

## ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: A INSERÇÃO PRECOCE DE CRIANÇAS NA ESCOLA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

O presente texto relaciona-se a uma investigação que realizei a qual tomou como foco a situação dos primeiros grupos de crianças inseridas no ensino fundamental aos seis anos de idade, em face de uma política que não levou em conta o que, no Brasil, vários estudos no campo da educação infantil têm indicado como demandas das crianças de zero a seis anos. Como parte da análise de tal situação, busquei a contribuição de autores que pudessem nos ajudar a compreender o contexto social mais amplo em que tal política foi produzida.

### 1.1 CONCEPÇÕES QUE EMBASAM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Ao analisar o que denomina de naturalização da exclusão social sob a égide do neoliberalismo e de suas políticas sociais, Ferraro (1999, p.105) retoma o estudo das bases de tal teoria política e defende a tese de que o neoliberalismo se insere na tradição histórica liberal reacionária e representa o terceiro movimento forte dessa corrente histórica de reação e de restauração capitalista. Analisa que Malthus, autor de obras que se tornaram pilares fundamentais do liberalismo, combateu de forma aguerrida a formulação dos *Direitos do Homem*<sup>1</sup> e afirma:

... a expressão ‘direitos do homem’ assusta-o pelo menos tanto quanto a palavra ‘igualdade’. Em sua opinião, o livro (...) produzira um grande mal entre as classes baixas e média na Inglaterra, precisamente por imaginar direitos que se contrapõem às leis da natureza, que ele tem como leis divinas... (Idem, p. 107-108).

Seguindo o raciocínio do autor (idem, p 108), o malthusianismo é contrário à idéia de direito à subsistência quando o próprio trabalho não é suficiente para adquiri-la: “Em nome da Ciência e de Deus, libera-se, assim, o Capital de contribuir financeiramente, e veta-se ao Estado estabelecer e conduzir políticas sociais de bem estar”. Em um ensaio anônimo de 1798, Malthus diz textualmente: “consideramos o homem como ele realmente é – inativo, apático e avesso ao trabalho. [...] Esse era o conceito de Malthus de trabalhador. Numa palavra: vagabundo” (idem, p. 109).

---

<sup>1</sup> De Tom Paine.

Os contemporâneos – diz o historiador econômico S. Fanfani – não souberam resolver o problema, também porque o interpelaram de modo errado. Ninguém falou de pobres, mas todos de vagabundos, tendo como causa da miséria mais o ócio do que qualquer obstáculo social<sup>2</sup>. (Ferraro, op. cit., p 109).

Foi inclusive o próprio Spencer quem criou, em 1862, a expressão “sobrevivência (ou permanência) dos mais aptos, que Darwin utilizou a partir da segunda edição da Origem das espécies para definir a seleção natural” (Ferraro, 1999, p. 109).<sup>3</sup> “... O legislador, antes de investir na organização social, deveria perguntar a si mesmo se esta organização não tem uma história natural”. (Spencer, apud Ferraro op. cit., p. 114). São estas, de acordo com os estudos de Ferraro (1999), as concepções [sociais e de ser humano] que embasam as políticas neoliberais, entre as quais estão a que insere as crianças aos seis anos no ensino fundamental sem, como veremos adiante, uma preparação prévia do sistema educacional, até então, pautado pela finalidade do ensino e percebendo a criança apenas como aluno.

## 1.2 A POLÊMICA GARANTIA DE (APENAS) ACESSO À EDUCAÇÃO

Uma vez que um dos argumentos utilizados para justificar a política em tela foi garantir a educação para a faixa etária dos 5/6 anos de idade – muito embora não sejam convincentes os argumentos pelos quais tal garantia deveria ser no primeiro ano do ensino fundamental e não na pré-escola - buscamos a análise de Castel<sup>4</sup> (2000), que nos oferece alguns elementos para confrontar políticas neoliberais com discursos inclusivos, sobretudo para o âmbito da educação. Para o autor, categorizando isoladamente *populações com problemas*, criam-se os meios de uma tomada de responsabilidade específica e cuidadosamente focada, economizando ações mais ambiciosas e mais custosas; as medidas tomadas para lutar contra a exclusão tomam o lugar das políticas sociais mais gerais, com finalidades preventivas e não só reparadoras. Esta tentação de deslocar o tratamento social para as margens não é nova, afirma - já se focalizou mendigos e vagabundos, por exemplo; as estratégias utilizadas para tratar da ‘exclusão’ desenvolvem técnicas sociais de ocultamento das marcas sociais de degradação, escondendo a verdadeira condição social e as contradições do sistema capitalista.

---

<sup>2</sup> Para Fanfani, então, o pobre ocioso seria então punido e obrigado a trabalhar.

<sup>3</sup> Spencer foi o filósofo mais utilizado no Brasil no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, sobretudo para embasar a *ideologia do branqueamento*.

<sup>4</sup> Sociólogo francês que atua no Centro de Estudos em Movimentos Sociais.

Prosseguindo com o tema, buscamos em Freitas (2000) uma análise dos desdobramentos da busca pela garantia estatística de acesso à educação sem a necessária qualidade, a *internalização da exclusão*:

As políticas neoliberais mostram a que vieram: desemprego estrutural, dependência de impérios, “exclusão social”. Se não vejamos: Nos anos 1990, o papel do Estado é o de sustentar, rearticular e apoiar a modernização e intensificação das formas de exploração. A questão do acesso perde o sentido sem a qualidade – e não são dois movimentos, mas um mesmo movimento o do acesso a uma educação com qualidade. (Freitas, 2002, p 230).

Freitas assim analisa a concepção de escola subjacente a tais políticas:

As dificuldades para a melhoria da qualidade na escola advêm da própria concepção de escola que se tem e de como se concebe a possibilidade de aumentar essa qualidade: por adição de controle sobre a escola (...) e por adição de tecnologia (treinamento, equipamento, infra-estrutura. (Idem, p 303).

Outra forma encontrada tem sido a adição de anos via inserção precoce das crianças no processo de escolarização.

E então, pergunta o autor: o que está acontecendo nos estabelecimentos de ensino? Qual a lógica dessas modificações? Ele mesmo responde: Internalização – individualização - dos custos, ou dizendo de outra maneira, tudo para não onerar o Estado; *exclusão branda* via programas de aceleração, *metabolização* e eliminação adiada; interiorização da exclusão – se o discurso amplamente propalado é o de que as oportunidades são dadas igualmente, em não se obtendo sucesso, escolar, no caso, o ônus e a culpabilização recai sobre a vítima de um tal processo em sua precariedade; ensino de disciplinas - sujeito ao sistema nacional de avaliação - e não formação; hierarquia escolar que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam (Idem, p 304). É nessa lógica que se situa a política que confia as crianças pequenas à escola.

Uma das teses de Freitas é a de que “quanto mais se falou em responsabilizar a escola pelo ensino para todos, mais se desresponsabilizou a ação da escola pela aprendizagem das camadas populares”.

As políticas públicas criam um processo de dissimulação desses atos de exclusão do sistema (repetência, evasão), os quais, do ponto de vista político social, são convertidos em atos do próprio sujeito (aluno), em um processo de auto-exclusão a partir das opções que faz. (Idem, p. 310).

Um dos conceitos utilizados por Freitas – *exclusão branca* – origina-se da análise da escola francesa empreendida por Bourdieu e Champagne (1998), que indica pistas para refletir sobre aspectos do nosso próprio sistema de ensino. Analisando o acesso ao ensino sem a demandada qualidade oferecido às camadas populares, Bourdieu e Champagne denominam “eliminação branca” e “exclusão no interior” as estratégias de sobrevivência - psicológica, social, existencial - forjadas no decorrer de tal experiência. Esse processo, afirmam, “[...] oferece àqueles que tem tal vivência a possibilidade de dissimular a si mesmos a verdade ou, pelo menos, de se entregar, com chances de sucesso, ao trabalho de má fé pelo qual é possível chegar a mentir a si mesmo sobre o que faz.” (Bourdieu e Champagne, apud Nogueira e Catani, 2003, p. 222).

Analisando a posição assumida por esses alunos em tal contexto de *exclusão no interior*, os sociólogos afirmam que eles

... são votados a oscilar (...) entre adesão maravilhada à ilusão que ela [a escola] propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. Eles não podem deixar de descobrir, mais ou menos rapidamente, que a identidade das palavras (estudante, professor, estudos secundários...) esconde a diversidade das coisas... (Idem, p. 223).

