

# O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E O DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA NÃO SÃO SINÔNIMOS!

GRADE ELEMENTARY/MIDDLE SCHOOL AND THE RIGHT TO THE CHILDHOOD IN SCHOOL ARE NOT SYNONYMS!

¡LA ENSEÑANZA PRIMARIA DE NUEVE AÑOS Y EL DERECHO A LA INFANCIA EN LA ESCUELA NO SON SINÓNIMOS!



**Jucirema Quinteiro\***  
jquinteiro@ig.com.br

**Diana Carvalho de Carvalho\*\***  
dianacc@terra.com.br

## REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à infância na escola não são sinônimos! Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 119-135, maio/ago. 2015.



**RESUMO:** Este trabalho tem por finalidade analisar as implicações do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, reforma educacional que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos com a obrigatoriedade da entrada da criança de seis anos de idade na escola e “redimensionou” profundamente a educação infantil, tendo como referência as investigações realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Infância e Escola (GEPIEE). A implantação dessa reforma é entendida como integrante de uma política caracterizada pela massificação do ensino e precarização da condição humana; ao mesmo tempo, considerando a contradição social, também pode ser uma oportunidade para rever radicalmente a escola no sentido de respeitar as necessidades e os direitos básicos das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Infância. Escola. Ensino fundamental de nove anos.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the implication of the nine-grade elementary/middle school in Brazil, an educational reform that promoted the extension of the previous 8-grade structure following the mandatory requirement of the child’s entrance at 6 years of age in school. This had a deep impact on the elementary school, based on the investigations accomplished within the scope of the *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Infância e Escola* (GEPIEE) [Studies and Research Group on Education, Childhood, and School]. The implementation of this reform is understood as part

of a policy which is characterized by the massification of education and deterioration of the human condition. At the same time, taking into account the social contradiction, it can also be an opportunity to review the school in a radical way, in the sense of respecting children’s basic needs and rights.

**KEYWORDS:** Education. Childhood. School. Elementary school nine years.

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como finalidad analizar las implicaciones de la Enseñanza Primaria de nueve años en Brasil, reforma educacional que amplió la Enseñanza Primaria de ocho a nueve años con la obligatoriedad de la entrada del niño de seis años de edad en la escuela y “redimensionó” profundamente la escuela infantil, teniendo como referencia las investigaciones realizadas en el ámbito del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación, Infancia y Escuela (GEPIEE). La implantación de esta reforma se entiende como integrante de una política caracterizada por la masificación de la enseñanza y la precarización de la condición humana, al mismo tiempo, considerando la contradicción social, también puede ser una oportunidad para rever radicalmente la escuela en el sentido de respetar las necesidades y derechos básicos de los niños.

**PALABRAS CLAVE:** Educación. Infancia. Escuela. Enseñanza primaria de nueve años.

Nota del traductor: en Brasil la educación primaria de nueve años comienza a los seis años.



\* Doutora em Educação, Sociedade e Cultura pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2000) e pós-doutorado em Sociologia da Infância pela Universidade do Minho (UMinho, 2005-2006). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada à linha de pesquisa Educação e Infância. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE).

\*\* Doutora em Educação: Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2000) e atualmente se encontra em estágio pós-doutoral no Programa de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculada à linha de pesquisa Educação e Infância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE).

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade analisar as implicações do Ensino Fundamental de Nove Anos (EF9Anos) no Brasil (Lei nº 11.274, de 2006), reforma educacional que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, com a obrigatoriedade da entrada da criança de seis anos de idade na escola, e “redimensionou” profundamente a Educação Infantil, tendo como referência as investigações realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE). A escola tornou-se o lugar privilegiado de efetivação dessa política pública, situação que propiciou debates e polêmicas no panorama educacional brasileiro não só pela obrigatoriedade legal da escolarização em tenra idade, mas por ser uma política pública nacional que instiga a compreensão das verdades e dos silêncios contidos na legislação e nas orientações governamentais. Tal situação parece colocar em evidência a discussão sobre a infância na escola, embora crianças de seis anos já estivessem presentes no Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que permite discutir a ampliação do tempo da infância para além da Educação Infantil e perspectivar o direito da criança à educação e o respeito à infância no contexto escolar, particularmente quanto aos direitos de participar, brincar e aprender, tese defendida pelo GEPIEE em seus 13 anos de existência (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007).

