

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM MINAS
GERAIS: A Visão da Criança**

SUELI MACHADO PEREIRA DE OLIVEIRA

Belo Horizonte

2011

SUELI MACHADO PEREIRA DE OLIVEIRA

**A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM MINAS
GERAIS: A Visão da Criança**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Magali dos Reis

Belo Horizonte

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

O48i

Oliveira, Sueli Machado Pereira de

A implantação do ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais: a visão da criança / Sueli Machado Pereira de Oliveira. Belo Horizonte, 2011.
184f.: Il.

Orientadora: Magali dos Reis

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Ensino fundamental – Minas Gerais. 2. Crianças. 3. Infância I. Reis, Magali dos. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 373.3(815.1)

SUELI MACHADO PEREIRA DE OLIVEIRA
**A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM MINAS
GERAIS: A Visão da Criança**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Magali dos Reis (Orientadora) – PUC Minas

Profa. Dra. Livia Maria Fraga Vieira – UFMG

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – PUC Minas

Belo Horizonte, novembro de 2011.

Aos meus filhos

Rafael, Adriana e Marcelo,

com quem, no convívio de 24 anos, perdi, muitas vezes,

a noção de quem era a mãe e quem era a criança.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, registro a minha crença na Providência Divina, como amparo e sustentação, que nos orienta a escolher os caminhos, mesmo que incertos...

São inúmeras as pessoas e as razões pelas quais sou imensamente grata e que fizeram toda a diferença no processo.

AGRADEÇO:

À querida amiga e orientadora Profa. Dra. Magali dos Reis pelas incontáveis conversas e pelos infindáveis telefonemas e emails, sem restrições para feriados, férias ou finais de semana. Para além das aprendizagens necessárias à aprovação no Mestrado, agradeço as aprendizagens que tive sobre relações mais humanas e fraternas;

Ao Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury pela leitura e sugestões no processo de qualificação;

Às escolas EE. David Campista, EE. Prof. José Castro de Araújo e ao Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza pelas portas abertas;

Às diretoras Leone, Marta e Maria Cláudia pela disponibilidade e atenção;

Às crianças: Carol, Efraim, Gabriel, Gabriel Augusto, Gabrielle, Guilherme, Hítalo, João Pedro, Letícia, Lucas Eduardo, Lucas Gabriel, Pedro, Pedro Henrique, Raphael, Thaís, Tiffany, Valentina, Willielson e Wilson, e seus respectivos pais e mães pela colaboração;

Aos professores e supervisora Juliana;

Ao Prof. Dr. Hermas Gonçalves Arana por duas situações: a primeira, nos primeiros dias de aula, em que me encontrava numa situação de insegurança devido às inúmeras mudanças em minha vida e, chorando quieta no meu canto, ele chegou à minha frente e eu lhe perguntei, “Eu vou dar conta?”, e ele, sem nem me conhecer direito, respondeu, “É claro que vai!”. A outra foi, representando uma situação – como só ele sabe fazer – de um filme no qual uma determinada personagem dizia “Vai ser difícil!” e a outra respondia “Não importa!”. Anotei essas duas frases no livro

que estava lendo e até hoje mantenho na mente que, se vale a pena, não importa o quão difícil possa ser uma situação.

Aos demais professores do Mestrado: Carminha, Dorinha, Rita Amélia, Sandra, Maria Inês e Leila, que cada qual à sua maneira deixaram marcas indeléveis em minha memória;

À secretária do Mestrado Valéria Ermelindo e estagiários pela cordialidade e atenção no tratamento das pessoas e questões;

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela presteza e agilidade na liberação do trabalho;

Ao carinho e acolhimento das amigas Luciana e Yasmine;

À cumplicidade e apoio mútuo dos amigos também mestrando: Sandra Andrade, Jaqueline, Sandra Maria, Neuzirane, Cristiane, Flávio, Costela, Terezinha e Juliana;

Às amigas Cleusa, Maria Helena, Kátia, Eliane, Branca e Fatinha;

À minha fraterna Sueli Nogueira pela presença, carinho e dedicação à minha família nas minhas incontáveis ausências de casa;

Finalmente, e não menos importante, aos meus eternos amores, amigos e companheiros de jornada:

À querida **Evany**, mãe pra toda hora e necessidade, exemplo de vida, esteio e porto seguro;

Ao **Rafael**, filho querido e pessoa de muita luz que mesmo distante se faz presente;

Ao **Marcelo**, filho muito amado, cujos valiosos ensinamentos na formatação do trabalho me ajudaram muito;

À **Adriana**, filha que, além de brilhante, foi a revisora de todos os artigos e textos escritos, sempre com o usual e meticuloso cuidado com a Língua Portuguesa.

Eles são o maior presente que Deus colocou em meu caminho e que não me esqueço de agradecer um só dia. Eles dão sentido a minha existência...

*A criança não vota,
por isso vale pouco para os candidatos.
Quase nada.
Só serve como pequeno figurante das imagens de campanha.
Recebe beijos, sorrisos, abraços e afagos
de políticos treinados por competentes marqueteiros.
Mantém, contudo, a autenticidade da alma infantil.
Não retribui porque percebe a artificialidade do gesto,
a frieza do olhar, a bradicardia da emoção profissional.
O único personagem que mostra seriedade
em fotos de propaganda eleitoral é a criança.
Só ela não sorri.
Não vê graça alguma na encenação de que participa sem ser consultada.
Na maioria das vezes, não esconde a reação de susto,
quase medo.
Usada para atestar a sensibilidade humana do candidato,
não faz a dobradinha correspondente.
Revela equilíbrio.
Não se deixa envolver pelo clima de falsa alegria
e jargões do profissionalismo eleitoral
que não respeita a infância.*

(CAMPOS JÚNIOR, 2010)¹

¹ Médico, professor titular de pediatria, foi presidente da Sociedade Brasileira de Pediatria. Parte do Artigo publicado no "Correio Braziliense" em 11/9/2010.

RESUMO

Esta dissertação realizou um estudo em três escolas públicas, sendo duas estaduais e uma municipal, na cidade de Poços de Caldas, localizada no interior de Minas Gerais. Seu objetivo foi analisar a implantação do ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. Foi realizado um estudo quantitativo e qualitativo e empregou, para a coleta de dados, a entrevista semi-estruturada, o questionário e a análise de Livros de Matrícula. A pesquisa investigou as argumentações preconizadas nas legislações, nos documentos oficiais e nas pesquisas acadêmicas sobre a mudança na duração do ensino fundamental e da inclusão da criança aos seis anos de idade nesta etapa da educação básica, as concepções de criança e infância presentes nas produções científicas e nos documentos oficiais, a participação da criança sobre o ponto de vista dos seus direitos, a consideração da criança e da infância no ensino fundamental, as representações das crianças sobre os processos escolares vivenciados por ela no primeiro ano em 2004, o papel da alfabetização, do letramento e das brincadeiras neste primeiro ano, as consequências da indecisão por parte dos legisladores em relação ao estabelecimento de uma data limite para matrícula da criança de seis anos, os resultados das escolas públicas de Poços de Caldas em relação à aprovação no Ciclo Inicial da Alfabetização, no período 2005-2009, a pontuação destas escolas no IDEB, no período de 2005-2009, o nível de desempenho destas escolas no PROALFA, no período 2008-2010 e a reprovação no Ciclo da Infância, nas escolas estaduais no ano de 2008. Os resultados mostram os argumentos demográficos, sociais, econômicos e políticos-educacionais que orientaram a implantação, além do fato de que a política de focalização na alfabetização e letramento surtiu resultado, mas desconsiderou a criança e a infância e a falta de condições estruturais na implantação. A pesquisa revela a criança como sujeito capaz de falar sobre a sua experiência neste novo primeiro ano e capaz de participar em questões que afetam a sua vida e tomar decisões sobre as mesmas.

Palavras-chave: Criança. Infância. Participação da criança. Ensino Fundamental de Nove Anos.

ABSTRACT

This essay was guided by a research conducted in three public schools, of which two are state schools and the other is a municipal one, in the city of Poços de Caldas, located in the interior of Minas Gerais state. Its aim was to analyze the implementation of the nine year-old basic education in Minas Gerais. Both quantitative and qualitative studies were made, using for the data collection the semi-structured interview, the questionnaire and the Enrolment Book analysis. The research has investigated the debate alleged in the legislations, in official documents and in academical researches about the change in the duration of basic education and the inclusion of a six year-old child in this stage of basic education, the ideas of child and childhood existing in scientific production and in official documents, the child participation and its view-point on its rights, the consideration of the child and the childhood on basic education, the children's representations about the scholar processes they went through on their first year in 2004, the role of alphabetization and the games in this first year, the consequences of the legislators' indetermination about the establishment of a time-limit to enrol the six year-old child, the outcomes of public schools in Poços de Caldas in relation to approbation in the Inicial Cicle of Alphabetization from 2005 to 2009, their results on IDEB from 2005 to 2009, their accomplishment level on PROALFA from 2008 to 2010, and the reprobation on the Childhood Cicle in the state schools in 2008. The results show the demographical, social, economical and political-educational arguments that have guided this implementation, as well as the fact that the politics to focus on alphabetization have worked, but disregarded the child, the childhood and the lack of structural conditions on its implementation. This research also points out the child as a subject able to talk about its experience in this new first year, to participate in matters that affect its life and to make decisions about them.

Keywords: Child. Childhood. Child Participation. Nine Year-Old Basic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – EE. David Campista	37
Figura 2 – EE. Prof. José Castro de Araújo	38
Figura 3 – Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Movimentação ocorrida no período 2005-2011 dos alunos matriculados no 1º ano em 2005	47
Quadro 2 – Variação na data-limite, de acordo com as legislações do CNE, CEE/MG e SEE/MG, para entrada no ensino fundamental de nove anos no período 2003-2010	60
Quadro 3 – As Diversas Organizações do Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais em Minas Gerais.....	66

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, por Dependência Administrativa das Redes Estaduais e Municipais, Urbanas e Rurais em Tempo Parcial e Integral no Município de Poços de Caldas em 2010.....	36
TABELA 2 - Exemplos do Intervalo em Anos para o Ensino Obrigatório em Países da Europa, América e Oceania.....	52
TABELA 3 - Número de Matrículas no Ensino Fundamental, na Faixa Etária de 0 a 5 anos, segundo Região Geográfica, no período 2007-2009.....	61
TABELA 4 - Número de Matrículas no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, na Faixa Etária de 0 a 6 anos, em Minas Gerais, no período 2000-2006.....	71
TABELA 5 - PROALFA – Distribuição por Faixa de Proficiência 3º Ano do Ensino Fundamental – 2006, 2007, 2008, 2009, 2010.....	75
TABELA 6 - Número de Matrículas no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, na Faixa Etária de 0 a 5 anos, em Minas Gerais, no período 2007-2009.....	78
TABELA 7 - Número de Alunos Reprovados pelas Escolas Estaduais em Minas Gerais nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental em 2008.....	80
TABELA 8 - Número de Alunos Reprovados pelas Escolas Estaduais em Poços de Caldas nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental em 2008.....	81
TABELA 9 - Número de Alunos Reprovados na Rede Estadual de Poços de Caldas por Escola no Ciclo da Infância (1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental em 2008..	81
TABELA 10 - Crianças matriculadas no Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza, no período de 2004 a 2011, no 1º ano do Ensino Fundamental, segundo o mês em que completaram seis e sete anos de idade.....	83
TABELA 11 - Crianças matriculadas na Escola Estadual David Campista, no período de 2005 a 2009, no 1º ano do Ensino Fundamental, segundo o mês em que completaram seis e sete anos de idade.....	84
TABELA 12 - Crianças matriculadas na Escola Estadual Prof. José Castro de Araújo, no período de 2004 a 2011, no 1º ano do Ensino Fundamental, segundo o mês em que completaram seis e sete anos de idade.....	85
TABELA 13 - Taxa de Aprovação nos 3 Primeiros Anos do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Poços de Caldas – 2005-2009.....	89

TABELA 14 - Taxa de Aprovação nos 3 Primeiros Anos do Ensino Fundamental das Escolas Municipais, Localizadas na Zona Urbana de Poços de Caldas – 2005-2009.....	90
TABELA 15 - IBED 4ª série/ 5º ano das Escolas Estaduais de Poços de Caldas 2005-2009.....	91
TABELA 16 - IBED 4ª série/ 5º ano das Escolas Municipais de Poços de Caldas 2005-2009.....	92
TABELA 17 - Ideb Observado 2005-2009 e Ideb Projetado 2011-2021 para as Escolas Públicas do Município de Poços de Caldas.....	92
TABELA 18 - Proficiência Média nas Avaliações do PROALFA – 3º Ano do Ensino Fundamental – Rede Estadual de Poços de Caldas nos anos 2008, 2009 e 2010.	93
TABELA 19 - Proficiência Média nas Avaliações do PROALFA – 3º Ano do Ensino Fundamental – Rede Municipal de Poços de Caldas nos anos 2008, 2009 e 2010.	94
TABELA 20 - Resultados do PROALFA - Distribuição por Nível de Desempenho - Rede Estadual de Poços de Caldas – 3º Ano do Ensino Fundamental – 2010.....	96
TABELA 21 - Resultados do PROALFA - Distribuição por Nível de Desempenho - Rede Municipal de Poços de Caldas – 3º Ano do Ensino Fundamental – 2010....	96

LISTA DE SIGLAS

CAEd	- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEALE	- Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEEMG	- Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CEI	- Centro de Educação Infantil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INESC	- Instituto de Estudos Socioeconômicos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	- Movimento Interfóruns de Educação Infantil
ONU	- Organização das Nações Unidas
OP	- Orçamento Participativo
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROALFA	- Programa de Avaliação da Alfabetização

SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica de Minas Gerais
SEE/MG	- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEMEC	- Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas
SRE	- Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas Para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 PESQUISA DE CAMPO: ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	29
2.1 Caracterização do Estudo	29
2.2 Instrumentos de pesquisa	33
2.3 A pesquisa: contextos e sujeitos.....	35
2.3.1 <i>As Escolas</i>	37
2.3.2 <i>Os sujeitos</i>	41
2.3.3 <i>Procedimentos em campo</i>	45
3 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO BRASIL	49
3.1 As idas e vindas em relação à idade-limite: “Para ingressar no ensino fundamental de nove anos, a criança precisa ter seis anos de idade completos até que mês?”	55
3.2 O Ensino Fundamental de nove anos com entrada aos cinco anos.....	60
3.3 O Ensino Fundamental de Nove Anos no Sistema Estadual Mineiro	64
3.3.1 <i>As divergências na data de corte em Minas Gerais</i>	75
3.3.2. <i>Ser reprovado é ruim em qualquer idade, imagine então com seis anos!</i>	79
3.3.3 <i>O que dizem os dados de matrícula nas escolas pesquisadas</i>	82
4 AS VOZES DAS CRIANÇAS SÃO OUVIDAS OU SILENCIADAS?	99
4.1 A criança e as infâncias no Ensino Fundamental de nove anos	104
4.1.1 <i>Antes criança... agora aluno: Deixa que eu seja eu</i>	107
4.2 Os direitos e a escolarização na vida da criança e na infância.....	111
4.3 Os direitos de participação da criança.....	115
4.3.1 <i>Participação, Autonomia, Protagonismo e Emancipação – Algumas ações</i>	119

5 ACABOU A BRINCADEIRA!.....	122
5.1 A criança como sujeito de direitos	122
5.2 Preocupações e procedimentos adotados em relação à mudança no ensino fundamental	134
5.3 O papel da alfabetização e do letramento: “Acabou a brincadeira!”	137
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 143
 REFERÊNCIAS.....	 148
 APÊNDICE	 171
 ANEXOS	 176

APRESENTAÇÃO

*Enquanto estivermos tentando, estaremos felizes,
lutando pela conquista do impossível, pelo limite do ilimitado,
pela ilusão de viver.*

*Quando o impossível tornar-se um desafio,
a satisfação está no esforço e não apenas na realização final.*

Gandhi

A definição do tema da pesquisa de Mestrado voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos coroou uma longa trajetória profissional, mais precisamente 30 anos, cujo percurso me proporcionou rica experiência. Iniciando na 19ª Delegacia Regional de Ensino de Poços de Caldas em 1980, como técnica da educação, pude perceber o quanto a educação é complexa em seus meandros administrativos e pedagógicos. Muitas boas lembranças são dos anos passados na escola, primeiro como professora nos anos iniciais, de 1985 a 1992, e depois como vice-diretora, de 1993 a 1998. Depois disso, houve muitas outras experiências: atuando como técnica e coordenadora do Núcleo de Tecnologia Educacional/NTE/ProInfo; como diretora, na Diretoria Educacional da SRE de Poços de Caldas; na Inspeção Escolar; como professora do Curso Normal em nível médio, nas redes municipal e particular; como professora do Curso de Pedagogia da PUCMinas; como pesquisadora em projeto de extensão e como coordenadora e professora de cursos de pós-graduação. Neste percurso, me inquietei diversas vezes com as decisões e mudanças ocorridas na educação do Brasil e com os desafios que se apresentam principalmente para a escola pública. A experiência com formação inicial e continuada de professores é um campo cheio de oportunidades para refletir cotidianamente sobre a área educacional. Foram muitos os questionamentos, as ansiedades e as alegrias de estar sempre aprendendo, que me levaram a analisar o Ensino Fundamental de Nove anos em Minas Gerais e a buscar na palavra da criança o seu ponto de vista e as experiências do período em que viveu na transição da educação infantil para o novo primeiro ano do ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Em todo processo eleitoral e início de governo, uma das palavras de ordem é investimento em educação. Não se pode negar que já conquistamos alguns avanços nas políticas educacionais e na visibilidade que as questões relativas à educação têm nos noticiários hoje em dia – mesmo que seja para mostrar as mazelas e as persistentes crises pelas quais passam nossos professores e professoras, alunos e alunas e as escolas públicas em geral. Há indicadores de mudanças e melhorias também. Estamos melhorando em relação ao aumento de investimentos em educação² e o Brasil está entre os países que mais evoluíram em educação nesta década³, conseguindo cumprir uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).⁴ Além disso, o que a escola faz em seu interior ganha visibilidade através dos resultados divulgados das avaliações sistêmicas, bem como pela posição das escolas e do Brasil nos ranqueamentos nacionais e internacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Contudo não podemos desconsiderar que as desigualdades socioeconômicas podem afetar o desempenho intraescolar dos alunos e às vezes o fazem de modo significativo.

Já em 2002, no artigo *A Educação Básica no Brasil*, Carlos Roberto Jamil Cury, numa análise dos fatores condicionantes da situação educacional brasileira, indicava que uma

[...]determinante de nossa situação, é a extrema desigualdade socioeconômica que atende pelo nome de pobreza ou de miséria e significa a exclusão histórica e atual de um número significativo de estudantes provindos de famílias de baixa renda. Essa desigualdade, hoje medida por vários instrumentos de análise (do tipo IDH), faz com que haja problemas na escola e que não são da escola e por isso mesmo não é desprezível o

² Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, no período de 2000 a 2007, o Brasil aumentou em 66% o percentual de gastos em educação em todos os níveis de ensino combinados, enquanto o aumento na média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi de 26%.

³ De acordo com o relatório de avaliação divulgado pela OCDE, dos resultados do *Programme for International Student Assessment* (Pisa) 2009, o Brasil aparece entre os três países que mais evoluíram na educação nesta década.

⁴ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, simultaneamente ao Decreto n. 6.094 que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” e agrega 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades.

impacto desta situação de fato sobre o conjunto do sistema educacional. [...] É de se perguntar se se pode desconsiderar a desigualdade socioeconômica como geradora remota das dificuldades próximas que afetam o desempenho intra-escolar dos alunos. (CURY, 2002a, p. 179)

Os fatores de ordem socioeconômica afetam nossas vidas em vários aspectos e têm a sua responsabilidade na formação dos docentes, na qualidade dos prédios e equipamentos escolares, nas condições de acesso à escolarização e em outros aportes estruturais do ensino. Nesse sentido, muitas políticas públicas educacionais são pensadas e implantadas visando a superar atrasos e desigualdades nos desempenhos de professores e de alunos.

Segundo dados do Censo Escolar, em 2010 eram 51,5 milhões de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, destes, 43,9 milhões matriculados na rede pública. Nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), são 16,7 milhões de matrículas. Comparado com anos anteriores, este número vem decrescendo significativamente devido à diminuição nas taxas de natalidade. São 1.026.660 alunos a menos nos anos iniciais do ensino fundamental desde 2007. À medida que diminui a entrada no Ensino Fundamental, diminui também a idade com que as crianças entram nesta etapa da Educação Básica. Com a implantação do ensino fundamental de 9 anos e a reorganização da pré-escola, parte das matrículas das crianças de 6 e 5 anos foram transferidas para o 1º ano do ensino fundamental. Em 2010, registra-se que 52% de alunos com 6 anos estavam ainda na educação infantil, apontando que ainda não havia sido plenamente efetivada a implantação do ensino fundamental de 9 anos.

As controvérsias em relação à inclusão da educação infantil como etapa obrigatória da educação básica já se estendem por décadas. Conforme relatado por Cury (2009) no artigo *A Educação Básica como direito*, em 1994 o substitutivo do senador Darcy Ribeiro, em relação ao texto do senador Cid Sabóia, separou a educação infantil da educação básica. Desse modo, o capítulo “Da Educação Básica” seria um conceito que abrangeria apenas o ensino fundamental e o ensino médio.

O autor prossegue afirmando que:

Na redação precedente àquela que seria a final, Darcy Ribeiro acata o conceito de educação básica (artigo 20 e 21) e o coloca sob as diretrizes explicitadas no artigo 24. O relator final do projeto de LDB, senador José Jorge, ao apresentá-lo, reconhece a mobilização da sociedade civil e

destaca como um “ pilar da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional a adoção do conceito de educação básica, que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio”. (CURY, 2008a, p. 209)

No entanto, aos poucos a criança de seis e cinco anos foi incluída no ensino fundamental, assim como a obrigatoriedade de matrícula se estendeu à criança de quatro anos, devendo ser implantada progressivamente até o ano de 2016, conforme Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

O Brasil, por exemplo, reconhece o ensino fundamental como um direito desde 1934 e o reconhece como direito público subjetivo desde 1988. Em 1967, o ensino fundamental (primário) passa de quatro para oito anos obrigatórios. Ele é obrigatório, gratuito e quem não tiver tido acesso a esta etapa da escolaridade pode recorrer à justiça e exigir sua vaga.

Citando Bobbio, no artigo *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*, Cury (2002b) afirma que a discussão do direito à educação escolar em boa parte dos países europeus e latino-americanos já se coloca sob o ponto de vista da especificação, referindo-se ao direito à eliminação das diferenças discriminatórias, sejam elas por motivo de etnia, raça, idade, entre outras. “A especificação acontece quando são reconhecidos novos direitos, como o de as crianças menores de 6 anos terem uma escola adequada à sua idade, [...]”, e certamente essa adequação que respeita a constituição da criança na sua especificidade e enquanto sujeito pleno de direitos se estende também à criança no ensino fundamental de nove anos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. (CURY, 2002b, p. 259-261)

Assim compreendida, a educação básica é um direito fundamental da criança, é parte das políticas públicas, que são o resultado combinado das pressões sociais e das regulações legais estabelecidas. No entanto, desde o início da pesquisa nos indagamos sobre a não participação da criança nas decisões que afetam suas vidas. Os estudos realizados mostram que, mesmo com a proclamação da criança como sujeito de direitos estabelecidos na “*Declaração Universal pelos Direitos da Criança*” de 1959, e na “*Convenção sobre os Direitos da Criança*” de 1990, continuamos a não ouvi-las. Somente as crianças estão em processo de formação ou estamos

todos nós a vida toda? A sua cidadania está sendo formada ou são cidadãos desde que nascem ou até antes? Elas são influenciadas ou influenciam as mídias e o consumo? Até quando iremos considerá-las como vir-a-ser e sem conhecimento?

