obrigatória é uma questão política e depende de outras ações complementares para ser efetivada, principalmente considerando a questão federativa do Estado. Conforme a autora, “caso seja comprovada sua negligência na oferta regular do ensino fundamental, a autoridade competente poderá ser imputada por crime de responsabilidade”.

É importante ressaltar que a ideia de educação como direito desponta em meados do século XX na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, que em seu artigo 26 preconiza que “Toda pessoa tem direito à instrução” e que a instrução elementar será obrigatória, a qual será “gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais”, como descrita por Bobbio (2004).

Segundo Bobbio (2004, p. 20), esse documento inaugura uma fase em que a afirmação dos direitos se torna universal, sendo destinada aos cidadãos de todas as nações ou Estados, de todos os homens. Também torna os direitos efetivamente protegidos e não somente proclamados ou reconhecidos, destaca o autor. A declaração é desse modo, “com relação ao processo de proteção global dos direitos do homem, um ponto de partida para uma meta progressiva”.

Nesse contexto, ao longo dos anos o direito à educação tornou-se, gradativamente, extensivo a todos, reafirmando esse princípio ao longo do século XX com a democratização da escolarização. Conforme Arelaro (2005), o direito à educação não deve ser entendido apenas com o direito a uma vaga na escola como rege a Constituição Federal de 1988. Como já apresentado, ao longo deste texto, esse documento define a educação como direito de todos e dever do Estado e conceitua como princípio do ensino não apenas a igualdade de acesso e permanência, mas a obrigação de oferta de uma escola com qualidade.

Observando que há diversos conceitos para o termo “qualidade”, recorreremos ao autor, Enguita (2001, p. 95) que sobre o termo diz: “Qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade”. O autor ainda coloca alguns pontos sobre qualidade:

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muitos poucos que merecem consideração. A qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar (ENGUITA, 2001, p. 95).

Diante do exposto, cabe observar que ao longo dos anos, tendo em vista o direito universal à educação de qualidade, gradativamente extensivo a todos, as políticas de educação visam garantir esse direito com a democratização da escolarização. Atualmente, um dos indicadores mais utilizado quando se fala da qualidade na educação nacional é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ele foi criado em 2007 com o intento de avaliar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras criar metas para aprimorar esse aprendizado, tema sobre o qual será tratado ao longo deste texto.

## SEÇÃO 2

### AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na seção anterior falamos os aspectos históricos e legais da educação no Brasil. Remetemo-nos as primeiras leis de Diretrizes e Bases vigoradas no país, descrevemos como a sociedade brasileira tem feito a organização da escolaridade obrigatória. Na seção 2 são abordados os atos normativos que instituíram a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Abordando alguns antecedentes que motivaram esta ampliação do ensino fundamental e as diretrizes que nortearam o processo de ampliação na prática, bem como a sua normatização nos âmbitos Federal e Estadual.

#### 2.1 Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos implementado pela Lei nº 11.274 de 2006, após mais de uma década, é reconhecida como uma política importante para a democratização do acesso à educação no país e como garantia do direito da criança. Esta política educacional não se refere apenas ao Ensino Fundamental, mas a uma alteração da estrutura e organização da Educação Básica, por isso, desde o momento da discussão na fase ainda de consultas, a política provocou muitas polêmicas e embates. Essa medida representou uma modificação significativa no atendimento às crianças de seis anos, com consequências na organização da educação infantil e do ensino fundamental afetando todos os sujeitos — principalmente crianças, famílias e professores — envolvidos nessas etapas da educação básica.

Entender a obrigatoriedade escolar aos menores de sete anos é um passo fundamental, pois a Constituição de 1988 já havia feito para maiores de catorze anos. Essa medida revela o valor social da educação da infância para sociedade. Nascimento (2009, p. 1) considera:

No mundo acidental moderno parece ser consensual que, as crianças são os recursos mais importantes de um país, sendo vital o empenho de todos para lhes garantir adequadas condições físicas, emocionais e educativas. No entanto, as leituras sociais de concordância nem sempre são as mesmas; cada país, em função de suas especificidades históricas,

tende a ter uma determinada compreensão da amplitude política que a preservação social da infância pressupõe.

A universalização do ensino obrigatório para as crianças de seis anos é algo recente no Brasil, isso significa um avanço em termos e expansão do número. Por esse motivo leva em seu bojo observações que permitem problematizar a história, para que novos rumos sejam seguidos. Conforme Pinto e Alves (2010) o ensino obrigatório, previsto por lei para um determinado período da infância e juventude, é uma das formas utilizadas por muitos países para possibilitar o exercício do direito a educação a todos os segmentos da sociedade.

Para isso faz-se necessário um estudo constante sobre aspectos legais da implantação dessa política pública, assim como seus antecedentes que serão estudados na próxima sessão desse trabalho, com o objetivo de dar sequência à discussão entendendo as bases que a sustentam numa compreensão social, ideológica, política e cultural. Considerando como Santos e Vieira (2006, p. 778) que:

Existe necessidade de trabalho de pesquisa, acompanhamento e avaliação acerca desses processos decorrentes de decisões sobre políticas públicas, especificamente de educação, que produzem impacto no cotidiano das instituições escolares e na vida das famílias com filhos em idade escolar. Isso é de fundamental importância para construir posicionamentos mais bem fundamentados sobre as questões educacionais. É preciso tratar o ingresso de criança de 6 anos no ensino fundamental ampliado como objeto de pesquisa, como fenômeno a ser interrogado, na perspectiva de uma análise política, sociológica e pedagógica.

Analisando que ampliação do Ensino Fundamental para nove anos é uma ação importante para a democratização do acesso à educação no país. Visto que, a entrada da criança aos seis anos no ensino obrigatório não raramente é vista como antecipar o ensino da escrita e da leitura. De acordo com Moro (2009) que observa isso sendo uma propensão mundial para o aumento do tempo mínimo de escolaridade da população, em conformidade com os movimentos e conquistas por mais direitos sociais aos cidadãos.

Um dos principais argumentos nas justificativas do Ministério da Educação (MEC), e na documentação legislativa sobre o Ensino Fundamental de nove anos e que a medida garante a ampliação do direito a educação para as crianças de 6 anos de idade, em especial as pobres e excluídas do sistema educacional.

Nos documentos e na legislação orientadores da implantação dessas políticas, é provável encontrar vários textos que corroboram tal argumentação. No documento do

MEC, “Orientações para inclusão de seis anos”, a ampliação do Ensino Fundamental é tratada como uma estratégia de democratização e acesso à escola:

[...]. Podemos ver o Ensino Fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei n 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos a educação formal, obrigando as famílias a matricula-las e o Estado a oferecer o atendimento. (Brasil, 2007, p.27).

O Ensino Fundamental de nove anos fica como uma oportunidade de suma importância para as crianças de seis anos das classes populares poderem frequentar a escola,

[...]. a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, e uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio histórico de construção coletiva. (Brasil, 2007, p. 61-62).

No caso Arroyo (2005, p. 36), um dos principais educadores a se dedicar a essa discussão, argumentava que “Só tem sentido incorporar uma criança no ensino fundamental se você estiver preocupado com a totalidade de seu desenvolvimento”. Enfrentando os argumentos apresentados pelas autoridades como justificativa da ampliação do Ensino Fundamental e da Educação Básica, entre eles o propósito de diminuir a repetência, o autor defendia que o fim desta política não era pura e simplesmente diminuir a repetência e aumentar a escolarização, mas, sim, “por respeito ao tempo da infância”. Assim afirmava o autor: “Está faltando a pedagogia dar importância aos tempos de vida e não se preocupar apenas com os conteúdos” (ARROYO, 2005, p. 36).

No início desta ação, muitas polêmicas foram levantadas por especialistas da própria área educacional sob o argumento de que a entrada da criança aos seis anos no ensino obrigatório seria uma forma de antecipar o ensino da leitura e da escrita para uma criança ainda numa fase que ela não estava preparada. Atualmente há diversas pesquisas já publicadas que investigam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e as mudanças ocorridas na Educação Básica a partir da publicação da Lei n° 11.274/2006, mas ainda estamos em fase de investigação de trabalhos de pesquisa que investigam os resultados educacionais após mais dez anos da concretização desta ação no país.

Neste contexto, se percebe uma tendência mundial do aumento da escolaridade da população. Apresentamos aspectos legais que amparam essa mudança na estrutura e organização do Ensino Fundamental e, conseqüentemente na Educação Básica, e também

algumas discussões que envolvem o tema. Na próxima sessão falaremos sobre seus antecedentes da Lei nº 11.274 de 2006.

## **2.2 Antecedentes da Lei nº. 11. 274 de 2006**

Corroborando os argumentos de Arroyo (2005), Santos e Vieira (2006, p. 777) analisam a questão da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos explicando que “o aumento do tempo de ensino obrigatório foi uma decisão governamental”. No entendimento das autoras essa política angariou simpatias da população e, sobretudo das famílias imediatamente envolvidas, gerando adesões, expressões de defesa e argumentações favoráveis, ao agregar o denominado terceiro período da pré-escola no ensino fundamental, mas, também provocou muitas discussões, tendo no centro a questão da alfabetização pré-matura.

Como Craidy e Barbosa (2012, p. 20-21) afirmam:

A ampliação da obrigatoriedade da educação pública e gratuita é uma exigência política de cidadania dos tempos atuais e tem sido objeto de vigor e grande pressão dos organismos multilaterais que possibilitam o financiamento da educação nos países periféricos.

Para as autoras houve uma pressão no Brasil no início do século XXI para ampliação da obrigatoriedade escolar visto que era um dos países da América Latina que possuía o menor tempo de estudo obrigatório. Campos (2007), analisou dados comparados da UNESCO que foram publicados em 2007 sobre o ensino obrigatório, verificando que a grande parte dos países da América Latina definia 10 (dez) anos ou mais de duração do ensino obrigatório.

O primeiro documento legislativo a sinalizar a ampliação do Ensino Fundamental foi o Plano Nacional de Educação PNE (BRASIL, 2001). Nele, foi prevista a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos a partir de duas intenções:

[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar, que ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2001, p.18).

As justificativas do MEC para a fixação dessa política giram em torno da meta de democratização do ensino, como pode ser observado em documentos como “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos” (BRASIL, 2007). Esses documentos foram distribuídos a todas as escolas com o objetivo

de fornecer subsídios para os professores que atuavam com a criança de seis no Ensino Fundamental.

Na introdução deste documento, o Estado procura frisar as condições e a relevância da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, ressaltando que o MEC, com seus efetivos esforços envidados para tal, considerando a universalização do acesso a essa fase de ensino de oito anos de duração e, ainda, a indispensabilidade de o Brasil aumentar a duração da escolaridade obrigatória. A Lei nº. 11.274/2006 foi editada com um dispositivo que garante ao Poder Público um prazo até 2010 para implementação do ensino fundamental nos termos exigidos pela legislação.

No mesmo documento, que foi o primeiro manual de orientações elaborado e distribuído às escolas pelo MEC, constam duas ressalvas importantes a serem observadas para que a política de ampliação do Ensino Fundamental seja bem-sucedida, como direito público subjetivo e que o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não se constitua apenas uma medida simplesmente administrativa.

De acordo com o MEC, com a aprovação da Lei nº. 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (BRASIL, 2007, p. 5).

Conforme o documento, essa relevância é observada ao se analisar a legislação educacional brasileira, retomando que a Lei nº. 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória. Porém, devido ao Acordo de Punta Del Este e Santiago, em 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório. Com a Lei nº. 5.692, em 1971, ocorreu a determinação do aumento da obrigatoriedade para oito anos. Na década de 1990, a Lei nº. 9.394/1996, indicou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade. Com a Lei nº 10.172, de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), a ampliação tornou-se meta da Educação Nacional.

Destacando que o Ensino Fundamental de nove anos é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, existem vários países que o adotam, situação que coloca jovens brasileiros em uma posição delicada, visto que, para continuar seus estudos nesses países, é posta a eles a condicionalidade de compensar a defasagem observada.

Os objetivos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração são assim definidos:

- a) Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) Estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) Assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL 2009, p.13).

Outros objetivos também são tratados nos relatórios anteriores a implementação da lei tais como: maiores possibilidades de aprender, e com isso uma aprendizagem mais ampla. É importante ressaltar que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo dentro da escola, todavia o emprego mais eficaz do tempo.

Conjuntamente ao documento, o MEC estabelece alguns princípios que devem ser considerados pelos Estados e Municípios na implementação do Ensino Fundamental de nove anos que são:

- a) promoção da autoestima dos alunos no período inicial de sua escolarização;
- b) O respeito às diferenças e as diversidades no contexto do sistema nacional de educação, presentes em um país tão diversificado e complexo como o Brasil;
- c) A não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar;
- d) Os gestores devem ter sempre em mente regras de bom senso e de razoabilidade, bem como tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno exigir (BRASIL, 2009, p.13).

Conforme argumentos apresentados no portal do MEC (BRASIL, 2004), a opção pela faixa etária dos 6 (seis) aos 14 anos para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino, que é de inserir progressivamente as crianças de 6 (seis) anos na rede escolar. O MEC se baseia em pesquisas que revelam o interesse crescente no Brasil em aumentar o número de anos do ensino obrigatório, pois em recente pesquisa, 81,7% das crianças estão matriculadas na escola, onde 38,9% frequentam a Educação infantil, 13, 6% as classes de alfabetização e 29,6% já se encontram no Ensino Fundamental. Os dados corroboram ao propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, contribuindo para o aumento do número de crianças no sistema educacional (BRASIL, 2005).

Outra questão apresentada pelo MEC foi quanto à inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade,

apresentam em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. Como exemplo o MEC cita resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2003), os quais revelam que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram melhores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura.

A primeira ressalva é considerar a organização federativa e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal. A segunda é observar, também, o que estabelece a Resolução CNE/CEB n.º 3/2005, de 3 de agosto de 2005, que fixa, como condição para a matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental que, obrigatoriamente, elas tenham seis anos completos ou a completar no início do ano letivo em curso. Além disso, observa-se ainda no referido documento de orientações uma preocupação didático-pedagógica dos profissionais da escola: “É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas” (BRASIL, 2007, p. 6).

No início do ano de 2010, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 14 de janeiro de 2010, que define diretrizes operacionais para a implantação do ensino fundamental de nove anos. No Art. 2º, a Lei define que, para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. E ainda estabelece, no Art. 3º que as crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 2º deverão ser matriculadas na pré-escola.

Nesse contexto, defende Arroyo (2005) que, se for para manter as instituições tradicionais e conteudistas, a ampliação do Ensino Fundamental não é a solução para os problemas que se vem enfrentando, mas sim uma escolarização prematura em um sistema de ensino falho. Em nossa experiência em educação, na rede pública de ensino, ainda vivenciamos discussões sobre o ingresso da criança aos seis anos no ensino obrigatório sendo visto como uma forma de antecipar o ensino da leitura e da escrita, repercutindo, não raras vezes, em problemas nas séries seguintes.

Alguns Estados já tinham feito ampliação, como é o caso do Estado de Minas Gerais. Citando o secretário adjunto de Educação do Estado de Minas Gerais, professor João Antônio Filocre Saraiva, Santos e Vieira (2006) relatam que a universalização do ensino das crianças de 6 (seis) anos no estado de Minas Gerais teve início em 2004 e que as crianças que ingressaram naquele ano foram avaliadas em 2005. Os resultados desta

avaliação mostraram que 67% aprenderam a ler e escrever com 6 (seis) anos de idade. O autor não menciona nada sobre se a criança consegue interpretar algo; ele apenas discute sobre o ler e o escrever.

Igualmente em 1998, foi publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) um parecer – Parecer nº.20, referente a uma consulta realizada pelo Gabinete da Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre a iniciativa da Prefeitura de Porto Velho (RO). O Município pretendia estender o Ensino Fundamental para nove anos, do que decorreria a inclusão de alunos de seis anos de idade no Censo Escolar do Ensino Fundamental em 1998, com repercussões na distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- FUNDEF.