Resultado de estudos, pesquisas e intervenções nos processos de formação universitária e continuada de professores que atuam ou que irão atuar junto às crianças de zero a dez anos nas redes públicas de ensino, o GEPIEE está registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2001 e busca articular as Ciências Sociais e Humanas na explicitação dos fenômenos vinculados às relações entre Infância, Criança, Educação, Escola e Cultura. Está vinculado à linha de pesquisa Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão uma característica da universidade pública e um pressuposto que tem orientado o trabalho realizado. Seu objetivo principal é a produção de conhecimento sobre os seguintes temas: bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; diferenças socioculturais e seus reflexos nos processos escolares; processos de socialização/participação da criança na escola; relações de ensino e aprendizagem; direitos sociais da criança e políticas públicas voltadas à infância; formação universitária e continuada de professores; e dimensões ética e estética na formação do professor para a infância, com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e metodologias de pesquisa com criança na escola.

Dentre as pesquisas desenvolvidas pelo GEPIEE, três dissertações tiveram como foco de análise “o Ensino Fundamental de nove anos”, a partir de perspectivas

diferenciadas: Juliana Aparecida Poroloniczak (2010), na pesquisa “O Ensino Fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural”, investiga as relações entre infância, criança e escola e a apropriação da linguagem escrita no âmbito das orientações oficiais da política educacional para a implantação e a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil; Carla Cristiane Loureiro (2010), no trabalho intitulado “O Ensino Fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: da ‘prontidão’ à emergência da infância”, investiga a implantação dessa política nos Colégios de Aplicação no Brasil, particularmente no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina; e Gisela Maria Silveira Colombi (2012), na pesquisa “O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)”, enfatiza as dezenas de dissertações produzidas na área da Educação em menos de quatro anos da implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, caracterizadas em sua maioria em relatos de experiências, buscando responder às seguintes questões: como vem se delineando a produção discente sobre o Ensino Fundamental de nove anos? Que metodologias e procedimentos metodológicos são utilizados nas produções? Que questões teóricas embasam as pesquisas investigadas? Como estão contemplados os temas criança, infância, escola e brincar na produção analisada?

Para responder ao objetivo proposto no presente trabalho, passamos a detalhar as pesquisas realizadas por Loureiro (2010) e Colombi (2012), que apresentam o debate acadêmico vinculado à implantação dessa política ao mesmo tempo em que discutem os limites e as perspectivas dessa implantação na realidade educacional brasileira.

## O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS DIANTE DO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NO PAÍS

Estudos indicam que o processo de democratização do ensino no País resultou em uma **escola de massas** que, em última instância, coloca sobre a criança pobre a responsabilidade pelo fracasso da escola pública. Essa afirmação, discutida por Quinteiro (2000) em sua tese de doutorado, põe em cena elementos que merecem ser desenvolvidos para compreender o tema em pauta. As pesquisas realizadas por Paiva et al. (1998) e Sampaio (2004) são referências fundamentais para compreender a realidade educacional dos grandes centros urbanos do País.

Paiva et al. (1998, p. 56), ao realizarem uma ampla investigação sobre as escolas públicas no Rio de Janeiro, traçam um paralelo entre a escola tradicional e uma emergente escola popular de massas. Uma das principais constatações das autoras ratifica que: A escola de hoje tem, portanto, pouco em comum

com a Escola Tradicional que trazemos em nossa memória, porque nela constatamos o progressivo desaparecimento, banalização e desvalorização de práticas características da cultura escolar, bem como a desritualização e perda de sentido da simbolização do espaço escolar e suas práticas tradicionais.

Sampaio (2004, p. 144) permite compreender tal processo, evidenciando as mudanças educacionais ocorridas nas últimas décadas no País, no contexto da democratização do ensino:

[...] a expansão da rede escolar deve ser entendida nesse contexto de atendimento social básico aos novos contingentes populacionais e de consolidação de uma sociedade urbana de massa. A demanda popular por vagas no ensino fundamental e das camadas médias por ensino superior associam-se à demanda crescente de outros benefícios sociais, simultâneas à instalação de novos hábitos de consumo e a transformações na organização de vida urbana como um todo. Assim, acompanhando a marcha da urbanização, essas questões vão tomando força, dos anos 60 aos 90, modificando os espaços, as atividades e as instituições. Cresceram as periferias urbanas, onde não se conseguiu atender satisfatoriamente a demanda, mesmo com incremento às construções escolares.