Para Jens Qvortrup (1995), enfrentamos nove paradoxos no que diz respeito à relação entre a sociedade infantil e a sociedade adulta:

(a) os adultos querem e gostam de crianças, mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade lhes proporciona menos tempo e espaço; (b) os adultos acreditam que é benéfico quer para as crianças, quer para os pais passarem tempo juntos, mas vivem cada vez mais separados; (c) os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas veem as suas vidas ser cada vez mais organizadas; (d) os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, mas cada vez mais são tomadas decisões **ao nível económico e político sem que as mesmas sejam levadas em conta**; (e) a maior parte dos adultos acredita que é melhor para as crianças que os pais assumam sobre elas maior responsabilidade, mas, do ponto de vista estrutural, as condições que estes têm para assumir este papel deterioram-se sistematicamente; (f) os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças, mas estas pertencem a um dos grupos menos privilegiados da sociedade; (g) os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controle, disciplina e administração; (h) os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos; (i) em termos materiais, a infância não importa aos próprios pais, mas antes à sociedade. Contudo, a sociedade deixa os custos por conta dos pais e das crianças. (QVORTRUP, 1995, p.2-3, Tradução e grifo nosso)

A educação, lugar privilegiado da formação humana em que se ensinam os direitos e se trabalha com a expressividade das crianças e jovens, paradoxalmente é o lugar que menos oferece oportunidades para que elas emitam sua opinião e ajudem na tomada de decisão.

Nos três primeiros anos do ensino fundamental, o Censo Escolar de 2010 registra matrículas da ordem de 9,6 milhões, sendo 2,8 milhões no 1º ano; 3,2 milhões no 2º ano e 3,6 milhões no 3º ano. Desde o início da década passada, muitos foram os municípios que construíram a etapa do ensino fundamental de seus sistemas de ensino a partir dos 6 anos de idade, mesmo antes disso se tornar obrigatório.

Em Minas Gerais, em 2003, essa entrada torna-se obrigatória nas escolas públicas com a promulgação do Decreto nº 43.506, de 7 de agosto de 2003, do Governador do Estado, e das Resoluções nº 430, de 8 de agosto de 2003, e nº 469,

de 22 de dezembro de 2003, da Secretaria de Estado de Educação-SEE/MG. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9394/96 é alterada, no ano de 2005, pela Lei nº 11.114, tornando obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade e, em 2006, pela Lei nº 11.274 que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Com as alterações efetivadas na legislação mineira em 2003, o ensino fundamental teve sua duração ampliada para nove anos nas escolas da rede estadual. A Prefeitura Municipal de Poços de Caldas aderiu a esta alteração e, também em 2004, as crianças foram inseridas mais cedo no primeiro ano, iniciando com seis e cinco anos de idade nos processos formais de escolarização. A cidade de Poços de Caldas situa-se no sul de Minas Gerais e, segundo dados do Censo Escolar/2010, possui 152.435 habitantes. Sua rede pública, segundo dados do Censo Escolar/2010, conta com 16.343 alunos matriculados no ensino fundamental e, destes, 8.606 estão matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. Os alunos que ingressaram neste processo em 2004 estão em vias de terminar esta etapa da educação básica.

Decorridos oito anos desta modificação, a pesquisa *“A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM MINAS GERAIS: A Visão da Criança”* busca contribuir para o conhecimento que temos acerca desta alteração. A pesquisa tem ainda o mérito de trazer a contribuição da criança para a análise e interpretação do Ensino Fundamental de 9 anos, feito inédito no campo de indagação sobre o tema. A maioria das crianças que ingressaram com seis anos em 2004 – e muitas entraram ainda mais cedo devido a uma interpretação equivocada das legislações ou por desejo dos pais e/ou dos professores – está, atualmente, com 11, 12 ou 13 anos e cursando os anos finais do ensino fundamental. Este foi o sujeito desta pesquisa e em torno da implantação do ensino fundamental de nove anos que levantamos as seguintes problematizações:

a) Qual a relação entre as argumentações anunciadas nas legislações e nos documentos oficiais – federal e estadual – para justificar o ensino fundamental de nove anos e a inclusão da criança mais cedo nesta etapa de ensino e as razões explicitadas em pesquisas sobre a temática?

b) Qual a relação entre as concepções de infância e criança presente nas produções científicas e em documentos oficiais e a implantação do ensino fundamental de nove anos?

c) Qual a relação entre a participação da criança do ponto de vista dos seus direitos e a consideração com a criança e a sua infância na implantação do ensino fundamental de nove anos?

d) Qual a relação entre as experiências das crianças incluídas no ensino fundamental de nove anos em 2004 sobre a educação infantil e o seu primeiro ano e as intenções preconizadas nos documentos oficiais?

e) Qual a relação entre as experiências vividas pelas crianças incluídas em 2004 e o papel da alfabetização, do letramento e das brincadeiras no novo primeiro ano?

f) Quais as convergências e divergências na fala dos profissionais – gestores e professores do primeiro ano – que vivenciaram a implantação do ensino fundamental de nove anos e a da representante da SEE/MG sobre esse processo?

g) Qual a relação entre a indefinição nas datas limites para a matrícula, estabelecidas em legislação federal e estadual, e a distribuição da matrícula, por idade – cinco e seis anos – no primeiro ano do ensino fundamental, no período 2004-2011 em três escolas públicas em Poços de Caldas?

h) Qual a relação entre a implantação do ensino fundamental de nove anos e os resultados das escolas públicas de Poços de Caldas, em relação: à reprovação (em 2008); à taxa de aprovação no Ciclo Inicial de Alfabetização (de 2005 a 2009); ao Programa de Avaliação da Alfabetização-PROALFA (de 2008-2010) e ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA (de 2005 a 2009)?

Estabelecemos como objetivo geral analisar a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos obrigatórios em Minas Gerais, a partir da análise de três escolas públicas, uma municipal e duas estaduais em Poços de Caldas e, especificamente nos propomos a:

a) analisar as argumentações, a partir da legislação, dos documentos oficiais e de publicações da área, para a implantação do ensino fundamental de nove anos obrigatórios no Brasil e em Minas Gerais;

b) discutir as concepções de infância e criança, enquanto categoria teórica e construção histórico-sociológica, presentes nas produções científicas e em documentos oficiais sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos;

c) discutir a participação da criança do ponto de vista dos seus direitos, tendo como referência a legislação, os documentos oficiais, as publicações científicas da área da educação e a implantação do ensino fundamental de nove anos, evidenciando alguns eventos recentes que a promoveram como cidadã capaz e participativa;

d) analisar as experiências vividas pelas crianças no primeiro ano em 2005, através das falas das próprias crianças e de profissionais do ensino, buscando evidenciar o papel da alfabetização, do letramento e das brincadeiras neste novo primeiro ano;

e) analisar a matrícula da criança de seis e cinco anos no primeiro ano do Ensino Fundamental no período 2004-2011, em três escolas públicas de Poços de Caldas;

f) analisar a reprovação/retenção da criança no Ciclo da Infância, no ano de 2008, nas escolas estaduais de Poços de Caldas;

g) analisar as taxas de aprovação no Ciclo Inicial de Alfabetização (2005-2009); os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização-PROALFA (2008-2010) e o IDEB das escolas públicas de Poços de Caldas (2005-2009).

O presente estudo está organizado em quatro capítulos, sendo que no capítulo seguinte a esta introdução *“Pesquisa de Campo: encaminhamentos teórico-metodológicos”*, apresentamos a abordagem teórico-metodológica utilizada, destacando a pesquisa com crianças e suas características, os sujeitos e os locais da pesquisa, explicitando as escolhas realizadas e a lógica de investigação que foi desenvolvida durante o processo.

O segundo capítulo *“O ensino fundamental de nove anos no Brasil”* baseia-se em análise documental centrada nos documentos oficiais – legislação específica produzida pelo governo estadual mineiro, e pelo federal, na forma de leis, decretos, resoluções, orientações e pareceres publicados no período de 1988-2011; e produções teóricas sobre o assunto encontradas nos anais de eventos e publicações de revistas especializadas e livros no período de 2005-2011. O percurso da análise faz recortes em alguns aspectos, tais como: os direitos e a escolarização na vida da criança e na infância; a historicidade da implantação do Ensino Fundamental de

nove anos no Brasil e em Minas Gerais; em algumas argumentações sobre a necessidade da ampliação do Ensino Fundamental e as idas e vindas em relação à idade de entrada nesse nível de ensino e como o Ensino Fundamental, hoje em dia, inicia-se aos cinco anos de idade. Apesar de tal idade ter sido considerada inconstitucional e de aceitação em caráter excepcional, inúmeras crianças foram matriculadas com cinco anos sem o estabelecimento do limite para data de aniversário. As consequências dessa “*antecipação*” para a vida da criança só poderão ser verificadas posteriormente. Busco significar o período da infância e suas singularidades e compreender as relações entre a criança, a infância e o brincar a partir da análise dos documentos: Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações Gerais (BRASIL, 2004a); Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006c); Parecer CEE/MG 289/06 e das contribuições da sociologia e da história da infância e da sua educação apresentados nos estudos de Borba (2006); Correa (2007); Demartini (2001); Kramer (2006a; 2006b); Kuhlmann Júnior (1998); Monarcha (2001); Nascimento (2006); Pinto (2003) entre outros. Trata-se de analisar como o brincar e as brincadeiras, que são reconhecidos como coisas de criança, da infância, da criança de seis anos e da pré-escola, são agora alocados para o ensino fundamental nos discursos oficiais e como esse direito tem sido negligenciado em prol da elevação dos resultados nas avaliações sistêmicas.

Minas Gerais foi o primeiro estado brasileiro a implantar o Ensino Fundamental de Nove Anos em toda a sua rede de escolas estaduais e verificamos a forte influência dos argumentos financeiros e a pressão por resultados incidindo sobre a entrada da criança de seis anos no primeiro ano. A implantação ampla e generalizada deveria ter garantido antes as condições de preparação das respectivas escolas e professores. O foco na alfabetização e letramento, baseado na lógica de resultados, e a permissão de matrícula independente da data de aniversário da criança promoveram a invisibilidade da infância. Faltou aos legisladores ter como referência, antes de tudo, que os alunos de seis e cinco anos são primeiramente crianças. A melhoria na qualidade do Ciclo Inicial de Alfabetização, evidenciada nos resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização-PROALFA, se deve antes ao foco que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais-SEE/MG colocou nos processos para alfabetizar e letrar do que propriamente à inserção da criança de seis anos no ensino fundamental e à sua ampliação para nove anos.

No terceiro capítulo “*As vozes das crianças são ouvidas ou silenciadas?*”, buscamos analisar os direitos de participação da criança nos processos decisórios e o que podemos considerar como a participação infantil nas decisões que afetam suas vidas, baseando-nos nos estudos de Alderson (2005); Bujes (2000a, 2002); Ferreti, Zibas e Tartuce (2004); Gadotti (2004); Korczak (1984); Kramer (2006a; 2006b); Leite Filho (2001); Lucena (2004); Montandon (2001); Montandon e Longchamp (2007); Pinto (2003); Pires e Branco (2007; 2008); Quinteiro et al. (2005); Teles (1997) entre outros e também documentos do Unicef (1990; 2009a; 2009b), do Instituto de Estudos Socioeconômicos/INESC (2008) e do Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (1990). Analisamos as bases dessa participação na sociedade e na escola e o papel desta na construção da subjetividade da criança, que pode advir de uma prática que desenvolva na criança *a consciência de si, a reflexividade, a intencionalidade e a capacidade para realizar julgamentos de valor, associadas a uma condição de autonomia*. Os adultos e os legisladores consideram estar fazendo sempre o que é melhor para ela, sem perguntar à criança o que pensa sobre o assunto antes de alterar suas condições de vida e sua educação. De diversas formas a escola pode promover essa transformação se, primeiramente, mudar a forma como enxerga a criança: de ser imaturo, incapaz de se posicionar e de emitir opinião que possa ser considerada, a ser capaz de fazer escolhas, tomar posição, argumentar e contra-argumentar, entrar em conflito cognitivo, decidir sobre o que é melhor para si e seu grupo etário, e, enfim, assumir responsabilidades e compromissos. Analisamos ainda os direitos de participação da criança expressos na Convenção sobre os Direitos da Criança/UNICEF e no Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA. Finalmente, apresentamos algumas ações desenvolvidas recentemente em alguns países e no Brasil que envolveram a participação de crianças e adolescentes brasileiros, e os colocaram como pessoas capazes, participativas e atuantes. Recorro à epígrafe deste estudo, representativa da imagem que políticos, em geral, têm da criança e de como decisões e políticas que afetam a sua vida são tomadas, desconsiderando o fato de que podem ter uma opinião a respeito ou inclusive sugestões a fazer.

No quarto e último capítulo “*Acabou a brincadeira!*” trazemos a perspectiva das crianças e profissionais que vivenciaram o processo da implantação do ensino fundamental de nove anos. Abordamos a criança como sujeito de direitos; as preocupações e procedimentos adotados em relação à mudança no ensino

fundamental e o papel da alfabetização, do letramento e das brincadeiras na educação infantil e no novo primeiro ano.

Finalmente apresentamos considerações a respeito da implantação do ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais e deste processo vivenciado pelas crianças pesquisadas, argumentando que, dentre as inúmeras razões divulgadas para a mudança na idade para a entrada da criança nesta etapa da educação básica, grande parte se deveu a questões de ordem econômica e pressão por resultados nas avaliações sistêmicas e que tais fatos negligenciaram o direito da criança de aprender de forma mais lúdica e de ser considerada como cidadã plena de direitos, inclusive o de ser consultada sobre decisões que afetam a sua vida.

2 PESQUISA DE CAMPO: ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A temática desta pesquisa diz respeito à implantação do ensino fundamental de nove anos, com foco na visão das crianças envolvidas nesta mudança. Procurei evidenciar as falas das crianças sobre o primeiro ano, para o qual se discute, atualmente, uma nova institucionalidade, de forma a verificar o que significou para elas essa experiência, a partir de suas próprias vozes. Solicitei a elas que falassem também sobre o que foi mais significativo na educação infantil como uma possibilidade de verificar rupturas ou continuidades nessa mudança. Busquei também as experiências dos profissionais, manifestas em seus depoimentos, de forma a valorizar o conhecimento que vem do cotidiano enfrentado em meio a muitas novidades e desafios trazidos pela entrada de crianças mais novas nos espaços do ensino fundamental.

Na definição dos percursos da escrita, busquei o melhor arranjo para as informações adquiridas, estabelecendo algumas categorias para a análise. Nos itens a seguir, explico o percurso teórico-metodológico, as decisões tomadas e suas implicações na investigação realizada.

2.1 Caracterização do Estudo

Construir metodologicamente uma pesquisa acadêmico-científica implica delimitar as concepções teóricas e os procedimentos que serão utilizados de acordo com o campo a ser investigado. Esta pesquisa se insere no campo das ciências sociais e corresponde a uma dupla abordagem metodológica: qualitativa e quantitativa. A interação dialógica entre ambos os aportes, e não por justaposição ou subordinação de um desses campos, constitui avanço inegável para a compreensão dos problemas afetos à educação. A sua pertinência pode ser observada na síntese de Minayo (2006):

Em síntese, a experiência de trabalho com as abordagens quantitativas e qualitativas mostra que: (1) elas não são incompatíveis e podem ser

integradas num mesmo projeto de pesquisa; (2) uma investigação de cunho quantitativo pode ensejar questões passíveis de serem respondidas só por meio de estudos qualitativos, trazendo-lhe um acréscimo compreensivo e vice-versa; (3) que o arcabouço qualitativo é o que melhor se coaduna a estudos e situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos; (4) que todo o conhecimento do social (por método quantitativo ou qualitativo) sempre será um recorte, uma redução ou uma aproximação; (5) que em lugar de se oporem, os estudos quantitativos e qualitativos, quando feitos em conjunto, promovem uma mais elaborada e completa construção da realidade, ensejando o desenvolvimento de teorias e de novas técnicas cooperativas. (MINAYO, 2006, p. 76).

Essa interlocução entre a investigação qualitativa e quantitativa agrega informações e proporciona uma base mais rica para a interpretação dos dados coletados.

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem interpretativa que destaca a importância do sentido ou da compreensão interpretativa dos processos sociais a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos. (CORSARO, 2011, p. 101)

Caracteriza-se como pesquisa qualitativa, pois, ainda segundo Minayo (2006), é a abordagem que se aplica

(...) ao estudo das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (...) as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. (...) permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. (MINAYO, 2006, p.57).

A pesquisa bibliográfica teve como referências teóricas as publicações da Sociologia e da História da Infância em forma de artigos, livros, dissertações e teses, com o objetivo de conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema.

Caracteriza-se ainda como descritiva, pois é aquela que observa, registra e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los, buscando “conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas”. (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p.62). Dessa forma, realizei a pesquisa documental que caracteriza-se por investigar

“documentos com o propósito de descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características” e através das entrevistas com as crianças e gestores procurei compreender os sujeitos com base em seus pontos de vista e os significados que os acontecimentos e interações tiveram em suas vidas. (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p.62). No entanto, houve aqueles que preferiram responder ao roteiro por escrito. Neste sentido, interessei-me primeiramente pela experiência das crianças, por seu papel de sujeitos plenos. Compreendo, no entanto, que ainda persiste a antiga confusão entre as opiniões dos sujeitos e a lógica interna de suas representações. Nos fenômenos sociais, há possibilidade de se analisarem regularidades, frequências, mas também relações, representações, pontos de vista e lógica interna dos sujeitos em ação.

Várias temáticas, significativas para o estudo, emergem no momento em que a infância é considerada como uma categoria social que constitui um sujeito privilegiado pela pesquisa sociológica. Optei por ouvir as crianças, pois pesquisas recentes têm demonstrado as potencialidades de uma perspectiva de investigação que busca maior aproximação do ponto de vista da criança.

As fontes, em sua quase totalidade, são produzidas por adultos. A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998; ALDERSON, 2005; CORSARO, 2005).

Em minha busca, utilizei as narrativas das experiências das crianças no primeiro ano do ensino fundamental como forma de entender o que viveram e enfrentaram durante o processo de implantação, e até mesmo recuperar os sentidos e significados dessa experiência. Benjamin (1985) considerava que a autoridade para falar de um assunto nos é dada pela experiência ou pela proximidade que temos dele – “a proximidade da morte dava ao moribundo maior autoridade, derivada de sua maior experiência e de uma mais clara possibilidade de narrar o vivido, tornando-o infinito”. (BENJAMIN, 1985, p. 207).

O mais próximo é mais difícil de compreender, se dele participamos diretamente, e isso interfere nas interpretações que fazemos. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). Mas, ainda que não tenha a pretensão de esgotar o assunto, busco uma compreensão da implantação do ensino fundamental de nove anos e intento

fornecer elementos para o entendimento mais claro desse processo, tomando o ponto de vista da criança como necessário para as análises apresentadas neste estudo.

Esse modo de abordar a infância não está associado à ideia de seguir uma visão de desenvolvimento da criança – centrada no seu amadurecimento físico, cognitivo ou psicológico –, mas à de adotar uma visão que se interessa pela experiência das crianças, por seu papel de sujeitos sociais.

Este estudo caracteriza-se ainda como pesquisa quantitativa, pois buscou trazer à análise dados, indicadores e tendências observáveis através da análise dos Livros de Matrícula, no período 2004-2011, e dos questionários aplicados aos professores que atuam no primeiro ano em 2011 ou que atuaram nos anos da implantação do ensino fundamental de nove anos.

Um dos procedimentos utilizados no campo empírico foi a entrevista, fundamentada em Szymanski (2002). A autora considera a entrevista como sendo um encontro interpessoal, estando presente a subjetividade dos protagonistas,

podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, (...) tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade. (SZYMANSKI, 2002, p. 14-15).

Abordo, de forma sintética, algumas questões, na perspectiva da autora:

a) *as condições psicossociais presentes numa situação de interação face a face*: a entrevista é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, as expectativas, os sentimentos, os preconceitos e as interpretações.

b) *a relação de poder e desigualdade entre entrevistador e entrevistado*: o entrevistado, ao aceitar participar da entrevista, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo em que se descobre ser dono de um conhecimento que importa para a outra pessoa. O diálogo é a busca de horizontalidade de poder na relação, assim como temos que considerar os ocultamentos e as distorções que entram em ação quando o entrevistado esconde ou acrescenta informações que considera poderem ameaçar ou desqualificar – a ele ou ao seu grupo. Este aspecto é particularmente importante de se considerar quando nossos sujeitos de pesquisa são as crianças. A relação hierárquica entre

adultos e crianças, historicamente constituída em nossa sociedade, exige que o pesquisador esteja mais atento às especificidades da infância, e procure dirimir a relação de poder do adulto sobre os mais jovens.

c) *construção do significado na narrativa*: a entrevista é um momento rico para a organização de ideias e para a construção de um discurso interativo, num intercâmbio entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos de entrevistado(s) e entrevistador(es).

d) *presença de uma intencionalidade*: que ocorre tanto por parte de quem é entrevistado como de quem entrevista, no jogo de emoções e sentimentos que permanecem como pano de fundo durante todo o processo.

2.2 Instrumentos de Pesquisa

Quanto aos instrumentos da pesquisa utilizei: a pesquisa documental, a análise de dados, a entrevista – entendida como um espaço para a escuta do outro –, e o questionário.

Inicialmente, através da análise dos Livros de Matrícula, verifiquei a idade de ingresso das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos no período de 2004 a 2011 nas três escolas selecionadas que, por serem públicas, seguem as mesmas datas de corte para ingresso no ensino fundamental, conforme determina a resolução do cadastro escolar em Minas Gerais a cada ano. Procurei identificar e destacar em qual mês as crianças completavam seis e sete anos de idade e se foram matriculadas dentro da data limite para completarem seis anos, estabelecida a cada ano dentro do referido período.

Como o foco principal foi entrevistar as crianças e dar maior destaque a elas optei pela aplicação de questionário aos professores do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, buscando verificar sobre quais aspectos recai o foco de seu trabalho. Tal opção também se deveu às condições de tempo disponível dos professores, em função das avaliações de encerramento do semestre e da proximidade das férias escolares.

A fim de obter informações complementares sobre o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais, nos aspectos

organizacionais e pedagógicos, inicialmente pretendi realizar entrevista com a responsável pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica/Diretoria de Ensino Fundamental, pertencente à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG. Enviei e-mail a fim de agendar a entrevista e anexeí o roteiro para que tomasse conhecimento prévio das questões. No entanto o mesmo foi devolvido já com as respostas que contemplaram todas as indagações iniciais, sem a necessidade de contato presencial. O objetivo foi o de verificar: (a) quais as questões que fundamentaram a implantação do ensino fundamental de nove anos; (b) as preocupações e procedimentos adotados em relação à entrada da criança com seis anos e à formação dos professores para atuar com as crianças nesta faixa etária, e, por fim, (c) como tem sido garantido que as crianças vivam as suas infâncias no ensino fundamental.

