

O ENSINO FUNDAMENTAL NO DEBATE CIENTÍFICO SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO: AVANÇOS, TENSÕES E LACUNAS

MICAELA BALSAMO DE MELLO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR
mikabalsamo@gmail.com

GREGÓRIO LUIS DE JESUS
SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DA BAHIA (SEC-BA)
gregorio.escolas@gmail.com

1. Introdução

As discussões sobre democratização da educação e fortalecimento do Sistema Nacional de Educação têm colocado a Educação Básica no centro do debate sobre as políticas públicas, com destaque para a qualidade socialmente referenciada, equidade, inclusão e gestão democrática. Assim, o Ensino Fundamental (EF), etapa mais longa e responsável pela consolidação de aprendizagens essenciais, assume papel estratégico na garantia do direito à educação. Assim, torne-se essencial analisar como essa etapa aparece na produção científica, identificando avanços e lacunas nas políticas de universalização e equidade.

A questão que orienta esta pesquisa, então, é: qual lugar o EF ocupa no debate científico sobre o direito à educação? Nosso objetivo é examinar como o EF é abordado nas pesquisas sobre o direito à educação. A hipótese é que essa etapa da Educação Básica permanece pouco visível no debate científico, especialmente no campo das políticas e da gestão educacional. Cabe destacar que este estudo integra ações desenvolvidas pelo Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA), por meio da criação do Observatório do Território do Sisal que, no ano de 2025, promoveu um processo de escuta junto aos municípios do Território de Identidade do Sisal, com o objetivo de analisar as políticas educacionais preconizadas nos respectivos planos decenais de educação.

Para este trabalho, o texto está organizado em quatro seções, incluindo esta introdução. Na seção seguinte, trataremos das transformações legais e estruturais do EF no Brasil, destacando a tensão histórica entre ampliação do direito à escolarização e demandas do



mercado. A terceira apresenta o mapeamento de estudo realizado na base de dados e, por fim, a última seção traz as considerações alcançadas no estudo.

2. O Ensino Fundamental e a garantia do direito à educação

No Brasil, o vínculo inicial entre educação e qualidade surgiu com a industrialização e urbanização, quando a demanda social e o desenvolvimento industrial impulsionaram a expansão das vagas (Oliveira e Araújo, 2005). Nesse contexto de oferta limitada e elitista, o acesso era o principal indicador de qualidade; logo, a noção de ensino qualificado restringia-se à garantia de ingresso na escola.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961, promulgada em meio à recuperação econômica e à crescente demanda por escolarização, alinhou o sistema educacional ao modelo econômico em expansão, com apoio internacional. A educação formal passou a se organizar nos níveis pré-primário, primário e médio, sendo o ensino primário obrigatório a partir dos sete anos, ainda sem definição clara de faixa etária (Brasil, 1961). Em 1971, a nova LDB unificou o primário e o ginásial em um ciclo de 8 anos, o Ensino de Primeiro Grau, obrigatório para crianças de 7 a 14 anos. Com o fim dos exames admissionais, a nova forma de seletividade se vinculou ao fluxo escolar (Oliveira e Araújo, 2005).

Apenas em 1988, com a Constituição Federal, ampliou-se a perspectiva universalizante dos direitos sociais e formalizou-se o Estado de bem-estar social (Oliveira e Araújo, 2005). Contudo, logo após sua promulgação, políticas de ajuste fiscal e de redefinição do papel do Estado nas áreas sociais geraram descompasso entre as garantias estabelecidas e a contenção dos gastos públicos (Oliveira e Araújo, 2005).

A LDBEN de 1996 redefiniu a estrutura da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, o EF e o Médio, com faixas etárias específicas. Posteriormente, a legislação foi ajustada para tornar obrigatória a matrícula no EF a partir dos seis anos e ampliar sua duração mínima para nove anos, com as leis n. 11.114/05, e n. 11.274/06. Mais recentemente, avaliações padronizadas foram incorporadas como parâmetro para definição de qualidade. Essas perspectivas, sem problematização, reduzem a complexidade do fenômeno educativo e limitam a formulação de políticas mais justas (Oliveira, Pereira Jr., Horta, 2025). O Observatório do Sisal defende a inclusão de novos



elementos na análise da qualidade e do direito à educação, especialmente no EF. Esta, porém, é pauta para um estudo mais amplo. Aqui, analisamos a produção já existente sobre o tema, a seguir.