Vale marcar que tal diversidade implica em hierarquias.

Retomando o problema do acesso precoce de crianças aos seis e mesmo aos cinco anos na escola sem a necessária preparação do sistema educacional, com motivações vinculadas basicamente à administração do financiamento educacional, perguntamos: A decorrência de tal política não será a ampliação da exclusão branca e internalização da exclusão, verificada na França? Questionando uma *democratização* que tende a se configurar efetivamente como falácia, os autores sugerem que

...uma das contradições mais fundamentais do mundo social em seu estado atual, particularmente visível no funcionamento de uma instituição escolar (...) tem a ver com uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo (...), mas sob espécies fictícias da aparência, do simulacro (...) como se fosse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos. (Idem, p. 225).

Outro sociólogo francês, François Dubet (2000) estuda a escola e a exclusão social tematizando a massificação escolar e a *inflação dos diplomas*. Analisa que

...é a própria escola que opera as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. [E está na

natureza da escola] ... reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdade escolares. (Dubet, 2000, p 34).

Dubet observa que retraimento e conflito são as reações do sujeito ameaçado de anulamento<sup>5</sup> nos processos de exclusão que se produzem no interior da escola, pergunta se faz parte da vocação da escola resolver problemas sociais, e analisa que “é preciso escolher um modo de explicitar [tais processos escolares] em que seja mantida a vinculação dos indivíduos às lógicas dos sistemas” (Idem, p. 39).

Por concordar com esta premissa, de que é preciso escolher um modo de explicitar os processos escolares em que seja mantida a vinculação dos indivíduos às lógicas dos sistemas, é que optei por sistematizar estas análises logo no início das minhas investigações. Embora bastante dura, entendo que tal premissa diz respeito ao contexto de estudos da experiência escolar e a relação com o saber de crianças da periferia.

Tendo tais elementos como pano de fundo, proponho-me a analisar aspectos fundamentais desta política impactante para as novas gerações de crianças brasileiras. Parte de um conjunto de políticas induzidas por organismos multilaterais, denominada *Ensino Fundamental de Nove Anos*, a mudança mais concreta tem sido, efetivamente, a inserção de crianças pequenas no ensino fundamental.

### **1.2.1 Ensino fundamental de nove anos: objetivos econômicos e de *integração social*?**

Scaff e Silva (2009) problematizam a instituição do ensino fundamental de nove anos no Brasil, implementado pela Lei 11.274/2006. A referida lei *assegura* o ingresso de crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental obrigatório, “[...] como estratégia de integração social, haja vista a crescente associação entre expansão do tempo de escolarização e sucesso escolar, emoldurada na ampliação da duração do ensino obrigatório” (Scaff e Silva, 2009, n.p.<sup>6</sup>). Segundo sua análise, embora essa mudança já figurasse entre os objetivos e metas para o ensino fundamental estabelecidos no Plano Nacional de Educação de 2001, reacendeu o debate sobre a relação melhoria

---

<sup>5</sup> O termo foi traduzido como “nulidade”.

<sup>6</sup> Utilizo n.p. para “não paginado”, conforme encontrei e decidi manter o texto das autoras publicado no CD da Reunião Anual da ANPEd 2009.

da qualidade-equalização do conhecimento. As autoras estudam indicadores de ingresso das crianças de seis anos no ensino obrigatório a partir de documentos produzidas pelo Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Conselhos Estaduais do Mato Grosso do Sul e da Bahia, regulamentação da Lei 11.274/2006 pelos Conselhos Estaduais, diretrizes para organização pedagógica, estratégias de acompanhamento da implantação da Lei.

Questionado então, o ensino fundamental de nove anos como política de integração social, Scaff e Silva analisam:

O acesso equitativo das crianças à educação vem sendo pautado há, pelo menos, uma década e meia, com forte ênfase no paradigma do desenvolvimento humano sustentável ensejado pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD). A exploração da relação educação infantil-sucesso na escola e na vida presente nesse paradigma passou a catalisar o chamado “efeito escola” como um argumento central em torno da defesa do direito à educação na primeira infância. (Idem, n.p.).

As autoras localizam, em documentos da UNESCO, textos como o de Barbosa Filho e Pessoa (2008), que assinalam

...quão rentável são os estudos entre 0 e 6 anos<sup>7</sup>. E mais, o quanto esses estudos favorecem ao sucesso escolar. (...) Os resultados mencionados indicam que o investimento em educação no Brasil continua sendo extremamente rentável do ponto de vista social. (...) Estudo publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), também corrobora de afirmação similar e destaca a preocupação com a minimização dos efeitos das condições de trabalho: A preocupação com a equidade levou os quadros de decisão a concentrar a atenção no fato de que o acesso das crianças a serviços de qualidade poderá atenuar alguns dos efeitos negativos decorrentes de condições de trabalho desfavoráveis e contribuir para a integração social (UNESCO Brasil et. al., 2002, p. 21). (Idem, n.p.).

Scaff e Silva (op. cit. n.p.) analisam que

...não é difícil perceber em formulações como as apresentadas aqui a forte vinculação que se estabelece entre educação e correção de mazelas sociais, articulando linearmente a adoção de políticas educacionais à minimização de condições econômicas desfavoráveis. Daí a realização de estudos temáticos como Educação e cuidado na primeira infância (UNESCO, 2002), Políticas para a primeira infância: notas sobre experiências internacionais (UNESCO, 2005), bem como a mobilização de quadros dirigentes em vários países no sentido de comprometê-los com **políticas sociais tidas como de alto poder de controle dos desequilíbrios próprios do sistema econômico**. Nesse cenário o aprimoramento da qualidade vem se constituindo num dos carros chefes das políticas voltadas a minimizar as condições de pobreza e os desequilíbrios sociais, sendo a avaliação e a ampliação da jornada escolar, associadas à proposta de expansão das faixas de obrigatoriedade da educação, a exemplo do que propõe a Lei 11.274/2006, alguns dos alvos preferenciais das análises e das

---

<sup>7</sup> Note-se que a política poderia ter induzido a obrigatoriedade do oferecimento de vagas na pré-escola, alcançando assim a educação das crianças de 0 a 6 anos.

propostas que vem sendo fomentadas, particularmente a partir da década de 1990. (Idem, n.p, grifos meus).

As autoras observam, ainda, que dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada pelo IBGE em 1982, “... apontaram os problemas da repetência e da conseqüente defasagem idade-série dos alunos como sendo muito mais graves do que a evasão escolar, contrariando as análises feitas até então” (CAMPOS, 2000, p. 52). Sobre a educação, argumentam, “... interessa destacar (...) como ela vem sendo situada nas políticas educacionais contemporâneas, quase sempre pautadas por uma racionalidade econômica que prioriza a relação custo-benefício, em detrimento de valores sócio-educacionais.”

Assim, uma das questões a serem enfrentadas em relação à implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos refere-se à sua finalidade, procurando afastá-la de vulgatas econômicas maquiadas de boas intenções educacionais. Ademais, a redução da abordagem da expansão do ensino fundamental de 8 para 9 anos às potencialidades do retorno econômico desse investimento, resultará no encorajamento de uma visão ilusória da própria estrutura sócio-econômica, inclusive encobrendo as funções conservadoras da escola, como lembra Bourdieu. (Idem, n.p.).

Citam trechos do artigo de Bourdieu sobre o que ele chamou de *os excluídos no interior*, abordando a exclusão branda que passa despercebida pelos que a sofrem e pelos que contribuem para produzi-las. Reproduzo uma pequena parte, que parece especialmente primorosa para analisar o tema em epígrafe; sobretudo porque descortinam inverdades propaladas e amplamente assimiladas também em nosso país, quando se trata de *democratizar* - no sentido de estender para todos - o acesso a educação. Com o argumento de tornar mais equitativo o acesso à educação, mas com fins administrativos e de gestão de recursos, coloca-se as crianças aos seis anos (e também aos cinco) na escola:

“escolhas” mais decisivas são cada vez mais precoces (...) e o destino escolar é selado cada vez mais cedo (...); mas, em outro sentido, as conseqüências advindas dessas escolhas aparecem cada vez mais tarde, como se tudo conspirasse para encorajar e sustentar os alunos ou estudantes, (...), no trabalho que devem fazer para adiar o balanço final, a hora da verdade, em que o tempo passado na instituição escolar será considerado por eles como um tempo morto, um tempo perdido. (BOURDIEU, 1998, p. 222, apud Scaff e Silva, 2009, n.p).