Posteriormente, entrevistei as três diretoras e uma vice-diretora das escolas selecionadas. Duas diretoras e a vice-diretora pertencem ao quadro das escolas estaduais e estiveram envolvidas diretamente com o Ensino Fundamental de Nove Anos desde a sua implantação em 2003.

A proposta principal foi a de ouvir o que dizem as crianças inseridas no Ensino Fundamental de Nove Anos acerca de suas vivências no novo primeiro ano, através das experiências que consideraram mais prazerosas e daquelas que consideraram mais difíceis. A opção foi por fazer as entrevistas de forma individual, para permitir uma melhor aproximação com o sujeito entrevistado. Parti da elaboração de um roteiro básico com perguntas abertas que possibilitaram a construção dos dados de análise, tomando os cuidados éticos necessários: informação aos sujeitos dos objetivos do estudo e coleta de autorização de todos os envolvidos, conforme sugere Kramer (2002).

Todos os sujeitos entrevistados foram consultados sobre como queriam que fossem nominados no corpo do texto e todos – crianças e profissionais – optaram pela menção de seus nomes, tendo todos assinado Termo de Autorização. No caso das crianças foi solicitada a confirmação dos pais. Foram cumpridos os requisitos do Comitê de Ética e encontra-se documentado todo o processo de pesquisa.

Especificamente quanto às entrevistas com as crianças, primeiramente convidei os pais e as próprias crianças para participarem de uma reunião, para esclarecimentos dos objetivos e procedimentos da pesquisa, quando concordaram em participar do estudo e assinaram, junto com seus filhos, o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE.⁵ Na oportunidade, das vinte e seis (26) crianças selecionadas, compareceram dezenove (19) crianças juntamente com seus pais. As entrevistas foram gravadas em áudio e foram transcritas posteriormente pela própria pesquisadora.

Três categorias orientaram a análise: (a) a criança como sujeito de direitos; (b) preocupações e procedimentos adotados em relação à mudança no ensino fundamental; (c) o papel da alfabetização, do letramento e das brincadeiras na educação infantil e no novo primeiro ano.

A interpretação e análise dos dados da pesquisa permitiram explicitar as condições de implantação do primeiro ano. Os relatos das crianças sobre a educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental foram fundamentais para analisar as rupturas ou continuidades nessa mudança. Interpretar significa desvelar o oculto, o não-aparente à primeira vista, superar intuições ou impressões precipitadas, sendo a análise o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador.

2.3 A pesquisa: contextos e sujeitos

O campo de pesquisa eleito para este estudo foi a cidade mineira de Poços de Caldas (Anexo A), cuja área territorial é de 545,7km², considerada de porte médio. Localiza-se na região sul do Estado de Minas Gerais e, segundo dados do Censo 2010, possui 152.435 habitantes, sendo o município mais populoso da região. O município fica situado em uma região vulcânica já extinta, no sopé da Serra de São Domingos. Vale destacar que Poços de Caldas é o município mineiro com o melhor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) 0,84⁶. Isso equivale a dizer que em Poços a população tem a melhor renda per capita, o maior número de crianças e jovens na escola e a melhor expectativa de vida. Possui duas universidades públicas (UEMG e UNIFAL) e várias privadas (PUCMinas, Pitágoras,

⁵ A reunião com os pais e crianças ocorreu no dia 05/07/2011.

⁶ Dados do ano 2000. O índice varia de zero - nenhum desenvolvimento humano - a 1 - desenvolvimento humano total - é calculado pela Fundação João Pinheiro em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), com patrocínio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU).

FGV, UNIFENAS entre outras) e diversos cursos tecnológicos do Sistema “S” (SESI, SENAI, SESC, SENAC).

Sua rede pública, conforme mostrado na Tabela 1, contava em 2010 com 16.343 alunos matriculados no ensino fundamental e, destes, 8.606 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental.⁷ O município possui 45 escolas, sendo: 22 municipais; 13 particulares e 10 estaduais, destas últimas 02 atendem somente anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A rede municipal atende ao maior número de alunos neste nível de ensino.⁸

TABELA 1
Matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, por Dependência
Administrativa das Redes Estaduais e Municipais, Urbanas e Rurais em Tempo Parcial e
Integral no Município de Poços de Caldas em 2010

Dependência Administrativa	Matrícula inicial							
	Ensino Regular							
	Educação Infantil				Ensino Fundamental			
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	0	0	0	0	1.534	214	1.993	44
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	134	2.498	905	1.589	5.936	631	5.359	84
Municipal Rural	0	0	87	0	291	0	257	0
Estadual e Municipal	134	2.498	992	1.589	7.761	845	7.609	128

Fonte: Adaptado do INEP/MEC Censo Escolar 2010.

Durante a realização da pesquisa, uma das escolas estaduais da cidade foi absorvida pela rede municipal. Destaco na tabela o atendimento ainda insuficiente na educação infantil – crianças de 0 a 3 anos de idade. Porém não aprofundei o estudo por não ser o foco da pesquisa, mas constata-se o mesmo por todo o Brasil, que apresentou, em 2009, a taxa de frequência de 18,4%, conforme estudos do Ipea. (IPEA, 2010)

⁷ Os dados do Censo Escolar de 2011, ainda não se encontram disponíveis para consulta.

⁸ No ano de 2006 o município passa a ter o seu próprio Sistema Municipal de Educação.

2.3.1 As Escolas

A pesquisa desenvolveu-se tendo como foco específico de análise três escolas de ensino fundamental que pertencem à rede pública de ensino de Poços de Caldas, mas somente em uma delas – EE. David Campista – as crianças foram entrevistadas. Optei por nomear as escolas, já que se tratam de instituições públicas que têm a publicidade como um de seus princípios. Mesmo assim, as escolas foram consultadas, na pessoa do Diretor, e os mesmos concordaram em identificá-las.

1.1.1.1 A Escola Estadual David Campista



Figura 1: EE. David Campista
Fonte: EE. David Campista

Foi selecionada por ser considerada tradicional, com ensino de qualidade e pertencente ao projeto da SEE/MG Escolas Referência. Localiza-se na área central da cidade e oferece Ensino Fundamental e Médio. Possui 15 turmas de ensino fundamental e 24 turmas de ensino médio. Funciona nos três turnos e em março de 2011 contava com 1.331 alunos matriculados. A partir de 2010, não recebe mais alunos no 1º ano por duas razões: 1) o município precisa ampliar o atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental e 2) a rede estadual necessita aumentar vagas

para o atendimento à demanda do ensino médio.⁹ A construção do prédio de arquitetura eclética data de 1910, sendo inicialmente concebido para receber pessoas que necessitavam de assistência médica – Hospital de Tuberculose – Grande Sanatorium. Embora a problemática da arquitetura como princípio da Pedagogia seja um tema recente, e que o fato de ali ter funcionado um hospital seja um fator de interesse científico a ser analisado, este não foi o foco deste estudo. Cabe ressaltar que este seria um instigante objeto de estudos para outras investigações. Interessa a esta pesquisa que em 1915 foi comprado pelo Estado e ficou fechado, sendo que somente em 1922 começou a funcionar como escola. A escola ocupa uma área de 6.320 m², sendo 5.620 m² de área construída. Possui amplo jardim, com gramado, 17 salas de aula, 01 laboratório de Informática, 01 cozinha, 01 refeitório, 01 sala para os professores, 01 secretaria, 01 sala de direção, 01 sala destinada a supervisão, 01 biblioteca e recentemente foi construída uma quadra coberta.

1.1.1.2 A Escola Estadual Prof. José Castro de Araújo



Figura 2: EE. Prof. José Castro de Araújo
Fonte: A autora

⁹ Estas prioridades foram determinadas no Plano de Atendimento, realizado anualmente em todos os municípios mineiros.

Iniciou suas atividades em 1987, ocupa uma área de 1.006 m², e foi selecionada por ter características diferenciadas das outras duas, isto é, situa-se em um bairro bastante afastado do centro e “atende uma comunidade de nível socioeconômico baixo, com pouca escolaridade e com relativos índices de violência”.¹⁰ Em 2008 foi selecionada pela SEE/MG para fazer parte dos projetos Escola Viva, Comunidade Ativa¹¹ e Escola de Tempo Integral/PROETI.¹² A partir de 2008, atende somente aos anos iniciais do ensino fundamental e progressivamente do 6º ao 9º ano.¹³ Atualmente a escola funciona nos turnos matutino e vespertino, possui 15 turmas, num total de 405 alunos do 1º ao 8º ano do ensino fundamental e uma turma do PROETI com 23 alunos.¹⁴ Neste ano está atendendo somente a uma turma de 1º ano do ensino fundamental, funcionando no turno vespertino. A escola foi reformada recentemente e possui 08 salas de aula, 01 secretaria, 01 sala para os professores, 01 sala destinada à direção e supervisão, 01 laboratório de Informática, 01 biblioteca pequena, 01 cozinha, 01 refeitório e 01 quadra descoberta pequena. Até o ano de 2007 a escola funcionou com o prédio em condições bastante precárias, e nos últimos quatro anos a escola foi assaltada sete vezes.

¹⁰ Cf. Regimento Escolar.

¹¹ O **Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa** da SEE/MG é voltado para o fortalecimento de escolas em áreas urbanas, com população de vulnerabilidade social e sujeitas a índices expressivos de violência.

¹² O **Projeto Escola de Tempo Integral/PROETI**, também da SEE/MG, tem como principal proposta melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam maior atenção do Sistema Educacional, ampliando a sua permanência diária na escola, de forma a elevar a qualidade do ensino, ampliar a área de conhecimento do aluno, permitindo uma visão mais globalizada dos conteúdos curriculares, promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem, reduzir a possibilidade de reprovação - tendo em vista que o aluno terá no extra-torno, atividades para o desenvolvimento de suas habilidades e competências e desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiências dos alunos.

¹³ Neste ano os alunos do 6º ao 9º anos e do Ensino Médio Regular e EJA foram transferidos para uma escola estadual construída próxima à escola.

¹⁴ Dados de junho de 2011.

1.1.1.3 O Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza



Figura 3: Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza
Fonte: A autora

Foi fundado em 1927, com o nome de Atheneu Brasiliense, pelo professor Luiz Cassiano da Silva. Em 1931, o Colégio passou a denominar-se Escola Municipal Mackenzie. Em 1935, a Congregação dos Irmãos Maristas recebeu da Prefeitura Municipal a doação do prédio e terrenos anexos. Funcionou em regime de internato nos anos de 1968 a 1969. Em 1973, passa a denominar-se Colégio Marista de Poços de Caldas. Em 1976, é encampado pela Prefeitura Municipal de Poços de Caldas, passando a denominar-se Escola Municipal Dr. José Vargas de Souza.¹⁵

Instalado em um prédio com mais de 6.000 m², localiza-se na região central da cidade, atendendo em 2011 a 90 turmas cujos alunos pertencem à classe média e média baixa de diversos bairros da cidade, principalmente dos bairros que circundam a escola, e foi selecionada pois, da rede municipal, é a que possui o maior número de alunos no primeiro ano em 2011.¹⁶ Conta com 2.800 alunos matriculados em 2011 nos três turnos, sendo: 186 na Educação Infantil; 1.710 no Ensino Fundamental; 809 no Ensino Médio, e 95 em cursos técnicos.¹⁷ Os primeiros anos do ensino fundamental estão assim distribuídos: 2 turmas no turno matutino e 5

¹⁵ A placa no portão da escola o identifica por Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza e é conhecido na cidade por Colégio Municipal. Somente será referido como EM. Dr. José Vargas de Souza nas tabelas adaptadas de órgãos oficiais.

¹⁶ Cf. dados da Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas.

¹⁷ Cf. Projeto Político-Pedagógico.

turmas no turno vespertino, e todas funcionam nos mesmos espaços da Educação Infantil. A área destinada à Educação Infantil possui espaços próprios para os alunos brincarem.

Além das 43 salas de aula, possui inúmeros espaços para os alunos: 03 quadras esportivas e 01 ginásio poliesportivo coberto, 02 parquinhos para crianças pequenas, 01 laboratório de informática, 01 secretaria geral, 01 tesouraria, 01 biblioteca central, 01 cozinha industrial, 01 refeitório, 01 sala de direção, 01 sala de recursos pedagógicos, 01 laboratório de matemática, 05 salas destinadas às supervisoras, 02 salas de professores, 01 sala de jogos pedagógicos, 01 laboratório de ciências e 03 salas de multimídia, 01 salão, 01 memorial e 01 sala de desenho.

2.3.2 Os sujeitos

2.3.2.1 As crianças: Carol, Efraim, Gabriel, Gabriel Augusto, Gabrielle, Guilherme, Hítalo, João Pedro, Letícia, Lucas Eduardo, Lucas Gabriel, Pedro, Pedro Henrique, Raphael, Thaís, Tiffany, Valentina, Willielson e Wilson

A infância, considerada tempo de transição; estágio da vida humana; período breve; categoria social ou categoria da história humana, é o período da vida cujo indivíduo nesta fase é designado criança, que, por convenção, possui um limite de idade quando muda de estatuto social. Ora é considerado até os 10 anos de idade (KRAMER, 2006c); ora até os 12 anos de idade incompletos (BRASIL, 1990) e ora todo ser humano com menos de 18 anos (UNICEF, 1989). Para esta pesquisa utilizo a definição de criança dada pelo UNICEF.

A pesquisa com as crianças abrangeu as que foram matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos em 2005 na EE. David Campista e que continuaram na mesma escola até o ano de 2011. No ano de 2004, esta escola não recebeu crianças no primeiro ano por falta de espaço físico. Os alunos estão com onze, doze e treze anos de idade e se enquadram na definição de criança expressa na Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral da ONU

em 1989, que, em seu Artigo 1º, define criança “como todo o ser humano com menos de dezoito anos, exceto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo”.

Letícia e Pedro completaram seis anos após a data-limite para matrícula, isto é, 30/04/05. Gabriel, Guilherme, Wilson, Gabriel Augusto, João Pedro, Pedro Henrique, Carol, Gabrielle, Thaís, Tiffany, Efraim e Valentina completaram seis anos até a data-limite 30/04/05. Hítalo, Lucas Eduardo, Lucas Gabriel, Raphael e Willielson completaram sete anos durante o ano de 2005. Sete crianças tiveram uma reprovação e estão cursando o 6º ano, os demais estão no 7º ano. Das 26 crianças inicialmente selecionadas, 19 participaram da reunião e concordaram em participar da pesquisa.

2.3.2.2 Os profissionais das escolas: Marta, Juliana, Maria Cláudia, e Leone

Selecionei para entrevista os diretores das três escolas públicas – duas estaduais e uma municipal –, sendo que a vice-diretora da EE. Prof. José Castro de Araújo também participou da entrevista.

Marta – 37 anos, formada em Letras com especialização em Gestão Escolar ocupa o cargo de Diretora há 4 anos e atuou como vice-Diretora durante 7 anos, no período de 2000 a 2007.

Juliana – 28 anos, Pedagoga com especializações em Supervisão e Ensino Religioso, atualmente está na função de vice-Diretora e atuou como Supervisora dos anos iniciais no período de 2007 a 2010.

Maria Cláudia – 45 anos, Pedagoga com especialização em Psicopedagogia e atualmente cursando Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Sustentável e Qualidade de Vida. Foi professora do Ensino Fundamental I durante 10 anos e coordenadora pedagógica durante 12 anos. Atualmente está no seu quinto ano de mandato como Diretora.

Leone – 48 anos, formada em Pedagogia com especializações em Metodologia do Ensino e Educação Empreendedora. Tem 32 anos de experiência como professora, 15 anos como vice-Diretora e está há 2 anos como Diretora.

2.3.2.3 As professoras

As professoras que responderam ao questionário assim se distribuem: uma é professora do primeiro ano na EE. Prof. José Castro de Araújo; seis são professoras do primeiro ano no Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza e duas foram professoras do primeiro ano em anos anteriores na EE. David Campista (atualmente esta escola não tem mais turmas de primeiro ano). Das 11 professoras inicialmente selecionadas (04 da rede estadual e 07 da rede municipal), 09 aceitaram responder ao questionário. A opção pelo questionário com os professores se deu pelo fato de o foco principal da pesquisa ser o de ouvir as crianças que ingressaram no primeiro ano em 2005 e dar a elas o maior destaque. Tal opção também se deveu às condições de tempo disponível dos professores, em função das avaliações de encerramento do semestre e da proximidade das férias escolares.

Questionário 1 – Professora do primeiro ano da rede estadual. 45 anos de idade e está há 23 anos no magistério dos anos iniciais. Formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e em Metodologia do Ensino Superior.

Questionário 2 – Professora na rede estadual há 20 anos. Foi professora do 1º ano em anos anteriores, 46 anos de idade, é formada em Pedagogia e possui duas especializações, em Educação Especial e em Psicopedagogia.

Questionário 3 – Professora na rede estadual. Atua nos anos iniciais há seis anos e foi professora do 1º ano em anos anteriores. Tem 69 anos de idade e é formada em Pedagogia.

Questionário 4 – Professora do primeiro ano na rede municipal. Está há oito anos no magistério e, destes, atua há sete nos anos iniciais do ensino fundamental. Tem 32 anos de idade e é formada em Pedagogia.

Questionário 5 – Professora do primeiro ano na rede municipal, atua nos anos iniciais do ensino fundamental há 14 anos. Tem 41 anos de idade e é formada em Letras e Filosofia; possui quatro pós-graduações: Alfabetização; Psicopedagogia; Educação Especial e Educação Infantil.

Questionário 6 – Professora do primeiro ano na rede municipal, está há 17 no magistério dos anos iniciais, sendo que, destes, 7 são no 1º ano. Tem 40 anos de idade e é formada em Pedagogia e em Letras e possui pós-graduação em Gestão.

Questionário 7 – Professora do primeiro ano na rede municipal. Possui 26 anos no magistério dos anos iniciais, sendo que, destes, 20 são no 1º ano. Tem 46 anos de idade e é formada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia Institucional.

Questionário 8 – Professora do primeiro ano na rede municipal, está há 12 anos no magistério dos anos iniciais, sendo que, destes, 6 são no 1º ano. Tem 33 anos de idade e é formada no curso Normal Superior; possui duas pós-graduações em Gestão Escolar e em Educação Especial.

Questionário 9 – Professora do primeiro ano na rede municipal. Tem 41 anos de idade e é formada em Pedagogia, atuando há dois meses nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em síntese, todas são do sexo feminino, sete são formadas em Pedagogia, uma em Normal Superior e uma em Magistério em Nível Médio. Duas possuem mais de uma graduação. Três delas não possuem especialização *latu sensu*; duas possuem uma especialização; três possuem duas e uma possui quatro especializações. Três têm menos de 10 anos na docência; três de 10 a 20 anos e três acima de 20 anos. Seis delas trabalham na rede municipal e as outras três na rede estadual. Sete são professoras do primeiro ano em 2011 e 02 foram professoras do primeiro ano em anos anteriores, mas não estão atualmente no primeiro ano.

2.3.2.4 A profissional da SEE/MG: Raquel Elizabete

Raquel Elizabete de Souza Santos, 59 anos de idade, diretora da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da SEE/MG desde março de 2007. De janeiro de 2003 a fevereiro de 2007 esteve na direção da Superintendência de Educação Básica SEE/MG e, portanto, participou ativamente de todo o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. Graduada em Pedagogia, com as habilitações em Administração e Supervisão Escolar do Ensino Fundamental e Médio e em Inspeção Escolar do Ensino Fundamental e Médio. Possui especialização em Metodologias do Ensino

Superior e Mestrado em Novas Tecnologias da Informação e Comunicação pela UNED-Espanha.

2.3.3 Procedimentos em campo

A partir da seleção das escolas, fiz um contato inicial com as diretoras no ano de 2010, quando apresentei o projeto de pesquisa, ressaltando os objetivos e os procedimentos planejados. As mesmas mostraram-se interessadas, salientando que as professoras e crianças também deveriam dar o seu aceite, assim como as famílias das crianças deveriam dar a sua autorização. Em 2011, as crianças, suas famílias, diretores, vice-diretora e professores que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme dispõe o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas. Durante os anos de 2010 e 2011, as três escolas selecionadas foram visitadas pela pesquisadora e em todas as situações demonstraram atenção e interesse na pesquisa e nos resultados desta. Assumi, junto às três escolas, o compromisso do retorno ao campo para apresentação dos resultados. Os procedimentos metodológicos exigidos para entrevistas e aplicação de questionários, tais como: a anuência prévia dos participantes (mediante assinatura do TCLE), informações quanto à identificação de seus nomes no corpo do texto, entre outros, foram cumpridos.

Para a análise documental, utilizei cópia xerográfica dos registros das turmas do primeiro ano, constantes dos Livros de Matrícula do período de 2004-2011 das três escolas, tendo como foco de análise o mês em que as crianças completaram 6 anos de idade.

Na coleta dos resultados das escolas – taxa de aprovação e IDEB, utilizei os dados disponíveis na Internet no site do INEP, e os resultados das escolas no PROALFA busquei no site do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

Os dados de retenção dos alunos no Ciclo Inicial de Alfabetização da rede estadual mineira foram encontrados no Ofício Circular SEE/MG nº 52/10, de 12 de março de 2010.

A entrevista com os profissionais ocorreu nas três escolas, sendo que na EE. Prof. José Castro de Araújo, por opção das entrevistadas, foi coletiva e contou com a participação da diretora e da vice-diretora.¹⁸ Nas duas escolas estaduais, as três pessoas entrevistadas trabalharam como gestoras no período da implantação do ensino fundamental de nove anos.

Conforme explicitado anteriormente, os professores responderam a um questionário. Tive a devolução de nove questionários num total de onze.

A proposta inicial foi a de ouvir o que dizem as crianças inseridas no ano de 2004 no ensino fundamental quando então tinham seis anos de idade. Selecionei, dentre as três escolas, a EE. David Campista, por receber alunos de diversas regiões da cidade, mas, por falta de espaço físico, esta escola não recebeu alunos no primeiro ano do ensino fundamental ampliado no ano de 2004. Os sujeitos entrevistados iniciaram sua trajetória escolar em 2005, em duas turmas de Fase Introdutória, sendo que foram matriculados 30 alunos em uma e 27 em outra. Conforme Quadro , destes 57 alunos, dez foram reclassificados para Fase I¹⁹; um evadiu-se e seis foram transferidos durante o ano.²⁰ Portanto concluíram a Fase Introdutória, no ano de 2005, 40 alunos, sendo que, destes, 14 foram transferidos no período de 2006 a 2011. Dos 57 alunos que ingressaram em 2005, 26 permaneceram na escola até hoje, oito deles foram reprovados em anos anteriores e encontram-se no 6º ano e os outros 18 estão no 7º ano, que será a primeira turma a terminar o ensino fundamental com nove anos de escolaridade, o que ocorrerá no ano de 2013. Destes 26, 19 crianças e seus respectivos pais ou responsáveis estiveram presentes na reunião e autorizaram a participação.

¹⁸ Na EE. Prof. José Castro de Araújo a entrevista foi realizada no dia 04 de julho de 2011.