No Parecer nº 20 a consulta relativa ao Ensino Fundamental de nove anos foi:

- a) Que nas redes públicas, Estados e Municípios, em regime de colaboração, poderão adotar o Ensino Fundamental com nove anos de duração e matrícula antecipada para as crianças de seis anos de idade, por iniciativa do respectivo sistema de ensino, desde que:
- b) Que não resulte da incorporação das crianças de seis anos de idade uma disponibilidade média de recursos por aluno da educação básica na respectiva rede abaixo da atualmente praticada, de modo a preservar ou mesmo a aumentar a qualidade do ensino;
- c) Que nas redes municipais a oferta e a qualidade da Educação Infantil não sejam sacrificadas, preservando-o sua identidade pedagógica;
- d) Que os sistemas e as escolas compatibilizem a nova situação de oferta e duração do ensino fundamental a uma proposta pedagógica da rede e das escolas, coerentes com a LDB (PARECER nº 20, 1998, P.18).

Segundo o próprio Parecer, os argumentos apresentados pelo Município de Porto Velho se baseavam em argumentos de ordem de reorganização pedagógica a exemplo de experiência executada pelo estado do Ceará. O processo foi distribuído ao Cons. João Antônio Cabral de Monlevade em 06 de julho de 1998 e relatado de modo favorável na sessão de agosto da Câmara de Educação Básica, com base nos artigos 32 e 87 da Lei 9.394/96 com base na seguinte explicação:

Em momento algum a Constituição, a LDB e a própria Lei do FUNDEF identificam o Ensino Fundamental e mesmo o ensino obrigatório com a faixa da idade de sete a catorze anos. Esta é uma inferência da prática herdada da estruturação do ensino de 1º Grau no regime da Lei 5.692/71, revogada pela Lei 9.394/96.

Na verdade, os dois grandes avanços que a nova LDB consolida são: 1º) a instituição da Educação Básica – composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – como direito de todos e dever do Estado e da família, obrigatório desde já no Ensino Fundamental e progressivamente no Ensino Médio; 2º) ampla flexibilidade na estrutura

e organização de cada etapa da Educação Básica, a critério dos sistemas de ensino estaduais e municipais e de acordo com a proposta pedagógica de cada escola (BRASIL/CNE/CEB, 1998, p. 474).

Entretanto, pela gravidade das repercussões políticos-educacionais e financeiras que a extensão da matrícula de mais de três milhões de crianças de seis anos no Ensino Fundamental pode acarretar, a Câmara resolveu instituir um Grupo de Trabalho para se pronunciar sobre a matéria da duração do Ensino Fundamental – e a possível consequente antecipação da matrícula inicial aos seis anos – de forma geral, a modo de orientar os sistemas estaduais e municipais de ensino em termos de normatização, e Estados e Municípios no sentido da execução política do dever do Estado quanto à Educação Básica e à oferta do ensino obrigatório. Segundo o Parecer,

A lei não desce ao detalhe do que se deva entender por seis ou sete anos, completos ou a se completar na data da matrícula ou no ano letivo, mesmo porque a organização curricular se descentraliza para o poder dos sistemas e da escola. Mas continua nítida a propensão da Lei em antecipar a escolarização de acordo com a capacidade da criança em aprender e do sistema em oferecer um ensino dentro dos padrões de qualidade. (Art. 4º)

Ao mesmo tempo em que, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos é reconhecida como uma ação importante para a democratização do acesso à educação no país (SANTOS; VIEIRA, 2006) e para a garantia dos direitos da criança, cabe destacar que a mesma instigou e, ainda instiga, debates com relação à alfabetização das crianças e as consequências desta ação ao longo da trajetória educativa da criança. Mudanças no instrumento normativo para ampliação do Ensino Fundamental constituem-se dos seguintes dispositivos colocados no Quadro 5.

**QUADRO 5-**Mudanças no instrumento normativo para ampliação do ensino fundamental.

<b>INSTRUMENTO NORMATIVO</b>	<b>AMPARO LEGAL</b>
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Art. 208
Lei n º9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, iniciar-se aos seis de idade.
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Art. 208
Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Admite matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, iniciar-se aos seis anos de idade.

Lei n ° 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	Estabelece o Ensino Fundamental de nove anos como meta da Educação Nacional.
Lei n ° 11.114, de 16 de maio de 2005.	Altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.
Lei n ° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.	Altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece o prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

Fonte: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)

No quadro 5 é possível observar as principais mudanças ocorridas nas leis para ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.

Com a finalidade de acompanhar os sistemas de ensino na implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), do departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), produziu documentos que visam orientar e informar aspectos legais e para que a escola organiza-se conteúdos administrativos e pedagógicos. Em vista disso elaboramos um quadro 6 com essas organizações.

**QUADRO 6**-Documentos oficiais elaborados para implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

ANO	DOCUMENTO	ORIENTAÇÃO	OBJETIVO
2004	Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais	Administração e Pedagogia	Apresentar orientações gerais, no que concerne ao estabelecimento de políticas indutoras de modificações significativas na estrutura da escola.
2004	Ensino Fundamental de Nove Anos: 1º Relatório	Administrativa	Apresentar as principais ações realizadas pelo SEB/DPE/ COEF até julho de 2004 em parceria com as secretarias estaduais e municipais de

			educação sobre os avanços alcançados.
2005	Ensino Fundamental de Nove Anos: 2º Relatório	Administrativa	Apresentar as ações realizadas pelo SEB/ DPE/ COEF juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação
2006	Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos: 3º Relatório	Administrativa	Atualizar as informações sobre o programa, responder a dúvidas e a questionamentos dos sistemas de ensino.
2007	Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.	Pedagógica	Veicular orientação pedagógica que apontam o respeito às crianças como sujeitos da aprendizagem.
2009	Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação	Administrativa	Subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições no processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.
2009	A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos	Pedagógica	Veicular orientação pedagógica, tendo em vista o trabalho com a linguagem escrita em turmas com crianças de seis anos de idade.

**Fonte:** Vendrame (2014)

Analisando os documentos no quadro 6, percebe-se que alguns deles só apresentam orientações administrativas e legais, com ressalva do primeiro, em que, verificamos apenas quatro páginas voltadas a orientações para o trabalho pedagógico. Compreende-se que apenas dois foram pensados para a reestruturação da prática

pedagógica, sendo ela fundamental diante das reformulações que ocorreram neste nível de ensino. Significa que políticas públicas educacionais precisam ser pensadas e elaboradas, ponderando suas dimensões de gestão e economia, porém, especialmente, pedagógica, havendo em vista a ascensão da qualidade da educação brasileira.

### **2.3 Ampliação da Escolaridade Obrigatória**

Na ampliação da escolaridade obrigatória brasileira ocorreram algumas divergências entre União, os Estados Federados e os Municípios. Uma das divergências refere-se à Secretaria do Estado da Educação de São Paulo a qual se posicionou contra a medida de ampliação da escolaridade obrigatória, adiando ao máximo sua implantação, e a de Minas Gerais, que se antecipou a União e implantou o Ensino Fundamental de nove anos no ano de 2004. Em conformidade com documentos legais e orientações oficiais, as alegações que fundamentaram a necessidade de alteração do Ensino Fundamental em Minas Gerais transcorreram dos resultados da avaliação do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que apontavam uma queda na qualidade do ensino, verificada através do desempenho dos estudantes nas referidas avaliações.

Segundo Rus Perez (2006), uma definição sobre processo de implementação não é uma coisa simples, uma vez que não há uma vasta literatura dedicada ao tema. O autor analisa que a:

[...] implementação refere-se a todo processo iniciado com o estabelecimento da política até o seu impacto, para outros a implementação não se confunde com produto, sendo basicamente um processo de uma série de decisões e de ações postas pela autoridade legislativa central (RUS PEREZ, 2006, p. 65- 66).

Em outra concepção um pouco mais definida, Rus Perez (2006, p. 66) cita Pressman e Wildavsky que discorrem que o início do processo de implementação é concedido no momento em que a política se transforma em plano, “isto é, quando, por ação de uma autoridade são criadas as condições iniciais à implementação”. No ano de 2008, o Ministério da Educação publicou algumas orientações aos três primeiros anos do Ensino Fundamental com 9 anos. O documento detalha que “o antigo terceiro período da Pré-Escola, que não deve ser confundido com o primeiro ano do Ensino Fundamental” (MEC, 2008, p.5).

Nesse cenário, foi promulgada a Lei nº 11.114/ 2005, de 16 de maio de 2005, que modificou artigos da LDB nº 9.394/1996, estabelecendo que o Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos de idade (BRASIL, 2005a). Essa Lei provocou discussões, pois estabeleceu o acesso dos alunos mais cedo na escola, sem ampliar de forma obrigatória o Ensino Fundamental, podendo causar problemas na oferta de vagas, pois os entes governamentais responsáveis em ofertar vagas poderiam não conseguir cumprir a determinação legal, já no primeiro ano de vigência da Lei.

Dessa maneira, a aprovação da Lei nº 11.114/2005, na consideração de Arelaro (2005), apontou pontos críticos que merecem evidência.

Essa Lei, que não foi discutida sequer pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), gera problemas dos quais o autor certamente não se deu conta, uma vez que, ao vetar o artigo 30 da LDB, que estabelecia a existência de creches e pré-escolas para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, respectivamente, deixa sem especificação que instituições educacionais deverão atender a educação infantil ( ARELARO, 2005, p. 1047).

De acordo com a autora, a Lei salientava que essas mudanças entrariam em vigor a partir do de 2006, não estabeleceu se a Educação Infantil seria determinada dessa data adiante às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Segundo Flach (2010, p. 205)

[...] Infelizmente o trâmite legislativo que culminou com a sanção da Lei 11.114/2005 impediu que questões de ordem pedagógica, administrativa e financeira fossem amplamente debatida, pois, ao estabelecer a obrigatoriedade da matrícula aos 6 anos no Ensino Fundamental, sem, contudo, ampliá-lo, antecipou a medida em contextos ainda não inseridos no processo de discussão.

No ano de 2005, o CNE discorreu a respeito da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, ocorrendo a integração das crianças de seis anos. A Resolução CNE/CEB nº 3 de 3 de agosto de 2005, em seu artigo 2º destaca a organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotando a seguinte nomenclatura:

**QUADRO 7-** Organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura.

<b>ETAPA DE ENSINO</b>	<b>FAIXA ETÁRIA PREVISTA</b>	<b>DURAÇÃO</b>
Educação Infantil <b>Creche</b> <b>Pré-escola</b>	<b>até 5 anos de idade</b> até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental <b>Anos iniciais</b> <b>Anos finais</b>	<b>até 14 anos de idade</b> de 6 a 10 anos de idade de 11 a 14 anos de idade	<b>9 anos</b> 5 anos 4 anos

**Fonte:** Resolução CNE/CEB nº 3/2005 (BRASIL, 2005b).

Diante de várias contradições causadas pela Lei 11.114/2005, o CNE deliberou o Parecer CNE/CEB nº. 18/2005 de 15 de setembro de 2005, destaca orientações para matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996.

Garantir às crianças que ingressam aos 6(seis) anos no Ensino Fundamental pelo menos 9 (nove) de estudo, nesta etapa da educação básica. Assim, os sistemas de ensino devem ampliar a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, administrando a convivência dos planos curriculares de Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, para as crianças de 7 (sete) anos que ingressarem em 2006 e as turmas ingressantes nos anos anteriores, e de 9 (nove) anos para as turmas de crianças de 6 anos de idade que ingressam a partir do ano letivo de 2006 (BRASIL, 2005c, p. 2).

No documento “Ampliação do ensino fundamental para nove anos: relatório do Programa”, de 2004, o MEC fez a divulgação de dados de sete encontros regionais com Estados e Municípios para discutir como seria ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Nesses encontros as contribuições dos participantes foram fundamentais para construção do documento do Ensino Fundamental de nove anos. Assim, a SEB/MEC desenvolveram um canal constante de comunicação com os sistemas de ensino municipais e estaduais, sociedade e diversas entidades. De acordo com o documento:

[...] uma consulta feita pela SEB/MEC em 2003 mostrou que, apesar do interesse de muitas secretarias em ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, elas aguardavam definições sobre recursos financeiros e outros aspectos para tomar esta decisão (BRASIL, 2004, p.3).

A Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC apresentou a política a ser implementada já estabelecida em documento. E trouxe isso em fevereiro de 2004 para ser discutido nos encontros regionais frisando os objetivos apresentados a seguir:

- a) Trazer para estudo conjunto dos dirigentes e técnicos do Ministério da Educação, dos Estados e dos Municípios, as questões centrais que envolvem a ampliação do Ensino Fundamental, considerando as crianças de seis anos de idade como novos sujeitos da escolaridade formal obrigatória.
- b) Promover o conhecimento e o intercâmbio de experiências bem-sucedidas durante o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.
- c) Apresentar e aperfeiçoar a proposta de acompanhamento e avaliação dessa iniciativa (BRASIL, 2004, p.3).

Segundo Saviani (2008) embora o MEC e o CNE tivessem divulgado os documentos oficiais que legalizavam a ampliação do Ensino Fundamental contendo no mesmo, orientação a normatização da medida que ficou em aberto. Dessa forma, seja capaz que as entidades federativas, ao instaurarem o ensino fundamental de nove anos, introduzam as diretrizes e normas deverão presidir a inserção dessa medida.

Entre as medidas no âmbito federal a Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, em seu art. 32, “o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”. Estabelece que os sistemas municipais, estaduais e Distrito Federal terão prazo até 2010 para implantação desta medida.

O Parecer CEB nº. 22/1998 coloca em discussão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e destaca indispensabilidade de se não antecipar atividades específicas do Ensino Fundamental determinando-a como inadequadas à Educação Infantil.

Ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para Educação Infantil, é muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, a partir da 1ª série, mas que não seriam aceitáveis para crianças mais novas. (BRASIL, 1998, p.6)

Em 2000, o CNE emite o Parecer nº 04, o qual aponta as “Diretrizes Operacionais para Educação Infantil”, estabelecendo a necessidade de vinculação das instituições aos sistemas de ensino, da organização de uma proposta pedagógica e regimento escolar. Reforçando a importância da formação dos profissionais da instituição assim, como espaços físicos e recursos materiais pertinentes e adequados a essa modalidade de ensino.

Em 2004, no Parecer nº 24, a CNE vai apresentar estudos objetivando o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, mostra que:

[...] as experiências que se afiguram como políticas afirmativas – melhoria da qualidade da educação e de oferta de igualdade de oportunidades educacionais – merecem ser estimuladas e acompanhadas por procedimentos avaliativos apropriados. (PARECER nº 24, 2004, p.9).

O Parecer nº. 24 são reexaminados pelo Parecer CNE/CEB nº. 6/2005 “visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração”. No Parecer CNE/CEB nº 6/2005, de 8 de junho de 2005, é

reexaminado o Parecer CNE/CEB nº. 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Para se entender melhor as alterações das leis supracitadas para ampliação do Ensino Fundamental fizemos um quadro de comparação das principais modificações feitas nas leis de 1996, 2005 e 2006. Todas essas modificações versam sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos:

**QUADRO 8- -** Compreensão das Alterações entre as três leis supracitadas.

<b>LDBEN. 9.394/96</b>	<b>LEI 11.114/05</b>	<b>LEI 11.274/06</b>
Art. 6 – E dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no Ensino Fundamental.	Art. 6 – E dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental. (NR)	Art. 6 [...] (mantido)
Art. 30 – A educação infantil será oferecida em: I – Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.	Art. 30... (mantido)	Art. 30 [...] (mantido)
II – Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.	Vetado o inciso II por inconstitucionalidade	Vetado o inciso II
Art.32 - O ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:	Art. 32 – O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: ... (NR)	Art.32 – 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 mediante: (NR)
Art.87 - § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3º - [...] I – Matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental.	Art. 87 [...] (mantido) § 3º - [...] I – Matricular todos os educandos a partir dos 6(seis) anos de idade no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14	Art. 87 § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de seis a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3º - [...] I – Matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental. a) (REVOGADO)  b) (REVOGADO)

	(quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade.	c) (REVOGADO)
--	--	---------------

**Fonte:** passo a passo do processo de implantação do ensino fundamental com 9 anos.

No quadro 8, é possível observar as mudanças ocorridas nas leis da LDB, a respeito da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Essas mudanças são importantes porque, na concepção de educação subentendido ao Ensino Fundamental, é possível haver propostas que privilegiem as diversas áreas do conhecimento.