As autoras sinalizam a necessidade de compreender a complexidade das mudanças propostas por tais políticas, procurando iluminar criticamente suas possibilidades, para fugir de uma abordagem que encubra as contradições da escola numa sociedade marcada por *exclusões brandas*. Exclusões estas que provavelmente

começam ainda mais cedo com a inserção de crianças pequenas no Ensino Fundamental sem que sejam criadas as necessárias condições, contrariando a toda a argumentação e conhecimento acumulado no contexto dos estudos sobre educação na pequena infância.

Pelo menos um estudo recente, realizado no contexto da política em tela, argumenta que a mesma pode configurar-se em uma antecipação das práticas utilizadas no EF<sup>8</sup>, o que pode vir a aumentar a exclusão e ampliar o fracasso escolar. (Amaral, 2008, p. 17).

### 1.3 A IMPLEMENTAÇÃO, NO BRASIL, DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos como política governamental promove como principal mudança imediata a inserção na escola de crianças de seis, e mesmo de cinco anos, como mostraremos mais adiante. Estudos como o de Scaff e Silva (2009) evidenciam que, profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, familiares e também outros segmentos sociais expressam muitas dúvidas, receios e contradições: (mais) uma mudança chegando de modo verticalizado, sem o necessário processo de transição para a construção de condições, e, nesse caso, sem que se compreendam as efetivas razões, uma vez que não há concordância quanto a justificativas educacionais para algo tão delicado como a inserção das crianças pequenas na escola. Justificativas relativas ao financiamento educacional parecem ser as reais mobilizadoras de tal política.

#### **a) Sobre leis e diretrizes para ingresso da criança aos seis anos no ensino obrigatório**

De acordo com o Artigo 5º da Lei n. 11.274/2006, a ampliação do ensino fundamental para nove anos constituiu-se meta do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, quando propõe, “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001). Segundo o PNE, essa decisão fundamenta-se em 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). O documento ressalta ainda que esta ampliação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto

---

<sup>8</sup> Neste texto optei por utilizar “EF” para Ensino Fundamental, “EI” para Educação Infantil, e “EB” para Educação Básica.



físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. (Scaff e Silva, 2009, n.p.).

As estudiosas indicam que, visando fundamentar as decisões a esse respeito, foram desenvolvidos estudos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, cujos resultados encontram-se expressos em pareceres e resoluções editados pelo Conselho Nacional de Educação desde o ano de 2004 (BRASIL, 2004, 2005a, 2005b, 2005c); que esses culminaram na promulgação da Lei n. 11.114/2005, que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental. Em **fevereiro de 2006**, é então **sancionada a Lei n. 11.274**, que altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB 9.394/96), dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006 d).

Anunciada como *medida democratizante*, a implementação da lei mobilizou preocupações, presentes nos documentos publicados pelo Ministério da Educação e pelos órgãos de regulamentação da lei federal nas esferas dos estados e dos municípios. Scaff e Silva (2009) indicam que, além do tempo para a implantação da lei e a idade técnicas, um dos pontos recorrentes nas preocupações expressas nas peças documentais analisadas é mínima da criança no ato da matrícula e no decorrer do ano letivo e outras questões

...a necessidade de equilibrar o tempo maior de convívio escolar e o respeito aos ciclos de desenvolvimento humano, particularmente na Infância”: (...) o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é **assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem**. Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa (BRASIL, 2006c, p. 07, grifo meu).

A nova legislação indica que as instituições deverão organizar as turmas observando a idade e o desenvolvimento das crianças, prever e prover os recursos didáticos e assegurar a formação continuada à equipe pedagógica e administrativa; que a avaliação deve ter caráter processual, diagnóstico, participativo e formativo, assim como a necessidade de uma nova organização do ensino fundamental, com um trabalho pedagógico de acordo com demandas da infância. E, no entanto, pesquisas como o de Scaff e Silva (2009); Silva (2008); Amaral (2009) indicam que, pelo menos até o momento da realização das investigações, “as principais mudanças em relação à ampliação do ensino fundamental para nove anos se concentraram no ajuste da

legislação e em medidas administrativas”. As escolas estão sozinhas, sem condições adequadas de trabalho e funcionamento, e sendo obrigadas a realizar mudanças por algumas razões que desconhecem, por outras contraditórias e ou que não concordam.

#### **b) Sobre os cenários nacionais e estaduais na implantação desta lei**

Em seu estudo, Scaff e Silva (2009) identificam que **as ações voltadas à implementação da lei**, nos dois estados estudados (Bahia e Mato Grosso do Sul), tendem a se concentrar em torno de eixos mais convencionais, como a **regulamentação** da implantação do ensino fundamental de nove anos pelos Conselhos de Educação e a ratificação das diretrizes do Ministério da Educação, sem diferenças expressivas nos dois estados.

O estudo analisa indicadores de ingresso das crianças de seis anos no ensino obrigatório em todos os estados da federação<sup>9</sup>, argumentando que já era uma prática antes de lei<sup>10</sup>, e que com ela cresceu de modo significativo de 2005 a 2007. A Bahia passou de 6,7% na matrícula no Fundamental de Nove anos para 23,1% em 2007, multiplicando por três o número de crianças matriculadas, e o Mato Grosso do Sul passou de 0,1% matriculados aos 6 anos em 2005 para 96,5% em 2007<sup>11</sup>. Analisam as autoras:

É surpreendente a rapidez com que os sistemas de ensino absorveram a matrícula nessa nova organização e ao mesmo tempo preocupante, pois ao invés de uma implantação gradativa, o que se nota é matrícula em massa. Estariam estes sistemas equipados e preparados pedagogicamente para receber as crianças de seis anos? E os professores? (Idem, n.p.).

As estudiosas ouvem professores, gestores e *pais* de crianças matriculadas, e analisam que, para estes,

...o maior conflito em relação ao ingresso de seus filhos aos seis anos de idade no primeiro ano está na adaptação com o restante da turma, visto que uns seguem um ritmo mais adiantado que os outros, particularidade que não está presente somente nos primeiros anos, mas se acentua nesse caso, em vista de que alguns já possuem experiência de escolarização na educação infantil e outros não, como é relatado por um dos pais entrevistados: ‘Ela não fez a pré-

---

<sup>9</sup> Fonte: Ministério da Educação. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ensino\\_9anos.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ensino_9anos.pdf).

<sup>10</sup> Excetuando-se o Amapá, todos os estados brasileiros já no ano de 2005 tinham matrícula de crianças de 6 anos no ensino obrigatório

<sup>11</sup> Atenção para o jogo estatístico permitido nesses casos, podendo ser lido como o que não o é: o aumento para 96,5 % do número de crianças matriculadas no ensino de 9 anos.

escola e por isso ela não sabe ler e nem escrever agora é que ela está conseguindo pegar no lápis. Tem vergonha de ir estudar porque a maioria dos alunos sabe fazer as atividades. Às vezes, até chora na sala de aula' (Mãe de criança de seis anos – Mato Grosso do Sul. (Idem, n.p.).

Uma das novidades nos dispositivos gerados pelo CEE da Bahia é a aprovação da Resolução CEE nº 5/2008, que dispõe sobre a adequação dos programas dos cursos de licenciatura plena e similares, das Universidades Públicas Estaduais.

O texto indica às universidades que desenvolvem programa especial de graduação de docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil o redimensionamento dos procedimentos metodológicos, teórico-práticos e didático-pedagógicos com vistas à adequação dos programas à norma vigente. (Scaff e Silva, 2009, n.p).

O sistema estadual da Bahia demorou a publicar normas para orientar a implantação do ensino de nove anos – cuja resolução foi publicada somente em 11 de setembro de 2007.