¹⁹ De acordo com o Parágrafo Único, do Art. 4º, da Resol. 469/03.

²⁰ Em relação à aluna evadida, estava simultaneamente matriculada em uma escola particular da cidade e não chegou a frequentar as aulas nesta escola.

Matrícula inicial na Fase Introdutória em 2005	57
Reclassificados para a Fase I em 2005	10
Transferidos durante o ano de 2005	6
Evadido no ano de 2005	1
Matrícula final em 2005	40
Transferidos no período 2006-2011	14
Selecionados para entrevista	26

Quadro 1: Movimentação ocorrida no período 2005-2011 dos alunos matriculados no 1º ano em 2005

Fonte: Elaborado pela autora

A dificuldade maior se deu em relação à definição de como seriam realizadas as entrevistas com as crianças. Muitos foram os trabalhos e pesquisas que colocaram em primeiro plano a criança: Alderson (2005); Bujes (2000); Ferreti, Zibas e Tartuce (2004); Gadotti (2004); Kramer (2006a e 2006b); Leite Filho (2001); Lucena (2004); Montandon (2001); Montandon e Longchamp (2007); Pinto (2003); Pires e Branco (2007 e 2008); Quinteiro et al. (2005); Reis (2009); Teles (1997) entre outros. Sobressaiu nestas leituras a criança respeitada no seu direito de ser ouvida, e, nesse sentido, considere-a como sujeito primordial, portador de informações importantes sobre o processo de implantação ocorrido nas escolas. É comum encontrarmos na produção acadêmica especializada em geral informações relativas aos adultos, à opinião de pais, professores e demais, porém são reticentes quando se trata de ouvir a voz das crianças como maiores interessadas nos processos que as afetam. A opção pela entrevista individual foi para proporcionar oportunidade a todos de serem ouvidos. Esse contato próximo com cada criança foi um momento bastante significativo, pois me encontrava com grande expectativa quanto a estes momentos. A escola reservou uma sala de aula para as entrevistas e me posicionei sempre ao lado da criança nas conversas, evitando assim que elas se sentissem analisadas enquanto falavam. As entrevistas aconteceram em dois dias e, por opção da escola e dos pais, foram realizadas no período de aulas, e as crianças estavam também ansiosas e curiosas. Muitas queriam ficar ajudando e ouvir o que os colegas diziam. Nestes momentos em que permaneciam na sala, riam muito, mas, atendendo à minha solicitação, procuraram fazê-lo baixinho para não interferir na minha posterior audição das entrevistas. As falas das crianças, num segundo

momento, foram agrupadas de acordo com as perguntas formuladas e procurei analisá-las com as referências à educação infantil ou ao novo primeiro ano.

Ao todo, foram em torno de seis horas de gravação, e, em média, estive cerca de 20 minutos com cada criança. As transcrições foram realizadas por mim, oportunidade rica na qual as imagens mentais do rosto e trejeitos de cada criança vieram à mente. A transcrição das falas respeitou as formas próprias de expressão de cada depoente.

Três categorias orientaram a análise das entrevistas e questionários: a) a criança como sujeito de direitos; b) preocupações e procedimentos adotados em relação à mudança no ensino fundamental; c) o papel da alfabetização, do letramento e das brincadeiras na educação infantil e no novo primeiro ano, que serão explicitadas no capítulo quatro.

3 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO BRASIL

Esta etapa da pesquisa baseou-se em análise documental centrada nos documentos oficiais, no *âmbito federal* – pelo governo federal; pela Câmara de Educação Básica-CEB, que compõe o Conselho Nacional de Educação-CNE; e pela Secretaria de Educação Básica, órgãos esses integrantes do Ministério da Educação-MEC; e no *âmbito do Estado de Minas Gerais* – pelo governo estadual; pela Câmara do Ensino Fundamental-CEF do Conselho Estadual de Educação-CEE/MG e pela Secretaria de Estado de Educação-SEE/MG, no período de 1988-2011, e em produções teóricas sobre o assunto encontradas nos anais de eventos e publicações de revistas especializadas e livros no período de 2005-2011. O percurso da análise faz recortes em alguns aspectos, tais como: a trajetória da implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil e em Minas Gerais; algumas argumentações sobre a necessidade da ampliação do Ensino Fundamental; as discussões relativas à idade mínima de matrícula neste nível de ensino; e como, de fato, o Ensino Fundamental, até o ano de 2011, inicia-se, em muitos casos aos cinco anos de idade.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que estabelecia a duração mínima de oito anos para o Ensino Fundamental, e mais claramente em seu inciso I do § 3º do art. 87, que dizia: “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”, alguns estados como o Ceará e Rondônia, em 1998, manifestaram interesse em implantar um ano a mais no ensino fundamental com a justificativa de reorganização pedagógica. Após consulta realizada pela Prefeitura de Porto Velho/RO ao Instituto Nacional de Pesquisas e Estatística Educacionais – INEP/MEC e este, preocupado com a gravidade das repercussões político-educacionais e financeiras que a extensão da matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental poderia acarretar ao então Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/FUNDEF, consulta o Conselho Nacional de Educação.

A matéria é considerada grave pela Câmara de Educação Básica e, em decorrência, resolve instituir um Grupo de Trabalho para se pronunciar sobre a questão da antecipação da matrícula com vistas a orientar os sistemas estaduais e municipais de ensino em termos de normatização, gerando o Parecer CEB nº 20/98. Este considera que serão muitas as “repercussões político-educacionais e financeiras”, já que, se adotada por todos os estados, a antecipação pode acarretar na “extensão da matrícula a mais de três milhões de crianças no Ensino Fundamental”. A comissão constituída para análise da questão, “após acurados estudos sobre a legalidade da matéria e de dados estatísticos, pedagógicos e financeiros”, chega, entre outras, às seguintes conclusões: (a) em momento algum a Constituição, a LDB e a própria Lei do FUNDEF relacionam o Ensino Fundamental e mesmo o ensino obrigatório com a faixa da idade de sete a catorze anos; (b) sobre a questão do início da escolarização no ensino fundamental, a Lei se mostra clara na caracterização e flexível e moldável na aplicação; (c) à medida que a população se urbaniza, as matrículas vão se tornando cada vez mais precoces; (d) ao contrário do que acontecia em décadas passadas, a população por idade perde aproximadamente 50.000 habitantes em relação à idade anterior; (e) a antecipação da matrícula da criança de seis anos representa um “duplo ajuste” – em relação às modalidades de oferta e em relação a qual dos sistemas (municipal ou estadual) está oferecendo a matrícula à criança de seis anos – e um “prenúncio de provável mudança na estruturação da educação básica”; (f) é quase unânime a percepção dos pedagogos, confirmada pela experiência internacional, que a “idade própria” do início da alfabetização é a de seis e não a de sete anos.

Vamos nos ater mais em relação ao duplo ajuste – modalidades de oferta e sistemas que oferecem matrícula à criança de seis anos. As modalidades de oferta consideradas eram a Educação Infantil, as Classes de Alfabetização e o Ensino Fundamental. As Classes de Alfabetização recebiam alunos de seis anos, sete anos e mais, e, a partir de 1999, o Censo Escolar deixa de recensear as matrículas nestas referidas classes, sendo, portanto, extintas. Em relação aos sistemas – municipal e estadual, a “tendência é a de muitos municípios assumirem o ensino fundamental e, neste caso, com a conveniência imediata de antecipá-lo para os seis anos, o que socializa com mais equidade os recursos financeiros do FUNDEF”. (BRASIL, 1998, p.7)

Em 2001, ao tratar dos objetivos e metas do Ensino Fundamental, a Lei nº 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação, 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”. Tal objetivo tem o propósito de “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”. O relator compara com os outros países, e conclui ser “tardio” o ingresso no ensino fundamental no Brasil, “sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina”. Considera ser uma prioridade da política educacional “corrigir essa situação”. (BRASIL, 2001, p. 16-17).

Com efeito, de acordo com o Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do Mercosul entre os anos 2001-2005:

[...] la edad de inicio de la enseñanza obligatoria difiere entre los países. Así mientras en Argentina y Uruguay la edad de inicio son los 5 años, en Bolivia, Chile y Paraguay son los 6 años y en Brasil los 7 años (INEP, 2008, p.98).

Conforme Tabela 2, em relação à duração do ensino fundamental, encontramos no Parecer CNE/CEB nº 08 de 2010 – levantamento realizado por Kátia Oliveira de Barros – o tempo de duração do ensino fundamental em alguns países que no período da pesquisa 2001-2006 era superior aos anos aqui estabelecidos²¹:

²¹ Levantamento realizado por BARROS, K.O. apresentado na pesquisa “A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia – GO, de 2001 a 2006”, citado no Parecer CNE/CEB n. 008/2010, que estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB) – que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública – aprovado em 05/05/2010 e aguardando homologação.

TABELA 2
Exemplos do Intervalo em Anos para o Ensino Obrigatório em Países da Europa, América e Oceania

Países	Ensino
Alemanha	9 anos
Argentina	10 anos
Austrália	10 anos
Bolívia	8 anos
Cuba	9 anos
Chile	12 anos
Espanha	10 anos
Estados Unidos	10 anos
Finlândia	9 anos

Fonte: Adaptado do Parecer CNE/CEB nº 08/2010

Antecipando a obrigatoriedade instituída pela lei, já haviam ampliado o ensino fundamental para nove anos as redes municipais das seguintes capitais: Belo Horizonte/MG em 1994; Porto Alegre/RS em 1995; Goiânia/GO e Curitiba/PR em 1998; Belém/PA e Recife/PE em 2002.

Segundo dados do Primeiro Relatório do Programa de Implantação, em 2003 o Censo Escolar (INEP/MEC) apontava que o Ensino Fundamental de oito anos vigorava em 159.861 escolas públicas brasileiras, mas 11.510 escolas já haviam ampliado o Ensino Fundamental para nove anos. Favoravelmente ao aumento de um ano a mais de estudo, o relatório argumenta que isso promoveria um salto na qualidade da educação, produzindo a “inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos”. (BRASIL, 2004b).

Contrariando essa argumentação, o Parecer CNE/CEB nº 024/04 indica que

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). (BRASIL, 2004d, p.6)

Este mesmo Parecer, cujos estudos visavam ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração,

menção de duas opiniões expressivas e contraditórias a respeito do assunto, publicadas na revista *Pátio, Educação Infantil*, Ano I, n. 1, abril-julho 2003:

1. “Colocar as crianças de camadas populares na escola de Ensino Fundamental aos seis anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso escolar”. (professora Maria Carmen Barbosa, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
2. “Tornar-se usuária da língua escrita é um direito da criança, que possui não apenas as competências e as habilidades necessárias ao seu aprendizado, mas, principalmente, o desejo de aprender”. (professora Mônica Correia Baptista, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, ao discutir sobre a idade mínima para ingresso das crianças no ensino obrigatório). (BRASIL, 2004d, p.6)

Necessitamos ainda de estudos mais abrangentes que façam a relação entre a proposta pedagógica vivenciada pelas crianças de seis anos de camadas populares, neste novo primeiro ano do ensino fundamental, e o sucesso ou fracasso na sua trajetória escolar, tema que não será tratado nesta pesquisa.

Nesse ano de 2004, os estados do Amazonas, Goiás, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Sergipe implantaram o ensino fundamental de nove anos em suas redes de ensino.

Antes mesmo da promulgação da Lei no. 11.274/06, já havia no Brasil, em diferentes Estados, municípios e escolas privadas, a oferta do Ensino Fundamental de nove anos. De acordo com dados do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Censo 2005 (MEC/Inep/Censo 2005), do total de matrículas do Ensino Fundamental, 24,19% já participavam dessa ampliação, sendo 23,09% na dependência federal, 22,63% na estadual, 29,06% na municipal e 3,89% na privada. (BRANDÃO; PASCHOAL, 2009, p.11).

O inciso I do § 3º do art. 87 da LDB é alterado por três vezes: a Lei nº 11.114, de 2005, determina o início no Ensino Fundamental para a criança de seis anos, o que, numa interpretação pertinente, a criança terminaria esta etapa um ano mais cedo já que a referida lei não amplia o Ensino Fundamental para nove anos.

Segundo Arelaro (2005), a aprovação dessa lei se deu “por descuido do MEC” e “não foi discutida sequer pelo Conselho Nacional de Educação”, acarretando problemas,

uma vez que, ao vetar o artigo 30 da LDB, que estabelecia a existência de creches e pré-escolas para crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, respectivamente, deixa sem especificação que instituições educacionais deverão atender a educação infantil. A lei prevê que essas mudanças já

devem entrar em vigor no ano de 2006, mas não define também se a educação infantil será destinada, dessa data em diante, às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Essa lei não pretende a instalação de um ensino fundamental de nove anos, à semelhança da proposta constante do PNE, mas, simplesmente, o início desse ensino aos 6 anos de idade – e não mais aos 7. (ARELARO, 2005, p.1047).

Essa seria uma forma de utilizar os recursos do então FUNDEF com as crianças menores, tendo em vista que muitos municípios se encontravam em dificuldades financeiras para manter e ampliar a educação infantil e, dessa forma,

o atendimento da criança matriculada na educação infantil passaria a ser realizado “disfarçado” de ensino fundamental. Mas manter-se-iam, nesse 1º ano de ensino fundamental “antecipado”, as premissas e as orientações da educação infantil. (ARELARO, 2005, p.1047).

Mas, como verificamos nesta pesquisa, não foi isso que aconteceu. Nesse sentido, dá-se prioridade à arrecadação de recursos, deixando-se de lado as discussões e as conquistas da especificidade da infância e da criança de cinco e seis anos de idade na educação infantil, em que há, na maioria das escolas, maior adequação de espaço, currículo, materiais didáticos e professores preparados para este nível de ensino. Considero que a dificuldade na obtenção de verbas para a educação infantil poderia ter sido resolvida aumentando-se os percentuais na distribuição dos recursos e não alterando a forma de se trabalhar com a criança pequena.

Segundo Correa (2007), em vez das crianças terem a sua escolaridade aumentada em um ano, estariam perdendo um ano de sua infância, já que sairiam mais cedo da educação infantil para ingressarem aos seis anos no ensino fundamental, o que, de fato, já era realidade para muitas crianças em muitos municípios, segundo dados estatísticos publicados pelo INEP.

Somente em 2006, o inciso I do § 3º do art. 87 da LBD é alterado pelas Leis nºs 11.274 e 11.330 e tem então o Ensino Fundamental ampliado para 9 anos de duração, com prazo até 2010 para a sua implementação. A medida visava, também, a homogeneizar a organização escolar no país, compatibilizando a duração e a idade de ingresso no ensino fundamental nos sistemas de ensino. Como veremos, o êxito em relação à compatibilização na idade demorou a acontecer.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 07/10, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, a perspectiva das referidas leis que alteram a

LDB é melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Outra argumentação se encontra na apresentação das “Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”:

Outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. A exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. Tal sistema demonstra que **crianças com histórico de experiência na pré-escola** obtiveram maiores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura. (BRASIL, 2006c, p.6-5, grifo nosso).

Este deveria ser um argumento a favor do aumento no atendimento das crianças na pré-escola e consequente ampliação desta etapa pelos sistemas municipais, mas não é o que acontece, inclusive em Minas Gerais, que, anos antes, altera o ensino fundamental para nove anos, como veremos mais à frente. Mas, como foi possível observar em Rumberger et al. (2005), as crianças que entraram mais cedo na escola tiveram um rendimento escolar maior apenas no início da escolarização e depois de algum tempo reuniam as mesmas condições de rendimento escolar que as que entraram com seis anos.

3.1 As idas e vindas em relação à idade-limite: “Para ingressar no ensino fundamental de nove anos, a criança precisa ter seis anos de idade completos até que mês?”²²

A questão da idade-limite para o ingresso no Ensino Fundamental de nove anos se tornou complexa e polêmica, tendo sido preconizada de formas divergentes em diversas legislações. Já no Primeiro Relatório do Programa surgiu a necessidade

²² Pergunta dos participantes do Encontro Nacional: ensino fundamental de nove anos, ocorrido em Brasília, nos dias 18 e 19 de novembro de 2004.

de regulamentação que definisse até que mês o aluno deveria ter os seis anos completos para que se pudesse efetuar sua matrícula.

A primeira legislação que regulamenta o ensino fundamental de nove anos é o Parecer CNE/CEB nº 024/04, que dispõe quanto à idade cronológica, em seu item 5, que os sistemas deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, recomendando que tenham seis anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo – **no máximo até 30 de abril** do ano civil em que se efetivar a matrícula. Ressaltamos que a Lei nº 11.114/05, que altera a LDB com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, **não** estipula a data para a criança completar seis anos e, no Parecer CNE/CEB nº 006/05 – reexame do Parecer CNE/CEB nº 024/04 –, o Conselho se manifesta, em função de ponderação da Secretaria de Educação Básica, e deixa a questão no “início do ano letivo” para ser resolvida nos sistemas de ensino.

Repetidas vezes, em pareceres posteriores, o Conselho Nacional reforça que a criança deve ter seis anos completos no início do ano letivo:

os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: **que tenham 6 (seis anos) completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo.** (BRASIL, 2005c, p. 10, grifo nosso).

[...] e fixando as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos nas redes públicas: **que tenham 6 (seis) anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo.** (BRASIL, 2005d, p. 3, grifo nosso).

Mas, devido a diferenças na data-limite, em 2006 o Fórum Mineiro de Educação Infantil consulta o Conselho Nacional de Educação sobre situações que vêm ocorrendo em alguns estados na matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Sobre tal assunto, o Conselho manifesta que tal medida não é aleatória e se baseia “na melhor doutrina pedagógica em relação à importância educativa e formativa no desenvolvimento integral das crianças pela oferta da Educação Infantil”. (Parecer CNE/CEB 039/06). Em nota de rodapé, o autor do parecer explica que “fundamentou-se no pensamento socioconstrutivista, que encontra sua base no pensamento de Jean Piaget e de Lev Vygotsky”, e ainda afirma:

A matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental já representa a diminuição do seu tempo de Educação Infantil, de pré-escola. De certa forma, pode representar, na falta de um projeto pedagógico consistente, a introdução da criança de forma prematura no ensino formal, sem a devida preparação. Esse encurtamento da Educação Infantil, que já vem acontecendo na prática pelo movimento de se apressar a alfabetização e se pretender que a pré-escola se assemelhe, ao máximo, ao Ensino Fundamental, não é recomendável e pode representar um desestímulo à criança em seu desenvolvimento. **A principal atividade da criança até os seis anos é o brincar:** é nele e por meio dele que ela vai se constituindo. Não se deve impor a seriedade e o rigor de horários de atividade de ensino para essa faixa etária. O trabalho com a criança até os seis anos de idade não é enformado pelo escolar, mas um espaço de convivência específica no qual o lúdico é central. A Educação Infantil cuida das relações entre vínculos afetivos, compartilhamentos, interações entre as crianças pequenas, que precisam ser atendidas e compreendidas em suas especificidades, dando-se-lhes a oportunidade de ser criança e de viver essa faixa etária como criança. Por que diminuir esse tempo e forçar uma entrada prematura na escolaridade formal? Não há ganhos nesse apressamento e, sim, perdas, muitas vezes irreversíveis: perda do seu espaço infantil e das experiências próprias e necessárias nessa idade. (BRASIL, 2006, p. 4, grifo nosso).

O Conselheiro Murílio de Avellar Hingel finaliza o Parecer com “o que se impõe é um tratamento apropriado quando de seu ingresso na escola aos 6 (seis) anos de idade para cursarem o Ensino Fundamental ampliado para 9 (nove) anos de duração”.

Igualmente, em outro Parecer, este Conselheiro se posiciona:

Com efeito, têm chegado à Câmara de Educação Básica muitas questões sobre o corte de idade, matéria já superada e esclarecida em outros Pareceres e Resolução da Câmara de Educação Básica. De fato não deve restar dúvida sobre a idade cronológica para o ingresso no Ensino Fundamental com a duração de nove anos: **a criança necessita ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. [...] A pré-escola é o espaço apropriado para crianças com quatro e cinco anos de idade e também para aquelas que completarão seis anos posteriormente à idade cronológica fixada para matrícula no Ensino Fundamental.** (BRASIL, 2007a, p. 5, grifos do autor).

E, em resposta ao Sistema Montessori de Ensino, o relator manifesta ser inadmissível “a matrícula de crianças que não tenham seis anos no início do ano letivo em que ingressam no Ensino Fundamental”. E ainda que deveriam estar na Educação Infantil crianças de até 6 (seis) anos, **“que fazem seu sexto aniversário enquanto participam das atividades pedagógicas do agrupamento de Educação Infantil** que é imediatamente anterior ao Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2007d, p. 3, grifo nosso).

No Parecer CNE/CEB nº 004/08, que fornece orientações para os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, no item 12, o relator argumenta que o agrupamento de crianças de seis, sete e oito anos deve respeitar, **rigorosamente**, a faixa etária, considerando as diferenças individuais e de desenvolvimento.

O próprio Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, através do Parecer CEE/MG nº 289/06, assim se pronuncia em relação à entrada precoce no percurso escolar pela criança,

As experiências de avanços precoces no percurso escolar em relação à antecipação da idade para conclusão da educação básica têm gerado consequências frustradoras para alunos e pais. A falta de maturidade gera indecisão na escolha dos cursos posteriores e conseqüentes reopção e trancamento da matrícula. **Além dessas frustrações, a vaidade de avançar apenas em conhecimentos intelectuais impede a criança de ser criança, tira dela a oportunidade de ter uma infância rica de vivências alegres e formativas que vão sendo sufocadas bruscamente.** (MINAS GERAIS, 2006, p.4, grifo nosso).

O Conselheiro Hingel, aparentemente desconsiderando a realidade do ensino fundamental em nossas escolas, em que perdura a tradição de domesticação do corpo (SILVA, 1994), de predomínio da oratória dos professores e do trabalho individualizado, e de forma contraditória, afirma ainda que

O tempo escolar é um tempo de formação humana, tempo de aprender a conviver com os pares, de experiência orientada de vida coletiva, de ampliação de horizontes culturais; tempo de amadurecimento que necessita consolidar-se, **não se justificando avanços do percurso escolar em função de “programas” e exames formais.** As possibilidades de enriquecimento e aprofundamento das aprendizagens tanto conceituais (das diversas ciências) quanto da vida social e cultural são inesgotáveis, **sendo a faixa etária do Ensino Fundamental um tempo fértil para esses investimentos.** (MINAS GERAIS, 2006, p.4, grifo nosso).

E, respondendo à pergunta “Como proceder quando ocorreu, de forma inadequada, a matrícula de crianças com menos de seis anos completos até a data de corte no ensino fundamental de nove anos?” que consta na publicação *Passo a passo do processo de implantação* publicado pelo MEC na sua segunda edição em 2009, cuja resposta é enfática, conforme podemos observar:

Matricular a criança que não possui a idade correta é **inconstitucional**, conforme a alteração feita pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006 na Constituição Federal de 1988, e está em desacordo com as normas e orientações legais do Conselho Nacional de Educação. A matrícula no 1º ano fora da data de corte deve, imediatamente, ser corrigida para as

matrículas novas, pois as crianças que não completaram 6 anos de idade no início do ano letivo devem ser matriculadas na Educação Infantil. Reiterada pelo Parecer CNE/CEB Nº 7/2007, de 19 de abril de 2007, a autonomia atribuída aos sistemas de ensino não pode ser confundida com soberania, autorizando o ente federado a descumprir a Lei, seja a Constituição Federal ou a LDBEN, com as alterações nela introduzidas pelas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, ou as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação no exercício de suas atribuições. (BRASIL, 2009b, p.21, grifo do autor).