## **SEÇÃO 3**

### **EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS REFORMAS: MARCOS POLITICOS E LEGAIS**

Nessa seção, serão apresentadas algumas considerações sobre reforma educacional no Brasil, procurando compreender as condições que levaram à reforma iniciada na década de 1990, qual o seu objetivo, as influências das reformas internacionais e as mudanças que vêm ocorrendo ao longo do movimento de reformas.

Ao discorrer sobre a reforma da década de 1990, foi possível observar que a questão central era a qualidade da educação brasileira, sendo a mesma revelada como de iniciativa do próprio do governo, envolvendo uma série de intelectuais, com a participação de organismos nacionais e internacionais. Foi por meio dessa reforma que se iniciou o movimento para ampliação do Ensino Fundamental de nove anos diante de problemas crônicos da educação brasileira, tais como a evasão e o fracasso escolar no nível da educação básica.

Para essa seção desenvolve-se uma recapitulação sobre as reformas que antecederam a de 1990, abordando o cenário da educação brasileira ao final do século XX, dando destaque ao Movimento Educação para Todos.

#### **3.1 Delineando o Cenário da Educação Brasileira**

No decorrer da história, a educação vai redirecionando seu perfil de inovação ou manutenção das relações sociais, adequando-se aos modos de formação técnica e comportamental, conforme a produção/reprodução das formas particulares de organização e da vida em sociedade. Por isso, falar em política educacional implica em ponderar que a mesma se associa ao projeto de sociedade que se planeja implantar, ou que está em percurso naquele momento histórico e cenário político, visto que o processo educativo forma aptidões e comportamentos necessários ao modelo social e econômico em vigor (AZEVEDO, 2001).

Ao longo da história do Brasil, pode-se dizer que quase não existiu uma proposta educacional estruturada e de longo prazo. A mudança do poder, sem uma continuidade das propostas educacionais tem dificultado a consolidação de uma educação com

qualidade para todos brasileiros. De acordo com Saviani (2008) compreendem-se por política educacional as decisões em que o Poder Público, ou seja, o Estado toma em relação à educação. No Brasil, ela é marcada por uma sucessão de reformas que objetivam solucionar os problemas encontrados na área, e terminam por qualificá-la como descontínua e pouco efetiva.

No âmbito educacional as reformas ganharam força desde a crise do Estado, durante a qual, em todo o mundo, aconteceu um reordenamento das políticas sociais, referentes no contexto de descentralização do Estado e nos parâmetros de eficiência e qualidade. Um exemplo no Brasil em especial no caso da educação, sobressai sobre a implementação de programas de controle de resultados do desempenho de alunos e instituições, assim como o aumento de parcerias entre Estado – Sociedade (ALMEIDA JÚNIOR, 2011).

A partir de meados da década de 1970 aumentava no Brasil um movimento crítico que reivindicava mudanças no sistema educacional e defendia, entre suas bandeiras de luta, a educação pública e gratuita como direito a ser garantido pelo Estado; a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública. (SHIROMA et al., 2011).

Em 1990, a reforma política foi vista como a própria política educacional governamental, uma “revolução copernicana” para (SHIROMA et al., 2011, p.10) a educação nacional, materializada por meio de legislação, financiamento de programas governamentais e uma série de ações não governamentais que envolveram participações em fóruns, exploração midiática de iniciativas educacionais, campanhas de divulgação das propostas governamentais em publicações oficiais, entre outras iniciativas marcadas pela presença e orientação de intelectuais e organismos nacionais e internacionais.

A reforma educacional tem uma de suas raízes fixada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, cujo resultado no país foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003).

Um dos fatores sobre a educação no Brasil que levaram a essa reforma destacam-se o elevado índice de analfabetos adultos, próximo a 18 milhões de brasileiros; taxa de evasão e repetência muito altas, cerca de 60 dos ingressantes no Ensino Fundamental (na época ensino de Primeiro Grau) paravam de estudar por volta do quinto ano de escolarização e 91% que finalizavam os oito anos da escolaridade obrigatória haviam reprovado pelo menos uma vez ao longo de sua trajetória escolar.

Entre as prioridades traçadas na Declaração Mundial de Educação para Todos (*Education for All – EFA*), consolidada em Jomtien, que dispõe no Brasil um de seus

signatários, encontram-se a redução das taxas de analfabetismo e a universalização do ensino básico 1, desde esse momento, o governo brasileiro efetua um conjunto de ações com o intuito de cumprir as metas estabelecidas nessa declaração.

As políticas educacionais no Brasil com base nesse contexto passam a caracterizarem-se no atendimento as orientações de órgãos multilaterais para a superação de desigualdades regionais, redução de índices de analfabetismo, superação de problemas de aprendizagem e diminuição dos índices de evasão escolar e repetência. Assim as políticas educacionais são sujeitas ao modelo econômico vigente e destinam-se a minimizar as desigualdades que se contrapõe ao crescimento do capital e desenvolvimento econômico. Segundo Libâneo (2013, p.45)

A adequação das políticas educacionais do Brasil as orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos de 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado.

Um dos motivos já mencionado para Reforma é o alto índice de analfabetismo no Brasil. A população até 1990 teve um crescimento acelerado, contudo o volume de analfabetos se mantinha constante como se pode observar com dados do IBGE na Tabela 3.

**Tabela 3-** Alfabetização da população de 15 anos ou mais – Brasil 1900 - 1991.

<b>Ano</b>	<b>Alfabetizados</b>	<b>Analfabetos</b>	<b>Sem Declaração</b>	<b>Taxa de Alfabetização</b>
<b>1900</b>	3.380.451	6.348.869	22.791	35%
<b>1920</b>	6.155.567	11.401.715	-	35%
<b>1940</b>	10.379.990	13.269.381	60.398	44%
<b>1950</b>	14.916.779	15.272.632	60.012	49%
<b>1960</b>	24.259.284	15.964.852	54.466	60%
<b>1970</b>	35.586.771	18.146.977	274.856	66%
<b>1980</b>	54.793.268	18.716.847	31.828	75%
<b>1991</b>	76.603.804	19.233.239	-	80%

Fonte: IBGE, 1995.

A tabela 3 mostra a taxa de alfabetização da população brasileira de quinze ou mais anos de idade de 1920 a 1991. Observa-se na tabela dos que são alfabetizados de 1920 a 1991, foi duplicada. Com o crescimento de maneira estável.

A democratização do país e a nova Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, “fornecem o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira” (SHIROMA et al. 2004, p.50). A proposta educacional acrescentada

à nova Carta Magna foi capaz de juntar um acordo político no país, que apoiou muitas contribuições da comunidade escolar e, com isso se iniciou a discussão de uma nova LDB. “Ciente da importância do que estava por vir, a comunidade educacional permaneceu organizada por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB” (SHIROMA et al. 2004, p. 50).

Com essas ações na área educacional foi expresso no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Essa lei já foi abordada nas seções anteriores dessa dissertação. A tramitação da LDB é, nesse cenário, expressão dos embates travados no âmbito do Estado e dos desdobramentos por ele adotado no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas ante a proteção ideológica da globalização da economia.

O art. 24, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. Neste contexto de reformas, houve muitas mudanças na Educação Básica como visto, mas todas elas em busca de uma educação com qualidade e obrigatoriedade escolar. Essa obrigatoriedade é adotada por muitos países para proporcionar o exercício do direito a educação a todos.

Desde sua promulgação da LDBEN, ocorreram inúmeras atualizações, sendo que a mais recente ocorreu em maio de 2018, por meio da Lei nº 13.663. Essas mudanças sempre têm em vista a melhorias para a educação, sempre primando pelo direito universal à educação para todos.

A educação em qualquer país está relacionada com qualidade e ligada à existência de instituições ou pilares básicos para interligar com que ensinar para quem ensinar e como ensinar. Bem como o sistema de avaliações. Nessa concepção a educação se torna fundamental para o indivíduo e para sociedade, rompendo fronteiras e promovendo o avanço da humanidade. Para Ianni (1999, p. 115):

Poucos são os que dispõem de condições para se informar e posicionarem diante dos acontecimentos mundiais, tendo em conta suas implicações locais, regionais, nacionais e continentais. Quando se criam condições mais plenas para elaboração da autoconsciência, no sentido de consciência para si, então a cidadania se realiza propriamente como soberania.

Nesse sentido, a educação escolar passa a ser fundamental para o indivíduo e para sociedade, ultrapassando fronteiras e proporcionando um avanço de modo geral para a humanidade.

Com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (Pnad), elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2008 e da OECD (2010) colocaremos um quadro comparativo sobre a obrigatoriedade da educação ao longo dos anos no Brasil, desde as primeiras constituições que começaram a vigorar no Brasil.

**QUADRO 9-** Evolução da obrigatoriedade educacional no Brasil Republicano.

<b>POLÍTICA DE OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
<b>Instrumento Normativo</b>	<b>Natureza e abrangência da obrigatoriedade</b>
<b>CF de 1891</b>	Inexiste a obrigatoriedade ou o direito
<b>CF de 1934</b>	Ensino primário obrigatório e gratuito (cabendo, porém, “para os que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica mensal para caixa escolar”).
<b>CF de 1937</b>	Ensino primário obrigatório e gratuito (cabendo, porém, “para os que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica mensal para caixa escolar.”).
<b>CF de 1946</b>	Ensino primário obrigatório
<b>CF de 1967</b>	Ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos (não define etapa)
<b>Lei n° 5.692/1971</b>	Ensino de 1° grau obrigatório de oito anos de duração.
<b>CF de 1988</b>	Ensino fundamental obrigatório (8 anos de duração) independentemente da idade.
<b>Lei n° 9.394/1996</b>	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
<b>EC n° 14/96</b>	Ensino fundamental obrigatório (8 anos de duração) apenas para a faixa etária ideal (7 a 14 anos).
<b>Lei n° 11.274/2006</b>	Ensino fundamental com 9 anos de duração (a obrigatoriedade amplia-se para a faixa de 6 a 14 anos).
<b>EC n° 59/2009</b>	Ensino obrigatório de 4 a 17 anos (não estabelece a etapa obrigatória).

**Fonte:** Legislação educacional citada.

No quadro 9 a intenção foi organizar os instrumentos normativos que trataram da obrigatoriedade escolar no Brasil até o momento atual, sendo utilizado como estratégia política para garantir o direito à educação para todos.

### 3.2 O Movimento Todos pela Educação

Desde a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, foram definidos vários desafios que devem ser enfrentados pela educação em todo mundo. Dessa conferência originou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995).

Essa reunião global foi reforçada em 2000, na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar (Senegal), em que se observou a execução das metas estabelecidas e as mesmas redimensionadas. Na Conferência seguinte, realizada na Coreia do Sul, em 2015, foram estabelecidas outras metas até 2030. Já mencionamos anteriormente essa conferência em nossa dissertação, porém iremos explicar um pouco mais sobre ela. Ainda procurar-se-á esclarecer o motivo de se ter estabelecido essas metas para Educação.

A partir do ano de 1990 os empresários brasileiros ordenaram fóruns e documentos em que apontam interesse na construção de uma agenda educacional focada a “produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, p. 227). Com esse enfoque propõem reformar a educação escolar deixando-a mais eficaz as novas demandas do capital, produzindo um novo trabalhador que coordenasse as novas competências tecnológicas e organizacionais.

Um importante passo nesta direção foi dado com a Emenda Constitucional nº 14, que apresentou as responsabilidades educacionais da União, Estado e Municípios e constituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Dessa forma, a universalização do ensino obrigatório deu-se, de fato, prioridade plena da política educacional.

No Brasil, a escolha dessa política de forte cunho gerencialista foi criada a partir do movimento empresarial Todos pela Educação (TPE), que, conforme Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 233), “criado por um grupo de intelectuais orgânicos do capital”, os quais iniciaram a realização de muitos eventos durante dois anos, promovendo um grande pacto pela educação com sindicatos, sociedade educacional e civil ganhando rapidamente adesão da mídia. “Os empresários se anteciparam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública” (p. 226).

Sobre o que apresenta a TPE sendo uma iniciativa civil, mas como explica Voss (2011, p. 52) “constitui-se, de fato, como uma rede política que congrega agentes sociais,

intelectuais, empresas, instituições públicas e privadas e grupos de interesses heterogêneos, articulados em torno de um discurso comum”.

A motivação que levou grupos empresariais envolvidos na organização da Educação para Todos, foram devido aos baixos resultados e a péssima colocação dos estudantes em exames internacionais como o PISA, (OCDE), afetavam a competitividade e o crescimento econômico no país. Assim houve a necessidade de mudanças na educação pública.

É necessário, entender o alinhamento de ações externas e internas em andamento no Brasil. A situação econômica no Brasil do século XXI institui que o país procure introduzir novas prioridades em sua agenda: junto ao crescimento econômico, disponibilidade de mão de obra e de geração de emprego, aumenta a formulação de uma nova estratégia de projeção internacional, onde estão contendo as reformas no sistema educacional. De acordo com Freitas (2011 p. 4-5):

Economicamente, o Brasil é hoje muito diferente do que à época das primeiras tentativas liberais de implantar esta política educacional. Hoje é um candidato a um país emergente com alto grau de investimentos produtivos e que, portanto, chama a atenção do capital internacional como palco de alocação de recursos. Isso faz com que as corporações se organizem para garantir às condições gerais de funcionamento adequadas a realização do lucro sobre os investimentos, envolvendo redução da miséria (e conseqüentemente das turbulências que ela causa, as quais afugentam o capital); o desenvolvimento da infraestrutura (o PAC) e, é claro, a melhoria da qualidade da educação, entendida esta como um subsistema da produção – entre outros aspectos. Estes fatores exercem fortes pressões de curto prazo, em especial no campo da política educacional.

A garantia do acesso à educação (que é um direito) no discurso inicial é alterada pelo da “qualidade”, o sentido para esse grupo está na avaliação e estruturação de um parâmetro de qualidade analisado e definido pelo TPE e aceito socialmente. Nesse contexto Voss (2011. p. 45) afirma:

O discurso da educação como fator estratégico de desenvolvimento social e econômico e atualmente recontextualizado, pois a ênfase central das reformas educacionais contemporâneas não é a expansão da escolarização, mas a equidade, entendida como a oferta eficiente e eficaz do ensino, de modo a garantir condições de aquisição de habilidades e informações que permitam competir no mercado profissional.

Conduzidos pelo setor financeiro e articulado com o setor empresarial o Movimento efetuou a convocação para a intervenção na educação como reconhecem Evangelista e Leher (2012, p.7):

Partiu da constatação e que as corporações estavam atuando em centenas de grandes projetos educacionais com objetivos educacionais pertinentes, afins aos interesses corporativos que os patrocinam, mas que a dispersão dos esforços impedia uma intervenção ‘de classe’ na educação pública, objetivo altamente estratégico, pois envolve a socialização de mais de 50 milhões de jovens, a base da força de trabalho dos próximos anos. Os setores dominantes, após a articulação política dos grupos econômicos em prol do movimento, passaram a atuar por meio de suas fundações privadas ou de suas Organizações Sociais, como Itaú social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerdau, Victor Civita, abril, Bunge, D’ Paschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outros.

### 3.3.1 Metas do Movimento Todos pela Educação

Garantir condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, procurar a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e o melhoramento da gestão desses recursos constituem parte do objetivo do movimento Todos pela Educação (TPE). Trata-se de um movimento da sociedade civil que coloca a educação de qualidade como prioridade e trabalha de forma plural, unindo pessoas, especialistas, instituições e governos de diferentes visões políticas em torno do mesmo objetivo: a melhoria da Educação Básica no Brasil inteiro.

O TPE se organiza em torno de Metas, como se vê ilustrado no Quadro 9.