...Considerando que na Bahia a oferta do ensino fundamental, sobretudo nos anos iniciais, está fortemente concentrada nas redes municipais, e boa parte dos municípios não constituíram sistemas próprios de educação, o atraso do CEE em publicar as normas para orientar a implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos se constituiu num percalço tanto para a disseminação da política quanto para a sua implantação em nível local.<sup>12</sup> (Idem, n.p.).

Quanto às diretrizes para organização pedagógica, embora observem diferenças no tempo de cada sistema para deflagrar o processo de regulamentação,

...é visível que as normas e orientações produzidas, particularmente nos estados da Bahia e Mato Grosso do Sul, estão em sintonia com as diretrizes do MEC, incorporando, inclusive, a perspectiva de respeito ao tempo da infância. Fica evidente nos pronunciamentos dos Conselhos Estaduais de Educação que a implantação da lei, além de consolidar a política de ampliação do acesso à escola, deve assegurar um processo educativo respeitoso com o tempo da infância, consoante a adequação tanto das condições materiais (espaço físico, recursos didáticos, mobiliário), quanto da organização pedagógica, tendo em vista os aspectos físicos, afetivos, cognitivo/lingüísticos da criança. (Idem, n.p).

Afinando as legislações estaduais em conformidade com a nacional, as deliberações dos CEEs dos estados em questão

...vinculam a implantação do Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos à elaboração de uma nova Proposta Pedagógica e Regimento Escolar, estabelecendo os critérios e condições necessários para a sua operacionalização. Os documentos analisados orientam que a organização curricular tenha como referência a infância, tendo em vista o desenvolvimento e a formação integral das crianças. É comum a ambos estados a indicação da matrícula a crianças com seis anos completos ou a completar no início do ano

---

<sup>12</sup> No primeiro semestre de 2008, as autoras realizaram contato com a equipe da SEC, designada para elaborar as diretrizes de ação, e que ainda não havia uma produção sobre o tema.

letivo; a coexistência do funcionamento dos dois regimes na fase de implantação da política, a perspectiva de que o ingresso não se destina exclusivamente a alfabetização. (Idem, n.p.).

Sinalizam preocupação - semelhante é apresentada por Abramovay e Kramer (1991) quando se referem à inserção de crianças de 06 a 12 anos no ensino fundamental, em que

... defendem que a educação infantil, muito mais do que simples objetivo em si mesmo, confere ao trabalho nela desenvolvido uma importância maior do que a de ser mero depósito, situando o respeito à infância como condição básica para a organização do trabalho pedagógico. Esta perspectiva encerra o pressuposto de que pensar a escola fundamental e a organização pedagógica no contexto da implantação do ensino fundamental implica também na percepção **do espaço escolar como um lugar acolhedor, com instalações adequadas, corpo profissional qualificado e projeto pedagógico voltado para as demandas dessa fase da vida da criança.** (Idem, n.p., grifo meu).

Em resposta às perguntas feitas por Scaff e Silva (2009), as preocupações expressadas por professores e gestores de escolas com a implantação da Lei estão relacionadas com dúvidas de diversas ordens, sendo um dos aspectos mais recorrentes a “dificuldade em romper com a [denominada] cultura avaliativa”: sobretudo preocupações com a reprovação ou a não reprovação levam os participantes da pesquisa ao questionamento acerca da possibilidade desses alunos acompanharem as séries seguintes. - Eles questionam como é possível garantir a aprendizagem sem reprovação... As estudiosas assim se posicionam:

Para nós, além da reorganização do trabalho pedagógico e dos ajustes legais e administrativos, é necessário também não se descuidar dos papéis e das responsabilidades dos gestores públicos na efetivação das políticas. Uma preocupação nesse aspecto emerge da verificação de que, após a aprovação da Lei, **não se estabeleceu** entre o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais de Educação e as Secretarias Municipais de Educação, **uma articulação mais vigorosa, com vistas à efetivação dessa política, restando às escolas a responsabilidade pela sua implantação.**” (Idem, n.p. grifos meus).

Quanto às estratégias de acompanhamento para a implantação da Lei 11.274/2006, as pesquisadoras percebem que são tênues - nas orientações do MEC e nas indicações apresentadas pelos Conselhos Estaduais de Educação dos estados em estudo:

O acompanhamento relativo ao cumprimento desta norma, por parte das instituições de ensino, ficará a cargo do setor competente da Secretaria de Estado de Educação” (MATO GROSSO DO SUL, 2006). Na Bahia a preocupação com esse aspecto aparece nos documentos de forma diluída e sem qualquer menção à responsabilização dos gestores e órgãos públicos. Assim, a tônica das estratégias de acompanhamento é dada pela indicação dos prazos, da importância de ações conjuntas entre os entes federados e, principalmente,

pelos processos de reorganização das escolas. (BAHIA, 2007a, p. 3, apud Scaff e Silva 2009, n.p.).

Afinal, que política é essa e como vem sendo implementada? Esta pergunta mobilizou a pesquisa de Rute da Silva (2009), realizada no contexto do PPGE CED UFSC sob orientação da professora Roselane Campos. Sua investigação realiza levantamento e rigorosa análise da política educacional que amplia para nove anos o EF, expressa em documentos - leis, projetos de lei, regulamentação executiva emitida pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério de Educação, pareceres, documentos orientadores. Busca também relatórios publicados por agências internacionais que induzem políticas para países ditos periféricos, para identificar diagnósticos, propostas e estratégias neles contidos no que diz respeito ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, e articulações entre suas orientações e desdobramentos nos países que compõem o MERCOSUL e no Brasil. Também procede a levantamento e análise da normatização produzida no estado e nos municípios. Nas palavras da autora, a análise desses documentos possibilitou confrontar a *produção da política*, ou o conteúdo dos documentos, com a *política efetivada*, verificada por meio das respostas das secretarias de educação dos municípios pesquisados.

Vale marcar que Silva (2009, p. 27 a 60) analisa com rigor as origens da escolarização obrigatória de nove anos no Brasil, para o que trata: da reforma da Educação Básica nos anos 1990; do Financiamento da Educação Básica – FUNDEF - como indutor das matrículas das crianças de seis anos no Ensino Fundamental; do Plano Decenal de Educação para todos – da focalização do Ensino Fundamental à Educação Infantil como oportunidade; do Plano Nacional de Educação e nele, dentre muitas metas, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; da influência dos organismos internacionais para a ampliação da escolarização obrigatória; das influências internacionais e a homogeneidade dos tempos escolares para o Ensino Fundamental no âmbito dos países que compõem o Mercosul.

A autora analisa também (op. cit. p. 61 a 104), a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no Brasil, desdobrando o tema em: considerações iniciais; ampliação da escolarização obrigatória no Brasil; antecedentes da escolarização obrigatória no Brasil; antecedentes da inclusão dos seis anos na escolarização obrigatória; a política nacional de Educação Infantil – continuidade ou rupturas com a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental; focalização do Ensino

Fundamental e o *encolhimento* da Educação Infantil; posicionamentos do Conselho Nacional de Educação sobre o Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos; debates sobre o Ensino fundamental de nove anos – Leis 11.114/05 e 11.274/06; documentos do MEC que orientam a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos; considerações acerca do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil. Afirma, então, que

...a produção dessa nova política, no âmbito do Congresso Nacional, pouco considerou os avanços alcançados para a área da EI, bem como as especificidades afetivas, etárias e sociais constitutivas das crianças de seis anos. As vozes dos professores e demais profissionais da educação que atuam nas escolas e nas instituições de EI parecem não ter sido devidamente consideradas... (Silva, 2009, p. 104).

Silva verifica que, mesmo tendo sido “proclamada como uma medida de justiça social, visando proporcionar a todas as crianças melhores oportunidades educacionais, a política se restringe às crianças a partir dos seis anos, e colocando-a na escola”: a pequena infância ainda terá que esperar, argumenta. Refere-se aos muitos “...determinantes econômicos, sociais, históricos e políticos que culminaram na ampliação da escolarização obrigatória, com a inclusão de crianças de 6 anos”, cujas intenções demonstra estarem cercadas por contradições, que se expressam em relações de continuidade e de rupturas com as diretrizes e governos anteriores.