A relação inversamente proporcional que se observou entre a expansão quantitativa e a qualidade da escola pública é decorrência dessa realidade:

No quadro de expansão quantitativa, que permitiu o acesso à escola para um contingente antes não atendido pelo sistema de ensino [alunos de famílias mais pobres e com menos condições de acompanhamento fora da escola], combinaram-se a muitos fatores e interferiram múltiplos problemas, internos e externos à escola, contribuindo, ao mesmo tempo, para torná-la mais precária e ineficiente. Refletem-se na escola as contradições da estrutura social, impedindo-a de atingir grandes avanços qualitativos, mantendo-se altos os índices de reprovação e defasagem idade-série. (SAMPAIO, 2004, p. 158-159).

Nesse contexto, a relação da escola com os estudantes é pautada quase exclusivamente pelo “controle social”:

É uma relação hostil que nos dados se apresenta sutilmente, permitindo supor que a escola foi forçada a abrir seus portões, à medida que chegavam novas e indesejáveis levas de alunos; e foi criando mecanismos de defesa e não de acolhimento, porque não sabia como

acolher, uma vez que não tinha dúvidas sobre a qualidade e adequação de seu trabalho secular. Aumentou as barreiras internas, bem antes de se encher de grades para se defender da violência urbana, mostrando que eles entram, mas não se apoderam de seus segredos. Os conteúdos fixos, o ensino à parte, a aprendizagem depende do apoio familiar, como antes, quando chegavam os que podiam talvez responder melhor a essa proposta. O fracionamento do tempo, o recorte e aperto dos espaços, as relações impessoais, a hierarquização dos serviços, tudo já estava à mão, foi só aperfeiçoar. (SAMPAIO, 2004, p. 137).

A autora demonstra que, para responder ao caos em que estava mergulhada, a resposta da escola foi valer-se da organização burocrática:

[...] o processo de ensino e aprendizagem, em torno do qual se realiza todo o seu trabalho, foi se apertando nos limites possíveis, ficando reduzido ao atendimento de massa. E respaldou-se na tradição, fixando o modelo de transmissão coletiva, memorização e mecanização, deixando de cuidar de reformulações nesse roteiro, que poderiam modificar a qualidade do ensino. (SAMPAIO, 2004, p. 188).

As principais causas desse quadro de desqualificação do ensino e de ineficiência do sistema, especialmente quanto aos perenes problemas de reprovação, repetência e evasão, podem ser sintetizadas em alguns pontos, segundo Sampaio (2004) e Paiva et al. (1998): formação acadêmica precária dos professores, ideologia pedagógica de retenção/reprovação, decisões injustas ou inadequadas no contexto organizacional da escola, dificuldades de ensinar e aprender, instabilidade no transcurso escolar (trocas de professores, migração interescolar).

Sampaio (2004, p. 138) considera que um dos resultados mais graves desse processo é a perda de vínculos entre os estudantes e a escola:

[...] a perda de vínculos: entre ensino e aprendizagem, entre conteúdos e realidade circundante, entre alunos e proposta escolar. A relação professor-aluno, na perspectiva de uma via de mão dupla entre quem conduz o processo e quem participa como aprendiz, trazendo para sala de aula os problemas de aprendizagem, é prejudicada nessa perda de vínculos entre a clientela e a escola. Por essa razão, a descostura de vínculos, encontrada no currículo em ação nesses casos, é um fator que contribui para o atendimento insatisfatório à população. É um aspecto revelador na busca da compreensão dos fatores que, dentro da escola, emperram a realização de um projeto de conhecimento endereçado às

necessidades das jovens gerações que frequentam as escolas públicas.

A autora também aponta a contradição entre as necessidades cotidianas vividas pela escola e os encaminhamentos do sistema administrativo:

[...] documentos e orientações técnicas da administração do sistema exortam-nos à função de formar cidadãos críticos e participantes, recomendam-lhes conhecer os alunos individualmente, considerá-los sujeitos que constroem seu conhecimento com base em sua própria experiência, propor uma relação viva com o conhecimento com base na interação, escolher conteúdos que permitem nexos com a cultura dos alunos, com os problemas contemporâneos, que situem a ciência como processo histórico. (SAMPAIO, 2004, p. 209).

Entretanto, a mesma administração opera em direção oposta a essas proposições. Consideramos fundamental ter presente o quadro descrito anteriormente, bem como as contradições entre a realidade educacional vivida pelas escolas públicas e as proposições das políticas educacionais e das decisões dos sistemas administrativos escolares para compreender o contexto de implantação do Ensino Fundamental de nove anos diante do processo de democratização do ensino no País e do direito (do respeito) à infância na escola!