**QUADRO 10-**Metas e objetivos do movimento Todos pela Educação.

<b>META</b>	<b>OBJETIVO</b>
<b>Meta 1</b>	Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola
<b>Meta 2</b>	Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos
<b>Meta 3</b>	Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano
<b>Meta 4</b>	Todo jovem de 19 anos do Ensino Médio concluído
<b>Meta 5</b>	Investimento em Educação ampliado e bem gerido – Aperfeiçoamento da gestão e da governança da educação

**Fonte:** Da própria autora

Com base nessas metas, o Movimento sugere a divulgação e monitoramento da educação no país e passa a interferir nos parâmetros do que julga qualidade. O Plano de Metas segue as recomendações contidas no Decreto nº 6.094/07, que possui o objetivo da

melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Conforme Bonamino e Sousa (2012, p 379), “a ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais”. Apesar de ser uma organização do setor privado, ela funciona no sentido de congregar esforços de todas as áreas em torno da melhoria da qualidade da educação com apoio dos organismos internacionais e seus recursos.

O método adotado pela política é que cada instância avance de forma a contribuir, em conjunto, a fim de que o Brasil alcance o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), aspecto que nos envia a reflexão da influência e orientação externas dentro da política educacional nacional. Com relação às metas, em relação a termos numéricos, a meta nacional foi feita visando progredir da média na primeira fase do EF de 3,8, que foi registrada em 2005, para 6,0, visada para 2021.

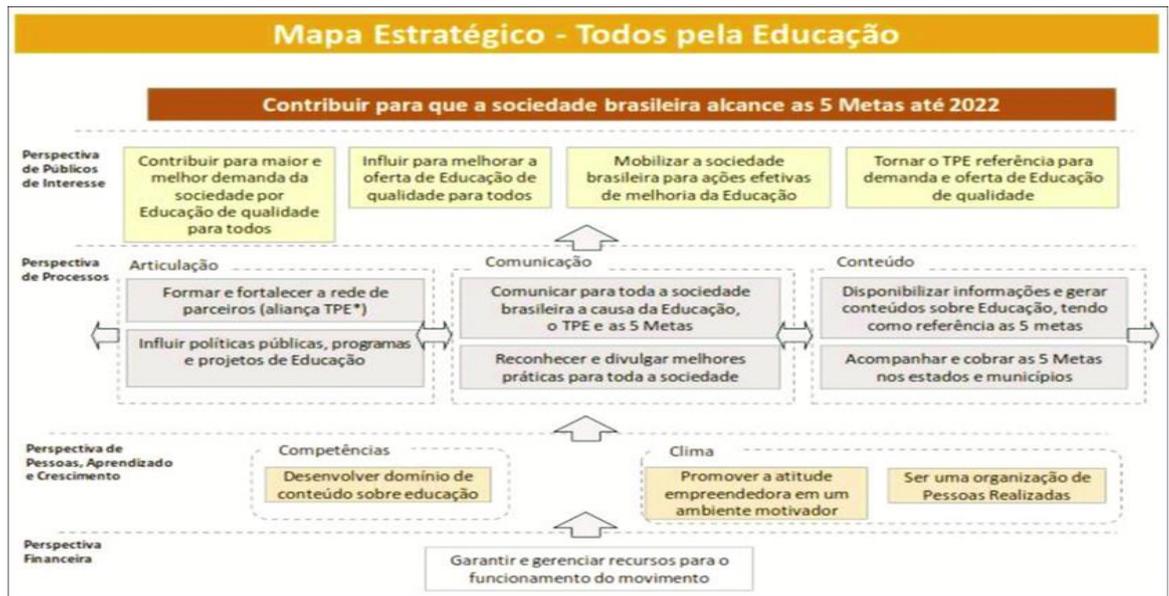
Esse Plano é composto de 28 diretrizes, os quais englobam aspectos relacionados ao acesso e a permanência dos alunos na escola, do mesmo modo trata da organização do trabalho pedagógico, igualmente sobre a formação e a carreira dos profissionais da educação, gestão da escola e das redes de ensino, o reconhecimento dos profissionais da educação, entre outras questões.

Sobre o Plano de Metas explica Farenzena (2012, p. 11) contando com sua intervenção para a promoção e na implementação das ações, e abrange, igualmente, com as mesmas funcionalidades as redes estaduais e municipais de ensino, por meio da adesão dos respectivos poderes executivos. Importante salientar como o TPE organiza sua atuação com base em três eixos que têm por objetivo:

Influenciar a demanda da sociedade pela educação – por meio da comunicação, a oferta, por meio da articulação com outras entidades e com as esferas governamentais, e a quantidade e a qualidade das informações sobre o tema, por meio do acompanhamento e da divulgação de dados, pesquisas e informações relacionadas à educação e as 5 Metas, tendo como resultado uma mobilização efetiva (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007, p.30).

O trabalho dos três eixos de atuação é disponibilizado pelo Comitê Executivo assessorado por comissões de especialistas. Apresentamos a seguir no Quadro 10 um mapa estratégico do movimento que sintetiza sua organização.

QUADRO 11-Mapa Estratégico – Todos pela Educação.



Fonte: Todos pela Educação (2007, p.2).

No quadro 10 observamos que as três frentes se articulam na procura por uma legitimidade do projeto educacional proposto pelo TPE para a sociedade. Dessa forma, as ações direcionadas para articulação e as relações institucionais tencionam um grande alinhamento entre o referido Movimento, as três esferas de governo e a iniciativa privada.

## SEÇÃO 4

### **EM BUSCA DA QUALIDADE DE ENSINO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nos últimos anos, testemunhamos no Brasil, um conjunto de iniciativas na área da política de avaliação educacional, por via da implantação de avaliações em larga escala, que fizeram um robusto e eficiente sistema de avaliação, o qual se destacou como um dos mais eficientes do mundo (CASTRO, 2009). Em redor de 20 anos, o país conseguiu desenvolver e consolidar uma Política e um Sistema de Avaliação Educacional entre os mais amplos e completos do mundo, que envolvem todos os níveis, modalidades e etapas da educação básica, explica o autor.

Por meio desse sistema de avaliação, o país tem conseguido coletar, produzir e fornecer, regularmente, um número considerável de informações sobre a educação brasileira e monitorar a sua evolução, tanto no âmbito nacional como no estadual e no municipal. Com relação aos sistemas de ensino e a cada unidade escolar e seus respectivos sujeitos, o sistema de avaliação tem impulsionado o envolvimento e a responsabilização de todos em busca da melhoria dos índices de qualidade da educação. Ou seja, esse processo de avaliação sistematizado e institucionalizado tem sido capaz de prover a própria sociedade com dados e informações em relação aos sistemas e unidades de ensino, aos gestores, professores e alunos, bem como sobre as condições socioeconômicas e infraestrutura, dentre outros aspectos, tendo em vista o cumprimento das metas de qualidade da educação.

Como declara Hoffmann (2013), comparar, analisar e verificar passou a fazer parte do dia a dia da escola. Para a autora, a avaliação é a reflexão convertida em ação que estimula novas e permanentes reflexões do educador e dos profissionais da escola, a respeito de uma realidade e a partir da orientação do estudante na sua trajetória na construção de conhecimento. A seguir, são discutidos os resultados de avaliação como uma estratégia de mudança na educação, que visam à melhoria da qualidade da educação a partir do nível básico, por meio de avaliações em larga escala. Nesse sentido, cabe frisar que o conceito de “estratégia” utilizado neste trabalho se ampara em Masetto (2003)

significando instrumento para incentivar a melhoria da qualidade da educação básica, tendo em vista objetivos, metas e resultados.

#### **4.1 Avaliação como Estratégia de Mudança**

A origem do sistema de avaliação em larga escala está na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Nesses dois principais atos legais do Brasil confirmam a o compromisso pela garantia do padrão de qualidade e equidade, existindo a indicação na LDBEN do qual a definição mais exata aconteceria no Plano Nacional de Educação (PNE), seguida pela proposta de uma avaliação que pudesse medir se tal definição estaria sendo realizada. Considerando o conceito de “estratégia” adotado por Masetto (2003), a política de avaliação é um instrumento para alcançar os objetivos de melhoria da qualidade da educação básica, tendo em vista metas estabelecidas e a análise de resultados. A implementação das avaliações em larga escala segue tendências internacionais e estão orientadas pelo movimento de reforma vem ocorrendo no Brasil desde o início da década de 1990, portanto, há um tempo suficiente para a criação de uma cultura de avaliação, conforme analisado por Freitas (2011).

A divulgação da cultura de avaliação tem aumentado também as discussões em torno dos resultados escolares. Observa-se que um amplo destaque é dado aos resultados educacionais os quais são condizentes com as reformas educativas, tal como se verifica na LDB/1996, garante a verificação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, com o objetivo da melhoria da qualidade do ensino:

Art. 9 A União incumbir-se-á de:

[...]

VI- Assegurar processo nacional de avaliação de rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e melhoria da qualidade do ensino (LDB, 2016).

Entre as perspectivas que fundamentam a política de avaliação externa está a de assegurar a qualidade da educação a partir do acompanhamento e cobrança de resultados. A avaliação externa de larga escala é um dos principais instrumentos para elaboração de políticas públicas na orientação de objetivos para unidades escolares. Ao longo das últimas três décadas, seguindo tendências internacionais, a avaliação externa de larga escala tem conquistado lugar de destaque na mídia nacional, o qual tem colaborado para

as discussões e polêmicas a respeito das mesmas e também da qualidade de ensino das escolas brasileiras. Somo descrito por Castro (2009, p. 23), as avaliações, “têm se tornado uma constante em países de diferentes culturas e distintas orientações ideológicas de governo”. A utilização dessa avaliação compreende um grande número de participantes, podendo gerar dados e informações para orientar inúmeras ações e políticas educacionais.

Vale destacar que, a avaliação em larga escala não é praticada apenas no Brasil é comum em vários países, entre eles está: EUA, Portugal, Chile, México, Costa Rica, Inglaterra. Segundo Fontanive (2013) as avaliações em larga escala se tornaram popular no mundo e também no Brasil, podendo-se afirmar que, no século XXI, poucos são os países, estados ou municípios que desistiram de desenvolver e usar a divulgação de resultados dos seus alunos. Esses sistemas possuem um desenho que antevê a divulgação dos resultados ajudando a mobilizar as escolas para uma ação mais efetiva na direção da melhoria de seu trabalho e, assim, da qualidade oferecida.

De acordo com a autora as escolas precisam de parâmetros externos para conduzir o seu trabalho, que possa permitir a elas um conhecimento mais claro das qualidades ou fragilidades de seu ensino e de seus projetos pedagógicos, afim de que se comparem consigo mesmas e acompanhem o próprio percurso. Nesta perspectiva, concordamos com Freitas et al. (2012), quando mostram que a avaliação de larga escala é

[...] um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas [e que] quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede (FREITAS et al, 2012, p. 47).

Como explica Minhoto (2010), esses processos de avaliação integram, em seu conjunto, a atual política de avaliação da educação brasileira a qual pode ser descrita principalmente por realizar duas funções distintas:

- 1) Levantar informações tendo como propósito ampliar e aprofundar o conhecimento sobre os sistemas de ensino para que as diferentes esferas de governos possam definir prioridade de intervenção; 2) Induzir mudanças ou consolidar reformas educacionais previamente estruturadas para os sistemas de ensino (MINHOTO, 2010, p. 166).

Para entender a implantação das avaliações externas, contudo, é necessário observar as transformações no processo educacional, que estão acontecendo no Brasil desde a década de 1960, quando foi publicada a primeira LDBEN (1961) que estabeleceu

o surgimento dos primeiros planos Educacionais. Conforme Fonseca (2009) é necessário levar em conta que já se vinha amadurecendo a ideia de planejar a educação, desde o início da década de 1930, pelo desempenho dos educadores que eram conhecidos como pioneiros e renovadores. De acordo com a autora, nos anos de 1961 e 1962, ocorreram conferências internacionais em que ficaram definidas metas decenais para educação na América Latina<sup>7</sup>, metas que os educadores brasileiros se opuseram.

Na interpretação de Fonseca (2009), a oposição às metas foi feita por educadores e membros do Conselho Federal de Educação, por causa das diferenças socioeconômicas de cada país. Assim foram adaptadas à realidade brasileira as metas quantitativas dos primeiros planos de educação. Como descreve Bauer e Tavares (2013), no Brasil as avaliações de sistemas de ensino se expandiram no final da década de 1980 com a proposta do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau. Mas, foi somente na década de 1990, especificamente desde 1995, que as questões relacionadas aos processos avaliativos se consolidaram e passaram a buscar, de forma sistemática e institucionalizada, a melhoria da qualidade do ensino e do papel do Estado na educação.

Segundo Souza e Oliveira (2010), o Ministério da Educação (MEC) na década de 1990 produziu alguns programas de avaliação externa, possuindo como objetivo a melhoria da mencionada qualidade da educação, o qual oferecia incentivo para o monitoramento das políticas públicas a partir da coleta, sistematização e análise de dados e informações referentes a alunos, professores e gestores de escolas públicas e privadas. Por meio da avaliação em larga escala as avaliações conquistaram centralidade no debate educacional, com estímulos e influências de agências internacionais projetando as propostas de avaliação de sistemas.

Ao longo deste trabalho, observamos relatos de mudanças provocadas pela aplicação dessas avaliações externas de larga escala em âmbito nacional. Apresentam-se como exemplo alguns sistemas de avaliação em larga escala que utilizamos em nossa pesquisa sendo eles o Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB/ Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Conforme alguns autores, a consolidação das avaliações externas está relacionada ao raciocínio generalista. Para Sordi (2009, p. 4), “a meta acaba sendo melhorar os índices, o que necessariamente não

---

<sup>7</sup> A interferência externa nas políticas de educação nacional é frequente e tem como principal origem o Banco Mundial, aspecto analisado por estudiosos como Altmann (2001) e Oliveira (2000), dentre outros.

implica melhorias nas aprendizagens dos estudantes”. A respeito da busca por notas melhores nas avaliações externas, Gatti (2009, p. 2) nos alerta:

No caso do Brasil, a busca pela qualidade do ensino, equacionada nos termos de suas avaliações externas, ocorre principalmente no interior das redes públicas de ensino, [...] e a tendência das ações implementadas é a de assumir um caráter meramente supletivo e compensatório.

De acordo com autora, os resultados das avaliações, uma vez analisados, proporciona a criação de um painel e um retrato da educação no país, sendo essa ferramenta essencial na construção de políticas públicas para essa área. Dentro de uma concepção política, elas colaboram na definição de políticas de educação que garantam o direito de aprendizagem básica que todo aluno deve ter assegurado.

Esses critérios são importantes para que as redes e escolas pensem quais estratégias podem proporcionar para uma melhoria contínua da educação de qualidade. No entanto, alguns críticos das avaliações em larga escala, como Freitas (2011), destacam que a avaliação em larga escala consegue direcionar, isto é, concentrar-se no ensino nas habilidades fundamentais para conseguir os melhores *scores*<sup>8</sup>, ou seja, nos resultados, em relação dos saberes necessários para formação do educando, até mesmo a escrita, mas trata-se de uma política autoritária por ser formulada de forma externa e não privilegiar a participação dos professores.

Nesse contexto de implementação de uma cultura de avaliação, no que concerne à Educação Básica, ressaltamos a criação do Sistema da Educação Básica (SAEB), em 1990. Após a materialização do SAEB, foram criados pelos estados e municípios alguns sistemas próprios de avaliação. Esse crescimento da avaliação no contexto da educação nacional é materializado, tanto em instrumentos de avaliação, assim como na forma que o tema entrou na agenda da política educacional, na perspectiva de controle com base nas avaliações (NOGUEIRA; ALMEIDA, 2013), sobre o qual passamos a apresentar a seguir.

#### **4.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**

O SAEB é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, realizadas a cada dois anos permitindo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

---

<sup>8</sup> Score – De acordo com o dicionário online de Português refere-se a um termo para definir pontuação.

Educacionais (INEP), realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de alguns fatores que possam afetar a performance do estudante, concedendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. O SAEB também é dirigido ao Ensino Fundamental, foco da presente pesquisa. O objetivo é fazer um diagnóstico do sistema educacional brasileiro, concedendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado.

A primeira avaliação do SAEB foi realizada em 1990 com a participação de escolas que ofertavam as 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental em escolas públicas e da rede urbana. Avaliando os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do mesmo modo foram avaliadas em redação e este formato se manteve na edição de 1993.