3. Breve mapeamento de estudos sobre as políticas para o Ensino Fundamental

Para analisar políticas educacionais no EF, realizamos busca na SciELO, escolhida pela confiabilidade e atualização (Packer, 1998), com destaque para a coleção Brasil. Inicialmente, o termo “Ensino Fundamental” retornou 3.218 estudos. Com filtros de período de 2016 a 2025, área “Ciências Humanas” e tema “Educativo”, chegamos a 523 estudos. Após leitura de títulos e resumos, incluímos apenas 8 estudos relativos à nossa pesquisa.

A análise dos 8 estudos revela uma tensão central nas políticas para o EF. Para Xavier, Gonzaga e Petrus (2024), a qualidade da oferta educacional, medida por infraestrutura escolar e formação docente, associa-se positivamente ao aprendizado, mas raramente vem acompanhada de equidade: 1,8% dos municípios brasileiros conseguem conciliar alta qualidade com baixas desigualdades socioeconômicas, mostrando a violação do princípio constitucional do direito à educação. Machado e Ganzeli (2018) confirmam, com base no Censo Escolar de 2016, que, apesar da universalização do acesso, persistem problemas de permanência, reprovação, abandono e desigualdades regionais e de infraestrutura.

Lacruz, Américo e Carniel (2019) mostram que distorção idade-série, irregularidade docente e abandono escolar são variáveis contextuais prioritárias para distinguir escolas com melhores e piores desempenhos na Prova Brasil. Os achados apontam que políticas de correção de fluxo, valorização docente e redução do abandono têm amplo potencial de modificar os resultados educacionais. Nascimento e Zibetti (2020), ao analisar o programa Poronga no Acre, destacam que políticas de correção de fluxo não garantem qualidade. Metodologias centradas no “aprender a aprender” e na responsabilização individual tendem a perpetuar exclusão, gerando “inclusão excludente” que aprova sem ensinar. A qualidade requer ensino intencional, mediação docente e apropriação científica, elementos ausentes em programas acelerados.

Sarmiento, Miranda e Ramos (2024) apontam que organismos multilaterais, como a UNESCO, influenciam a agenda brasileira desde 1990. Criticam a mercantilização da



educação e a perda de autonomia diante de interesses globais, tensionando o direito à educação com qualidade social. Cruz e Rocha (2017) e Santaiana e Forell (2017) questionam a antecipação da escolarização obrigatória aos seis anos: os primeiros mostram práticas rígidas e redução do lúdico; os segundos analisam o EFNA como estratégia de governo da infância, que molda novos perfis de aluno e intensifica controle sobre tempo e condutas, vinculando qualidade à produtividade e desempenho.

Ribeiro, Kasmirski e Ben Ayed (2023) mostram que é possível romper a ligação entre vulnerabilidade territorial e baixa qualidade. No Ceará e em Fortaleza, políticas como o PAIC ampliaram a equidade entre 2011 e 2017, beneficiando inclusive crianças negras em áreas vulneráveis. O caso evidencia que ações bem estruturadas, com cooperação entre estado e municípios, monitoramento e foco na aprendizagem, podem efetivar o direito à educação com justiça social mesmo em contextos de pobreza.

Os estudos indicam que qualidade no EF exige mais que acesso ou médias: requer políticas equitativas, atenção às especificidades territoriais e sociais, valorização docente e apropriação científica para o pleno desenvolvimento humano. Sem isso, o direito à educação permanece apenas formal.

4. Algumas considerações

A pesquisa parte da problemática de que o EF, embora seja a etapa mais longa e estratégica da Educação Básica, permanece pouco visível no debate científico sobre o direito à educação. Os 8 estudos analisados evidenciam que desigualdades regionais, distorção idade-série, abandono escolar e fragilidades na valorização docente continuam a comprometer a qualidade. Além disso, políticas de correção de fluxo e influências internacionais podem representar avanços, mas também riscos de mercantilização e práticas excludentes.

Por fim, este estudo confirma que fortalecer os estudos sobre o EF no campo das políticas e da administração da educação é essencial. Essa etapa concentra desafios estruturais e sociais que precisam ser mais visibilizados na produção científica, de modo a orientar políticas públicas capazes de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem com qualidade e justiça social.



Referências

PACKER, A. L. et al. SciELO: uma metodologia para publicação eletrônica. *Ciência da Informação*, v. 27, n. 2, p. nd–nd, 1998.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2006.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A.; HORTA NETO, J. L. Qualidade da educação básica: Para além dos testes cognitivos em larga escala. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 55, p. e11295, 2025.