A afirmação de Paulo Netto (2003) é provocadora para pensar essa realidade: o fato de que, no Brasil, de modo geral, as políticas sociais são respostas do Estado às pressões de segmentos da população afetados por questões relativas à falta de direitos básicos, os quais se mobilizam e se organizam para pressionar o Estado e exigir o atendimento às suas reivindicações. Somente a partir dos anos 1930, o Estado tem se antecipado estrategicamente a essas pressões, oferecendo soluções que neutralizem qualquer potencial transformador contido na demanda social.

No rastro dessa análise, Loureiro (2010) chama a atenção para o fato de o Ensino Fundamental de nove anos apresentar-se como uma política afirmativa de “equidade social”, mediante definição da criança como uma “unidade monetária” a partir da chamada inclusão da criança de seis anos de idade na escola, e surgir como uma “solução” que garantirá “maior tempo de escolarização” e proporcionará mais possibilidades de êxito escolar e, conseqüentemente, mais empregabilidade.

A melhoria da qualidade de ensino dessa política está pautada na ideia do “aluno como unidade monetária”, presente no Parecer CNE/CEB nº 24, de 15 de setembro de 2004, que trata de estudos para o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos:

A antecipação da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de seis anos, com reconhecidas exceções, em muitos sistemas municipais, não visou necessariamente à melhoria da qualidade, mas, de fato, aos recursos do FUNDEF, uma vez que o aluno passou a ser considerado como “unidade monetária” (haja vista as situações em que o Ensino Fundamental foi mantido com oito anos de duração). (CNE/CEB/2004, p. 6 apud LOUREIRO, 2010, p. 53).

Nesse sentido, é preciso salientar o papel perverso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que, em sua orientação política de financiamento focalizada no Ensino Fundamental, pressionou o aumento das matrículas, resultando na municipalização. Em muitas situações, a chamada **inclusão** de crianças menores de sete anos de idade acabou servindo para o incremento de recursos financeiros.

Quanto à discussão sobre a exigência da idade de seis anos para o ingresso no Ensino Fundamental, Loureiro (2010, p. 58) lembra que isso já vinha sendo construído:

[...] a Constituição Federal (CF) de 1988 ratificou a obrigatoriedade e gratuidade sem mais ampliações do Ensino Fundamental, porém não explicitou a idade própria para o ingresso, mas, ao fazer referência ao atendimento nas creches e pré-escolas, das crianças de 0 a 6 anos, impõe que o Ensino Fundamental obrigatório deveria atender à demanda a partir dos sete anos de idade.

A autora evidencia também como esse assunto foi tratado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Quase uma década depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 sinalizou para o atendimento das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, a partir do Artigo 87, parágrafo 3, inciso I, que estabelece que cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: “[...] matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, *facultativamente*, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental”. (LOUREIRO, 2010, 58).

Interessante observar que não se trata de ampliação do Ensino Fundamental, mas de antecipação do processo de escolarização (LOUREIRO, 2010).

A autora destaca que houve a intenção de configurar a ampliação do Ensino Fundamental como uma política afirmativa em uma série de pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), com vistas a estudos e orientações para a implantação da referida Lei. Desses pareceres, pode-se depreender:

A matrícula e freqüência à escola a partir dos 6 (seis) anos de idade, com a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 9 (nove) anos de duração, para todos os brasileiros, é uma política afirmativa da equidade social, dos valores democráticos e republicanos. (BRASIL, 2005b, p. 2).

As experiências que se afiguram como políticas afirmativas – melhoria da qualidade da educação e oferta de condições educacionais para a equidade – merecem ser estimuladas e acompanhadas por procedimentos avaliativos apropriados. A ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 9 (nove) anos, a partir dos 6 (seis) anos de idade, para todos os brasileiros é, portanto, uma política afirmativa que requer de todas as escolas e todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental, bem como para o consequente redimensionamento da Educação Infantil. (BRASIL, 2005a, p. 9).

Diante de tais finalidades e das conseqüências já acumuladas por essa política sobre a realidade é que podemos afirmar que o Ensino Fundamental de nove anos não é sinônimo de direito à infância na escola! A configuração dessa política como afirmativa parece advir da ideia de que maior tempo de escolarização proporciona mais possibilidades de êxito escolar e, conseqüentemente, mais empregabilidade, ideia essa que aparece vinculada ao discurso dos organismos multilaterais (LOUREIRO, 2010).

Afinal, diante de qual fenômeno estamos? Desde os anos 1980, o Ensino Fundamental tem sido apontado, em todo o mundo, como base para o desenvolvimento das sociedades, como núcleo de conhecimentos elementares que cada vez mais são demandados nessa virada de milênio, conforme evidenciado a seguir.