De fato, podemos considerar que a situação seria menos desgastante e teria evitado a entrada de crianças completando seis anos até o segundo semestre, se a Resolução nº 03/05 contemplasse de forma clara e inequívoca a data de **no máximo 30 de abril**, como dispunha o projeto de resolução apresentado no Parecer CNE/CEB nº 024/04.

Tal fato se deu, possivelmente, pela desarticulação dos sistemas e receio de ofender a autonomia dos entes federados, haja vista que, conforme Cury (2010a), “A distribuição de competências legislativas, normativas e financeiras é o distintivo do federalismo e, de sua composição, resulta tanto a atuação de cada ente federativo, quanto a articulação conjunta de todos.” (2010a, p. 152).²³

Dessa forma, por falta de articulação competente a definição de uma data nacional foi sendo protelada até que resolvida cinco anos mais tarde.

Como síntese, elaboramos o Quadro 2, que nos mostra mais claramente o percurso histórico da data-limite para a matrícula da criança pequena no primeiro ano do ensino fundamental. Podemos observar a demora para o estabelecimento do diálogo entre o Conselho Nacional, os entes federados e seus respectivos Sistemas de Ensino em relação ao estabelecimento de uma única data-limite para a matrícula no primeiro ano do ensino fundamental e que em Minas Gerais a data sofreu diversas variações:

²³ Para Carlos Roberto Jamil Cury uma federação é a união de membros federados que formam uma só entidade soberana: o Estado Nacional. No regime federal, só há um Estado soberano cujas unidades federadas subnacionais (estados) gozam de autonomia dentro dos limites jurisdicionais atribuídos e especificados. Daí que tais subunidades não são nem nações independentes e nem unidades somente administrativas.

Ano	Legislação CNE/CEB	Legislação CEE/MG	Legislação SEE/MG
2003			Resolução nº 469 – até 30 de abril .
2004	Parecer nº 24 – máximo até 30 de abril .		
2005	Resolução nº 03 e Lei nº 11.114 – sem limite para data de aniversário . Parecer nº 006 e 018 – no início do ano letivo .		
2006	Parecer nº 039 – início do ano letivo .	Parecer nº 289 – sem limite para data de aniversário .	
2007	Parecer nº 005, 007 e 022 – início do ano letivo .		
2008	Parecer nº 004 – início do ano letivo		Resolução nº 1086 – até 30 de junho
2009	EC nº 59 inspira providências de alinhamento dos sistemas em regime de colaboração. Pacto Federativo em torno da matrícula de crianças de seis anos completos ou a completar até o dia 31 de março . Parecer nº 22 – data de 31 de março como data de corte etário para matrícula.		
2010	Resolução nº 01 – 6 anos completos até 31 de março e em caráter excepcional podem dar prosseguimento ao percurso educacional: as crianças que completaram 6 anos após o início do ano letivo e as crianças de 5 anos, independente do mês de aniversário, que frequentaram por mais de 2 anos a pré-escola . Parecer nº 12 e Resolução nº 06 – mantém o caráter de excepcionalidade consentido para o ano de 2010 também para 2011. Parecer nº 11 e Resolução nº 07 – até 31 de março .	Parecer nº 939 – concede a mesma excepcionalidade das Resoluções CNE/CEB nº 01 e 06 .	Resolução nº 1590 – Cadastro Escolar para 2011 – até 31 de março . Ofício Circular nº 297 – garante a mesma excepcionalidade consentida nas Resoluções CNE/CEB nº 01 e 06 .

Quadro 2: Variação na data-limite, de acordo com as legislações do CNE, CEE/MG e SEE/MG, para entrada no ensino fundamental de nove anos no período 2003-2010

Fonte: Elaborado pela autora

3.2 O Ensino Fundamental de nove anos com entrada aos cinco anos

Como a polêmica sobre a idade de entrada no Ensino Fundamental de nove anos continuou com inúmeras matrículas, por todo o Brasil, de crianças com 5 (cinco) anos de idade, assim se manifestaram os Conselheiros Nacionais:

A data de ingresso das crianças no Ensino Fundamental é a partir dos 6 (seis) anos de idade, completos ou a completar até o início do ano letivo, conforme as orientações legais e normas estabelecidas pelo CNE na Resolução CNE/CEB nº 3/2005 e nos seguintes Pareceres: CNE/CEB nº 6/2005; 18/2005; 7/2007; e 4/2008. Compreenda-se “início do ano letivo” como o primeiro dia de aula do ano, previsto no calendário escolar do respectivo sistema de ensino.

A mesma recomendação aplica-se ao ingresso na Educação Infantil, nos termos do parecer CNE/CEB nº 20/2009. Portanto, observando o princípio do não retrocesso, a matrícula no 1º ano fora da data de corte **deve, imediatamente, ser corrigida para as matrículas novas, pois as crianças que não completaram 6 anos de idade no início do ano letivo devem ser matriculadas na Educação Infantil.**

Na presente data, esta Câmara de Educação Básica participou do II Encontro do Grupo de Trabalho “Fundamental Brasil”, organizado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, que tratou do “processo de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”, no qual **firmou-se um pacto em torno da adoção do dia de 31 de março como data de corte etário para a matrícula de crianças com 6 (seis) anos completos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, devendo as demais serem matriculadas na PréEscola**, em atenção ao disposto na Emenda Constitucional nº 59/2009. (BRASIL, 2009e, p. 4, grifo nosso).

De acordo com o levantamento do Censo Escolar no período de 2007 a 2009 – Tabela 3, podemos verificar que é frequente a matrícula no ensino fundamental de crianças com menos de seis anos em todo o país, com preponderância sobretudo na região nordeste e um crescimento significativo na região norte no ano de 2008.

TABELA 3
Número de Matrículas no Ensino Fundamental, na Faixa Etária de 0 a 5 anos, segundo Região Geográfica, no período 2007-2009

Regiões	2007	2008	2009
Brasil	21.739	29.840	28.104
Norte	2.872	4.052	4.049
Nordeste	15.564	21.839	20.905
Sudeste	1.537	2.060	1.604
Sul	909	787	718
Centro-Oeste	857	1.102	828

Fonte: INEP/MEC Censo Escolar/2007-2009

Considero estes dados mais problemáticos, por anunciar a matrícula de crianças de 0 a 5 anos quando, na verdade, diz respeito à faixa etária de 5 a 6 anos.²⁴ Não obstante, o baixo número de crianças matriculadas no ensino fundamental de nove anos com menos de 6 anos, na região sudeste, inspira

²⁴ O Inep através do Censo Escolar adota esta forma de caracterizar a faixa etária de 0 a 5 anos no ensino fundamental, que se repete na Tabela 4.

dúvidas. Tais problemas somam-se à ausência de informações mais precisas sobre a forma de coleta de dados. No entanto, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-Ipea: “A diferença regional é pronunciada: na região Nordeste 85,8% das crianças de 4 a 6 anos estão na escola, enquanto no Sul a taxa é de 71,0%.” e considera que “a queda do analfabetismo está ocorrendo pela escolarização da população mais nova e pela própria dinâmica populacional” e, em parte, essa situação é “resultado de políticas e programas federais que priorizaram o Nordeste na expansão de vagas”. (IPEA, 2010, p. 13-16).

Antes dos seis anos, as crianças já estão matriculadas nesta etapa de ensino em que sofrem muito mais os processos da disciplinarização do corpo e há certa exigência em relação à produtividade da criança. (MARCELLO; BUJES, 2011)

A situação de matrícula de crianças de cinco anos no ensino fundamental chegou ao ponto de Paula e Demenech afirmarem que “parecia impossível matricular, no início de 2009, uma criança de 5 anos na Educação Infantil, seja na rede privada ou municipal” nas escolas do Paraná. (PAULA; DEMENECH, 2011, p. 116)

Como podemos deduzir, as novas matrículas que ocorreram pelo país de crianças com cinco anos de idade não foram corrigidas como queria o Relator; ao contrário, grassaram pelas escolas, originando sentimentos de indignação, conformação, aceitação, tolerância; posicionamentos concordantes e discordantes, até que os parágrafos 1º e 2º, do Artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 1/10 publicada em 15/01/2010, assim estabelecessem:

§ 1º As escolas de Ensino Fundamental e seus respectivos sistemas de ensino que matricularam crianças que completaram 6 (seis) anos de idade após a data em que se iniciou o ano letivo devem, **em caráter excepcional**, dar prosseguimento ao percurso educacional dessas crianças, adotando medidas especiais de acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global.

§ 2º As crianças de 5 (cinco) anos de idade, independente do mês do seu aniversário, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram por mais de 2 (dois) anos a Pré-Escola poderão, em caráter excepcional, **no ano de 2010**, prosseguir no seu percurso para o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010f, p. 1, grifo nosso).

E, a despeito da indignação: “Pode-se admitir outra interpretação diante de um texto tão claro? Será que alguém pode alimentar alguma dúvida sobre o que significam seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo? Será que a tolerância até o início do ano letivo pode ter dupla interpretação?”, do Conselheiro

Murílio de Avellar Hingel no Parecer CNE/CEB nº 005/2007, p. 4 e 007/2007, p. 5, diante das diversas consultas sobre a data de entrada da criança de 6 anos no ensino fundamental, restam ainda muitas dúvidas sobre o que significa início do ano letivo e, como ainda continuam a surgir questões envolvendo a idade de matrícula das crianças, em caráter excepcional o Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010, assim dispõe:

§ 1º As escolas de Ensino Fundamental e seus respectivos sistemas de ensino que matricularam crianças que completaram 6 (seis) anos de idade após a data em que se iniciou o ano letivo devem, em caráter excepcional, dar prosseguimento ao percurso educacional dessas crianças, adotando medidas especiais de acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global.

§ 2º Os sistemas de ensino poderão, em caráter excepcional, no ano de 2011, dar prosseguimento para o Ensino Fundamental às crianças de 5 (cinco) anos de idade, independentemente do mês do seu aniversário de 6 (seis), que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram, até o final de 2010, por 2 (dois) ou mais anos a Pré-Escola.

§ 3º Esta excepcionalidade deverá ser regulamentada pelos Conselhos de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, garantindo medidas especiais de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento global da criança para decisão sobre a pertinência do acesso ao início do 1º ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010h, p. 1, grifo nosso)

Mais recentemente, o Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de dezembro de 2010, e a Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, reiteram o pacto nacional, tornando “obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças ‘com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia **31 de março** do ano em que ocorrer a matrícula’, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes”, e ainda que “as crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola)”, o que terá vigência somente a partir de 2012 – se não houver posicionamentos contrários – dada a excepcionalidade consentida também para 2011.

Como demonstrado, questões como a desarticulação dos entes federados e a posição oscilante do CNE foram determinantes para a matrícula da criança precocemente no ensino fundamental em prejuízo da infância, do lúdico e das brincadeiras como elementos importantes nesta etapa da vida.

3.3 O Ensino Fundamental de Nove Anos no Sistema Estadual Mineiro

Em Minas Gerais, a alteração na duração do ensino fundamental e o ingresso aos seis anos se deram mais cedo, sendo o primeiro Estado Brasileiro a implantar o Ensino Fundamental de nove anos em toda a sua rede de escolas estaduais. Analisei os argumentos apresentados pela Secretaria de Estado de Educação nos documentos oficiais e nos pareceres do Conselho Estadual e utilizei também como referência os textos de Batista (2006) e Santos e Vieira (2006), bem como a percepção dos sujeitos sociais que vivenciaram este processo. Procedi ainda a uma análise comparativa dos dados estatísticos oficiais publicados pelo INEP²⁵ e CAEd²⁶, com os resultados das avaliações sistêmicas no PROALFA²⁷ (2008-2010), bem como a análise do IDEB²⁸ (2005-2009) e dos dados do Censo Escolar – taxas de aprovação; número de matrículas, entre outros dados, das escolas públicas municipais e estaduais, que ofertam vagas nos anos iniciais do ensino fundamental, delimitando a pesquisa no âmbito do município de Poços de Caldas.

²⁵ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

²⁶ CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, é uma instituição que elabora e desenvolve programas de avaliação sobre o rendimento escolar dos alunos de escolas públicas, promovidos pela Secretaria Estadual de Educação.

²⁷ Um dos programas que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/SIMAVE, o Programa de Avaliação da Alfabetização/PROALFA, cuja primeira avaliação ocorreu em 2005, verifica os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos do 3º ano e 4º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública e indica intervenções necessárias para a correção dos problemas encontrados. É composto por dois tipos de avaliação – amostral e censitária. A avaliação amostral é aplicada aos alunos do 2º e 4º anos do ciclo inicial de alfabetização e seus resultados são importantes para subsidiar o processo de intervenção pedagógica na escola. A avaliação censitária é aplicada nos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Ela é uma avaliação nominal que permite identificar o nível que se encontra cada aluno e, dessa forma, possibilita intervir na aprendizagem de forma pontual e individualizada.

²⁸ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

O Ensino Fundamental de nove anos foi instituído pelo Decreto nº 43.506, de 7 de agosto de 2003, do Governo Estadual, com matrícula a partir dos seis anos de idade, e pelas Resoluções nº 430, de 7 de agosto de 2003, e nº 469, de 22 de dezembro de 2003, da Secretaria Estadual de Educação, que determinaram a implantação a partir de 2004 com o argumento de que ingressar no Ensino Fundamental com 6 (seis) anos ampliaria as oportunidades de sucesso na aprendizagem (MINAS GERAIS, 2003b).

Para uma melhor visualização acerca da organização e estrutura do ensino fundamental em Minas Gerais ao longo dos anos, organizei o Quadro 3, com as mudanças ocorridas no período de 1985 até hoje neste nível de ensino. Em geral, a rede municipal acompanha as regulamentações do Estado e podemos verificar que foram inúmeras as alterações, tendo as formas de organização – ciclo e seriado – convivido em muitos períodos. Tradicionalmente cada novo governo imprime um novo modo que muitas vezes promove uma descontinuidade com a política anterior, mas podemos observar que a organização em ciclos de aprendizagem para os anos iniciais tem sido uma constante já há muitos anos no sistema mineiro. A proposta da ampliação do ensino fundamental para nove anos veio acompanhada de uma nova reorganização dos ciclos e da serialização.

IDADE	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos
ATÉ 1984 RESOL. SEE/MG 4.811/84		1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
1985-1996 RESOL. SEE/MG 5.231/84; RESOL. CEE/MG 322/85; RESOL. SEE/MG 5.765/85 E 6.806/91		CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO – 1º E 2º ANOS		3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
1997 RESOL. SEE/MG 7.915/96		CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO – 1º, 2º E 3º ANOS			4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
1998-1999 RESOL. SEE/MG 8.086/97 E 8.140/97		1º CICLO DE FORMAÇÃO BÁSICA				2º CICLO DE FORMAÇÃO BÁSICA			
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano
2000-2003 RESOL. SEE/MG 6 E 8 DE 2000 E 151/2001		CICLO BÁSICO			CICLO INTERMEDIÁRIO			CICLO AVANÇADO	
		1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano
ENSINO FUNDAMEN-TAL DE 9 ANOS 2004-2007 DECRETO ESTADUAL 43.506/03; RESOL. SEE/MG 430 E 469/03 E 521/04	CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO			CICLO COMPLEMENTAR DE ALFABETIZAÇÃO		5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
	*Fase Introdu- tória	**Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV				
2008 A ... RESOL. SEE/MG 1.086/08	CICLO DA ALFABETIZAÇÃO			CICLO COMPLEMENTAR		5ª série***/ 6º ano	6ª série/ 7º ano	7ª série/ 8º ano	8ª série/ 9º ano
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano				

Quadro 3: As Diversas Organizações do Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais em Minas Gerais

* Destinada a alunos com 6 anos completos até 30/04/04 e que fizeram 7 anos de 1º de agosto a 31/12/04;

** Em 2004, os alunos que completaram sete anos até 31 de julho desse mesmo ano, e aqueles que ingressaram no ensino fundamental com idade superior a esse limite, deveriam ser matriculados na **Fase I** do Ciclo Inicial de Alfabetização, podendo concluir o ensino fundamental em oito anos.

*** A partir de 2009 extingue-se progressivamente a seriação nos anos finais do ensino fundamental.

Fonte: Adaptado de SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Como constantemente temos visto, primeiro sanciona-se a lei, depois se “corre atrás” de sua viabilização.²⁹ Como veremos, com a implantação do ensino fundamental de nove anos não foi diferente.

A Resolução nº 430/03 organiza os anos iniciais do Ensino Fundamental em Ciclo de Alfabetização, com duração de três anos, e Ciclo Complementar de Alfabetização, com duração de dois anos. A Resolução nº 469/03 se justifica com base:

- na importância do ensino fundamental de nove anos para a ampliação do atendimento escolar no Estado de Minas Gerais;
- na necessidade de organização do Sistema para a inclusão dos alunos de seis anos no ensino fundamental;
- na urgência de uma ação direcionada para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos alunos da rede pública;
- na organização dos anos iniciais do ensino fundamental em ciclos;
- na necessidade de orientar as escolas para adequar sua estrutura organizacional ao novo regime, tendo em vista o ano letivo de 2004. (MINAS GERAIS, 2003c, p. 1)

Segundo Parecer do Conselho Estadual de Educação, “as pesquisas indicam que a exclusão maior se dá com o aumento do número de famílias abaixo do nível de pobreza, que geram uma demanda reprimida na faixa de zero a seis anos de idade”, dessa forma considera que, através da inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, constitui “o primeiro passo para se oferecer igual oportunidade em relação àquelas pertencentes às camadas privilegiadas”. (MINAS GERAIS, 2005a, p. 5). Este mesmo argumento pode ser observado na fala abaixo, esquecendo-se que é direito da criança ser atendida pelo Poder Público em creches e pré-escolas.

Esta política do Governo de Minas Gerais possibilitou maior tempo de escolarização obrigatória, assegurando e protegendo as crianças da vulnerabilidade uma vez que os pais necessitam trabalhar e não têm como pagar creches e/ou escolas para deixar os filhos, cabendo à escola este papel social. (Raquel Elizabete, 59 anos, Diretora da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica/SEEMG)³⁰

²⁹ Parafraseando o artigo de Bianca Cristina Correa (CORREA, 2007, p.7) que nos auxilia a caracterizar o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos e a inclusão da criança de seis anos nesse nível de ensino em Minas Gerais, pois as discussões, encontros, congressos e orientações com a comunidade escolar iniciaram-se a *posteriori* a publicação da lei.

³⁰ Dados da entrevista realizada em 21.02.2011, em meio digital.

A subsecretária também enfatiza que esta política “universalizou a pré-escola no âmbito do ensino fundamental” e, embora seja consenso entre pesquisadores, profissionais e políticos que é necessário oferecer igualdade de oportunidade a todos os brasileiros, evidencia-se o grande otimismo sobre a escola pública oferecer “igual oportunidade em relação àquelas pertencentes às camadas privilegiadas”, pois supõe que a criança de seis e cinco anos entrou na mesma escola de ensino fundamental pública, com as mesmas condições estruturais. Sobretudo, concordamos com Batista (2006) quando afirma ser “temerário possibilitar a entrada precoce no ensino fundamental sem fornecer adequadas condições didático-pedagógicas para o acolhimento da criança”. Foi somente após iniciado o ano letivo que as escolas receberam material de apoio – a Orientação nº 1/04 e os cadernos da SEEMG/CEALE, assim como procederam à adequação de carteiras e de material didático específico, sendo que em muitas escolas isso demorou mais a acontecer.

Aconteceram alguns treinamentos sim. Mas eles aconteceram depois da inserção do ensino fundamental de nove anos. Não houve uma preparação anterior. As crianças já estavam aqui. Eles já estavam atuando, quando aconteceram as capacitações. E eram capacitações promovidas pela Secretaria de Estado através da Superintendência Regional, mas que duravam dois dias. É um número muito reduzido de horas de capacitação pra um trabalho tão diferenciado, atendendo uma clientela tão diferente. (Leone, 48 anos, Diretora)³¹

Nesse sentido, nem todas as escolas tiveram as mesmas oportunidades. As incluídas no projeto estruturador Escolas Referências puderam formar os Grupos de Desenvolvimento Profissional/GDP e receber recursos diferenciados:

A escola vem utilizando todo recurso possível que possibilitava comprar. Nós fomos adquirindo material pedagógico diferenciado pra essas crianças. A escola tem material pedagógico diferenciado voltado pros anos iniciais de maneira geral. Inclusive a aquisição de livrinhos literários com letras grandes, gravuras bem coloridas, bem distintas. A escola vem adquirindo inclusive através de GDP (Grupo de Desenvolvimento Profissional) que nós formamos um grupo de alfabetização e letramento. Então o recurso vinha direcionado pra esse projeto. Isso possibilitou adquirir alguns equipamentos e materiais que a escola não tinha. (Leone, 48 anos, Diretora)³²

De acordo com Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica de Minas Gerais,

³¹ Dados da entrevista realizada em 07 de julho de 2011.

³² Dados da entrevista realizada em 07 de julho de 2011.

Para receber a criança de 5/6 anos de idade, a SEE/MG realizou um conjunto de ações voltadas para o aprofundamento dessa proposta e sua operacionalização, dentre elas: reuniões, seminários e encontros de profissionais da educação, divulgação de orientações pedagógicas e administrativas, produção de materiais didáticos, aplicação de instrumentos de monitoramento e avaliação, com o objetivo de situar amplamente a proposta e iniciar um diálogo com os educadores. **Destacam-se:** (a) Realização do Congresso Estadual de Alfabetização, organizada pela SEE/MG, em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação – UFMG/ CEALE, em 2003. (b) Organização dos anos iniciais do ensino fundamental em dois ciclos. Ciclo da Alfabetização, com duração de três anos e voltado para o atendimento às crianças de seis, sete e oito anos. O Ciclo Complementar, que atende às crianças de nove e dez anos e tem duração de dois anos. (c) Elaboração da coleção denominada “Orientações para o Ciclo de Alfabetização”. Seu tema central é a organização do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula para a alfabetização das crianças. (Raquel Elizabete, 59 anos, Diretora da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica/SEEMG)³³

Todas as ações desenvolvidas pela SEE/MG focaram na alfabetização e, como consequência, houve uma melhora do estado nos resultados das avaliações sistêmicas. Mas, de maneira geral, formas mais repetitivas para alfabetizar sobressairam-se às formas mais lúdicas, com envolvimento de brincadeiras, o que também foi considerado como certo para os sujeitos envolvidos, inclusive os pais.