Sobre a tendência à antecipação, transcreve alertas de pesquisadoras do campo da educação infantil:

... permitida pela legislação, e aliás pela maioria dos países, esse ingresso antes dos sete anos pode ser prejudicial às crianças nos sistemas locais que ainda apresentam altos índices de repetência nas primeiras séries, o que leva a uma antecipação dessa experiência negativa para muitas crianças. Em 2001, 25,4% das crianças de seis anos e 4,8% das crianças de cinco anos, respectivamente 725 mil e 103 mil, já se encontravam matriculadas no EF no país....(CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006, p. 94-95, apud Silva, 2009, p.162).

Também ela chama atenção para a necessidade de se retornar a discussão do que é o fracasso escolar da escola brasileira em sua complexidade, nesse momento da reorganização da EB, e alerta sobre a precariedade das condições de escolas brasileiras que receberão crianças pequenas:

**Algumas das escolas brasileiras estão em ruínas, algumas delas não dispõem de água, os professores tem medo dos alunos (...), o professor está à deriva** lotado de cursos de formação de professores, comuns a um mesmo tipo de estrutura. **E é nesse cenário que a criança de 5 e 6 ano será incorporada.** (ABRAMOWICZ, 2006, p. 323 apud Silva 2009, p 162, grifos meus).

E ainda, sobre as condições da gestão da implementação da política, argumenta que é preciso considerar

**...a segmentação e a heterogeneidade das redes escolares municipais**, que interpretam ao seu modo a legislação e **não recebem orientação nem apoio dos órgãos estaduais**. Assim por exemplo, a incorporação das crianças de 6 anos ao EF parece ocorrer ao acaso das decisões isoladas de cada prefeitura, fazendo com que sistemas de ensino de municípios vizinhos apresentem maneiras muito diferentes de organizar as séries do EF e sua articulação (ou falta de articulação) com a EI. (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 102, citadas por Silva, 2009, p. 166, grifos meus).

Sobre o que poderíamos chamar de falta de racionalidade educacional da política, a com os argumentos de Mello (2007), citados por Silva (2009) concordamos que:

... Em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar. A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças (MELLO, 2007, p. 91, in Silva, 2009, p.162).

Com base em seus estudos, Silva mostra que não é nova, no percurso histórico da pré-escola, a ideia da antecipação da escolarização como uma estratégia preventiva ao fracasso escolar, e também ela entende que é equivocada a antecipação da entrada das crianças na escola. Defende que, sobretudo neste momento de reorganização e busca de qualidade da Educação Básica, se invista numa política de fortalecimento da EI que já atendia a essa faixa etária. Apoiando-se em Barbosa (2003) enfatiza que “...colocar as crianças de camadas populares na escola de EF aos 6 anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso escolar.” (Barbosa, 2003, não paginado, citado por Silva, 2009, p. 163-164).

E com Lima (2006) defende que se considere o conhecimento acumulado para a educação de crianças pequenas:

Com certeza, a experiência acumulada pela EI em décadas de trabalho com a criança desta idade deve agora ser aproveitada pelo EF. Desta forma, a educação escolar das crianças de 6 anos envolve o conhecimento pedagógico tanto dos professores de EI quanto dos professores dos primeiros anos do EF. Modelos novos de formação continuada de professores também são necessários para criar uma pedagogia adequada à infância. Este é o momento (...) para se pensar a educação como uma prática humana voltada para a infância, incorporando os conhecimentos produzidos sobre a criança nas últimas décadas. (LIMA, 2006, p 15, apud Silva, op. cit. p. 165).

Sobre integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, traz argumentos de pesquisadoras da Educação Infantil:

A integração com as séries do EF ainda é incipiente, apesar da crescente incorporação de 6 anos a esta segunda etapa da escola básica. Alguns sistemas de ensino têm adotado o regime de ciclos (...) sendo que existem exemplos de ciclos que incorporam o último ano da pré-escola. (...) Há que se considerar o fato de a lei conferir responsabilidade pela EI e pelo EF prioritariamente aos municípios o que, em tese, facilitaria essa integração (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 120, apud Silva, op. cit., p 166).

Em se tratando da educação de crianças, divide-se o que tem unidade, denuncia Kramer (2003), tanto na prática como na discussão acadêmica, e no entanto, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Do ponto de vista do adulto (das instituições, das políticas) é que as duas esferas se tornam dicotômicas, porque fica fora o eixo capaz de articulá-las, a saber, a experiência com a cultura (KRAMER, 2003, p 61, citada por Silva, 2009, p. 167). Com Goulart, refletimos – tentando e não conseguindo superar a dicotomia - que a “... a criança de 6 anos encontra-se no espaço de intersecção da EI com o EF. Desta forma, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços.” (Goulart, 2006, p. 87, citada por Silva, 2009, p.167). Afirmamos, com Rocha (1991), que é

...na luta que os professores da escola e da pré-escola realizam no seu cotidiano escolar, buscando construir a UNIDADE entre espaços educacionais. (...) Esta trajetória exigirá uma reapropriação do conhecimento do professor sobre seu próprio saber/fazer, no sentido de consolidar cada vez mais uma prática pedagógica que não só seja articulada à realidade concreta, mas que, sobretudo, situe seus sujeitos como construtores de sua própria história (ROCHA, 1991, p 141, citada por Silva, 2009, p.168-169).

Esta é uma preocupação apontada há bastante tempo, tanto que parecer da ANPEd de 1991 sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil argumenta:

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborado para as 4 primeiras séries do EF, foi bastante criticado por não dar suficiente atenção à integração entre a EI e o EF e seria importante evitar que o Referencial Curricular Nacional para a EI incorresse no mesmo erro (ANPEd, 1998, p. 92, citado por Silva, 2009, p. 167).

Entendendo que a categoria *infância* constitui o elemento comum entre EI e EF, Silva (2009) enfatiza que seu conhecimento profundo evitaria dicotomias entre uma etapa e outra, proporcionando um estreitamento dos vínculos entre EI e EF, e um maior acolhimento das crianças que passam a freqüentar agora mais cedo o EF. Entretanto,



...se a devida articulação foi infimamente organizada por poucas redes municipais catarinenses pesquisadas, questionamos como as crianças de seis anos foram sendo inseridas nas classes do primeiro ano do EF. As propostas pedagógicas para essas classes tem buscado o desenvolvimento das crianças, de modo a amplificar as suas experiências e práticas socioculturais? (Silva, 2009, p.171).

É importante destacar o alerta das estudiosas da educação na infância, de que

**...sem as condições efetivas** de debate e de gestão democrática dos sistemas de ensino e das unidades escolares, **a inclusão da classe de seis anos pode representar uma medida administrativa de deslocamento de uma classe de idade entre níveis educacionais**. Nesse caso, corre-se o risco de, em termos educativos, termos uma simples adaptação da classe de seis anos à lógica das primeiras séries, ou, serem estas um tipo híbrido, em que são conservados elementos das práticas pedagógicas da EI associadas a forma escolar de socialização (CAMPOS; CAMPOS; ROCHA, 2007, p 10, citadas em Silva, 2009, p.171, grifos meus).

E lamentavelmente a pesquisa de Silva traz como evidências que

**...as declarações das redes de ensino confirmam poucas ações que propiciem uma devida articulação entre as duas etapas, a EI não participou das propostas pedagógicas**, salvo raras exceções, sinalizando que se precisa aprofundar o debate e o diálogo entre EI e EF, hoje unidos mais do que nunca pela categoria ‘ infância’. (Silva, 2009, p. 177, grifo meu).

A pesquisa aponta demanda ainda maior em termos de formação continuada para professoras das 1<sup>as</sup> anos, afirmando que não são classes de EI e nem de EF, mas se apresentam como *híbridas* e parecem assumir um caráter de *adaptação* (Idem, p. 177). Concorda com Kramer (2003) que “em condições precárias não se educa nem cuida”. (Silva, 2009, p.177). E retomando os pontos fundamentais da sua pesquisa aqui reportada Silva (2009) aponta:

- A inserção de crianças de 6 anos na primeira série vem sendo realizada desde 2006, induzida pelo condicionamento dos *recursos ao número de matrículas*, mesmo sem garantir-lhe mais um ano de escolaridade. E que essa otimização e a racionalidade no modelo de financiamento do EF fizeram com quem as demais etapas da EB ficassem relegadas a iniciativas tópicas.
- Os estudos e debates já realizados sobre a municipalização do EF e da EI indicaram que nem sempre esses processos de *descentralização* das responsabilidades quanto ao atendimento das políticas sociais têm considerado os limites e as possibilidades de os municípios assumirem determinados serviços, sinalizando uma urgente reforma tributária.