Como muitos países o Brasil participou da grande revolução educacional que caracterizou os 50 anos pós-guerra e que levou oportunidades educacionais a conjuntos populacionais cada vez mais numerosos por um número cada vez maior de anos. Em 50 anos o sistema de ensino fundamental multiplicou por 10 seu número de matrículas iniciais, saltando de 3,3 milhões em 1945 para cerca de 33 milhões em 1995, num período em que a população não chegou a multiplicar-se por 4. Foi neste mesmo movimento que também transformamos a escola tradicional, reproduzida nos moldes das reformas dos anos 20 e em especial da de 1928 no Distrito Federal até os anos 60, na escola de massa que chega hoje aos mais escondidos rincões de pequenas e médias cidades e das grandes metrópoles. (CARTA..., 1998, p. 7-8).

<sup>1</sup> Apesar do caráter de gratuidade e obrigatoriedade da escolarização existente desde a Constituição de 1824, na prática a instrução primária nunca foi para todos, já que a própria lei isentava a criança pobre (entendida como ser inferior e incapaz), alegando que, em função das carências, essas necessitavam de outro tipo de assistência escolar (ALVIM; VALLADARES, 1988).

Embora o fenômeno da **massificação da escola** não seja uma consequência necessária da **democratização do ensino**, a progressiva universalização das oportunidades educacionais, neste País, parece ter sido interpretada e traduzida para a prática em uma escola pública para pobres, de tal modo que infância pobre e fracasso na escola aparecem como elementos de um inseparável e quase insuperável problema social (QUINTEIRO, 2000).<sup>1</sup> Tal fenômeno, sem dúvida alguma, é resultado de políticas sustentadas em reformas pedagógicas sucessivas pautadas pela descontinuidade e pelo desrespeito à infância, “[...] pela redução de salários e de quadros e conseqüente despreparo dos docentes, em um período em que a vida urbana tornou-se mais violenta, em que as funções sociais da escola se modificaram, e no qual os padrões de comportamento se alteraram profundamente” (PAIVA et al., 1998, p. 52).

Na realidade, a expansão física da rede nacional de ensino que permitiu o acesso a milhares de crianças não foi acompanhada de uma política de formação capaz de assegurar à criança não apenas o direito à escola, mas, sobretudo, o direito à permanência e à qualidade do ensino público. Por que isso ocorreu e em quais condições é o que precisamos saber para compreender não apenas a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, mas, especialmente, o modo como se realizou a passagem de uma escola tradicional para uma emergente **escola popular de massa** neste País. Nesse sentido, uma questão fundamental permanece sem resposta:

Quais funções preenchia a escola tradicional, quando a maioria da população se encontrava no campo e que nas cidades atendia as camadas médias, e que funções preenche hoje esta escola que invadiu as áreas pobres e foi invadida por uma população que lhe era estranha e distante: o aluno verdadeiramente pobre? (CARTA..., 1998, p. 8).

Obviamente, ninguém duvida da importância de conquistas alcançadas até o momento; entretanto, se, por um lado, o sistema de ensino se expandiu ampliando não apenas o tempo da escolarização, mas também o número de vagas disponíveis, não há evidências de que os altos índices de repetência e evasão diminuíram após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, de outro. Portanto, quase uma década depois da implantação dessa política em nível nacional, é possível afirmar que as mudanças ocorridas não foram significativas, principalmente com relação ao respeito à infância na escola, bem como aos níveis de eficiência desejados.

## **SOBRE O DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

O debate acadêmico que se estabeleceu sobre o Ensino Fundamental de nove anos provocou a produção

acadêmica de pesquisadores da área da Educação, e esse crescimento significativo das pesquisas acabou constituindo-se em objeto de análise do mestrado de Colombi (2012). Na revisão bibliográfica realizada, considerando os artigos publicados em periódicos e anais de eventos da área, a autora observa que a maioria dos trabalhos centrou-se em três focos: os limites e as possibilidades da implantação/implementação do Ensino Fundamental de nove anos; as discussões políticas envolvidas nesse processo, especialmente quanto ao direito à escolarização; e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A tendência dos estudos de se concentrarem na implantação/implementação é previsível por tratar-se de uma política educacional recente e pelo fato de que todos os municípios brasileiros tiveram de, obrigatoriamente, realizar a sua implantação até 2010. Da mesma forma, os debates sobre os aspectos políticos referentes ao direito à escolarização envolvidos nesse processo tornam-se compreensíveis diante do contexto educacional exposto no item anterior. Já a discussão sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um aspecto que merece aprofundamento, pois Colombi (2012) evidencia que o foco é dado predominantemente na ruptura do processo de escolarização entre um e outro nível de escolarização, e não na sua articulação, seja pelas características e necessidades das crianças ou pelas atividades pedagógicas desenvolvidas.