Olha, a escola não dedicou tanto tempo às brincadeiras porque nós tínhamos também muita coisa pra seguirmos dentro dos cadernos do CEALE, existem ali, eles são divididos em habilidades, competências, descritores, em uma série de coisas assim que faz com que a professora fique muito aflita. E as avaliações sistêmicas acontecendo e a criança teria que estar pronta. (Leone, 48 anos, Diretora)³⁴

Segundo Santos e Vieira (2006), são quatro as razões pelas quais se deu essa ampliação do ensino fundamental no estado mineiro: a)demográficas, b)financeiras, c)políticas e d)pedagógicas ou educacionais:

a) diminuição das taxas de fecundidade, resultando em menos alunos no ensino fundamental, gerando capacidade ociosa na rede física escolar e professores excedentes. Isto não exclui a necessidade, segundo os depoimentos coletados, de readequações e investimentos, pois é preciso considerar as desigualdades regionais e de renda no acesso à creche/pré-escola e escola, que resultam na existência de áreas que apresentam menores índices de escolaridade de crianças de 5 e 6 anos. Em geral, são as regiões e áreas de maior concentração de pobreza, menores taxas de urbanização e maiores taxas de fecundidade. b) o investimento na criança

³³ Dados da entrevista, realizada em 21 junho de 2011.

³⁴ Dados da entrevista, realizada em 07 julho de 2011.

de 6 anos foi mais compatível com os recursos disponíveis do que estender a obrigatoriedade para o final do ensino fundamental, com a inclusão de estudantes que estão ou deveriam estar no primeiro ano do ensino médio. Os professores excedentes seriam mais dificilmente assimilados nas séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio. c) a previsão de que haveria uma recepção positiva da medida, sobretudo por parte das famílias mais pobres, devido à demanda por educação da criança pequena, principalmente daquelas com idade mais próxima da escola obrigatória. Soma-se a isso a existência de possibilidades de realização imediata da medida, pela disponibilidade financeira e da rede física e o forte apelo de caráter eleitoral que viria a gerar. d) estas razões, sobretudo divulgadas no âmbito do projeto da “Escola Plural” da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, são também apontadas nos documentos do MEC (2004) e na produção da universidade, no contexto dos programas de formação do Ministério da Educação. (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 779-780)

Ainda em relação aos motivos, Batista apresenta os seguintes argumentos: a) é um ano a mais para a escola cumprir o seu papel – socializar a criança e promover sua inserção num universo cultural novo, criando mais oportunidades de aprendizado; b) atendimento a uma parcela maior da população escolar que pode se beneficiar das políticas públicas voltadas para a melhoria de ensino fundamental – merenda e livro didático, sendo que municípios e estados, sobretudo os mais pobres, dispõem apenas das linhas de financiamento para este nível de ensino, até que se conclua o FUNDEB; c) a entrada mais precoce na escola tem repercussões positivas na continuidade da escolarização; d) familiarização com o mundo da escrita e com a cultura escolar das crianças oriundas de meios populares; e) evita-se que os esforços pela alfabetização, “que se acentuam a partir de seis (às vezes cinco) anos de idade, se dispersem entre a educação infantil e a fundamental”. (BATISTA, 2006, p. 2)

Discordando, em parte, em muitas indicações, inclusive nas orientações oficiais, a pré-escola deve possuir esse ambiente alfabetizador, inserir a criança num mundo cultural novo, promover a socialização da criança e criar oportunidades de aprendizado, sobretudo para os mais pobres e, ainda, é bem provável que muitas escolas de educação infantil procurem alfabetizar as crianças com quatro e cinco anos de idade.

O argumento mais forte parece recair mesmo sobre as questões financeiras. Na Tabela 4, está indicada uma redução progressiva no número das matrículas, ano a ano, no período 2000-2003, e, conseqüentemente, a diminuição da arrecadação de recursos financeiros através do até então FUNDEF. Com a implantação do ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais, a partir de 2003, a tendência se

inverte, passando a ser de crescimento. Pode-se notar, de 2003 para 2004, um aumento no número de matrículas de 77.858, representando um crescimento de 258,72%, o que indica um aumento na arrecadação financeira.

TABELA 4
Número de Matrículas no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, na Faixa Etária de 0 a 6 anos, em Minas Gerais, no período 2000-2006

Unidade da Federação	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Minas Gerais	33.301	32.404	31.644	30.094	107.952	108.428	114.193

Fonte: INEP/MEC Censo Escolar/2000-2006

Os municípios podiam fazer a adesão ao Ensino Fundamental de Nove anos, bastando informar à SEE/MG até 30 de outubro de 2003. Em 2004, a maior parte dos municípios, num total de 553, aderiu à proposta, além dos 63 municípios que já haviam ampliado para nove anos obrigatórios o Ensino Fundamental na rede municipal. Tampouco os municípios não se encontravam em condições de fazer esta ampliação em suas redes. Como a rede física das escolas de ensino fundamental não comportava o contingente de crianças que saíam da pré-escola, a solução provisória foi a de permanecer com elas onde estavam, ou seja, o novo primeiro ano, nas redes municipais, funcionou durante muito tempo nos Centros de Educação Infantil-CEI, e, do mesmo modo, muitas escolas estaduais não tinham espaço físico pra atender o aumento não planejado de alunos e de turmas, como foi o caso de uma das escolas pesquisadas:

Isso foi uma fase triste que nós vivemos, tá. Por conta desse estrangulamento, que a demanda foi muito maior do que a oferta, nós não tínhamos espaço físico. As nossas 17 salas de aula todas funcionando e ocupadas e a demanda enorme. Uma sala inteira de crianças sem lugar pra estudar. Foi autorizado, então, entre ficar sem escola e ficar no porão, que ficassem no porão pra não ficarem sem escola. Ou essas crianças teriam que ser deslocadas pra bairros muito distantes e as famílias não podiam arcar com o custo disto. Não tinha quem levar, quem buscar. Foi necessário. Então esta primeira sala, a sala do porão, ela foi adaptada. Ela tem quadro-negro, mas ela tem uma coluna no meio da sala e não é uma coluna pequenininha. O prédio é antigo ele é de assoalho, tem frestas, né, muitas frestas e caía objetos, caía na cabeça deles poeira e se arrastasse carteira em cima embaixo o barulho é ensurdecador. Dia de chuva não sobe pro pátio. A professora e os alunos ficavam ilhados. Era uma dificuldade, um espaço totalmente inadequado. (Leone, 48 anos, Diretora)³⁵

³⁵ Dados da entrevista realizada em 07 de julho de 2011.

A experiência de estudar em sala em condições precárias, no caso, o porão da escola, também foi significativa para os alunos entrevistados na pesquisa:

No porão era muito apertado. Não entrava ar assim na gente. A professora tinha que gritar com a gente pra ouvir por causa que lá eles batiam o pé e não dava pra escutar nada. A sala de cima batia o pé... ficava batendo carteira... assim... dava pra escutar tudo. (Letícia, 11 anos)

Tinha muito barulho. As pessoas pulavam e gritavam em cima. (Gabriel Augusto, 12 anos)

No porão tinha uma escadinha que um dia eu cai. A gente ficava brincando que lá na porta tinha um fantasma.. coisa assim... (Efraim, 12 anos)

Os [alunos da sala] de cima ficavam pisano, batendo o pé no soalho. Eles derrubavam as coisas no chão. Tinha um buraco no piso. O buraco era grande. A sala era pequena. (Thaís, 12 anos)

Outro problema enfrentado pelas escolas e alunos foi o mobiliário, que muitas escolas de ensino fundamental não conseguiram adequá-lo à realidade dos novos alunos, e atenderam essa demanda em condições bastante precárias.

Nós nunca recebemos mobiliário diferente pra atender essas crianças. Elas não tinham tamanho pras cadeiras e carteiras comuns. Principalmente esses dois. [está se referindo a duas crianças de cinco anos] Eles ficavam... eles assistiam aula sentados sobre as próprias pernas em cima da cadeira. Constantemente. Você entrava na sala... não tinha como trabalhar diferente com eles porque não alcançavam, o tórax não dava o tamanho pros braços ficarem livres. (Leone, 48 anos, Diretora)³⁶

Assim ocorreu também nas instituições particulares de Educação Infantil, que, para não perder alunos, implantaram os anos iniciais do Ensino Fundamental em seus mesmos espaços e organização escolares. Tal fato foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação mesmo sem a instrução de processo, conforme Pareceres CEE/MG nºs 289/06, 1.041/06, 432/07 e 1.455/07³⁷ que preconizam que, no ano de 2006, as instituições privadas de Educação Infantil ficaram autorizadas a implementar “excepcionalmente o Ensino Fundamental até a 3ª série, sem necessidade de instruir novo processo, devendo ainda reestruturar suas Propostas Pedagógicas e Regimentos, sob as orientações e acompanhamento, no caso do

³⁶ Dados da entrevista realizada em 07 de julho de 2011.

³⁷ A instrução de processo é um procedimento previsto na Resol. CEE/MG 449/2002 para implantação de nível de ensino, no caso específico, implantação do Ensino Fundamental em escolas autorizadas para o funcionamento somente da Educação Infantil.

Ensino Fundamental, da Superintendência Regional de Ensino – SRE”. (MINAS GERAIS, 2007b, p. 1)

Em relação à organização dos ciclos, a Resolução nº 469/03 preconizava que as crianças que completassem seis anos até 30 de abril de 2004 deveriam ser matriculadas na Fase Introdutória (Inciso I, Art. 4º), correspondendo ao 1º ano do Ensino Fundamental de oito anos, e as crianças que completassem sete anos até 31 de julho de 2004 deveriam ser matriculadas na Fase I (Art. 21), correspondendo ao 2º ano do Ensino Fundamental ainda de oito anos. E, ainda no Parágrafo Único do Artigo 4º, as crianças que completassem sete anos de idade entre 1º de agosto e 31 de dezembro de 2004 poderiam ser matriculadas na Fase Introdutória ou na Fase I dependendo de avaliação realizada pela escola:

Os alunos que completarem sete anos no período compreendido entre 1º de agosto e 31 de dezembro de 2004 podem ser matriculados na Fase I, desde que evidenciem domínio dos objetivos da Fase Introdutória, em função de sua escolaridade ou experiências anteriores. (MINAS GERAIS, 2003c, p. 2)

Posteriormente, a Secretaria publicou a Orientação SEEMG nº 01, de 5 de fevereiro de 2004, tratando da operacionalização da Resolução SEEMG nº 469/2003, na qual indicava que

A luta pela universalização do acesso à escola para as crianças de 07 a 14 anos ocupou lugar central na política educacional mineira nos últimos anos. Hoje podemos considerar vencida essa primeira etapa, uma vez que 95% das crianças nessa faixa etária se encontra na escola. Contudo, há um novo desafio a enfrentar: fazer da permanência na escola uma oportunidade de efetivo desenvolvimento para todos. Apesar de mais escolarizadas, nossas crianças não têm apresentado um grau satisfatório de alfabetização e letramento, seja para prosseguir na vida escolar, seja para integrar-se à vida social. Essa realidade, sucessivamente confirmada pelos resultados das avaliações sistêmicas estaduais e nacionais, aponta para a necessidade de revisão das práticas pedagógicas que vimos adotando e demanda um cuidado especial em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, onde se realizam aprendizagens que têm influência decisiva nas etapas posteriores da escolarização. (MINAS GERAIS, 2004, p.1)

A análise dos documentos oficiais indica que foi através dos resultados das avaliações sistêmicas que *os olhos se abriram* para focar nos processos de ensino e nos conteúdos que as escolas adotavam e na necessidade de um trabalho amplo e consistente de revisão das práticas pedagógicas. Tal documento salienta, ainda, que antecipar para seis anos a entrada no ensino fundamental é uma medida de inclusão

e constitui importante passo na ampliação do atendimento escolar, uma vez que o acesso à pré-escola não tem sido igualmente facultado às crianças das diferentes regiões do Estado e de todas as camadas sociais.

E, em relação às classes de crianças de seis anos de idade, fica clara a prioridade em relação à alfabetização e letramento, preconizando que a escola deve promover a inserção das crianças no mundo da escrita, por meio de vivências que estimulem e favoreçam o contato com práticas de utilização da leitura e escrita, possibilitando a percepção de sua função social, mesmo antes de elas terem adquirido o domínio do ler e do escrever. (MINAS GERAIS, 2004, p.5) Tal tratamento não é dado às questões do lúdico e das brincadeiras, que poderiam, ao menos, terem sido associados, como aporte metodológico, à alfabetização e ao letramento.

Este foco na alfabetização e letramento se deveu aos resultados ruins obtidos pelos alunos brasileiros nas avaliações educacionais realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) mostravam, em 2003, que mais de 50% das crianças matriculadas na 4ª série do ensino fundamental não entendiam o que liam ou não estavam alfabetizadas.

Em 2005, através do Programa de Avaliação da Alfabetização/PROALFA³⁸, ocorre a primeira avaliação para verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos do 3º ano e 4º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública. Com apoio do CEALE/FAE/UFMG, são indicadas intervenções, visando à correção dos problemas encontrados. A Tabela 5 abaixo indica o crescimento gradativo de alunos do 3º ano no nível recomendado, significando uma melhoria na qualidade dos processos de alfabetização e letramento das crianças.

³⁸ Um dos programas que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/SIMAVE. É composto por dois tipos de avaliação – amostral e censitária. A avaliação amostral é aplicada aos alunos do 2º e 4º anos do ciclo inicial de alfabetização e seus resultados são importantes para subsidiar o processo de intervenção pedagógica na escola. A avaliação censitária é aplicada nos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Ela é uma avaliação nominal que permite identificar o nível que se encontra cada aluno e, dessa forma, possibilita intervir na aprendizagem de forma pontual e individualizada.

TABELA 5
PROALFA – Distribuição por Faixa de Proficiência 3º Ano do Ensino Fundamental – 2006, 2007, 2008, 2009, 2010

Ano	Baixo %	Intermediário %	Recomendado %
2006	30,8	20,6	48,7
2007	18,9	15,3	65,8
2008	13,8	13,7	72,5
2009	11,9	15,5	72,6
2010	5,4	8,5	86,2

Fonte: SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA/PROALFA

Podemos afirmar que a melhoria nos resultados se deveu ao foco que a SEE/MG colocou no Ciclo Inicial de Alfabetização, e não na inclusão da criança de seis anos e na implantação do ensino fundamental de nove anos, o que também foi apontado em outros estudos sobre o tema. (REIS; OLIVEIRA, 2006; 2011) Houve um olhar diferenciado da SEE/MG, com um consequente investimento financeiro evidenciado na produção de material didático-pedagógico, em programas e projetos específicos que tiveram por foco os alunos e professores do Ciclo Inicial de Alfabetização, e em congressos e encontros regionais destinados a professores e supervisores dos anos iniciais do ensino fundamental e analistas educacionais das SREs.

3.3.1 As divergências na data de corte em Minas Gerais

Como explicitado anteriormente, foram inúmeras as divergências de interpretação em relação à idade de ingresso, pois em muitas instituições – principalmente na rede particular –, às vezes por pressão dos pais, as crianças foram matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental com 5 (cinco) anos, completando 6 (seis) anos somente no segundo semestre:

Chamo de efeito perverso os processos que estão se multiplicando no país, por meio de ações movidas pelo Ministério Público, reivindicando o ingresso no primeiro ano de crianças de cinco anos, que irão completar seis anos ao longo do ano civil, e o trabalho de preparação para a alfabetização realizada

com as crianças de quatro e cinco anos na pré-escola. Penso que, nesses casos, em nome da defesa de um direito – de frequência à Escola – se violenta outros tantos como o direito à brincadeira, ao desenvolvimento motor, ao convívio em grupo. Isto é, antecipa-se, sem a menor necessidade ou urgência na longa sociedade contemporânea, um processo de aprendizagem que pressupõe uma gama bastante ampla de experiências educacionais das crianças. (RAPOPORT et al., 2009, p.6)³⁹

Quando se trata da data de entrada no ensino fundamental, definida pelo Conselho Nacional como sendo “*início do ano letivo*”, o Conselho de Minas Gerais, através do Parecer nº 289/06, permite o ingresso de crianças com menos de seis anos no ensino fundamental, sem limite para data de aniversário, deixando a critério dos sistemas de ensino, que “uma vez atendida a demanda no limite fixado – início do ano letivo” podem **“ampliar progressivamente o atendimento das crianças de seis anos fora dessa faixa, do mais velho para o mais novo,”**. (MINAS GERAIS, 2006, p.7, grifo nosso)

Ora, sabemos das dificuldades que o próprio sistema possui para fiscalizar as escolas e ainda da pressão que muitos pais fazem para o “*adiantamento*” de suas crianças nos processos de escolarização e, como consequência, escolas particulares e públicas aceitaram matrículas de crianças com cinco anos sem nenhuma análise ou critério específicos.

O referido Parecer do Conselho Estadual de Minas Gerais provoca inúmeras divergências e uma consulta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB ao Conselho Nacional de Educação, que recomenda que o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, assim como outros Conselhos que, eventualmente, tenham aprovado Pareceres e Resoluções **“em desacordo com a legislação e as normas nacionais, [...] revejam os atos praticados com a finalidade de dirimir possíveis dúvidas que estejam acontecendo, ou que contenham ambiguidades que possam produzir dupla interpretação”**. (BRASIL, 2006e, p.3-4, grifo nosso)

E conclui que a legislação e as normas estabelecidas não se ocuparam, exclusivamente, com aspectos formais no estabelecimento da idade cronológica de 6 anos completos ou a completar até o início do ano letivo e que, acima de tudo, ocuparam-se com o **“direito da criança de ser criança”**, ou seja, com o **“direito da criança à Educação Infantil”**. (BRASIL, 2006e, p.4-5, grifo do autor)

³⁹ Apresentação de Maria Carmem Silveira Barbosa.

Contudo essa posição, talvez devido às pressões recebidas, não se consolida, e o Conselho Nacional, em meados de janeiro de 2010, baixa a Resolução nº 01, que em seu § 2º, artigo 4º permite a matrícula da criança de cinco anos no Ensino Fundamental, **“em caráter excepcional, no ano de 2010”**, independente da sua data de aniversário, desde que, no seu percurso educacional estivessem matriculadas na Pré-Escola e a tivessem frequentado por mais de 2 (dois) anos.

A SEE/MG, em relação à data-limite para a matrícula da criança de seis anos, vai alterando ao longo dos anos: para o ano de 2004, fixa a data-limite em 30 de abril (Resolução nº 469/03), alterando, em 2008, para 30 de junho (Resolução SEE/MG nº 1086/08) e, em 2010, para 31 de março⁴⁰ (Resolução do Cadastro Escolar nº 1590/2010, seguindo a Resolução CNE/CEB nº 01 de 14/01/2010). No final de 2010, seguindo as novas orientações do CEE/MG e do CNE, a SEE/MG, através do Ofício Circular nº 297/10, de 06 de dezembro de 2010, orienta as Escolas Estaduais e Municipais pertencentes ao sistema estadual de ensino, a tomar as seguintes medidas operacionais quanto à matrícula dos alunos no 1º ano do ensino Fundamental:

Terão garantida a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental:

- Como regra geral, todas as crianças com 06 (seis) anos de idade completos ou a serem completados até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.
- As crianças que ingressaram na Educação Infantil antes do ano letivo de 2010, com matrícula respaldada pelo Parecer CEE/MG nº 289/2006, independentemente do mês de seu aniversário, desde que tenham frequentado a pré-escola, garantindo-se a continuidade de seu percurso escolar.
- As crianças que completarem 06 (seis) anos após 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, desde que haja vaga na escola e comprovadamente demonstrem amadurecimento social, afetivo e intelectual, **ficando sob a responsabilidade da escola e dos pais a garantia de padrões de excelência do processo de ensino e aprendizagem e de acompanhamento do seu desempenho escolar.** (MINAS GERAIS, 2010, p. 4, grifo nosso)

⁴⁰ No II Encontro do Grupo de Trabalho “Fundamental Brasil”, organizado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, que tratou do “processo de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”, firmou-se um pacto em torno da adoção do dia de 31 de março como data de corte etário para a matrícula de crianças com 6 (seis) anos completos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, devendo as demais serem matriculadas na Pré-Escola, em atenção ao disposto na Emenda Constitucional nº 59/2009. (BRASIL, 2009e)

Deste modo, a criança da escola pública mineira tem sua entrada precoce no ensino fundamental autorizada pela SEE/MG, porém se desresponsabiliza com a garantia da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e do acompanhamento do desempenho escolar dessa criança.

E, em referência ao ingresso precoce na educação básica, o Informativo nº 08, de novembro de 2010, coloca três questões pertinentes:

- 1) Deve-se ter a cautela quanto a esta questão, uma vez que a Constituição Federal estabelece a obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 anos de idade e, logicamente, o ensino fundamental, a partir dos 6 anos de idade.
- 2) A matrícula de uma criança no ensino fundamental com cinco anos e alguns meses afronta o espírito da legislação e os princípios pedagógicos quanto ao seu adequado desenvolvimento;
- 3) Não se deve pular etapa do desenvolvimento da criança, que juntamente com o direito à educação também tem o direito de brincar e amadurecer psicologicamente, de acordo com as fases de crescimento. (SÃO PAULO, 2010, p.4)

Tais questões são fundamentais para a atualidade, visto que a discussão sobre a idade de entrada no ensino fundamental ainda é uma questão que gera bastante polêmica. É grande o número de matrículas no Brasil de crianças com menos de seis anos no ensino fundamental, conforme vimos anteriormente na Tabela 3. Em 2007 foram 21.739, em 2008 foram 29.840 e em 2009 foram 28.104 matrículas. Em Minas Gerais, apesar de o número ser pequeno, comparativamente ao montante do Brasil, podemos observar na Tabela 6 que, para nossa preocupação, há uma tendência significativa de crescimento – 97,82% no período 2007-2009:

TABELA 6
Número de Matrículas no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, na Faixa Etária de 0 a 5 anos, em Minas Gerais, no período 2007-2009

Unidade da Federação	2007	2008	2009
Minas Gerais	276	399	546

Fonte: Adaptado do INEP/MEC Censo Escolar/2007-2009

Temos, pois, efetivamente, a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos, com entrada aos 5 anos de idade em muitas escolas mineiras e de outras regiões brasileiras.

3.3.2 *Ser reprovado é ruim em qualquer idade, imagine então com seis anos!*

Segundo as Orientações Gerais do MEC para o Ensino Fundamental de nove anos, é necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, de forma a não provocar nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização. (2004a, p.22) As escolas, com os recursos disponíveis, não conseguiram assegurar uma transição tão tranquila assim para as crianças, conforme será mostrado no capítulo 4.

É evidente que, nos últimos 15 anos, o governo federal, a partir dos compromissos internacionais assumidos com a assinatura da “Declaração Mundial da Educação para Todos”, em 1990, concentrou seus esforços para superar o “fosso” estatístico do atendimento educacional do Brasil, apontado como um dos sete piores do mundo, em qualquer nível ou modalidade de ensino. Tal febre estatística de alterar positivamente os resultados nacionais levou governos a implementar políticas que – para além do entendimento pedagógico da relação qualidade/quantidade educacional – significassem, em curto prazo, aumento do número de alunos matriculados em escolas, quaisquer que fossem suas condições de funcionamento. (ARELARO, 2005, p.1048)

É fundamental considerar o que estabelece o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, a saber:

O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar “ciclo da infância”. – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino. – Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte. – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.(BRASIL, 2009b, p.23)

Em muitas escolas, o que ocorreu foi a transformação do novo primeiro ano em mais uma série, com as características e a natureza desta, conforme podemos verificar em várias pesquisas cujas análises tiveram como foco os processos escolares. (ARELARO; JACOMINE; KLEIN, 2011; MORO, 2009a; GORNI; KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

Agora ela é cobrada com notas, avaliação e boletim e quando as crianças chegavam com sete anos já estavam mais preparadas. Hoje se as crianças chegarem no segundo ano sem saber ler e escrever as professoras descabelam. (Marta, 37 anos, Diretora)⁴¹

Analizando a Tabela 7 é possível inferir que houve falta de preparação das escolas e de seus professores, o que resulta até hoje em descompassos entre o que preconiza a legislação e a realidade apresentada nas estatísticas oficiais.