Em 2005, o SAEB foi reorganizado (BRASIL, 2005), passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que é mais conhecida como Prova Brasil. Em 2013 passou por outra mudança quando foi inserida ao SAEB a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual foi prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Outra novidade dessa edição foi a inclusão, em caráter experimental, da avaliação de Ciências, realizada com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do ensino médio. Conforme o Ministério da Educação na Portaria nº. 564, de 19 de abril de 2017, o público alvo para o SAEB é:

- I – Todas as escolas públicas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam dez ou mais estudantes matriculados em turmas regulares de 3º ano do Ensino Fundamental, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental;
- II – Todas as escolas públicas e privadas, localizadas em zona urbanas e rurais, que possuam pelo menos dez estudantes matriculados em turmas regulares na 3ª série do Ensino Médio ou na 4ª série do Ensino Médio, quando esta for a série de conclusão da etapa;
- III – uma amostra de escolas privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados em turmas regulares de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, distribuídas nas vinte e sete unidades da Federação (MEC, 2017).

A finalidade do SAEB é a cada dois anos, acompanhar a qualidade da educação brasileira. Dessa forma é feita uma comparação dos resultados bienais do IDEB com metas estabelecidas, de modo a avaliar se os objetivos projetados estão sendo realmente

cumpridos. O SAEB busca analisar diferentes estratos para o país como um todo, para as unidades da federação, para os municípios e as escolas.

De acordo com documentos oficiais, um dos principais objetivos do SAEB, aliás, um dos mais importantes, é por ser um sistema de verificação da qualidade do ensino proporcionado nas escolas brasileiras. Contudo, Werle (2010) questiona sobre as avaliações externas estarem vinculadas ao ranqueamento de escolas, à liberação de recursos e sobre a transparência para sociedade. Em sua crítica, o assunto “transparência” para sociedade não poderia estar ligado à concepção mercadológicas do governo. A respeito disso ela afirma:

Pode-se levantar a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerenciais de modernização e racionalização voltadas para resultados (WERLE, 2010, p. 790).

Tal afirmação é feita pelo autor diante de documentos oficiais do SAEB, em que se tem como finalidade essencial ser um sistema de análise da qualidade do ensino praticado nas escolas brasileiras. O SAEB tem como principais objetivos:

- Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
- Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos e
- Desenvolver competências técnicas e científicas na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (IBGE, 2017).

Com as informações obtidas pelo levantamento do SAEB, é permitido o acompanhamento da evolução da qualidade da educação ao longo dos anos, sendo que tal levantamento é utilizado pelo Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de educação, para definir ações focadas para a solução dos problemas identificados, bem como no direcionamento dos recursos técnicos e financeiros.

O SAEB também disponibiliza aos alunos um questionário socioeconômico e cultural e de hábitos de estudo. Os questionários também são disponibilizados aos professores de português e matemática das séries avaliadas, além de diretores das escolas.

Esses questionários proporcionam conhecer a formação profissional, atribuições, organização e projeto pedagógico da escola.

Segundo a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), as informações produzidas destinam-se à universalização do acesso à escola, concedendo incentivos concretos para a formulação, reformulação e acompanhamento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, colaborando para melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

Os questionários de desempenho do SAEB seguem matrizes estabelecidas em 2001. Com base em referencial teórico<sup>9</sup>, que possuía como prioridade as características escolares<sup>10</sup>, foram definidos três grupos: a) construtos<sup>11</sup> relacionados ao aluno; b) construtos relacionados à sala de aula; e c) construtos relacionados à escola.

A propósito da definição do Referencial Teórico para os instrumentos contextuais o Saeb é a definição, explicitação e justificação dos construtos que se pretende captar pela aplicação dos instrumentos contextuais. A publicação deste Referencial Teórico objetiva não só fornece uma base para a continuidade do debate sobre a pertinência do próprio quadro de referência aqui delineado, mas também estimular avaliações acerca de até que ponto os questionários do Saeb 2001 explicitam adequadamente os construtos privilegiados no Referencial Teórico. Por este meio, espera-se viabilizar um processo de contínuo aprimoramento dos questionários contextuais (BRASIL, Inep, 2001, p.15).

A Matriz de Referência<sup>12</sup> foi feita coletivamente, com a participação de professores, pesquisadores e especialistas das áreas de língua Portuguesa e matemática e a pesquisa de currículos praticados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de todo país. Essa técnica concede um caráter democrático à Matriz, conforme esse instrumento considera a realidade dos contextos que serão respondidos.

---

<sup>9</sup> As matrizes de referência não podem ser confundidas com matrizes curriculares, pois não englobam todo currículo escolar. Também não podem ser confundidas com procedimentos ou estratégias de ensino. Para se elaborar as matrizes de referência, foi feito um recorte com base no que ser aferido por meio dos instrumentos utilizados no SAEB e na Prova Brasil. As matrizes de referência estão subdivididas em tópicos ou temas e estes, em descritores. Cada descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades.

<sup>10</sup> “A definição dos constructos a serem priorizados deve se beneficiar de teorias e de resultados de pesquisas educacionais. Resultados de outras pesquisas que focalizam o efeito-escola são bastante importantes e, por isso, foram incorporados à reflexão sobre os Questionários Saeb 2001 estudos acerca de fatores associados ao desempenho escolar e à escola eficaz” (Brasil. Inep, 2001, p. 46).

<sup>11</sup> Construto designa em ciência um conceito teórico não observável diretamente.

<sup>12</sup> Matriz Referencial encontra-se em anexo.

Posteriormente a sua divulgação e seu desenvolvimento por meio de Parâmetros Curriculares (PCNs), em 2001, a Matriz foi modificada com base nos mesmos critérios de Consulta Nacional, com a finalidade de compará-la com os currículos realizados pelos sistemas de ensino do país, igualmente com que está proposto nos PCNs (INEP 2014).

O SAEB envolve uma amostra probabilística de 26 Estados e do Distrito Federal, em que é aplicado às escolas públicas e privada do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sendo este sistema constituído com bases em duas grandes preocupações:

- Aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos, mediante aplicação de testes com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino; Verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino – condições de infraestrutura das unidades escolares; perfil do diretor e mecanismos de gestão escolar; perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas; características socioculturais e hábitos de estudo dos alunos ( INEP, 2016).

A metodologia utilizada pelo SAEB com o objetivo de elaborar informações sobre o desempenho e o contexto educacional nas redes de ensino utiliza de várias metodologias, sendo as principais: Matrizes e referências para o SAEB, testes padronizados, questionários de contexto, teoria de resposta ao item (TRI)<sup>13</sup>, amostra e escalas de proficiência.

Como já salientamos no início dessa seção que o SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala, ANEB, ANRESC/ PROVA BRASIL e a ANA conforme ilustra a Figura 1.

**Figura 1-** Esquema de Composição do SAEB.



Fonte: INEP (2018)

<sup>13</sup> No ano de 1995, foi agregada ao SAEB uma nova metodologia estatística conhecida como a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite a comparação entre os resultados dos diversos ciclos em que ocorre a avaliação.

De acordo com a Figura 1 o SAEB engloba três provas externas de larga escala, que são aplicadas no Brasil. Dentro dos documentos oficiais que se dedica à educação (leis, parâmetros curriculares, diretrizes, etc.), as avaliações são pautadas na investigação pela melhoria da qualidade no ensino, colocando-as como um meio por qual se torna praticável um planejamento educacional e a investigação da eficácia das políticas públicas para a educação (BRASIL, 2001).

A avaliação de larga escala nos dias atuais estendeu-se por todo sistema educacional do país. Essas avaliações do sistema nacional de educação “destinam-se a investigação sobre a qualidade da educação brasileira nos diversos níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior e a pós-graduação” (LUCKESI, 2011, p. 430). Essas avaliações têm objetivos diversos e irão ser explicados ao longo deste texto.

#### **4.2.1 Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)**

O ANEB oficialmente é uma avaliação realizada de forma amostral, com alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, aos alunos matriculados no 5<sup>a</sup> ano, 9<sup>o</sup> ano e 3<sup>o</sup> ano do Ensino médio (EM), escolas com mais de 10 alunos. Apresentando como foco avaliar a qualidade, equidade e eficiência da educação brasileira, ocorre a cada dois anos. Os resultados são apresentados por regiões e unidades da federação. Essa avaliação não é aplicada como censo e nem possibilita a separação de dados por escolas ou cidade, como a popularmente chamada de SAEB.

Conforme a Portaria nº. 931 de 21 de março de 2005 que instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em seu artigo Art. 10 rege que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ARESC, cujas diretrizes básicas são estabelecidas a seguir:

§ 10 A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:

- a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o

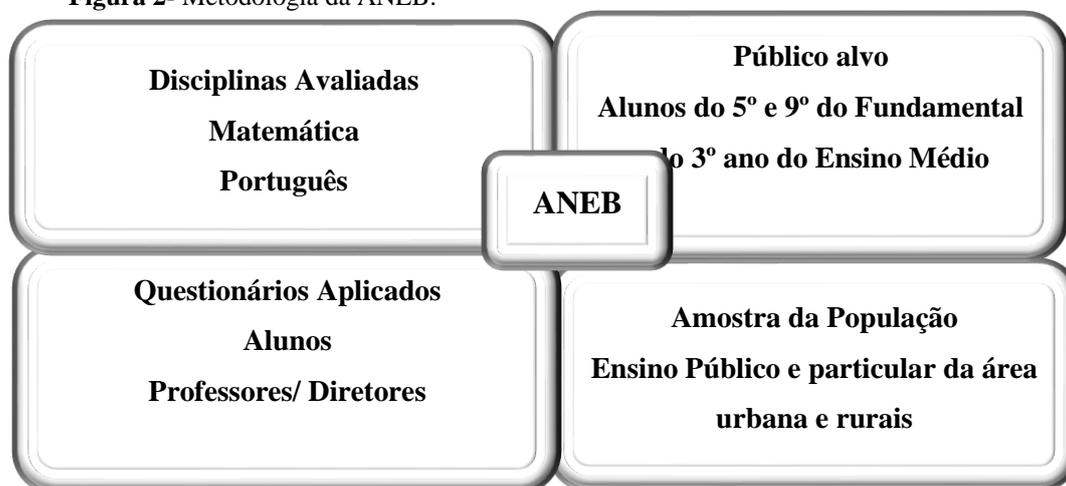
desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino aprendizagem;

d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vista à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;

e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores (BRASIL, 2005).

A metodologia utilizada pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) pode ser observada na Figura 2 a seguir:

**Figura 2-** Metodologia da ANEB.



**Fonte:** Com base no INEP (2018)

Como verificamos no quadro, a ANEB avalia alunos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede privada e das escolas rurais, do mesmo modo da 3ª série do Ensino Médio, das redes públicas e privadas da área urbana.

Esta avaliação teve diferentes ciclos. Em 2005, a sua aplicação tornou-se bial. Alunos são selecionados por amostragem abrangendo as instituições que não atendem aos critérios da ANRESC (Prova Brasil). A ANEB enfatiza as gestões dos sistemas educacionais e não apenas em experiências específicas, de modo que os resultados são mostrados por unidade de federação, região e para o Brasil como um todo.

Em muitos meios da mídia, e muitas vezes oficiais, a ANEB recebe o nome de SAEB, por mostrarem características semelhantes. Contudo, devemos entender que o SAEB se relaciona a um sistema que compreende três avaliações – a ANEB, ANRESC e a ANA. Portanto o SAEB é mais amplo que a ANEB. A avaliação da ANEB também

auxilia no cálculo do IDEB, que é a meta a ser alcançada pelas escolas para a contribuição para melhoria da qualidade da educação.

Resumindo o que já foi falado anteriormente, a ANEB tem como objetivo de “avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira” (PORTARIA, nº. 931 de 2005), por meio de avaliações em larga escala, que são padronizadas, externas às redes no qual serão aplicadas com periodicidade bianual. Ela é complementada pela ANRESC, a qual está focada nos rendimentos de cada estabelecimento de ensino e também em seus processos de gestão, colaborando para o “desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados” ( PORTARIA, nº 931, 2005).

#### **4.2.2 ANRESC (Prova Brasil)**

A ANRESC (Prova Brasil) é um desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que foi criado em 1988, tendo como objetivo, já mencionados anteriormente em nossa pesquisa, ofertar financiamentos para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas com a finalidade de contribuir para melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2009<sup>a</sup>). Trata-se de uma avaliação censitária, ou seja, pode fornecer dados específicos por escola, cidade ou Estado nas redes públicas do país, envolvendo os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das redes municipal, estadual e federal que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries ou anos avaliados. Seu objetivo é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, elaborando informações sobre os níveis de aprendizagem.

Conforme a Portaria nº. 931 de 21 de março de 2005, a ANRESC (Prova Brasil) possui os seguintes objetivos gerais:

§ 20 A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar – ARENSC tem os seguintes objetivos gerais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos

estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;

d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares (MEC, 2005).

A ANRESC foi criada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade, em geral, divulgando informações sobre o ensino ofertado em cada município e escola. Na mesma portaria, no Art. 20, está definido que a ANRESC irá avaliar escolas públicas do ensino básico.

Já no Art. 30, da Portaria nº. 931 de 21 de março de 2005 encontram-se estabelecido que o planejamento e a operacionalização, tanto do ANEB quanto da ANRESC, são de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB, que deverá:

I- Definir os objetivos específicos de cada pesquisa a serem realizados, os instrumentos a serem utilizadas, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas;

II- Definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa;

III- implementar a pesquisa em campo;

IV- Definir as estratégias para disseminação dos resultados;

Parágrafo único. O planejamento de cada uma das pesquisas definirá parâmetros básicos inerentes às aplicações anuais, sendo publicados em Portaria específica do INEP (Portaria nº. 931 de 21 de março de 2005).

Da mesma maneira que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nos testes da Prova Brasil observa-se competências construídas, habilidades desenvolvidas e descobrem dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 2009<sup>a</sup>).

Por fim, cabe frisar que a Prova Brasil e o SAEB são duas avaliações complementares que compõem o sistema de Educação Básica. No quadro 12, foi reproduzido um comparativo das diferenças e semelhanças de cada um desses exames.

**QUADRO 12-** Comparativo do SAEB/ Prova Brasil.

<b>PROVA BRASIL/ANRESC</b>	<b>SAEB</b>
A prova foi criada em 2005	A primeira aplicação foi em 1990
Os alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco na resolução de problemas).	
Avalia apenas estudantes de Ensino Fundamental, de 5º e 9º anos.	Avalia estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbanas e rurais.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos por série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries e anos avaliados participa da prova.
Por ser universal, apresenta como resultado as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.

Fonte: MEC (2018)

Verificamos no quadro 12 que as duas provas são muito semelhantes possuindo alguns diferenciais que podem ser verificados. Um deles é que a Prova Brasil consiste em uma avaliação universal. Diferencialmente do SAEB, que é uma prova amostral. Os resultados da Prova Brasil não são calculados apenas de uma amostra de estudantes. A Prova Brasil conta com a participação de todos os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental incluindo todas as escolas urbanas com mais de 20 alunos dentro da etapa de ensino avaliada. No SAEB, além dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental os alunos da 3ª série são avaliados.

Verificamos, ainda, que a abrangência é bem maior colaborando para obter o desempenho dos estudantes em português e em matemática por município e, ainda por escola pública. Uma vez que no SAEB as informações são disponibilizadas apenas por estados, regiões ou para todo o Brasil, a Prova Brasil é uma maneira de tirar as diferenças regionais presentes no meio, de maneira a aproximar os currículos, uma vez que cada estado tem sua própria organização curricular.

No ano da Prova Brasil os professores recebem do MEC cadernos com matrizes referenciais das disciplinas, assim como formação por parte das mantenedoras explicando como trabalhar para preparar os alunos para as provas.

#### 4.2.3 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

Em 2013 ocorreu outra mudança na forma de avaliação da Educação Básica. Com início da divulgação da Portaria nº. 482 de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da

Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passou também a compor o SAEB. Tornando-se conhecida pela sigla “ANA”, essa prova fornece indicadores que contribuem para o processo de alfabetização nas escolas públicas do país, propondo não apenas uma avaliação para avaliar o desempenho do aluno, mas também uma análise de escolaridade que esses estudantes tiveram ou não, para desenvolver esses saberes. Outra inovação desta edição foi a inclusão, em caráter experimental, da avaliação de Ciências, realizada com os estudantes do 9º. ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

Em 2019, outras mudanças significativas ocorrerão anunciadas pelo MEC. Dentre as mudanças está que a ANEB não será chamada mais dessa forma. Além da Avaliação Nacional da Educação Básica, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), do mesmo modo terão suas nomenclaturas alteradas. Todas elas passaram a ser chamadas de SAEB, junto ao nome acompanhando da etapa seguinte. Para entender um pouco mais as mudanças que ocorreram no SAEB a partir de 1990, apresentamos o quadro 13.