- Há incongruências legislativas a serem corrigidas - como a entre LDB a Constituição, a qual define a EI às crianças de até 5 anos - , e a ausência de novas diretrizes nacionais específicas para o EF de 9 anos e para a EI, que pode ter contribuído para o desencadeamento do processo tal qual se apresentou.
- reafirmação - da autora - de que “o conhecimento aprofundado da infância poderia evitar dicotomias entre EI e EF, bem como um melhor acolhimento das crianças que agora mais cedo passam a frequentar as escolas”. (Silva, 2009, p.184).

Finalizando sua densa trajetória de pesquisa, Silva (2009) reitera a necessidade de debates e estudos sobre a articulação entre EI e EF, e formula novas questões de pesquisa que ainda aguardam resposta:

Como tem sido implementada esta mudança pelos professores? Quais os problemas e dificuldades que emergem nesse âmbito? Quais os elementos novos que estão sendo desenvolvidos na prática pedagógica junto às crianças e os adolescentes nesse período de mudanças na EB? (Silva, 2009, p. 185-186).

**c) Algumas reflexões sobre a pequena infância inserida, sem as condições adequadas, na dinâmica da escola que está posta**

Rosenberg assim aborda a desconsideração da criança em sua individualidade na sociedade que se centra no adulto: “Na sociedade-centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialmente promessa”. (Rosenberg, 1985, p.25 apud Amaral, 2008, p.22). Complemento que se centra em valores bastante enviesados em se considerando o cuidado com o humano; valores que definem políticas do modo verticalizado e de uma maneira em que aqueles sobre os quais a política incide não são nem ouvidos e nem levados realmente em conta em suas necessidades. Podemos verificar isso no que diz respeito à política em tela.

O próprio campo da pedagogia tem deixado passar como naturalizado um aspecto não só importante como também estratégico para educação da infância. Sobre o tema, Arroyo assim se pronuncia:

Não vemos nem conseguimos ver a infância, mas o adulto que nela sonhamos. A pedagogia tem sido cúmplice, ao longo de décadas, do olhar desfigurado que ainda temos da infância. Insisto num ponto marcante (...): a pedagogia termina por não dialogar com a infância e conseqüentemente por não entendê-la e por não ter cooperado o necessário com sua compreensão. Voltamos à constatação que fazíamos antes: a infância está ausente dos currículos de pedagogia, porque

não é um tempo humano que interessa em si. É um ausente. (Arroyo, 1999, p. 15 apud Amaral, 2008, p. 23).

Amaral (2008) observa que a [ênfase na] expressão *vir a ser* é bastante combatida entre estudiosos/as da EI, que não percebem a infância como uma fase para desenvolver habilidades cognitivas restringindo a etapa como um treinamento para o futuro. A esse respeito, com Tonucci (2002), Amaral analisa:

Educar, nesse sentido, quer dizer preparar alguém que ainda não existe, que existirá amanhã: a futura mulher, o futuro homem e, ao concentrar todas as atenções no futuro, deixa-se de atender as necessidades das crianças no presente (...). O modelo de adulto é apresentado para a criança como algo a ser atingido o mais breve possível... (Tonucci, 2002, apud Amaral, op.cit. p. 23).

E talvez muitas das coisas mais essencialmente marcantes, e por isso mesmo definidoras de sentidos e de marcas pessoais, sejam vivenciadas e se definam efetivamente na infância. E, sim, esses sentidos e marcas podem mobilizar – ou desmobilizar aspectos na constituição da sua subjetividade, e assim decisiva ou contribuir significativamente para a definição das trajetórias posteriores quanto à escolarização e aos rumos de vida no sentido mais amplo.

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, idéias, opiniões, capacidade de decidir, criar, de inventar, que se manifestam desde cedo, nos movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança -, mas relações dialógicas – entre o adulto e a criança -, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito (Faria e Salles, 2007, p. 44).

#### **d) As crianças de seis e de cinco anos em transição da EI para o EF**

Nossas crianças tem direito à brincadeira. ... a atenção individual... a um ambiente aconchegante e seguro... ao contato com a natureza.. à higiene e à saúde... a uma alimentação sadia... a desenvolver sua curiosidade e imaginação... ao movimento em espaços amplos... ao afeto e à amizade... a expressar seus sentimentos ... a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche... a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (Brasil, 1995, p. 11, Amaral, 2008, p. 19).

É de se perguntar se nossas crianças de fato tem esses direitos assegurados, e no caso, quais crianças os tem assegurados?

A seguir, Rocha (1999), uma das principais referências brasileiras para a Educação Infantil, analisa a necessária longa transição desta para o Ensino Fundamental e o que caracteriza cada um destes níveis. - Embora longa, a citação se justifica pelos esclarecimentos que presta:

Pensar a transição da EI para o EF requer planejamento por parte da equipe dos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, tanto que este item integra a proposta pedagógica das instituições e, em muitos casos, constitui-se num aspecto complexo de ser abordado, devido à dificuldade de articulação entre esses dois níveis de ensino. Faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Particularmente, na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementariedade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através a aula; a creche e a pré-escola tem como objetivo as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: a escola, a creche e a pré-escola, a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa (ROCHA, 1999, p. 60 apud Amaral, 2008, p.72).

### **1.3.1 A implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Santa Catarina**

A pesquisa de Rute da Silva (2009), cujo objetivo foi investigar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos em Santa Catarina, em seus “contextos de influência, produção de texto, prática e efeitos” também na Educação Infantil, oferece-nos elementos recentes e fundamentais<sup>13</sup>. Seu universo compôs-se de nove municípios do estado que já haviam ampliado o EF para nove anos, selecionados a partir dos critérios populacional - contemplando municípios de grande, médio e pequeno porte -, número de matrículas na EI e no EF e índice de desenvolvimento da educação. Um estudo piloto definiu e refinou os procedimentos para coleta de dados, compostos por questionários, complementando alguns com entrevistas realizadas com técnicos das Secretarias Municipais de Educação.

Sua investigação, que se compõe de análise de bibliografia e de documentos, aborda no terceiro capítulo especificamente a implementação do Ensino Fundamental de nove anos em Santa Catarina e seus efeitos para a Educação Infantil (idem, p. 105 a 177). Detalha a implementação nos municípios pesquisados; a normatização do Ensino Fundamental de nove anos; dados sobre as matrículas; organização curricular; projeto político-pedagógico e o desenvolvimento de uma proposta curricular para nove anos; formação de professores e acompanhamento pedagógico para a implantação;

---

<sup>13</sup> Para seu estudo, Silva apoiou-se no referencial analítico do *ciclo de políticas* proposto por Stephen Ball e Richard Bowe.

dificuldades e mudanças emergentes; efeitos da ampliação do ensino fundamental para nove anos na Educação Infantil – a promessa não cumprida da ampliação das vagas; a escolarização precoce de crianças de cinco anos; a desejada articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; a avaliação no primeiro ano perguntado sobre o caráter de retenção, e reflexões sobre os efeitos da implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Educação Infantil.

Revela que em 2007 Santa Catarina liderava, no sul do país, as estatísticas de crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino fundamental com 329 crianças matriculadas, com priorização das crianças mais velhas (4 a 6) para as mais novas (0 a 3) no atendimento educacional infantil. Demonstra como, a pedido, parecer da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina abriu precedentes para que também as redes públicas municipais matriculassem crianças de 5 anos do EF, no estado e fora dele (Silva, 2009, p.162).

No universo pesquisado, Silva (2009) identificou uma diversidade de estratégias administrativas e pedagógicas adotadas para a implantação do EF de 9 anos; ampliação pouco significativa das vagas na Educação Infantil; escolarização precoce das crianças com 5 anos de idade; incipiente articulação entre a EI e o EF e ausência de garantias do caráter de não retenção às crianças matriculadas nas classes de primeiro ano do EF.