Em artigo anterior (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012), argumentamos que o problema da articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental não pode ser considerado apenas em relação às características específicas entre idades tão limítrofes e diferentes níveis de escolarização. O verdadeiro problema que está em pauta é compreender a formação humana numa perspectiva histórica e cultural e definir qual educação desejamos oferecer para as crianças na contemporaneidade e na escola.

A infância, compreendida por nós como condição social de a criança viver esse período da vida (e não simplesmente como sinônimo de criança), diz respeito às condições materiais e ao processo histórico e cultural em que vive essa criança. Assim, pautadas nas teorizações de Leontiev (1978), podemos afirmar que tais condições oferecidas à criança são fundamentais para que ela possa desenvolver as capacidades propriamente humanas de agir, perceber, sentir e pensar, sendo a escola uma instituição fundamental para o processo de apropriação dos elementos da cultura. Isso nos permite recolocar a questão da articulação entre Educação Infantil e anos iniciais:

Ao invés de destacar as diferenças entre esses dois momentos de escolarização, questão que nos parece suficientemente debatida na literatura acadêmica da área, parece-nos mais importante atualmente encontrar os nexos presentes nesses dois momentos de aprendizagem e desenvolvimento e que permitiriam

pensar o complexo processo de humanização para além de sua diferenciação por [critério de idade ou] níveis de escolaridade. Em outras palavras, ao indagar quais as atividades mais importantes para a aprendizagem e desenvolvimento da criança presentes nesses dois momentos distintos, e que fundamentariam o processo de humanização, poderíamos [como formador de formadores] oferecer melhores condições de atuação para os profissionais que trabalham com a educação infantil e os anos iniciais. (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 198).

Nesse sentido, a política do Ensino Fundamental de nove anos ficou devendo para a formação do professor dos anos iniciais, especialmente, já que a tal ampliação afeta toda a escola!

Colombi (2012) aponta que a grande maioria das dissertações analisadas (15 de um total de 28 dissertações) referiu como um problema na implantação/implementação da proposta do Ensino Fundamental de nove anos as condições materiais da escola e sua organização curricular. Entretanto, os pesquisadores observaram que não somente a criação de espaços e mobiliário adequados é suficiente para garantir à criança atividades lúdicas, vivências que propiciem sua autonomia e seu conforto, assim como momentos prazerosos dentro da escola. É preciso que gestores e professores tenham formação teórica e consigam modificar posturas e concepções conservadoras e hierarquizantes, já que os estudos analisados também revelaram como é recorrente nas escolas o excessivo apego a um tipo de disciplina e à vigilância por parte dos professores em relação às crianças. Mesmo com as orientações oficiais incentivando o respeito às especificidades das crianças de seis anos de idade, a maior parte das escolas investigadas demonstrou carecer de informações e recursos físicos e pedagógicos para garantir um acolhimento que suprisse as suas necessidades e os seus anseios.

Ao discutir como o brincar está presente na produção analisada, Colombi (2012) observa que, apesar de a valorização da brincadeira e as atividades lúdicas estarem presentes nas orientações oficiais da política, as pesquisas evidenciam uma prática escolar que imobiliza e silencia as crianças e, ainda, relega à ludicidade um papel secundário ou, o mais das vezes, uma “perda de tempo”. A autora reconhece que a resistência de muitos professores, gestores e pais acerca de um currículo que privilegie tanto a brincadeira e as atividades lúdicas quanto o processo de alfabetização e letramento, de forma interligada, advém, entre outros aspectos, da falta de entendimento teórico sobre o assunto. Para modificar a prática, considera-se necessário um investimento na formação universitária e continuada dos professores, que, confiantes de sua direção pedagógica, transmitam à família de seus estudantes a segurança argumentativa de sua postura profissional.

Os resultados evidenciados por Colombi (2012) corroboram as reflexões desenvolvidas anteriormente com relação à qualidade de ensino da escola pública de massas. Apesar de tais resultados, temos clareza de que “[...] educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade” (CARDOSO, 2004, p. 109) e de que tal organização traz sempre certa visão de mundo que pode ou não buscar a transformação social. Da mesma forma, compreendemos que não estamos diante de um problema novo, pois a relação entre educação, infância e escola é um tema da modernidade, como indica Quinteiro (2000), e que precisa ser compreendido em sua dimensão social, cultural e histórica.