**QUADRO 13-** Tabela Comparativa de 1990 - 2017.

	1990	2015	2017
Público-alvo	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental	5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3ª série do Ensino Médio.	3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio
Abrangência	Escolas Públicas (Amostrais)	Escolas públicas (Amostrais) + Escolas particulares (Estratos Censitários)	Escolas públicas (obrigatório) + Escolas particulares (Facultativo)
Formulação dos itens	Currículos de sistemas estaduais	Matrizes de Referência – Avalia competências/ Define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	Matrizes de Referência – Avaliam competências/ Define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)
Áreas do Conhecimento/ Disciplinas Avaliadas	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação.	Língua Portuguesa e Matemática	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: SAEB (2018)

De acordo com as mudanças realizadas pelo MEC, atualmente todos os estudantes do último ano do Ensino Médio serão avaliados pelo SAEB.

Cabe frisar que a ANRESC/ Prova Brasil e a ANEB são realizadas bianualmente, ao passo que a ANA é realizada anualmente<sup>14</sup>. Conforme documentos do INEP (2007), que estão disponíveis em seu portal oficial, ele procura oferecer dados e indicadores que proporcionem maior compreensão dos fatores que agem no desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

Ainda encontramos informações que são disponibilizadas no site do INEP (2017), que dizem que os questionários respondidos pelos alunos são “Indicadores do Nível Socioeconômico (INSE)” os quais servem de instrumento de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos.

As avaliações do SAEB são elaboradas por Matrizes de Referência na qual estão especificados os conteúdos, competências e habilidades onde alunos dos anos que serão avaliados devem ter desenvolvido e alcançado. No ponto de vista de Vidal e Vieira (2011, p. 424),

[...] esses instrumentos permitiram uma valiosa base de dados para elaboração de diagnósticos precisos e detalhados sobre problemas relativos ao desempenho de estudantes brasileiros e sobre a política educacional em geral. Os resultados mostram que há muito a ser feito para que o Brasil possa alinhar-se aos países que tem obtido êxito na promoção do sucesso escolar de seus alunos.

De acordo com a autora essas informações que serão disponibilizadas pelas avaliações podem auxiliar a elaboração das políticas educacionais. Uma observação deve ser feita, pois nas Matrizes de Referência da ANRESC (Prova Brasil) / ANEB e da ANA não englobam todo currículo escolar e não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, visto que, o recorte da avaliação só pode ser elaborado com base em métricas aferíveis.

Para medir a qualidade do aprendizado nacional e compor as metas tendo em vista a melhoria do ensino em todas as escolas municipais e estaduais foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sendo hoje o principal indicador de qualidade da educação do Brasil.

---

<sup>14</sup> No ano de 2015 a realização da ANA foi cancelada pelos dirigentes.

O IDEB é um componente do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº. 6.094/07), cujo eixo principal das 28 propostas contidas no PDE é a qualidade educacional. De acordo com o Art. 1º. Do Decreto 6.094:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

A composição do IDEB é feita a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação), igualmente conhecido como fluxo escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são adquiridos. As médias de desempenho usadas são as do SAEB com realização a cada dois anos. Com base nos resultados das provas, junto com os dados do Censo Escolar, são traçadas as metas das escolas. Cada instituição possui sua meta, mas o IDEB possui uma meta geral, na qual todas as escolas até 2021 devem alcançar a média 6,0 no índice. O cálculo<sup>15</sup> é feito a nível estadual e municipal em uma escala de 0 a 10 com o resultado se é capaz de saber se as metas das escolas foram atingidas. (INEP, 2012).

A respeito das metas do IDEB, o portal do INEP (2012) afirma que.

[...] são diferenciadas para cada rede e escola. As metas são diferenciadas para todos, e são apresentadas bianualmente de 2007 a 2021. Estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Mesmo quem já tem um bom índice deve continuar a evoluir. No caso das redes e escolas com maior dificuldade, as metas preveem um esforço mais concentrado, para que elas melhorem rapidamente, diminuindo assim a desigualdade entre esferas.

Essas metas são elaboradas a médio e curto prazo havendo um acompanhamento das mudanças da escola. Com bases nessas metas são feitas ações pela gestão da escola, que deve buscar a participação, o acesso, a permanência, o sucesso escolar bem como a qualidade da educação. Observando a intenção nítida pelo governo para o IDEB, chegamos ao entendimento que este indicador nacional possibilitaria o monitoramento da qualidade da Educação mediante os dados concretos, no qual a sociedade poderia,

---

<sup>15</sup> Conforme o INEP (2017), o cálculo do IDEB é feito: As notas das provas de língua portuguesa e matemática são padronizadas em uma escala de zero a dez. Depois, essa nota é multiplicada pela taxa de aprovação, que vai de 0% a 100%. Exemplo: se a média das notas nas provas de uma determinada escola for 7 e, se essa mesma escola tiver 70% de aprovação, seu IDEB será  $4,9: 7 \times 70\% = 7 \times 0,7 = 4,9$ .

conforme seus idealizadores, se mobilizar em busca de melhorias. Para Abdian e Hernandez (2013, p. 11), é necessária atenção perante aos indicadores:

[...] não negamos a importância de existirem indicadores quantitativos e qualitativos emanados pelo governo federal e/ ou sua proliferação pelas outras instâncias de governo (federal ou municipal), mas potencializamos a escola como ator principal de sua apropriação, ressignificação, negação e/ ou objetivação. Melhor dizendo, consideramos a escola como ator responsável pela construção de seus próprios indicadores de qualidade de ensino (ABDIAN; HERNANDES, 2013, p. 11).

Portanto, o IDBE, passou a ser, além de proponente de políticas públicas, como condutor da melhoria da qualidade da educação. Apesar de ser um indicador de resultados, e não de qualidade, sendo a partir deste e da divulgação dos seus resultados atualizando a situação educacional em todas essas esferas é que se mobilizam ações para melhoria da qualidade do ensino. A divulgação dos resultados do IDEB é feita pelo portal online disponíveis para consulta pública de livre acesso. Mesquita (2012, p. 592; 598) esclareceu que “[...] uma das vantagens do IDEB é a forma sintética e simplificada de como apresentar os dados se utilizando de uma escala de 0 a 10, que facilita a compreensão”. Machado (2012, p. 73) corrobora dizendo que “[...] as informações coletadas e divulgadas pelo INEP são ferramentas imprescindíveis para a gestão da educação nacional, porém só fazem sentido quando desencadeiam as outras etapas necessárias para a efetivação da avaliação externa”.

### **4.3 Análise e Discussão de Dados Documentais**

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos precisa ser entendida e analisada com base nos diferentes contextos onde se incluem e das diferentes práticas pedagógicas que o integram. De acordo com Abreu (2012, p. 21),

Essa mudança se concretiza como mais uma forma de intensificar o amplo projeto histórico de reestruturação de todo o sistema de ensino nacional, que tenta reverter o quadro de fracasso exclusão retratados pelo analfabetismo, evasão e repetência nas séries iniciais, nas escolas públicas brasileiras.

Ao longo deste trabalho, pesquisando os processos envolvidos nessa mudança, percebemos que existe a necessidade de refletir sobre muitos aspectos que envolvem a educação básica, tais como: a própria estrutura da Educação Básica no Brasil, as

atividades realizadas a partir da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, além das condições anteriores à data de início expansão do Ensino Fundamental.

Os marcos legais que deram amparo às mudanças que decorreram alguns anos mais tarde foram abordados ao longo deste texto. Dentre eles, cabe destaque ao documento “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais” (BRASIL, 2004), disponível no site do Ministério da Educação<sup>16</sup> que, além de apresentar os motivos oficiais que levaram a essa reforma, disponibiliza os relatórios elaborados pelo MEC sobre os resultados do Ensino fundamental de nove anos. Diante do que levantamos nesta pesquisa sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, procuramos analisar se houve melhorias a partir desta ampliação, por meio da análise dos resultados do IDEB de 2006 a 2016, ou seja, uma década.

Por meio do programa de avaliação que incorporou o IDEB, o Estado Federativo projeta metas a serem alcançadas, em termos numéricos. A meta nacional foi construída com o objetivo de progredir de uma média na primeira fase do Ensino Fundamental de 3,8, registrada em 2005, para 6, que é o objetivo para 2021. A intenção é que esse índice não gere apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todos os âmbitos, mas que possa estabelecer metas individuais e intermediárias, proporcionando mudanças rumo ao crescimento da qualidade do ensino. Segundo Gatti (2009), no âmbito dos conteúdos das avaliações, existe importantes informações que podem ajudar na tomada de decisão em relação às políticas educacionais, por meio de informações do desempenho dos alunos avaliados.

Conforme analisado pela referida autora, os resultados das avaliações devem ser analisados de maneira minuciosa e cuidadosa, visto que são dados necessários para a melhoria do sistema de ensino. De acordo com Gatti (2009), o impacto dessas avaliações irá refletir na educação básica, com o propósito de que “as avaliações sejam vistas como estímulos a mudanças em processos educacionais e, não como punição” (GATTI, 2009, p. 15).

Baseado na avaliação da Prova Brasil e da ANEB observa-se que os dados obtidos pelo desempenho dos alunos nestas avaliações encontram-se expressos por uma escala de proficiência para cada área de conhecimento avaliada, qual seja, Língua Portuguesa e

---

<sup>16</sup> Página do site do Ministério da Educação voltada para os documentos e publicações oficiais sobre o Ensino fundamental de nove anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859)>

Matemática. Objetivo da criação das escalas de desempenho é avaliar os resultados obtidos por estudantes de 5º e 9º ano do ensino fundamental na Prova Brasil, que tem como foco as habilidades requisitadas a partir da delimitação de níveis de proficiência.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o termo “proficiência”, é utilizado como uma medida teórica:

Medida teórica que demonstra, por meio das respostas dos alunos aos itens da prova, quais habilidades eles evidenciaram ter desenvolvido. Sendo assim, a média de proficiência alcançada por uma escola mostra o desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas pelos itens da prova (BRASIL, 2011, p. 15).

De acordo com Sousa e Bonamino (2012), inicia-se uma nova fase nas políticas de avaliação da educação básica, com a introdução do mecanismo de responsabilização, o qual começa a ser associado ao sistema de avaliação, tendo em vista que, mesmo de forma representativa, as escolas e os atores educacionais são responsabilizados, de forma direta ou indiretamente, pela melhoria das suas pontuações educacionais. Quanto a esse aspecto, cabe observar que inúmeros têm sido os estudos que apresentam as suas críticas, conforme literatura visitada na elaboração deste trabalho, dentre eles Freitas (2011).

Conforme Saviani (2007), o IDEB consiste em um recurso técnico para o monitoramento para auxiliar na implantação do PDE, ajudando para definição de metas e ações planejadas, orientando e avaliando os resultados. Conforme explica o autor,

[...] o IDEB representa um avanço importante, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados de evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados de aprendizagem de cada aluno, em cada escola. É acertada, também, a iniciativa de construir um processo sistemático e continuado de assistência técnica aos municípios com apoio e condições para incentivos financeiros adicionais. (SAVIANI, 2007, p. 1245)

É possível compreender que o referido autor considera o processo de avaliação que dá origem ao IDEB como positivo e um “avanço importante”, pois articula o rendimento dos alunos aos dados de evasão e repetência.

Conforme apresentado a seguir, na tabela 4, é possível observar os resultados do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental do país de 2017 (MEC, 2008), os quais superaram as metas previstas para os anos iniciais do ensino fundamental em 0,3 pontos. Para 2017, a meta estipulada é de 5,5. A etapa alcançou 5,8, superando a meta projetada.

**Tabela 4-** IDEB nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

	IDEB observado							Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017
<b>Total</b>	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5
<b>Estadual</b>	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	6,0	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,6
<b>Municipal</b>	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,8	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1
<b>Privada</b>	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,2
<b>Pública</b>	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponíveis no INEP (2018)

Nota-se que apenas as escolas da rede privada não conseguiram alcançar as metas estabelecidas, porém é bom destacar que as notas gerais da rede privada são superiores às da pública. Um exemplo: nos anos iniciais, por exemplo, o IDEB público é de 5,5 e o privado e o privado, 7,1 (escala de 0 a 10).

De acordo com Schneider e Nardi (2014, p. 9), “[...] o Brasil está avançando nas metas educacionais do IDEB, confirmando o esforço de escolas, redes e municípios no alcance das projeções traçadas pelo Governo Federal para cada biênio”. Os autores entendem que a melhora nos índices em termos nacionais está relacionada diretamente à ação dos profissionais da educação.

Na tabela 5 é possível observar que os resultados do IDEB nos anos finais do ensino fundamental do país de 2017 (MEC, 2008) não atingiu a meta estabelecida que foi de 5,0, ficando abaixo 0,3 em um total de 4,7:

**Tabela 5-** IDEB nacional dos finais do Ensino Fundamental.

	IDEB observado							Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017
<b>Total</b>	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,0
<b>Estadual</b>	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	4,2	4,5	3,3	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8
<b>Municipal</b>	3,1	3,4	3,6	3,8	3,8	4,1	4,3	3,1	3,3	3,5	3,9	4,3	4,6
<b>Privada</b>	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	6,4	5,8	6,0	6,2	6,5	6,8	7,0
<b>Pública</b>	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	4,4	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	4,7

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB (2018).

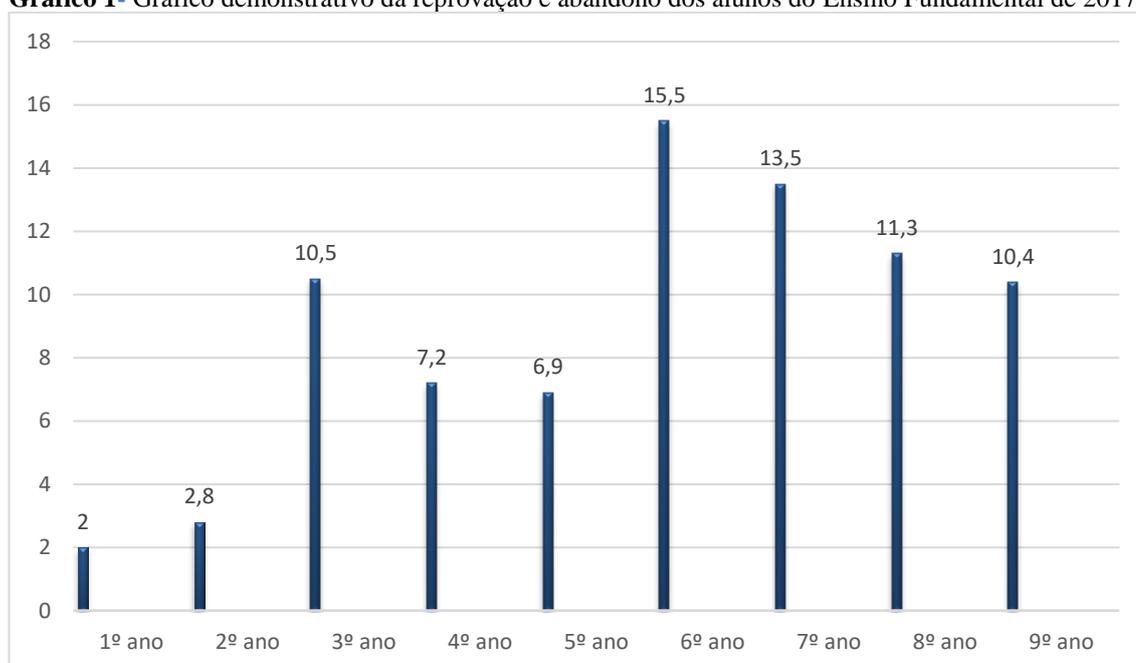
Verifica-se na tabela 5 que as metas estabelecidas nos anos finais do ensino fundamental do 6º ao 9º ano foram descumpridas, pela primeira vez, em 2013 e 2015. Em 2017, o índice esperado de era de 5,0 foi registrado pelo IDEB de 4,7 a meta também não foi atingida, apesar do índice ter evoluído. Nos estados, 20 unidades da Federação estão

na mesma situação, abaixo do patamar projetado, e Minas Gerais registrou queda no indicador.