**a) Sobre a necessária articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:**

Indagadas a respeito por Rute da Silva, apenas quatro das nove redes pesquisadas - Joinville, Florianópolis, Blumenau e Palhoça - responderam que buscaram de forma mais efetiva uma *articulação entre EI e EF*. Às perguntas da pesquisadora, alguns municípios responderam que organizaram a articulação entre a pré-escola e o 1º ano do EF para uma melhor adaptação da criança na passagem de uma etapa da educação para outra com um “período de adaptação e diagnóstico de aprendizagem das crianças” (Florianópolis); por meio de “capacitação continuada nos anos de 2005, 2006 e 2007” (Santo Amaro da Imperatriz); por meio de “carga horária diferenciada, diferentes atividades e recreio ampliado” (Rio Fortuna); e sem explicar como (Blumenau) (Silva, op. cit. p. 169).

## **b) A avaliação no primeiro ano do EF de nove anos tem caráter de retenção?**

Uma das preocupações de pesquisadoras/es e educadoras/es da área com relação à inclusão dos alunos de seis anos relaciona-se com o que tem sido chamado de exclusão/fracasso escolar precoce, revela Silva (op. cit. p.171). Informa que os quatro municípios que normatizaram essa categoria apontam para uma avaliação diagnóstica, contínua e formativa.

Pontua que as normatizações dos municípios que trataram da **avaliação** tem se adequado à orientação do MEC, considerando-a processual, diagnóstica e contínua. Contudo, ainda se apresenta de forma vaga a definição de como essa avaliação será realizada, sendo que as normativas indicam uma metodologia de avaliação realizada de um modo bastante amplo, indicando o risco de práticas de avaliação que podem ir se constituindo em práticas de exclusão. A estudiosa lembra o quando já se tem mostrado sobre o caráter de não neutralidade da avaliação. (Silva, 2009, p. 172).

Silva (2009) evidencia que os municípios que fizeram parte da pesquisa não explicitaram, em suas normativas, a não retenção no primeiro ano do EF de nove anos, exceto Florianópolis<sup>14</sup>. Solicitados a manifestarem-se sobre esse assunto, as redes de Tubarão, Bom Retiro e Rio Fortuna informaram que sim, a avaliação nas turmas de 1º ano *tem* caráter de retenção.

## **c) Reflexões sobre os efeitos da implementação do EF de nove anos na EI**

Avaliando um dos argumentos utilizados para justificar tal política, o qual seja a possibilidade de que a inserção das crianças aos seis anos do EF viesse a ampliar as vagas na EI, Silva afirma que, nos municípios investigados,

...inicialmente, a ampliação do EF para 9 anos não vem aumentando as vagas para as crianças de 4 a 5 anos; (...) a promessa não está sendo cumprida. Em alguns casos, ao contrário (...), optou-se por antecipar a inserção de crianças com menos de 6 anos no EF, as quais (...) têm seu direito de atendimento amparado por lei na EI. (Silva, 2009, p.176).

Em suas considerações finais Silva (2009) retoma de modo sintético e assertivo aspectos fundamentais verificados pela pesquisa e conclui que:

---

<sup>14</sup> Que estabeleceu por meio de Portaria (n.121/2008) não haver retenção das crianças e adolescentes que freqüentam regularmente o 1º ano do BIA e a 3ª série do EF no ano de 2008.

- Os municípios procuraram organizar essa etapa da EB conforme a Res. CNE/CEB n. 3/05, com exceção a um município, que apresentou encaminhamento contrário à orientação dessa normatização nacional.
- O porte dos municípios e o tempo de implantação influenciaram no número de matrículas efetivadas.
- A adequação de mobiliário e a compra de brinquedos e de outros objetos para as classes de seis anos foram as principais ações adotadas para implementar e efetivar condições para o funcionamento do EF de 9 anos.
- A reorganização curricular das redes evidenciou forte tendência de ações focalizadas no 1º ano do novo regime, dando pouca ênfase para o EF em sua totalidade.
- Os investimentos em infraestrutura caminham a passos lentos, e que a quase totalidade dos municípios campo da pesquisa reorganizou espaços existentes, e apenas um declarou construir novas salas.
- Apenas duas redes responderam ter reelaborado os Projetos Políticos Pedagógicos em quase todas as escolas, incluindo o EF em sua totalidade e não apenas na classe de seis anos.
- As dificuldades mais apontadas durante o processo de implementação foram a infraestrutura, a proposta pedagógica e a formação de professores.
- Na compreensão da pesquisadora – com a qual concordo plenamente - , a remuneração condigna aos profissionais, a formação, o acompanhamento do trabalho e a infraestrutura adequada são aspectos fundamentais para o sucesso das mudanças na EB.

E quanto aos efeitos da política em tela na Educação Infantil, Silva (2009) destaca:

- ampliação pouco significativa das vagas tanto para as crianças de 4 a 5 anos como para as de 0 a 3 anos;
- incipiente articulação entre EI e EF;
- escolarização precoce das crianças, com sua inserção aos com cinco anos de idade;
- ausência de garantias do caráter de não retenção às crianças matriculadas nas classes de primeiro anos do EF;

- apenas um dos municípios que compuseram o universo da pesquisa estabeleceu, por meio de portaria, não haver retenção de crianças e ou adolescentes que freqüentam regularmente o 1º ano do EF;
- são preocupantes as experiências de retenção das crianças no 1º. Ano do EF, afirmada por três redes pesquisadas (Silva, 2009).

**d) Seis e cinco anos na escola: a realidade crua na sala de aula**

Na pesquisa de Amaral (2008) dois relatos contundentes que dão notícias de como uma professora e um menino se expressam sobre a concretude da nova situação - uma citação longa e rica de uma professora regente, que aborda - enquanto as crianças estão na aula de Ed. Física - as efetivas mudanças realizadas na sala e no tipo de atividades, seguido adiante da fala de uma criança, vítima deste processo:

- Até a metade do ano, nós arrastávamos as carteiras, forrávamos o chão com os colchonetes de Ed.Física e as crianças que quisessem podiam dormir de 30 a 45 min.; então reorganizávamos a sala antes de começar a atividade. Com a passagem para o primeiro ano do EF de 9 anos tive que parar de utilizar os colchonetes, pois gastávamos muito tempo para organizar a sala. Mas as crianças são pequenas e ficam cansadas, pois acordam cedo, então elas descansam debruçadas sobre a carteira, algumas chegam a dormir. Eu fico pensando até que ponto vale a pena, estarmos 'atropelando' a infância. Outra mudança significativa foi a utilização do parque, com a Ed. Infantil todos os dias eu saía para brincar, eu respeitava mais o tempo das crianças, nós podíamos levar dois a três dia na construção de um numeral, fazíamos uma atividade sem pressa, com a passagem para o EF veio a cobrança, todos os dias tenho que fazer uma atividade de matemática, para auxiliar a professora da manhã na fixação dos conteúdos, constantemente me pergunto: Será que está certo o que estamos fazendo? Mas muitas vezes em resposta ouço o argumento: Temos que trabalhar dobrado (...). Percebo que as crianças mais velhas tem se adaptado melhor à nova rotina, mas ainda sentem muito e reclamam: Lição de novo, vamos ao parque, podemos assistir TV...A proposta do período da tarde é não dividir os conteúdos com o período da manhã. A partir de 2007 a escola mudou a organização, pela manhã as crianças tem os conteúdos disciplinares e no período da tarde durante um horário determinado as crianças ficam com a professora regente, que realiza as tarefas deixadas pela professora regente da manhã, e depois as crianças freqüentam as oficinas. No caso do primeiro ano integral que se reorganizou após a metade do ano, isso não aconteceu, os horários das oficinas estavam fechados e para incluir mais uma turma seria necessário alterar o horário de toda a escola, e devido à necessidade das crianças estabelecerem vínculo com a professora, fato que poderia ser dificultado com a multiplicidade de professores, ficou acordado com a equipe pedagógica que o primeiro ano integral teria apenas uma professora no período da tarde, e que esta realizaria sua atividade com conteúdo disciplinar, e o restante do período trabalharia com os conteúdos das oficinas: jogos, música, mídia, etc. Se eu não 'batesse o pé' estaria realizando apenas atividades voltadas ao conteúdo das disciplinas, em nome da 'recuperação' das crianças. Mas já trabalhei com EI, conheço os CMEI's sei que esse tipo de trabalho pautado apenas em letras e números, não é o mais apropriado. Não que antes eu não trabalhasse as letras e os números, trabalhava sim, mas de forma lúdica, conforme a curiosidade deles. Hoje existe compromisso com a sistematização, preciso atingir os objetivos... (2008, p. 73-74).