Nossa aposta na escola, mesmo com todas as mazelas apresentadas, diz respeito ao seu papel central na sociedade contemporânea, visto que proporciona a formação humana, como indica Forquin (1993, p. 167-168):

Ensinar supõe querer fazer alguém acender a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz – certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa a sua identidade intelectual e pessoal em função deles.

Nessa perspectiva, o autor ressalta o caráter único e fundamental da escola, definindo-a como

[...] um mundo específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas. Aqui se obtêm respostas a questões que não seriam jamais colocadas em outros lugares. Aqui a herança da experiência humana é comunicada sob a forma mais “universal” possível, isto é, também a menos “concreta” a menos pertinente em relação às interrogações pontuais, aleatórias ou rotineiras suscitadas pelas situações triviais da vida. (FORQUIN, 1993, p. 169).

Pela sua importância, entendemos que a escola, na atualidade, é um lugar privilegiado para que a criança possa viver a infância na sua plenitude, o que envolve a realização dos direitos de participar, brincar e aprender (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007). Consideramos que o desafio com que nos defrontamos hoje foi formulado, com muita sabedoria, por Snyders (1993, p. 29): “Eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades”.

Destaca-se, na obra do autor, sua aposta no trabalho com a cultura elaborada com o intuito de arremeter as crianças das classes operárias francesas para se apropriarem do conhecimento que as elevaria a uma compreensão da sua realidade, dando elementos à sua superação. Para ele, a apropriação da cultura elaborada possibilita a satisfação cultural, que designa **alegria cultural**. Adverte, no entanto, que essa não pode ser compreendida como uma posição ingênua:

A alegria cultural não é serenidade satisfeita, ela é sempre atravessada e confrontada por elementos de não-alegria, esta não é em primeiro momento que seria depois o suprimento pela alegria. [...] É impossível separar a alegria cultural da luta para superar a não-alegria; é preciso participar dessa luta. (SNYDERS, 1993, p. 49).

Essa alegria cultural não descarta obrigações, regras e dificuldades:

A obrigação escolar é a esperança de incitar o aluno ao máximo de suas forças, ao limite de suas possibilidades, ao extremo de si mesmo; transcender o nível habitual e seu desleixo por demais sossegado. Alegria de enfrentar resistências, de vencê-las, pelo menos em parte, de progredir em determinado campo e também alegria de enfrentar-se a si mesmo e de progredir no autodomínio com a convicção de que, se a luta fosse facultativa, não se teria ido até esse ponto. (SNYDERS, 1993, p. 106).

Sua visão de educação considera a criança de um modo peculiar e questiona a representação mais usual que dela se tem na sociedade, já que não define criança pela ausência das características adultas. Desse modo, o autor considera importante enfatizar que

A escola já contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, esse sentimento já é possível na escola atual, o que torna mais lamentável que ela não esteja entre seus objetivos primordiais. É a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa

transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual. (SNYDERS, 1993, p. 12).

Nesse sentido, define o que se deve esperar da escola:

Se a escola atraiu e continua a atrair tantas críticas, é porque está profundamente viciada – e sua renovação é uma tarefa urgente. Tais ataques, porém, demonstram também a intensidade das esperanças colocadas na escolarização. A escola é alvo de expectativas demasiado grandiosas para que ela possa satisfazê-las – como quando se quer transformá-la no laboratório da paz social, do entendimento entre os povos. Depois do que, atacam-na a ponto de silenciar sobre seus sucessos, os quais poderiam suscitar-lhes a alegria. (SNYDERS, 1993, p. 18).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dadas as características dos processos de escolarização e democratização das oportunidades educacionais, expressos na política do Ensino Fundamental de nove anos, conforme vimos até aqui, a busca por uma Escola Pública Democrática e de Qualidade parece ser ainda, em nosso País, um projeto para o futuro, o que coloca em xeque as relações entre a política e a pesquisa educacional, de um lado, e entre ambas e o modo como a criança pobre é tratada na escola, de outro.<sup>2</sup>

Nesse contexto, a proposição do direito à infância na escola, defendida pelos pesquisadores do GEPIEE, sem dúvida nenhuma problematiza o caráter homogeneizador dessa instituição, enfatizando a necessidade de uma revisão radical dos mecanismos que sustentam a estrutura, o funcionamento e a organização escolar atual, na direção da construção de uma pedagogia capaz de respeitar a criança como um sujeito humano de pouca idade e também de direitos. Tal proposição exige uma ética que valorize os aspectos sociais e políticos das relações existentes entre criança, infância e escola.