Observa-se que os estados do Pará, Rio Grande do Norte e São Paulo obtiveram notas idênticas às conseguidas na última avaliação. Mesmo à frente da rede pública nas notas do IDEB, a rede particular de ensino do Brasil não conseguiu atingir as metas estipuladas para os anos finais do ensino fundamental. A menção foi de 6,4, ante a meta projetada de 7 (IDEB, 2017).

De acordo com os resultados do IDEB podemos verificar por meio do Gráfico 1 a reprovação e o abandono dos alunos no Ensino Fundamental, ambos sendo considerados, em conjunto, no referido, como principal como fator que prejudica o fluxo do aluno em trajetória escolar.

**Gráfico 1-** Gráfico demonstrativo da reprovação e abandono dos alunos do Ensino Fundamental de 2017.



**Fonte:** Elaborado pela autora com base dos dados disponíveis no INEP (2017).

Analisando o Gráfico 1 verificamos um número alarmante de reprovação e abandono no 6º ano dos anos finais. E a porcentagem não diminui muito diante dos outros anos. Cabe investigar que esse problema está dificultando o alcance das metas estabelecidas. De acordo com dados do MEC (2018), o Brasil teve uma pequena queda no número de matrículas na Educação Básica. A queda em certas etapas do ensino pode evidenciar vários problemas da educação brasileira, essa redução está acontecendo no Ensino Fundamental anos finais e no médio pelo quarto ano consecutivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar a este momento de considerações finais é importante ressaltar que a educação básica, para atingir ao ideal de qualidade, ainda tem um longo caminho a percorrer. No caso do ensino fundamental, objeto de estudo desta Dissertação de Mestrado, algumas ponderações podem ser apresentadas a partir da literatura visitada na sua elaboração e dos dados analisados e expostos neste texto.

Considerando as limitações da pesquisa, uma vez que nenhuma pesquisa dá conta de esgotar um tema, principalmente de tamanha complexidade, como é caso da educação básica, cabe dizer que, nessas considerações finais, o que nos move são mais interrogações do que respostas. Isso porque ao analisar os documentos que tratam da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e as contribuições dessa expansão é possível observar as dificuldades encontradas na implementação dessa política desde seu início.

Atualmente, já se passaram mais de dez anos de sua implementação, porém, o debate sobre o Ensino Fundamental de nove anos ainda se faz necessário e, certamente, continuará ocorrendo até mesmo porque não se trata de algo finalizado, pois educação é sempre um processo contínuo. Portanto, ao contrário, a educação do ser humano é um processo que deve ocorrer ao longo da vida, como preconizado pela própria LDB nº 9394/1996, princípio este inserido no texto na referida lei em 2018.

Retomando o objetivo proposto nesta pesquisa, que foi o de investigar e analisar por meio de pesquisas bibliográfica e documental sobre a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e suas repercussões na qualidade da educação básica, o presente trabalho abordou os principais aspectos que levaram à sua ampliação no Brasil, foram analisados documentos e dados sobre a ampliação do Ensino Fundamental no contexto dos aspectos políticos e pedagógicos e, também foi utilizada uma pesquisa em artigos que já trataram da referida temática, os quais contribuíram com este trabalho e a quem registramos nossos agradecimentos.

Compreendemos que, neste trabalho, contemplamos um tema de relevância na educação brasileira. Atualmente já consolidado, o Ensino Fundamental de nove anos representa um novo momento no cenário da educação nacional, rumo a uma melhoria da qualidade, desde a educação básica, apesar dos desafios ainda a serem superados, conforme materializados nas metas do PNE 2014-2024. Previsto pela Lei nº. 13.005, de

25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, no documento, foi incluído metas de qualidade decorrendo como um dos elementos importantes para se chegar ao nível de qualidade desejada. Dentre essas metas encontra-se a valorização do professor, que não foi tratada em nossa pesquisa, mas que é um pilar de suma importância para essas mudanças e para melhoria da educação em nosso país.

Conforme literatura visitada, foi verificado que o foco de outras pesquisas relacionadas com o tema se apresentou centrado, de modo geral, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Isto é, os estudos ficaram concentrados nas crianças que ingressaram aos seis anos de idade, não havendo muitas pesquisas atuais que mencionem o que ocorreu nesses dez anos de ampliação do Ensino Fundamental. Dessa forma, foi necessário nos limitar à verificação de documentos e dados disponíveis em bancos de dados do INEP a fim de capturar informações e dados para análise.

Nesse sentido, os dados de avaliação, obtidos em provas de larga escala, principalmente os resultados do IDEB, ofereceram condições para uma melhor visão sobre a evolução do Ensino Fundamental de nove anos, ao longo desses dez anos de sua ampliação. No caso dos marcos políticos e legais discorreremos sobre a reforma da década de 1990 e a evolução das três LDB que já ocorreram no Brasil. Temas esses que contextualizaram a política do Ensino Fundamental de nove anos.

Foi possível observar que essa ampliação do Ensino Fundamental teve como motivação, em sua origem, a interesses econômicos a fim de legalizar uma situação que já estava sendo praticada em vários entes federados. Nesses lugares, a criança de seis anos de idade já era matriculada no Ensino Fundamental para que as redes de ensino pudessem usar os recursos financeiros do FUNDEF. Constatou-se ainda, com base nos estudos realizados, que a ampliação do Ensino Fundamental o foco sempre foi o ingresso das crianças de seis anos nas escolas e pouco se falou dos anos subsequentes à entrada da criança neste nível de ensino.

Ainda, cabe destacar, que não foi mencionado sobre adaptação e preparação do docente para o trabalho pedagógico nessa nova realidade da educação básica. Os professores quase não tiveram participação nas discussões que levaram à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Estudos visitados relatam que muitos deles foram pegos de surpresa no momento da publicação dessa medida. Como professora, atuante na rede pública, especificamente no ensino fundamental, sou testemunha de que preparação dos profissionais não foi prioridade, deixando muitas dúvidas à época.

Ao longo do trabalho, foram também contemplados manuais de orientação para os docentes. Neles foi possível verificar a ausência de orientações sobre a parte pedagógica a ser trabalhada. Uma das causas evidenciada neste trabalho foi que muitos Estados não aderiam de imediato à ampliação devido à falta de estrutura física adequada em suas redes de ensino. Dentre os documentos pesquisados, foi possível resumir de forma clara a situação observada no que se refere às políticas públicas as quais têm priorizado os investimentos no ensino fundamental, sem aumentar de modo significativo o seu montante e, ao mesmo tempo em que, na implantação de novas medidas, desconsideram a realidade da escola, também não preparam os envolvidos para as mudanças.

Com isso, justifica-se a continuidade de práticas educativas tradicionais em uma realidade diferente, prejudicando os resultados esperados do novo Ensino Fundamental. Cabe salientar que a criança de seis anos, antes matriculada no pré-escolar, com a ampliação do Ensino Fundamental, passa a ser matriculada no primeiro ano com apenas seis anos de idade. Ou seja, trata-se da mesma criança, que agora é matriculada em uma turma de ensino fundamental, nível de ensino que tem, legalmente, uma lógica diferente do pré-escolar. A falta de uma preparação adequada dos professores e das escolas, até mesmo dos pais, pode ser considerada um fator decisivo no que tange à qualidade do trabalho educativo esperado.

Chegamos à conclusão de que o significado e o valor da educação, junto com a instituição escolar, vêm crescendo na sociedade atual. Tal constatação foi possível ao analisar os indicadores demográficos e econômicos, bem como a taxa de alfabetização ao longo da história. Verificou-se uma diminuição da taxa de analfabetismo, a obrigação da escola de instituir uma prática mais democrática e voltada para a formação da cidadania, além de outros fatores importantes para a melhoria da educação. Observou-se ainda que a luta para a democratização do ensino se originou na Constituição Imperial de 1824 e se estendeu ao longo dos anos. Somente ao final do século XX se deu a expansão da Educação Básica no país, entre avanços e retrocessos.

Ao abordar as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, desde sua primeira publicação, que foi a Lei nº. 4.024/1961, até a mais recente, que é a Lei nº. 9.394, de 1996, que teve a sua última atualização em 2018, foi possível compreender a importância das diretrizes nacionais para a evolução do sistema educacional brasileiro. Todas essas leis podem ser consideradas instrumento valioso para o desenvolvimento da educação brasileira e, conseqüentemente para a nação.

Essa compreensão se deu graças à análise de aspectos históricos da Educação Básica, abordados na pesquisa bibliográfica e com a contribuição dos dados coletados, os quais possibilitaram conhecer as mudanças que vêm ocorrendo no cenário educacional, em coerência com as transformações da sociedade. Abordar os aspectos históricos foi necessário a fim de entender o cenário mais amplo da educação nacional, que exigia mudanças na estrutura da educação básica da população brasileira, o que veio a ocorrer com a publicação da Lei nº. 11.274/ de 2006, a qual ampliou o Ensino Fundamental para 9 (nove) anos.

Para entendermos melhor os desdobramentos da Lei nº 11.274/2006, foi necessário retroceder um pouco no tempo a fim de identificar as condições em que emergiu o Ensino Fundamental de nove anos. Com o estudo realizado foi possível verificar que, no século XX e início do século XXI, o processo de escolarização das massas concentrou-se nas escolas. Seguindo tendências de várias estruturas, de diferentes cenários nacionais e regionais, em diversos países, esta organização se implementou por leis de obrigatoriedade escolar e não foi diferente no Brasil.

A necessidade da obrigatoriedade da educação ficou evidente na sociedade contemporânea, mas o alto índice de evasão, baixo rendimento escolar e o fracasso, via reprovação, tornaram-se fatores decisivos para atingir a democratização da educação. A reforma veio como uma necessidade emergencial, mas no estado de Minas Gerais, a ampliação do ensino fundamental já era uma realidade, antes mesmo da publicação da Lei nº. 11.274/ de 2006, como uma prática experimental devido aos baixos resultados do IDEB que o estado apresentava.

O trabalho de análise da década de ensino fundamental de nove anos possibilitou conhecer a evolução de resultados do IDEB de 2005 a 2017 e verificar que os alunos do Ensino Fundamental dos anos “iniciais” estão atingindo as metas propostas, mas os alunos do Ensino Fundamental dos anos “finais” não estão atingindo as metas de qualidade. Não foram encontrados no processo desta pesquisa, estudos que se dedicassem a investigar e identificar os fatores que incidem de alguma forma sobre a dificuldade de atingir tais metas nos anos finais do ensino Fundamental.

Entretanto, com base nesta pesquisa, em documentos pesquisados e na própria experiência desta pesquisadora, como professora em sala de aula com alunos de 9º ano do Ensino fundamental, algumas observações tonam-se possíveis, dentre elas encontram-se as fragilidades das próprias matrizes de referências, que não conseguem suprir toda complexidade contida nos currículos escolares por fazer um recorte do mesmo. Ou seja,

nomeiam apenas algumas habilidades e competências, mas ficam diversos conteúdos sem verificação, o que pode prejudicar a qualidade do ensino. Cabe, portanto, repensar se a ampliação do Ensino Fundamental não deveria ter suprido essa carência de integrar os conteúdos de forma mais abrangente e, dar tempo ao aluno de aprender todas as habilidades contidas nas matrizes de referência.

Outro fator pode estar relacionado ao fato de que os alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais possuem apenas uma professora, que fica com eles por 4 (quatro) horas e detém todas as informações quanto ao processo de aprendizagem dos mesmos; sabe a limitação e potencialidades de cada um, além do vínculo afetivo criado entre alunos e professor.

Enquanto isso, os alunos do Ensino Fundamental dos anos finais já possuem mais professores, que se alternam nos diversos conteúdos, sendo também diluída a responsabilidade de cada um quanto aos resultados finais. Além disso, existem conteúdos mais amplos a serem estudados e com mais profundidade, sem contar que os alunos entram numa fase em que a disciplina em sala de aula torna-se cada vez mais difícil, cabendo ainda considerar a falta de perspectiva de muitos alunos em relação ao futuro. Embora sejam observações empíricas, elas podem ser consideradas, pois vai encontro de estudos realizados que, ao investigar temas relacionados à aprendizagem dos alunos em sala de aula, evidenciam também esses fatores como intervenientes nos resultados educacionais, entre outros.

Por meio desta pesquisa e com uma visão mais ampliada, é possível compreender a expansão do Ensino Fundamental para nove anos para mais além de resultados de avaliação externa ou de larga escala. Não se podem negar os avanços da Educação Básica, principalmente no ensino fundamental, mas recuperar o tempo perdido e conseguir evoluir para alcançar as metas desejadas ainda é um grande desafio na estrutura atual.

Como apresentado ao longo deste texto, as diversas avaliações em massa, implementadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), ajudam a diagnosticar a conjuntura da educação brasileira, mas pouco tem sido proposto a partir da divulgação dos resultados. Ou seja, os índices são importantes como referência, mas não podem se reduzir apenas nisso. No modelo em que encontram inseridas, as avaliações em massa ainda não fornecem subsídios suficientes para novas práticas ou mudanças para melhor gerir o processo de ensino e, dessa maneira conseguir detectar onde se tem errado no processo educativo ou na política adotada e, a partir daí procurar soluções para amenizar ou mesmo corrigir as direções malsucedidas.

Pode-se considerar que uma política educacional, por si mesma, não dá conta de resolver ou solucionar os problemas da educação, considerando que alguns deles são históricos, como demonstrados neste trabalho. Cada escola tem uma realidade comum e, do mesmo modo, também uma realidade específica, que compreende todos os seus participantes e o seu entorno. Para conseguir entender os desafios da política educacional e suas constantes mudanças, requer um olhar para análise de seus dados, pois não se pode ignorar o que os dados revelam.

Reconhecemos que vários problemas existem na educação básica, mas a ampliação do Ensino Fundamental tem ajudado na melhoria dos índices de qualidade projetados nas metas do IDEB, garantindo uma melhoria dos resultados educacionais, embora ainda não suficientes. Sabemos que esses empreendimentos não são simples e que dez anos ainda é muito pouco para uma mudança mais significativa e qualitativa na educação brasileira. Muitos obstáculos devem ser superados, especialmente quando pensamos em um país que possui a quinta maior população mundial, junto às desigualdades profundas no que se relaciona à formação e acesso à cultura, educação e aplicação de novas tecnologias.

Com base na análise documental empreendida e nos dados apresentados, cabe concluir que ainda não é possível considerar que a política do Ensino Fundamental de nove anos reflete uma verdadeira ampliação de direitos no que se refere à melhoria da qualidade de educação. Como está ocorrendo até o momento atual não demonstra uma melhoraria consistente de qualidade nos resultados educacionais, quando se pensa que a educação básica se estende até a terceira série do Ensino Médio. É muito importante repensar a prática do ensino fundamental, em seu currículo, nas metodologias adotadas, na sua estrutura, na valorização dos docentes, entre outros.

Como professora do Ensino Fundamental, há mais de 14 anos, observo a complexidade, cada vez maior, da educação do ser humano, principalmente a partir da adolescência na sociedade atual, portanto, não pode ser tratada como coisa simples. Essa pesquisa pode se configurar como ponto de partida para inúmeras outras reflexões sobre o Ensino Fundamental, pois as questões que atravessam o processo educativo são de naturezas diversas, podendo ser discutidas com diferentes enfoques, temáticas e concepções teóricas variadas e por diversos pesquisadores, com diferentes olhares.

Por fim, não se trata de encerrar uma discussão, mas de abrir brechas para novos estudos, que visem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Da mesma forma que o Ensino Fundamental de nove anos é apenas o início de uma

trajetória de formação, esta pesquisa tem a sua relevância no contexto das inúmeras provocações possíveis, para além deste nível de ensino investigado, pois o que está em questão é a formação contínua de sujeitos que, enquanto cidadãos, necessitam da educação de qualidade como direito básico para usufruir, até mesmo, de outros direitos ao longo de vida na sociedade e no mercado de trabalho.