Interpelado, um menino assim responde à pesquisadora:



- Eu gostava mais da creche! (...) Porque aqui é muito chato, da creche eu gostava mais, e da última sala eu também gostava mais, do prezinho - respondeu referindo-se à sala que frequentou até o meio do ano. (...) Eu gostava mais da turma de lá, tinha parquinho, tinha a hora do almoço, que **almoçava antes** do horário daqui, **era muito 'massa', tinha monte de recreio, a gente assistia televisão, lá tinha hora para tudo, para brincar e para descansar.** (Amaral, 2008, p. 74, grifos meus).

Estes dois depoimentos, que trazem a força do vivido, denunciam o desastroso equívoco, do meu ponto de vista criminoso, ao qual estão sendo expostas crianças de classe popular, e também professoras e professores, com o completo atropelamento ao qual estão submetidos com a implementação – e da forma como se deu - desta política.

### **1.3.2 Considerações acerca da inserção precoce de crianças no Ensino Fundamental**

Mesmo face à indução de metas estabelecidas por acordos internacionais multilaterais, em que prevalece o discurso da *inclusão*, o sistema educacional tem operado excluindo a maioria de efetiva educação. E uma maneira de excluir tem sido aquela apontada pelo estudo realizado por Silva *et. al.* (1999): a tendência à multi-reprovação a partir da primeira reprovação, a culpabilização da vítima - alunos e alunas tendem a assumir individualmente a culpa pelo insucesso escolar -, e a rotulação e auto-rotulação de crianças repetentes.

A escolarização precoce das crianças teria alguma contribuição para reduzir esse tipo de processo? Ou apenas vai adiantar o enfrentamento de tais dramas por parte das crianças das camadas mais empobrecidas em nome do alcance de metas que visam à administração de recursos investidos em educação? Quem serão os *mais aptos* a vencerem numa escola despreparada para as mudanças que vem sendo operadas? Muito provavelmente aqueles que já dispõem, desde seu nascimento e meio social (econômico, político, cultural), acesso às melhores condições e a aprendizados outros, que os favoreçam e os credenciem ao sucesso nas relações escolares...

Como principais considerações finais, Scaff e Silva (2009) apontam que:

...os dados preliminares da pesquisa empírica permitem inferir que a **ampliação dos anos de escolaridade obrigatória, atrelada a matrícula de crianças de 6 anos no primeiro ano, vem sendo perpassada por conflitos, grande parte deles resultante da não alteração da organização pedagógica das escolas.** Dessa forma, verifica-se como principal avanço dessa política a garantia de vaga para toda a criança que completa seis anos até o início do ano letivo. Isso é evidenciado pelo aumento dos índices de matrícula no ensino

fundamental, que passou, nos últimos três anos, de 8,1 milhões para 14,2 milhões...”(...) **o encorajamento de uma visão ilusória da educação, tão comum às abordagens dominantes que vem orientando as políticas educacionais**, particularmente a partir da década de 1990, tem se constituído num dos vetores principais para a disseminação da responsabilização ora dos educandos ora dos professores pelo fracasso escolar. Enfrentar dilemas dessa ordem, portanto, são essenciais para evitarmos uma aproximação distorcida com as políticas em movimento, na qual impere a lógica da responsabilidade individual. (Scaff e Silva, 2009, n.p. grifos meus).

E mais:

Por fim conclui-se que, se por um lado a antecipação do ingresso da criança no ensino obrigatório pode proporcionar mais tempo para aprender, aumentando assim as suas chances de permanência na escola, por outro se sabe que a falta de preparo das equipes executoras desse projeto, associada ao distanciamento dos gestores públicos, pode resultar simplesmente na antecipação do processo de exclusão. (Scaff e Silva, 2009, n.p.)

Discordo sobretudo da premissa segundo a qual a “antecipação do ingresso da criança no ensino obrigatório pode proporcionar mais tempo para aprender...” Sobretudo porque, estudando documentos das políticas<sup>15</sup> que estão sendo produzidas e que vem induzindo mudanças educacionais, cada vez mais temos nos convencido de que conhecimento e aprendizado não estão nos pressupostos, nem nos objetivos e metas das políticas. As autoras acima referidas acentuam como motivos do possível insucesso “...a falta de preparo das equipes executoras desse projeto, associada ao distanciamento dos gestores públicos, pode resultar simplesmente na antecipação do processo de exclusão” (grifo meu). São apenas estas as questões que as pesquisadoras apontam como capazes de resultar em antecipação do processo de exclusão. Outros aspectos poderiam ser elencados: condições de trabalho docente (sobretudo), currículo (que conhecimentos? De que maneira trabalhar com esse novo público? Com que espaço físico e materiais?), dinâmica escolar, escolarização precoce das crianças, falta de interação entre EI e EF e sobretudo falta de planejamento e desenvolvimento de preparação, num processo paulatino, de uma mudança de tal magnitude. Isso se a educação e das novas gerações de trabalhadores fosse uma preocupação efetiva. Mas nem política, nem autoras parecem atentar efetivamente para tais questões...

Becchi (1996 apud Amaral, 2008, p. 24) afirma que o século XX foi chamado de século das crianças, porque as colocou no centro de teorias, pesquisas, preocupações pedagógica, sanitárias e sociais. Perguntamos se iniciar o século XXI inserindo as crianças pequenas, e da maneira como se o fez, teria sido o desdobramento de tais

---

estudos. Tudo indica que os estudos do campo da Educação e das Ciências Humanas e Sociais não foram referências significativas na definição dessa política. Como analisado no início desta texto, com um discurso de busca de equidade social - e cabe discutir de fato o significado de tal conceito, sobretudo no contexto em que é utilizado – políticas como esta são, desde sua base, movidas por motivações econômicas; haveria como ser diferente num contexto em que está posta a hegemonia da face mais extrema e perversa do capitalismo em nível mundial?

Por seu turno, os estudos sobre infância e educação reiteram que

...o conhecimento sobre quem são as crianças, o que elas fazem, como brincam ou vivem as suas infâncias é, antes de tudo, um ponto de partida que possibilita elaborarmos indicadores para a prática pedagógica dos professores que actuam junto dos meninos e meninas que passam de quatro a nove horas por dia em instituições de educação colectiva. (Cerisara, 2004, p. 37 apud Amaral, 2008, p.117).

Ao que parece, isso também ainda vai ter que esperar... De toda maneira, e mesmo que seja inglório no contexto social em que vivemos, é nesta direção que se inseriam meus estudos de doutoramento.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. O que é ser criança e viver a infância na escola. Dissertação. UFPR. 2008

ARROYO, Miguel. Apresentação. In: VEIGA, Cyntia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999; p.7-19

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrik. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. Pierre Bourdieu – Escritos de Educação. Petrópolis, Vozes, 1998

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 06**, 08 de junho de 2005

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 05**, 01 de fevereiro de 2007

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane; ROCHA Eloísa Acires Candal. Continuidades e rupturas na políticas educativas: a ampliação do ensino fundamental no Brasil. In: IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração Escolar. Lisboa, 2007

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane; ROCHA Eloísa Acires Candal. Continuidades e rupturas na políticas educativas: a ampliação do ensino fundamental no Brasil. In: IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração Escolar. Lisboa, 2007

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M. B.; BÓGUS, L.; YASBEK, M.C. Desigualdade e a questão social. São Paulo, EDUC, 2000. P 17-50

DUBET, F. A escola e a exclusão. In: Cadernos de Pedagogia. FCC, São Paulo, Autores Associados, 2003, n. 119, julho, p 29-45

FERRARO, A. R. Neoliberalismo e políticas sociais: a naturalização da exclusão. Estudos teológicos, 2005, v. 45, n. 1. PP 99-117.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. Pierre Bourdieu – Escritos de Educação. Petrópolis, Vozes, 1998

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; SILVA, Antonia Almeida. O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS COMO POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO SOCIAL: ANÁLISES A PARTIR DE DOIS ESTADOS BRASILEIROS. GT 05. Reunião anual da ANPEd, Caxambu-MG, outubro de 2009

SILVA, Rute da. A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo nos municípios catarinenses. Florianópolis/SC, 2009.