Cabe destacar que o direito à infância na escola deve ser entendido como uma perspectiva de mudança educacional radical e não deve ser confundido nem limitado à ampliação nem à antecipação da escolaridade obrigatória! Na realidade, sabemos que, sem as devidas alterações das condições de trabalho dos professores e dos demais sujeitos envolvidos e, ainda, da criação de tempos e espaços que respeitem as necessidades da formação humana e suas peculiaridades, não há garantia de que os estudantes do Ensino Fundamental possam viver a infância e a adolescência de modo pleno (QUINTEIRO; SERRÃO, 2010).

<sup>2</sup> Paiva (1998), em seu artigo intitulado “Pesquisa educacional e decisão política”, apresentado no II Seminário Internacional sobre Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas, realizado em 1997 pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Ensino, História e Filosofia da Educação da PUC/SP, diz: “Perguntar-se sobre a relação entre pesquisa educacional e decisão política significa introduzir, de saída, pelo menos duas questões: a da relevância da pesquisa e seus produtos e a da competência, sensibilidade, conhecimento da área de atuação e projeto político subjacente à ação dos tomadores de decisão”. Em ambos os casos, é preciso longo período de maturação política. É preciso tempo e maturidade para conseguir que os temas de pesquisa escolhidos sejam pertinentes, relevantes, capazes de trazer novos conhecimentos, considerando as condições periféricas do País”.

Portanto, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos é aqui entendida como integrante de uma política caracterizada pela massificação do ensino e pela precarização da condição humana, ao mesmo tempo, considerando a contradição social, também pode ser uma oportunidade para rever radicalmente a escola e respeitar as necessidades e os direitos básicos das crianças: participar, brincar e aprender (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007).

Cientes de que o Ensino Fundamental de nove anos não é sinônimo de respeito à infância na escola e de que o nível de riqueza social e sua distribuição são determinantes da escola e do aproveitamento que podemos ter dessa instituição é que ainda apostamos na função histórica da escola e na sua potencialidade emancipadora, de **vir a ser** tempo e espaço privilegiado da infância nos nossos tempos, desde que organize intencionalmente as condições adequadas para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações, pois, como escreveu Maurício Tragtenberg, “A mesma sociedade que cria o adesismo cria uma reação contra isso. O importante é procurar um nível de coerência entre pensar e fazer. Não é fácil. É um dos exercícios mais difíceis que o homem tem diante de si, mas do qual não pode fugir”.

## REFERÊNCIAS

ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Lúcia do Prado. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **Boletim Bibliográfico e Informativo de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro: ANPOCS, n. 26, p. 3-43, 2º sem. 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 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 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 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.

\_\_\_\_\_; Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 24/2004**. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcebo24\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcebo24_04.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n. 06/2005**. Reexamina o Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcebo06\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcebo06_05.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n. 18/2005.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcebo18\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcebo18_05.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <[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)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília; SELLES, Sandra Escovedo; RUMMERT, Sonia Maria (Orgs.). **Dimensões e horizontes da Educação no Brasil: ensaios em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero**. Niterói-RJ: EdUFF, 2004.

CARTA do Riode Janeiro pela renovação do Ensino Fundamental. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano III, n. 3, p. 7-13, mar. 1998.

COLOMBI, Gisela Maria Silveira. **O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)**. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LOUREIRO, Carla Cristiane. **O Ensino Fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: da “prontidão” à emergência da infância**. 2010. 228f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PAIVA, Vanilda. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo:

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p.125-138.

\_\_\_\_\_ et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano III, n. 3, p. 44-99, mar. 1998.

PAULO NETTO, José. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis G.; RIZZOTTO M. Lúcia F. **Estado e políticas sociais: Brasil-Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003. p. 12-28.

POROLONICZAK, Juliana A. **O Ensino Fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural**. 2010. 155f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. 2000. 250f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Diana Carvalho de (Orgs.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2007.

\_\_\_\_\_. Articulação entre Educação Infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLOR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 193-210.

\_\_\_\_\_; SERRÃO, Maria Isabel Batista. O direito à infância na escola e a participação na aprendizagem: desafios para a formação docente. In: ENDIPE – convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. p. 14-21.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: Iglu, 2004.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

\_\_\_\_\_. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.