Deixo a todos que vierem a ter contato com este texto o lema da escola em que leciono há mais de 9 anos, localizada no Sul de Minas Gerais: “Amar e Construir”.

## REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; HERNADES, E. D. K. **Avaliação em larga escala e gestão de sistemas e unidades escolares: implicações para qualidade da educação escolar.** Eixo de discussão I. 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/GrazilazambaoabdianComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em 2 de set. de 2018.
- ABREU, M. M. O. Ensino fundamental de nove anos: implicações no processo de alfabetização e letramento. In: \_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos: a constituição de uma nova realidade.** Araraquara: Junqueira & Marin, p. 20-51, 2012.
- ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2002. p.170.
- ALMEIDA, J. G. Ensino Fundamental de nove anos: ampliação da permanência e qualidade de ensino. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n.25, p. 159-179, jan. /jun. 2011. Disponível em:< <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/index>> Acesso em : 4 de mai. 2018.
- ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p. 1039 – 1066 2005.
- ARROYO, M. Entrevista. In.: PEROZIM, L. **Prova dos Nove.** Revista Educação. Ed. 101, 08/09/2005.
- ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001, v.56. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo).
- \_\_\_\_\_. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006 v. 56. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo).
- AZEVEDO, F. et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BAUER, A. Limites, desafios e possibilidades das avaliações de sistemas educacionais: contribuições do ciclo de debates para as políticas de avaliação. In: BAUER, A; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.** Florianópolis: Insular, 2013. p. 281 – 294.
- BITTAR, M.; BITTAR, M. **História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade.** *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BLASIS E.; FALSARELLA A. M.; ALAVARSE O. M. **Avaliação e aprendizagem: avaliações externas**: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. Coordenação Eloisa de Blasis, Patrícia Mota Guedes. – São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013, 48p.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com currículo da / na escola. **Educação e Pesquisa**, p. 1-16, 2012.

BRASIL, Constituição de 1824. **Constituição Política do Império do Brasil**. Brasília: Senado Federal 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)> Acesso em 3 de mai. 2018.

\_\_\_\_\_, Constituição de 1891. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)> Acesso em: 2 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_, Constituição de 1934. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)> Acesso em: 17 de mai. 2018.

\_\_\_\_\_, Constituição de 1937. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)> Acesso em: 15 de mai. 2018.

\_\_\_\_\_, Constituição de 1946. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Assembleia Constituinte, 1946. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)> Acesso em: 23 de mai. 2018.

\_\_\_\_\_, **Lei nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação LDB (1961). Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.htm>> Acesso em: 9 de jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição de 1967. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Assembleia Constituinte, 1967. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)> Acesso em 18 de set. de 2018.

\_\_\_\_\_, **Lei nº. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixam diretrizes e bases para o ensino de 1º grau e 2º grau e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>> Acesso em: 15 de mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:<

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 10 de jun. de 2018.

\_\_\_\_\_. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica** – Brasília. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvoll1.pdf>.> Acesso em: 7 de jun. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente art.53**. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)> Acesso em 12 de jun. de 2018.

\_\_\_\_\_, **Emenda Constitucional nº14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica o arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996a. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm)> Acesso em: 23 de mai. de 2018.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b. Disponível em:<  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em 7 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **CEB nº 22**, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1998. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf) Acesso em: 26 de mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **CNE/CEB. Parecer nº. 20**, dez. 1998. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13254-parecer-ceb-1998>> Acesso em: 05 de jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CBE nº 4**, de 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes Operacionais para Educação Infantil. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf)> Acesso em: 2 de jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2001. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/leis_2001/110172.htm)> Acesso em: 30 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Saeb 2001: **novas perspectivas**. Brasília: Inep, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CBE nº. 24**, aprovado em 15 de setembro de 2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Brasília. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf)> Acesso em: 12 de jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº. 931** de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Disponível em < <https://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/489/portaria-mec-n-931>> Acesso em 10 de set. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CBE nº. 3**, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília: CNE/CBE, 2005c. Disponível em: < [http://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-3-2005\\_102472.html](http://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-3-2005_102472.html)> Acesso em: 18 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CBE nº. 18**, de 15 de setembro de 2005. Orientações para matrículas das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.114**, de 9 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005a. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm)> Acesso em: 30 de mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 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. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)> Acesso: 30 de jun.2018.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 9 de jul.2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.094** de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)> Acesso em 15 de out. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.700**, de 13 de junho de 2008 – Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Disponível em:<

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11700-13-junho-2008-576518-publicacaooriginal-99690-pl.html> > Acesso em: 1 de jul. 2018.

\_\_\_\_\_, **Emenda Constitucional n.º. 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009d. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)> Acesso em: 6 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º. 12.061**, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do artigo 4 e o inciso VI do artigo 10 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em:  
<http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=580753> Acesso em: 1 de jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CBE n.º. 1**, de 14 de janeiro de 2010. Define diretrizes operacionais para a implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE/CBE, 2010. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14906&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid)> Acesso em 23 de jun. de 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CBE n.º.4, de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para educação básica. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 10 de jul. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm) Acesso em: 1 de jul. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria n.º 482** de 7 de junho de 2013. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB passa a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, cujas diretrizes básicas são estabelecidas nesta Portaria. Disponível em < [http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria\\_482\\_7\\_6\\_13.htm](http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm) > Acesso em: 20 de set. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º. 13.005**, de 25 de junho de 2014. É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º. 13.234**, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: <  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13234-29-dezembro-2015-782192-publicacaooriginal-149105-pl.html>> Acesso em: 1 de jul. de 2018.

\_\_\_\_\_, **Portaria nº. 564**, de 19 de abril de 2017. Altera a Portaria MEC no 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e dá outras providências. Disponível em [http://imprensa.nacional.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20173409/do1-2017-04-20-portaria-n-564-de-19-de-abril-de-2017-20173356](http://imprensa.nacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20173409/do1-2017-04-20-portaria-n-564-de-19-de-abril-de-2017-20173356) Acesso em: 22 de out. de 2018.

\_\_\_\_\_, **Lei nº. 13.632**, de 6 de março de 2018. Altera a lei nº 9.394/96 para dispor sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm)> Acesso em: 15 de jun. de 2018.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Estatísticas sociais** de 05 de fevereiro de 2018. Disponível em <<https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>> Acesso em: 13 de out. de 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Saeb 2017: **relatório nacional**. Brasília: Inep. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 13.663**, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm)> Acesso em: 1 de jul. de 2018.

CAMPOS, M. M. O ensino fundamental de nove séries e as crianças de seis anos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v.14, n. 15, p. 19-27, jan./dez., 2007.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

CASTRO, M. H. G. Sistema de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V.37, n. 1, jan./abr., 2011a.

CORRÊA, D. **A construção da cidadania: reflexões histórico- políticas**. 3. Ed. Ijuí: UNIJUÌ. 2002.

CORRÊA, R. C. P. “**Vamos brincar?**”: continuidade e rupturas nas práticas curriculares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Vale de Itajaí – UNIVALI, Itajaí (SC), 2011.

COUVRE M. M. L. **O que é cidadania**. 3. Ed., 11. reimpressão, São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 78.

CRAIDY, C. M.; BARBOSA, M. C. S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. (Org.). **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

CUNHA, A. E. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DUATE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 4. Ed. Cd. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

DUARTE, P. C. X. **Desenvolvimento cidadãos atuantes por meio do ensino e aprendizagem da matemática**. Nucleus, v. 8, n. 2, out. 2011.

ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001. P. 93-110.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC: A pedagogia do capital em Ação na Política Educacional Brasileira. Trabalho Necessário. Disponível em: < <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario> > Acesso em 2 de jun. 2018.

FARENZENA, N. (org.). **Implementação de planos de ações articuladas municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros**. Pelotas: Ed. Gráfica Universitária/UFPEL, 2012

FLACH, S. F. O direito à educação e sua relação com a ampliação de escolaridade obrigatória no Brasil. In: Ensaio: avaliação política públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul/set. 2010. FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 20, n. 78. P. 153-177, 2009. Disponível em: < [file:///C:/Users/naldo/Downloads/Ensaio\\_v17n64a06.pdf](file:///C:/Users/naldo/Downloads/Ensaio_v17n64a06.pdf) > Acesso em 1 de nov. de 2018.

FONTANIVE, N. S. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, 201.

FREITAG, B. A. **Teoria crítica: ontem e hoje**. Brasília: Editora Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **Piaget e a filosofia**. São Paulo. Editora UNESP, 1991.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_, Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **III Seminário de Educação Brasileira**. Campinas: CEDES, 2011.

\_\_\_\_\_ et al, **Avaliação e políticas públicas educacionais**: ensaios contra regulatórios em debate. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2012.

FREITAS, L. C. **Função social da escola e formação do cidadão**. Disponível em: <<http://democracianaescola.blogspot.com/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaos-criticos.html>> Acesso em: 11 de jul. 2018.

\_\_\_\_\_, **Responsabilização, meritocracia e privatização conseguiremos**: escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional fevereiro de 2011. Disponível em:  
<https://www.cedes.unicamp.br/seb/772/programa> Acesso em: 12 de jun. 2018.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJP, C. H. **Os resultados das avaliações em larga escala e as percepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental têm acerca de sua formação e de suas atitudes em relação a matemática**: possíveis conexões. Universidade de Brasília, p.10, 2011.

GOUVEIA, M. C. S. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 8, p. 265 -288, jul./dez., 2004.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. **São Paulo**. Nova Cultura, 1998.

GUIMARÃES, J. L.; PINTO, J. M. A demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para o seu financiamento. **Em aberto**, v.18, n.74, p.12-105, jul.2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 43. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

IANNI, O. **A sociedade global**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IMENES, L. M. P.; LELLIS, M. **O ensino de matemática e a formação do cidadão**. Temas & Debates, Blumenau, n. 5, 1994.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar de 2011 – Resumo técnico**. Brasília 2011. Disponível<  
<http://www.inep.gov.br/>> Acesso em 9 de out. de 2018.

JACOMINI, M. A.; ROSA, C. O. ; ALENCAR, F. W. F. Direito, qualidade e gestão da educação no ensino fundamental de nove anos na rede municipal de Diadema. **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, v.17, n.2, p 229 – 239. Jul./dez. 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica:** Técnicas de pesquisa. 6 ed. – São Paulo: Atlas, 2006.

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. p.24-26. In: COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** (org.) Rio de Janeiro, DP&A 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LOURENÇO F. M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out/dez, 1965; Fundação IBGE. Série Estatísticas Retrospectivas, 1970.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v.5, n.1, p. 70-82, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7.ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2010.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, 2012.

MINHOTO, A. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. In: SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Org.). **Políticas educacionais:** conceitos e debates. Curitiba: Editora Appris, p. 163-188. 2010.

NASCIMENTO, A. M. Escolarização da infância: notas sobre história, concepções e políticas. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação 32º, 2009, Caxambu, MG, **Anais eletrônicos**. Caxambu, 2009, p.1-12. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/>> Acesso em: 21 de out. de 2018.

NOGUEIRA, R. S.; ALMEIDA, L. F. Avaliação em larga escala em âmbito estadual: primeiras aproximações à experiência da rede estadual de ensino do Acre. In: XXVI SIMPÓSIO DA ANPAE, 2013, Recife. **Anais eletrônicos**. Recife, 2013. Disponível em:< <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/RivandadosSantosNogueira-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em 10 set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Salvador: **Ministério da Educação**. Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf)> Acesso em 24 de jun. 2018.

MORO, C. S. **Ensino fundamental de 9 anos**: o que dizem os professores do 1º ano. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

OLIVEIRA, M. A.; ROCHA, G. Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Cadernos Anpae** (4), 11 – 14. 2007.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, R. L. P.; CANTANI, A.M. (Orgs.) **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico prática. 2. Ed. Campinas: Papiros, 1997.

PINTO, J. M. R.; ALVES, T. **Ampliação da obrigatoriedade na educação básica**: como garantir o direito sem comprometer a qualidade? Retratos da Escola, v.4, n.7, p. 211-229, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/> Acesso em: 23 de jun. 2018.

PREAL – Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe. **Saindo da inércia**: Boletim da Educação no Brasil. Brasil: PREAL e Fundação Lemann, 2009.

REFORMA do Estado e Políticas Educacionais no Brasil: repercussões das avaliações externas sobre o trabalho docente em instituições públicas e privadas 138 / pp 138-140 / relec / Ano 4 N°4 / 2013 / ISSN 1853-3744 / **Estudios e Investigaciones**. Disponível: < <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/4/art3.pdf>> Acesso: em: 9 jul. 2018.

ROSEMBERG, F. **A educação pré-escolar obrigatória**: versão preliminar. In: Reunião Anual da ANPED, 32, 2009, Caxambu/MG. Trabalhos. Caxambu: ANPED, 2009. mimeo.

RUS PEREZ, J. R. **Avaliação do processo de implementação**: algumas questões metodológicas. In: RICO, E. M. (org.) avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. 4. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2006.

SAMARA, E; TUPY, I. S. S. T. **História & documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANFELICE, J. L. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n.99, p.542-557, maio/ago. 2007.

SANT'ANNA, S. B.; MIZUTA, C. M. M. A Instrução Pública Primária no Brasil Imperial: 1850 a 1889. In: **O Mosaico**, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/viewFile/117/pdf>> Acesso: 10 de jun. de 2018.

SANTOS, L. L. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão, **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v.31, n.112, p.833-850. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/10.pdf>> Acesso em 22 jun. 2018.

SANTOS, L. L. 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**, v. 27, n. 96, p. 775-796, 2006.

SANTOS, S. L. O. dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

SANTOS, L. L. 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. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313708008.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2018.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Setenta anos do Manifesto e 20 anos de Escola e democracia**: balanço de uma polêmica. In: XAVIER, M.C (Org). Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

\_\_\_\_\_. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação** - nº. 4 - jan./dez. 2005. Disponível em:< <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>> Acesso em: 12 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **O plano de desenvolvimento da educação**: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, jan. /abril. 2007.

\_\_\_\_\_. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados 2008.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC Campinas, Campinas, n. 24, jun. 2008, p. 7-16.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectiva. 7. Ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O Ideb e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

SENADO FEDERAL, **Projeto de lei da câmara nº 75, 2017**. Senado Federal. Disponível em: < <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/130023>> Acesso em: 12 de mai. 2018.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. et al. **Política educacional**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed, 2011.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O Ideb e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

SHIROMA, E. O. ; ROSALBA M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia das palavras: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J. ; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011. P. 222-247.

SILVA, M. A. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SORDI, M. R. L; LUDKE, M. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagem necessárias**. Avaliação, Campinas: Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 793-822, 2010.

TEIXEIRA, A. E. **Meia vitória, mas vitória**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abril./jun. 1962. P.222-223.

TOSTA M. C. **Síndrome de alienação parental: a criança, a família e a lei**. [2013]. Disponível em: < [http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2013\\_1/marina\\_tosta.pdf](http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2013_1/marina_tosta.pdf)> Acesso em: 12 mai.2018.

TRINDADE, I. M. F. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra**. Queres ler? Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. **Gestão educacional e resultados no Ideb**: um estudo de caso em dez municípios cearenses. São Paulo: Est. Aval. Educ. v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011.

VENDRAME, C. B. **Organização do ensino para a apropriação da linguagem escrita**: a Teoria Histórico-Cultural nos documentos oficiais orientadores do ensino fundamental de nove anos. 2015, 132f. Dissertação (Educação)- Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2014.

VERHINE, R. E. Prefácio. In: T. R., T; MACHEDO, C. B.; LOPES, U. M. (Org.). **Indicadores de educação básica**: avaliação para uma gestão sustentável. Salvador: EDUFBA, 2010.

VOSS, D. M. S. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: contextos e discursos. Pelotas: Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPel: Janeiro/abril 2011.

XAVIER, M. E. et al. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo – SP: FTD, 1994.

WERLE, F.O. C. **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Líber Livro, 2012.

**TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)**

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **“Uma década de ensino fundamental de nove anos: enfoque nos resultados educacionais”**

Autoria: **Maria Cristina Ferreira do Nascimento**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura:



\_\_\_\_\_

Pouso Alegre, 21 de Janeiro de 2019.