TABELA 7
Número de Alunos Reprovados pelas Escolas Estaduais em Minas Gerais nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental em 2008

Ano	Número de Alunos
1º ano	1.583 alunos
2º ano	2.617 alunos
3º ano	11.942 alunos
4º ano	3.190 alunos
5º ano	9.046 alunos
TOTAL	28.378 alunos

Fonte: Adaptado do Ofício Circular SEE/MG nº 52/10, de 12 de março de 2010.

Nos primeiros e segundos anos – nos quais os alunos não deveriam ser retidos – foram 4.200 reprovações, bem como no quarto – em que tampouco os alunos deveriam ser retidos – ocorreram 3.190 reprovações, demonstrando a resistência que muitas escolas e professores possuem em relação à filosofia do ciclo, mesmo passados cinco anos de sua implantação. Tal situação não é diferente na cidade de Poços de Caldas, conforme podemos ver na Tabela 8 abaixo:

⁴¹ Dados da entrevista, realizada em 06 de junho de 2011.

TABELA 8
Número de Alunos Reprovados pelas Escolas Estaduais em Poços de Caldas nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental em 2008

Ano	nº alunos
1º ano	9
2º ano	10
3º ano	108
4º ano	7
5º ano	60
TOTAL	194

Fonte: Adaptado do Ofício Circular SEE/MG nº 52/10, de 12 de março de 2010.

E, na Tabela 9, de forma mais detalhada, podemos verificar, por escola e por ano, a ocorrência das retenções. Foram onze os alunos retidos nos anos intermediários do chamado Ciclo da Infância – 1º, 2º e 3º anos.

TABELA 9
Número de Alunos Reprovados na Rede Estadual de Poços de Caldas por Escola no Ciclo da Infância (1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental em 2008

Escola Estadual	1ºano	2º ano	3º ano
EE. Dona Francisca Tamm Bias Fortes	0	0	7
EE. Francisco Escobar	0	0	11
EE. Profa. Cleusa Lovato Caliarí	3	2	19
EE. Dr. João Eugênio de Almeida	0	0	8
EE. José Mamud Assan	0	1	2
EE. Dr. Edmundo Gouvêa Cardillo	0	0	11
EE. David Campista	0	0	5
EE. Prof. José Castro de Araújo	2	3	7

Fonte: Adaptado do Ofício Circular SEE/MG nº 52/10, de 12 de março de 2010.

Nesse sentido, é importante verificar junto às escolas e professores as razões de tais retenções: Os alunos foram reprovados por infrequência? Por não terem os conhecimentos necessários? Quais dificuldades de aprendizagem influenciaram nesta decisão? Qual apoio escolar foi oferecido durante o ano? Os professores e escolas conheciam a filosofia do ciclo e a legislação que implantou o ciclo nas escolas estaduais em 2004? Será que essa situação de retenção se deu nos anos posteriores? Que medidas foram tomadas pela SEE e pela SRE? Como as escolas interpretam essa política? Muitas outras questões poderiam ser levantadas, abrindo

uma possibilidade de pesquisa e de ampliação dos conhecimentos que temos sobre as políticas de implantação do ensino fundamental de nove anos.

3.3.3 O que dizem os dados de matrícula nas escolas pesquisadas

Analisei a matrícula, nas três escolas, no período de 2004-2011, com o objetivo de verificar as datas de nascimento das crianças matriculadas no primeiro ano em relação à data-limite colocada na legislação estadual e municipal em cada ano. Os dados foram coletados nos Livros de Matrícula do período. Como mostrarei, as três escolas matricularam crianças completando 6 anos de idade após a data-limite e, a partir de 2008 a situação se regulariza nestas três escolas. Diante desta situação fica a pergunta, ainda não respondida: “porque as famílias têm tanta pressa em colocar as crianças no ensino fundamental?”.

3.3.3.1 Matrículas de crianças de cinco anos

O Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza, conforme Tabela 10, recebeu 7 turmas por ano no 1º ano do ensino fundamental, no período de 2004-2011, num total de 1.422 crianças e 56 turmas. De 2004 a 2008, este novo ano recebeu o nome de “série inicial”, passando a partir de 2009 a denominar-se “1º ano”. As crianças deste ano são todas consideradas “aptas” no final do ano letivo, com exceção do ano de 2010, no qual três alunos foram retidos, segundo a escola, por solicitação das famílias.⁴² Considerando a partir do mês de fevereiro – quando, geralmente, se inicia o ano letivo –, no período 2004-2011, foram 602 crianças (42,33%) que entraram com cinco anos de idade. Nos anos de 2004 a 2007⁴³, a escola recebeu 137 crianças (18,54%), completando seis anos fora da data-limite estabelecida para

⁴² Segundo a escola não foi uma decisão unilateral. De um lado, os próprios pais entenderam que as crianças eram imaturas e manifestavam o desejo. De outro, os próprios pais consultaram as supervisoras que, na medida do possível, orientaram-lhes.

⁴³ A partir de 2008, a escola não recebe alunos com data de aniversário posterior à permitida na legislação.

matrícula. No ano de 2006, os pais de 24 crianças moveram uma ação judicial contra o município – Prefeitura Municipal de Poços de Caldas, solicitando a matrícula de seus filhos – com idade inferior à permitida na legislação – no primeiro ano.⁴⁴ Muitas destas crianças já estavam matriculadas em escolas particulares enquanto corria o processo. Contavam na época com datas de nascimento que variavam de maio a junho/2000 e foram então matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental no segundo semestre do ano de 2006. Evidencia-se aqui a entrada do Poder Judiciário nas questões pertinentes à educação escolar. Tal fato ocorreu em vários outros lugares, como vimos também nos estudos de Paula e Demenech (2011), que analisam a idade de entrada da criança no oeste do Paraná.

TABELA 10
Crianças matriculadas no Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza, no período de 2004 a 2011, no 1º ano do Ensino Fundamental, segundo o mês em que completaram seis e sete anos de idade.

Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Jan	12	17	17	12	20	11	18	14
Fev	16	10	9	13	18	10	18	13
Mar	16	19	16	13	10	1	18	12
Abr	13	16	15	15	19	26	16	12
Mai	14	15	7	7	14	16	11	13
Jun	10	15	14	8	6	3	12	18
Jul	19	17	4	5	10	7	15	18
Ago	16	2	22	15	15	17	13	13
Set	13	19	17	11	20	15	16	16
Out	14	13	23	15	20	12	9	15
Nov	16	13	12	19	9	15	13	14
Dez	22	11	16	16	9	17	8	18

Notas:

a) Em vermelho - mês em que completaram 6 anos de idade

b) Em preto - mês em que completaram 7 anos de idade

c) Hachurado – crianças matriculadas fora da data limite estabelecida na legislação estadual.

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados desta escola mostraram ainda que, no período pesquisado, essas turmas tiveram em média 25,39 alunos, o que é muito além do recomendado para esta faixa etária. Segundo o Regimento Escolar, o número limite de alunos no 1º ano é de 20 em cada sala, mas permite o máximo de 5 excedentes. A escola não considera que esse número de alunos impeça o desenvolvimento de um bom trabalho, apesar de afirmar que o espaço físico das sala deveria ser maior.

⁴⁴ Ação nº 1.0518.05.088389-2/001, com data do acórdão de 08/06/2006 e publicada em 23/06/2006.

Na Escola Estadual David Campista, diferentemente das outras duas escolas, o período analisado foi de 2005 a 2009, conforme Tabela 11, pois no ano de 2004 não foram matriculados alunos na Fase Introdutória por falta de espaço físico, e, a partir de 2010, passa para a rede municipal a responsabilidade pelo atendimento do ensino fundamental na região central da cidade, para atender progressivamente somente ao Ensino Médio. A escola, neste período, teve 11 turmas num total de 244 alunos e 22,18 alunos em média por turma.⁴⁵

TABELA 11
Crianças matriculadas na Escola Estadual David Campista, no período de 2005 a 2009, no 1º ano do Ensino Fundamental, segundo o mês em que completaram seis e sete anos de idade.

Ano	2005	2006	2007	2008	2009
Jan	7 1	5	3	4	3
Fev	4	2	6	6	2
Mar	8	4	5	2	3
Abr	5	5	7 1	3	6 1
Mai	2		4 7	3	2 1
Jun	2 4		1 2	4	4
Jul	1 1	1	5	2	3
Ago	4	7	4	7	4
Set	4	6	5	4	5
Out		1	6	3	4
Nov	2	8	1	4	6
Dez	2	2	7	2	4

Notas:

- a) Em negrito - aluno nascido em 1998
- b) Em vermelho - mês em que completaram 6 anos de idade
- c) Em preto - mês em que completaram 7 anos de idade
- d) Hachurado – crianças matriculadas fora da data limite estabelecida

Fonte: Elaborada pela autora

Os alunos que ingressaram na escola em 2004 já estavam com 7 e 8 anos completos e entraram na Fase I (alunos de 7 anos). O mesmo ocorreu com uma turma em 2005. Portanto, três turmas de alunos concluirão o ensino fundamental de nove anos com oito anos de escolaridade – duas turmas agora em 2011 e uma turma em 2012. Considerando que o início do período letivo ocorre, geralmente, no início de fevereiro, no período de 2004-2009, excluídas as que fazem aniversário em janeiro, das 244 crianças, (37,3%) foram matriculadas no ensino fundamental com cinco anos. Somando os anos de 2005 a 2007, foram 10 (6,57%) as crianças matriculadas fora da data limite estabelecida pela legislação estadual para o período. No 1º ano não houve reprovação no período analisado. Em relação às

⁴⁵ Em Minas Gerais a Lei 16.056/2006 e a Resol. SEE 1.773/2010 estabelecem, nos anos iniciais do ensino fundamental, o número de 25 alunos por turma.

reprovações, analisando a trajetória escolar das crianças, observei que a ocorrência foi entre as crianças mais novas. As crianças que completaram sete anos durante o ano letivo de 2005 não tiveram nenhuma reprovação até agora.

A Escola Estadual Prof. José Castro de Araújo, conforme Tabela 12, no período de 2004-2011, recebeu 268 alunos no 1º ano, num total de 13 turmas, com 20,6 alunos em média por turma. No ano de 2007, por falta de espaço físico, a escola não recebeu alunos no 1º ano. Em 2008 os alunos do 6º ao 9º anos e do Ensino Médio regular e EJA foram transferidos para uma escola estadual nova, construída no próprio bairro, e então, neste ano, a escola pôde receber 5 turmas no 1º ano do ensino fundamental. No período de 2004-2011, das 268 crianças matriculadas, excluídas as que fazem aniversário em janeiro, 92 crianças (34,33% entraram no ensino fundamental com cinco anos e três delas foram matriculadas fora da data limite estabelecida para o ano. No ano de 2009, a escola havia retido 02 alunos por infrequência – acima de 25% de faltas – portanto, em 2010, essas duas crianças foram matriculadas no 1º ano novamente. Em março de 2010, a SEE/MG expediu o Of. Circular nº 52, em que “lembra” a escola que a “Resolução 1086/08 **não** permite a ‘reprovação’ de alunos dentro dos Ciclos da Alfabetização e Complementar (1º, 2º e 4º anos)” e, então, a escola fez o remanejamento destes alunos para o 2º ano.

TABELA 12
Crianças matriculadas na EE. Prof. José Castro de Araújo, no período de 2004 a 2011, no 1º ano do Ensino Fundamental, segundo o mês em que completaram seis e sete anos de idade.

Ano	2004	2005	2006	2008	2009	2010	2011
Jan	5	2	1	11	3	2	2
Fev	1	1	1	6	3	3	2
Mar	3	1	1	10	7	1	2
Abr	2			8		3	2
Mai	1			6	4	4	1
Jun			3	8	4	5	
Jul	2		3	1	10	1	4
Ago	2	1	2	1	9	4	3
Set	2	4	1		8	6	2
Out	3	3	1		11		3
Nov	3	3	1		6	3	5
Dez	2	1	2		9	3	5

Notas:

- a) Em vermelho - mês em que completaram 6 anos de idade.
- b) Em preto - mês em que completaram 7 anos de idade.
- c) Hachurado – crianças matriculadas fora da data limite estabelecida

Fonte: Elaborada pela autora

Nas três escolas, em alguns períodos, as crianças de cinco anos estudaram com crianças que já tinham sete anos de idade completos. Neste sentido, levanto algumas questões que estão ainda por ser respondidas por outras pesquisas: Qual a implicação nos processos de ensino e aprendizagem da convivência de crianças de cinco, seis e sete anos no primeiro ano? Qual a repercussão na vida escolar da criança da sua entrada com cinco anos? O desenvolvimento destas crianças acompanha o das outras crianças? Qual é a opinião de seus professores e pais? Qual é a opinião destes alunos que vivenciaram esta antecipação?

3.3.3.2 O Ensino Fundamental e as Avaliações Sistemáticas

O ensino fundamental é de extrema importância e, de acordo com Felício (2009), é: a) reconhecidamente a escolaridade mínima aceita socialmente para todos os cidadãos brasileiros; b) obrigatória para todas as crianças com entrada aos 6 anos de idade; c) de responsabilidade dos estados, de forma compartilhada com seus municípios, e do Distrito Federal; d) onde os alunos passam a maior parte do tempo da educação básica; e) pré-requisito para os alunos cursarem o ensino médio; f) onde se alfabetiza grande parte das crianças.

Segundo dados do PNAD/IBGE, em 2007 o Brasil obteve a taxa de atendimento de 97,5% na faixa etária de 7 a 14 anos, o que significa a quase universalização na entrada nesta etapa da educação básica, entretanto os indicadores de fluxo e de desempenho escolar são ainda preocupantes, indicando o desafio que é garantir a conclusão desse nível de ensino. De acordo com estes mesmos dados, apenas 88% das crianças de 8 anos estavam alfabetizadas, sendo que, aos 15 anos, 11% já estavam fora da escola e, “entre os que ficaram, a defasagem de aprendizagem é muito grande se comparados aos estudantes de mesma idade de países desenvolvidos ou vizinhos, como Chile e Uruguai” (FELÍCIO, 2009). Tais resultados ajudaram muitos estados a colocar como foco das políticas públicas educacionais o sucesso escolar, pois a reprovação e o abandono antes do final dessa etapa atrasam e até inviabilizam a conclusão do ensino fundamental. É bastante positiva a tendência referente ao atendimento e ao fluxo no ensino fundamental, o que não ocorre com os indicadores de aproveitamento

escolar. Em suas análises, a autora verifica que, “sem estarem plenamente alfabetizadas aos 8 anos, as dificuldades de aprendizagem são levadas pelas crianças para as séries subsequentes”. Analisando os dados do SAEB de 1995 a 2007, mostra-nos a “tendência declinante do desempenho educacional” neste período, que pode ser explicado pela inserção de “crianças oriundas de famílias de menor escolaridade e renda que, em média, apresentam maior dificuldade no aproveitamento escolar e menores notas” nas avaliações sistêmicas. O desempenho médio nacional em Português e Matemática começa a apresentar melhorias a partir de 2003, sem, contudo, alcançar os níveis apresentados em 1995. Na análise dos resultados de matemática no PISA⁴⁶ de 2006, a autora verifica que a qualidade do sistema educacional brasileiro ainda está muito distante até mesmo da média dos países do PISA e que, “para que o ensino fundamental nacional atinja o padrão de qualidade médio dos países desenvolvidos, será necessário melhorar a uma velocidade maior e manter essa melhora por muitos anos”. As políticas de divulgação individualizada dos resultados escolares e de diagnósticos mais detalhados, possibilitados pelo avanço dos instrumentos de avaliação, pressionam os sistemas e escolas a redefinir suas ações em busca de melhores resultados.

Felício (2009) analisa três levantamentos⁴⁷ que tiveram como foco o melhor desempenho das escolas na Prova Brasil e no IDEB no período de 2006-2008, verificando quatro pontos em comum entre as escolas: a) professor – no que se refere a planos de cargos e salários e desenvolvimento na carreira; b) planejamento e gestão – formação adequada dos diretores, o apoio pedagógico dado aos professores e a existência de planejamento didático e pedagógico, sistemático, com troca de experiência entre professores e escolas; c) relação entre a escola e a comunidade – relacionada com a gestão democrática e uma maior participação das famílias na escola; d) avaliação e atendimento individualizado dos estudantes – maior agilidade sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos, com acompanhamento individual. E ainda, em um levantamento realizado em vários países, foi identificado que medidas como: melhorar a seleção de professores e a

⁴⁶ Exame realizado por amostragem nos alunos de 15 anos dos países que compõem a OCDE, no qual o Brasil é um dos países convidados.

⁴⁷ Aprova Brasil – o direito de aprender. Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil (MEC/INEP/UNICEF); Redes de Aprendizagem – boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender (MEC/INEP/UNICEF); Desempenho dos Alunos na Prova Brasil – diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino (MEC/INEP/Banco Mundial).

valorização da carreira, assim como a divulgação dos resultados da escola para a comunidade e o acompanhamento individual dos estudantes, determinaram o destaque dos países que tiveram melhor desempenho nas avaliações internacionais.⁴⁸

Reynaldo Fernandes e Amaury Patrick Gremaud (2009), no estudo “Qualidade da Educação: Avaliação, Indicadores e Metas”, analisam o papel das avaliações em larga escala para além de seu objetivo tradicional de diagnóstico, e consideram que:

Quanto melhor os estudantes vão nesses exames, mais anos de estudos eles tendem a acumular. Em suma, dado o conhecimento disponível, somos levados a considerar que escolas que, nos anos iniciais de escolarização, orientem seus esforços para o aprendizado de leitura e matemática, estão provavelmente, fazendo a coisa certa. (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 220)

Analizando os três primeiros anos do Ensino Fundamental das escolas públicas de Poços de Caldas em relação à Taxa de Aprovação no período 2005-2009, (TAB. 13 e 14), podemos nos perguntar se um maior tempo de escolarização garante mais aprendizagem e consequente aprovação ao final do Ciclo da Infância, ou se o fracasso escolar está relacionado a um conjunto de fatores sociais, econômicos e de apoio do poder público à região onde a escola se localiza?⁴⁹

A Tabela 13 nos mostra que ano a ano as taxas de aprovação vão aumentando, principalmente no 3º ano do Ciclo da Alfabetização. Em 2005, no 1º ano (série inicial), houve reprovação em uma escola e em 2007 em duas escolas. Considerando o Ciclo da Alfabetização completo a reprovação aconteceu em 4 escolas.

⁴⁸ Relatório “How the world’s best-performing school systems come out on the top” elaborado pela McKinsey & Company.

⁴⁹ “Ciclo da Infância” - Expressão utilizada pelo Conselheiro Murílio de Avellar Hingel, no Parecer CNE/CEB n. 4/08, de 20 de fevereiro de 2008, para designar os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

TABELA 13
Taxa de Aprovação nos 3 Primeiros Anos do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais
de Poços de Caldas – 2005-2009

Nome da Escola	Taxa de Aprovação - 2005			Taxa de Aprovação - 2007			Taxa de Aprovação - 2009		
	SI	1ª	2ª	SI	1ª	2ª	SI	1ª	2ª
EE DAVID CAMPISTA	97,6	100,0	96,8	98,4	100,0	88,5	100,0	100,0	100,0
EE DONA FRANCISCA TAMM BIAS FORTES	100,0	100,0	84,9	95,5	100,0	91,4	100,0	100,0	100,0
EE DR EDMUNDO GOUVEA CARDILLO	-	98,9	84,3	-	99,0	86,3	-	100,0	94,7
EE DR JOAO EUGENIO DE ALMEIDA	100,0	100,0	93,4	100,0	100,0	98,0	100,0	100,0	100,0
EE FRANCISCO ESCOBAR	100,0	100,0	84,8	100,0	100,0	86,8	100,0	100,0	100,0
EE JOSE MAMUD ASSAM(a)	-	-	-	100,0	100,0	88,9	-	94,1	96,0
EE PROF JOSE CASTRO DE ARAUJO	100,0	100,0	88,6	-	100,0	92,3	100,0	100,0	100,0
EE PROFA CLEUSA LOVATO CALIARI	100,0	100,0	80,7	100,0	100,0	85,1	100,0	100,0	98,7

Fonte: adaptado de INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2010

Nota:

- a) Esta escola estadual foi paralisada no ano de 2011 e no prédio funciona agora uma escola municipal que absorveu todas as turmas, conforme Resol. SEE/MG nº 1.902 de 03/08/2011.

De acordo com a Tabela 14, ainda há retenção no primeiro ano (Série Inicial-SI), embora tenha diminuído de 2005 a 2009. Em 2005, em oito escolas houve retenção; em 2007, três escolas, e, em 2009, foram cinco escolas. No município, ao final do 1º ano, os alunos são considerados “aptos” e, a partir do 2º ano é regime seriado. Muitas crianças são reprovadas ao final de dois e três anos de escolaridade. A taxa de aprovação aumentou, consideravelmente em 2009, nas escolas que foram priorizadas, devido ao baixo índice no Ideb em 2005 – CAIC Prof. Arino Ferreira Pinto (63,9% em 2005 e 93,9% em 2009) EM. Alvino Hosken de Oliveira (56% em 2005 e 100% em 2009).

TABELA 14
Taxa de Aprovação nos 3 Primeiros Anos do Ensino Fundamental das Escolas Municipais,
Localizadas na Zona Urbana de Poços de Caldas – 2005-2009

Nome da Escola	Taxa de Aprovação – 2005			Taxa de Aprovação - 2007			Taxa de Aprovação – 2009		
	SI	1ª	2ª	SI	1ª	2ª	SI	1ª	2ª
CAIC EM PROF ARINO FERREIRA PINTO	98,4	65,3	63,9	100,0	78,2	87,2	100,0	97,2	93,9
EM ALVINO HOSKEN DE OLIVEIRA	97,0	48,6	56,0	100,0	57,5	80,5	100,0	80,0	100,0
EM DONA MARIQUINHAS BROCHADO	100,0	88,0	92,9	100,0	84,5	93,0	100,0	86,3	92,4
EM DONA VICENTINA MASSA	-	-	-	100,0	80,0	84,9	100,0	92,3	84,0
EM DR HAROLDO AFFONSO JUNQUEIRA	97,1	77,8	85,3	99,2	84,8	93,0	98,0	81,0	90,0
EM DR JOSE VARGAS DE SOUZA	100,0	86,0	95,1	100,0	86,0	93,7	99,4	89,7	94,5
EM DR PEDRO AFONSO JUNQUEIRA	98,8	78,7	84,3	100,0	87,2	84,1	92,5	89,7	88,8
EM IRMAO JOSE GREGORIO	88,6	75,2	66,5	84,6	78,6	71,6	100,0	89,2	89,0
EM JOAO PINHEIRO	100,0	76,5	81,0	98,0	78,4	84,3	100,0	80,8	70,6
EM LIONS CLUB CENTRO	100,0	84,1	76,2	-	-	-	100,0	84,1	86,8
EM MARIA OVIDIA JUNQUEIRA	99,4	80,2	76,5	100,0	90,0	89,3	100,0	88,4	91,9
EM PROF ANTONIO SERGIO TEIXEIRA	97,9	84,6	80,6	100,0	73,0	86,8	100,0	84,6	84,7
EM PROF JULIO BONAZZI	100,0	88,9	85,4	100,0	90,3	100,0	100,0	82,6	93,9
EM PROFA EDIR FRAYHA	100,0	83,3	86,1	100,0	96,6	91,6	100,0	89,7	90,0
EM PROFA NICOLINA BERNARDO	-	-	-	100,0	75,9	96,2	100,0	85,2	92,3
EM SERGIO DE FREITAS PACHECO	100,0	72,6	85,1	100,0	86,3	97,6	97,6	92,6	94,3
EM VITALINA ROSSI	100,0	65,5	92,0	100,0	86,0	81,2	100,0	91,8	90,8
EM WILSON HEDY MOLINARI	98,7	81,1	79,0	100,0	73,5	89,9	97,2	81,4	76,9

Fonte: adaptado de INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA, 2010

Em síntese, em quatro escolas estaduais (50%) e 11 escolas municipais (61%) houve reprovação dentro do regime de ciclo.

No levantamento do IDEB das escolas estaduais (TAB. 15), entre os anos 2005 e 2007, houve uma queda no índice das EE. Dr. João Eugênio de Almeida e EE. Prof. José Castro de Araújo, tendo ambas aumentado no período seguinte e, em geral, é possível perceber uma tendência de crescimento. Quatro das oito escolas já alcançaram a média 6,0, que é meta colocada para o Brasil alcançar a média dos países desenvolvidos, numa avaliação internacional da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, até o ano de 2022.

TABELA 15
IBED 4ª série/ 5º ano das Escolas Estaduais de Poços de Caldas 2005-2009

Nome da Escola	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009
EE DAVID CAMPISTA	5,6	5,8	7,1
EE DONA FRANCISCA TAMM B FORTES	4,4	5,2	5,7
EE DR EDMUNDO GOUVEA CARDILLO	5,0	5,2	5,2
EE DR JOAO EUGENIO DE ALMEIDA	4,9	4,8	6,3
EE FRANCISCO ESCOBAR	4,6	5,5	6,1
EE JOSE MAMUD ASSAM	-	5,4	5,4
EE PROF JOSE CASTRO DE ARAUJO	5,4	5,0	5,5
EE PROFA CLEUSA LOVATO CALIARI	4,3	5,6	6,0

**Fonte: adaptado de INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2010**

Nas escolas municipais (TAB. 16), três escolas apresentaram queda no índice, de 2005 para 2007: EM. Dona Mariquinhas Brochado, Profa. Edir Frayha e CAIC Prof. Arino Ferreira Pinto. Nos anos de 2005 e 2007, as EM. CAIC Prof. Arino Ferreira Pinto e Alvino Hosken de Oliveira apresentaram os índices do Ideb mais baixos de Poços de Caldas e foram contempladas com o Programa do Governo Federal “Mais Educação” e, posteriormente, também a EM. Dr. Haroldo Affonso Junqueira foi inserida neste programa.⁵⁰ De 2007 a 2009, houve uma melhora em todas as escolas, exceto na EM. João Pinheiro, que sofreu uma queda de 0,4 pontos. Quatro das 18 escolas urbanas e que possuem os anos iniciais do ensino fundamental atingiram o índice de 6,0, que, como dito anteriormente, é a meta a ser atingida pelo Brasil até o ano de 2022.

⁵⁰ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. O programa visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos destacou-se o uso do “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada. Por esse motivo a área de atuação do programa foi demarcada inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas.

TABELA 16
IBED 4ª série/ 5º ano das Escolas Municipais de Poços de Caldas 2005-2009

Nome da Escola	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009
CAIC EM PROF ARINO FERREIRA PINTO	3,9	3,6	4,7
EM ALVINO HOSKEN DE OLIVEIRA	3,1	3,0	4,9
EM DONA MARIQUINHAS BROCHADO	5,0	4,9	6,1
EM DONA VICENTINA MASSA (*)	-	4,4	5,4
EM DR HAROLDO AFFONSO JUNQUEIRA	4,3	5,1	5,4
EM DR JOSE VARGAS DE SOUZA	5,9	5,9	6,4
EM DR PEDRO AFONSO JUNQUEIRA	4,6	4,7	4,8
EM IRMAO JOSE GREGORIO	4,1	4,6	5,4
EM JOAO PINHEIRO	4,3	4,8	4,4
EM LIONS CLUB CENTRO (*)	5,0	-	-
EM MARIA OVIDIA JUNQUEIRA	4,1	4,9	5,1
EM PROF ANTONIO SERGIO TEIXEIRA	4,2	4,2	4,8
EM PROF JULIO BONAZZI	4,3	5,3	5,3
EM PROFA EDIR FRAYHA	5,3	5,0	5,2
EM PROFA NICOLINA BERNARDO (*)	-	5,4	6,0
EM SERGIO DE FREITAS PACHECO	4,4	4,9	6,0
EM VITALINA ROSSI	4,7	5,1	5,6
EM WILSON HEDY MOLINARI	4,4	4,5	4,9

Fonte: adaptado de INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2010

(*) Não tiveram Ideb nestes anos, pois não tinham turmas de 4ª série/5º ano

Na Tabela 17, temos as metas projetadas para a rede pública do município até o ano de 2021. Minas Gerais foi o estado que teve maior avanço no Ideb referente aos anos iniciais do ensino fundamental, saltou de 4,7 para 5,6, de 2007 para 2009. O acréscimo de 0,9 ponto foi mais que o dobro da média nacional. Diante dos resultados abaixo, é possível afirmar que o município de Poços de Caldas já superou a média para 2011, mas, analisando as escolas de forma isolada, constitui-se um desafio conseguir alcançar a meta na totalidade de suas escolas.

TABELA 17
Ideb Observado 2005-2009 e Ideb Projetado 2011-2021 para as Escolas Públicas do Município de Poços de Caldas.

IDEB OBSERVADO			IDEB PROJETADO					
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4,6	4,9	5,5	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4	6,7

**Fonte: adaptado de INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA, 2010**

Anteriormente na Tabela 05, verificamos a considerável melhoria nos resultados do PROALFA, da rede estadual do estado de Minas Gerais, no nível recomendado, e a diminuição de alunos no nível baixo e intermediário ao longo destes cinco anos.

O investimento na alfabetização e letramento promovido pela SEE/MG, simultâneo à implantação do ensino fundamental de nove anos, necessitaria de maiores investigações, a fim de verificar os outros fatores intervenientes, presentes ou não nas escolas, que fazem com que os efeitos desta política sejam diversificados de escola para escola, conforme observado nas Tabelas 18 e 19, que mostram resultados diversos na proficiência dos alunos em leitura e escrita no 3º ano do ensino fundamental.⁵¹

TABELA 18
Proficiência Média nas Avaliações do PROALFA – 3º Ano do Ensino Fundamental – Rede Estadual de Poços de Caldas nos anos 2008, 2009 e 2010

Nome das Escolas	2008	2009	2010
EE DAVID CAMPISTA	537,2	565,6	588,9
EE DONA FRANCISCA TAMM B FORTES	509,5	446,4	574,3
EE DR EDMUNDO GOUVEA CARDILLO	486,1	456,4	510,4
EE DR JOAO EUGENIO DE ALMEIDA	472,4	542,7	615,3
EE FRANCISCO ESCOBAR	529,0	502,	519,8
EE JOSE MAMUD ASSAM	601,3	432,8	501,1
EE PROF JOSE CASTRO DE ARAUJO	437,0	487,2	543,2
EE PROFA CLEUSA LOVATO CALIARI	496,3	490,0	490,6

Fonte: Adapado do SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA/PROALFA

⁵¹ O primeiro ano de aplicação do PROALFA foi em 2005, mas encontra-se disponível no site do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) somente os dados dos anos de 2008, 2009 e 2010.

TABELA 19
Proficiência Média nas Avaliações do PROALFA – 3º Ano do Ensino Fundamental – Rede
Municipal de Poços de Caldas nos anos 2008, 2009 e 2010

Nome das Escolas	2008	2009	2010
CAIC EM PROF ARINO FERREIRA PINTO	573,4	578,2	583,3
EM ALVINO HOSKEN DE OLIVEIRA	698,0	667,1	649,4
EM DONA MARIQUINHAS BROCHADO	486,4	503,9	535,8
EM DONA VICENTINA MASSA	555,8	587,3	541,2
EM DR HAROLDO AFFONSO JUNQUEIRA	517,1	534,7	534,4
EM DR JOSE VARGAS DE SOUZA	526,5	538,4	533,4
EM DR PEDRO AFONSO JUNQUEIRA	464,5	490,6	504,0
EM IRMAO JOSE GREGORIO	501,1	474,9	522,2
EM JOAO PINHEIRO	438,2	482,5	514,2
EM LIONS CLUB CENTRO	505,4	508,0	482,6
EM MARIA OVIDIA JUNQUEIRA	589,7	516,6	527,6
EM PROF ANTONIO SERGIO TEIXEIRA	458,4	467,9	471,1
EM PROF JULIO BONAZZI	528,9	511,1	506,4
EM PROFA CARMÉLIA DE CASTRO	504,1	519,5	504,4
EM PROFA EDIR FRAYHA	473,9	512,0	533,0
EM PROFA NICOLINA BERNARDO	564,7	523,5	535,8
EM SERGIO DE FREITAS PACHECO	494,7	512,7	507,8
EM VITALINA ROSSI	560,8	532,3	548,4
EM WILSON HEDY MOLINARI	457,6	460,7	478,6

Fonte: Adaptado do SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA/PROALFA

O estudo “*Desigualdades no Sistema de Ensino Fundamental Brasileiro*”, realizado por José Francisco Soares e Luana Marotta (2009), faz uma análise empírica das desigualdades presentes na educação escolar brasileira no período 1997-2005, no ensino fundamental, através de medidas de aprendizado dos alunos em leitura e matemática divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Este estudo se utiliza da categoria de justiça escolar – definida como a presença simultânea de qualidade e equidade – como modelo teórico para a referida análise, e indicam que o problema da baixa qualidade do ensino fundamental no

Brasil é mais grave que o problema da equidade.⁵² Consideram que o problema do desempenho cognitivo dos alunos já foi apontado em estudos realizados com base no SAEB, cuja superação exige mudanças em fatores sociodemográficos, institucionais e pedagógicos, e assim grandes avanços podem ser obtidos com a adoção por todas as escolas de uma forma estruturada de ensino. “Ou seja, o Brasil precisa de políticas escolares e não-escolares que, ao mesmo tempo, aumentem o desempenho dos alunos e diminuam as diferenças entre eles”. (SOARES; MAROTTA, 2009) A diferença entre os alunos pode também ser observada nas Tabelas 20 e 21, que apresentam, ainda em 2010, um índice grande de alunos no Baixo Desempenho em escolas públicas situadas em regiões mais periféricas e pobres da cidade. Por outro lado, é visível o resultado positivo no nível de desempenho dos alunos (TAB. 21), em decorrência do maior investimento concentrado nas duas escolas municipais que apresentaram baixo índice no Ideb 2005 – CAIC Prof. Arino Ferreira Pinto e Alvino Hosken de Oliveira. Nas duas tabelas, observamos que seis escolas apresentam grande número de alunos no Baixo Desempenho (acima de 20% dos alunos) – EE Profa. Cleusa Lovato Caliar; EM Lions Club Centro; EM Prof. Antônio Sérgio Teixeira; EM Profa. Carmélia de Castro; EM Sérgio de Freitas Pacheco e EM Wilson Hedy Molinari, que precisariam de estudos mais aprofundados para averiguar quais fatores interferem neste resultado.

⁵² Ao autores argumentam que a análise empírica de um sistema educacional deve incluir a medida de dois conceitos. O primeiro chamado de déficit educacional ou qualidade, capta quão longe de uma distribuição ideal está a distribuição de desempenho dos alunos do sistema. O segundo, denominado equidade, estabelece que a distribuição de desempenho dos alunos deve ser igual para todos os grupos de alunos definidos por categorias sociodemográficas, tais como posição social, cor da pele, sexo e religião.

TABELA 20
Resultados do PROALFA - Distribuição por Nível de Desempenho - Rede Estadual de
Poços de Caldas – 3º Ano do Ensino Fundamental – 2010

Nome das Escolas	Baixo %	Intermediário %	Recomendável %
EE DAVID CAMPISTA	0,0	11,1	88,9
EE DONA FRANCISCA TAMM B FORTES	0,0	4,7	95,3
EE DR EDMUNDO GOUVEA CARDILLO	17,0	25,5	57,4
EE DR JOAO EUGENIO DE ALMEIDA	0,0	0,0	100,0
EE FRANCISCO ESCOBAR	13,2	28,9	57,9
EE JOSE MAMUD ASSAM	14,3	28,6	57,1
EE PROF JOSE CASTRO DE ARAUJO	7,4	13,2	79,4
EE PROFA CLEUSA LOVATO CALIARI	27,9	34,9	37,2

Fonte: Adaptado do SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA/PROALFA

TABELA 21
Resultados do PROALFA - Distribuição por Nível de Desempenho - Rede Municipal de
Poços de Caldas – 3º Ano do Ensino Fundamental – 2010

Nome das Escolas	Baixo %	Intermediário %	Recomendável %
CAIC EM PROF ARINO FERREIRA PINTO	0,0	13,3	86,7
EM ALVINO HOSKEN DE OLIVEIRA	0,0	0,0	100,0
EM DONA MARIQUINHAS BROCHADO	14,9	10,6	74,5
EM DONA VICENTINA MASSA	4,0	16,0	80,0
EM DR HAROLDO AFFONSO JUNQUEIRA	4,3	14,9	80,9
EM DR JOSE VARGAS DE SOUZA	15,5	14,9	69,5
EM DR PEDRO AFONSO JUNQUEIRA	18,1	34,0	47,9
EM IRMAO JOSE GREGORIO	16,2	17,5	66,2
EM JOAO PINHEIRO	17,6	21,6	60,8
EM LIONS CLUB CENTRO	34,7	24,0	41,3
EM MARIA OVIDIA JUNQUEIRA	15,1	15,1	69,8
EM PROF ANTONIO SERGIO TEIXEIRA	34	34	32
EM PROF JULIO BONAZZI	9,5	33,3	57,1
EM PROFA CARMÉLIA DE CASTRO	22,2	22,2	55,6
EM PROFA EDIR FRAYHA	13,1	18,2	68,7
EM PROFA NICOLINA BERNARDO	7,7	11,5	80,8
EM SERGIO DE FREITAS PACHECO	20,3	27,1	52,5
EM VITALINA ROSSI	3,0	20,9	76,1
EM WILSON HEDY MOLINARI	32,5	31,2	36,4

Fonte: Adaptado do SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA/PROALFA

Em síntese, cinco escolas (18,52%) não apresentaram alunos no Baixo Desempenho; sete escolas (25,92%) apresentaram mais de 80% dos alunos no nível Recomendado; dezesseis escolas (59,26%) apresentaram mais de 10% dos alunos no Baixo Desempenho e três escolas (11,11%) apresentaram mais de 30% dos alunos no Baixo Desempenho.

Para Araújo et al (2009), “grande parte das diferenças em desenvolvimento cognitivo entre as crianças de diferentes ambientes familiares surgem nos primeiros anos de vida e já estão quase que totalmente formadas ao começar a escola”. Os autores partem de um estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos cuja evidência mais marcante está no fato de que “93% da diferença de desenvolvimento cognitivo medida aos 13 anos de idade já está presente aos 5 anos de idade, antes mesmo que as crianças comecem a frequentar a escola”. Analisam alguns programas de formação de capital humano na primeira infância que fazem uma intervenção na idade pré-escolar em crianças desfavorecidas, cujos resultados impactam no aumento da escolaridade e na redução da criminalidade.⁵³ Esses programas acompanharam as crianças por um longo período de suas vidas e possuem quatro características em comum: a) os professores recebem treinamento intenso e específico; b) uma baixa razão criança-professor, que permite uma atenção pessoal à criança; c) um componente de visitação nas casas para gerar maior envolvimento dos pais na educação de seus filhos; d) uma estrutura curricular que fornece uma rotina de ensino estruturada que, na maioria dos programas, baseia-se no aprendizado ativo de Piaget, centrado em jogos e brincadeiras baseados em soluções de problemas e guiados por perguntas indiretas, no qual os princípios de instrução direcionam as atividades para que as mesmas aconteçam dentro de uma rotina diária estruturada para ajudar as crianças a desenvolverem um senso de responsabilidade e a desfrutarem de oportunidades para independência. Os autores consideram que no Brasil vários programas são implementados em larga escala sem qualquer contrapartida de avaliação e, quando há, os resultados são pouco difundidos. Neste sentido, uma forma da cidade acumular conhecimento para subsidiar as políticas públicas educacionais seria criar uma cultura de coleta de dados que permita acompanhar o desenvolvimento infantil do período pré-natal até a

⁵³ Programa Perry desenvolvido nos Estados Unidos com início em 1961; Programa Abecedarium; Projeto de Saúde Infantil das Ilhas Maurício, implementado em 1972 e os Centros de Pais e Filhos de Chicago, abertos em 1967.

fase adulta, em que se tenha informações detalhadas sobre o ambiente familiar, o status intelectual e emocional dos pais, os recursos de que as famílias dispõem para investir na educação dos filhos e as características das escolas e dos professores com que as crianças passam boa parte do tempo. (ARAÚJO et al., 2009)

4 AS VOZES DAS CRIANÇAS SÃO OUVIDAS OU SILENCIADAS?

Eu gosto de ser gente precisamente por causa da minha responsabilidade ética e política em face do mundo e dos outros. Não posso ser se os outros não são; sobretudo não posso ser, se proíbo que os outros sejam.

Paulo Freire

Analiso, a seguir, a participação da criança nos processos decisórios e o que vem a ser *considerar a participação infantil*, com apoio nos estudos de Alderson (2005); Bujes (2000); Ferreti, Zibas e Tartuce (2004); Gadotti (2004); Korczak (1984); Kramer (2006a; 2006b); Leite Filho (2001); Lucena (2004); Montandon (2001); Montandon e Longchamp (2007); Pinto (2003); Pires e Branco (2007; 2008); Quinteiro et al. (2005); Teles (1997), entre outros, e também em documentos do UNICEF (1990; 2009a; 2009b), do Instituto de Estudos Socioeconômicos/ INESC (2008) e do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. Analisei as bases dessa participação na sociedade e na escola e o papel desta na construção da subjetividade da criança, que pode advir de uma prática que desenvolva na criança *a consciência de si, a reflexividade, a intencionalidade e a capacidade para realizar julgamentos de valor, associadas a uma condição de autonomia*. Os adultos e os legisladores consideram estar fazendo sempre o que é melhor para a criança sem perguntar a ela o que pensa sobre o assunto antes de virar e revirar sua vida. De diversas formas a escola pode contribuir para promover essa transformação, se, primeiramente, mudar a forma como concebe a criança, isto é, como ser imaturo, incapaz de se posicionar e de emitir opinião que possa ser considerada, adotando uma postura que a considera como ser capaz de fazer escolhas, tomar posição, argumentar e contra-argumentar, entrar em conflito cognitivo, decidir sobre o que é melhor para si e seu grupo etário e, enfim, assumir responsabilidades e compromissos. Analisei ainda os direitos de participação da criança expressos na Convenção sobre os Direitos da Criança-UNICEF e no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. Finalmente, através de uma busca na Internet, apresento algumas ações desenvolvidas recentemente, especialmente no Brasil, que

colocaram as crianças e adolescentes brasileiros como pessoas capazes, participativas e atuantes.

Inúmeras discussões são realizadas acerca dos processos escolares em cada época, de acordo com a influência de um ou outro teórico, de uma ou outra vertente filosófica, sociológica, psicológica, de um ou outro ponto de vista. Os estudos sobre a infância são praticamente recentes, tendo início no começo do século passado.

A relação entre a criança, a escola e a participação da criança nos processos decisórios ainda é um campo pouco explorado. A escola é uma importante instituição no processo de socialização e inserção das crianças no universo da cultura e da cidadania, principalmente das crianças pertencentes aos setores mais pobres da população. A sua estrutura, organização, crenças e valores podem ser um lugar privilegiado da infância e da criança e de sua participação enquanto ser social de direitos e cidadão. Sem dúvida, a mudança da escola passa por rever também o projeto de sociedade no qual estamos inseridos, visto que a escola reflete as relações de poder – hierárquicas e burocráticas – que ali se estabelecem. É neste sentido que as dificuldades e possibilidades de a escola vir a se tornar um espaço privilegiado da infância precisam ser identificadas, de modo que todas as crianças possam gozar seus direitos, entre eles, o de serem ouvidas e o de participarem nos processos decisórios que afetam suas vidas. Isso exige por parte das instituições um comprometimento político-pedagógico com a educação das crianças que a frequentam, compromisso este pautado no respeito à criança e aos direitos a ela conferidos.

A infância não é um fenômeno natural, mas uma construção social. Denzin, citado por Montandon (2001), escreveu que as crianças são “produtos políticos”, que não têm porta-vozes para defendê-las:

Sem porta-voz evidente de seu status coletivo, são os especialistas da sociedade que dissertam e legislam a propósito das crianças, que as controlam e perscrutam: assistentes sociais, psicólogos escolares, educadores para delinquentes tutelados, juízes, tribunais, professores, sociólogos, antropólogos, homens políticos, psiquiatras. (DENZIN apud MONTANDON, 2001, p.50)

Kramer (2006a) com apoio em Bernard Charlot nos ajuda na compreensão do significado ideológico e do valor social atribuído à infância. É por razões sociais e ideológicas que se dá a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças, com

consequências no controle e na dominação de grupos. “As ideias de Charlot favorecem compreender a infância de maneira histórica, ideológica e cultural: a dependência da criança em relação ao adulto, diz o sociólogo, é fato social e não natural”. (KRAMER, 2006a, p.16)

Poucas são as situações familiares e sociais em que a criança é chamada a manifestar seu entendimento, opinião e desejo. Menos ainda são as situações em que essas opiniões e desejos são levados em consideração para a tomada de decisão e para a configuração de medidas e atos legais cujos beneficiários são as próprias crianças. Historicamente, são seres imaturos, incapazes e cuja opinião não é relevante para ser considerada. Nossa sociedade vive o paradoxo de, ao mesmo tempo em que infantiliza jovens e adultos, empurrando para frente o momento da maturidade, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância.

Não existe nas instituições sociais, incluindo aí as escolas, a tradição de consultar e ouvir a manifestação dos mais jovens e, principalmente, de criar condições para que assim, por essas vias, se emancipem.

Na escola, a separação entre o administrativo e o pedagógico obedece a esta mesma lógica, fazendo com que os objetivos pedagógicos estejam sempre subordinados a instâncias de poder, que se orientam por princípios de “lealdade política”, de “subordinação hierárquica” e de “racionalidade administrativa”. As “instituições auxiliares” da escola, originalmente concebidas como instâncias de participação e de democratização do poder, do saber e do conhecimento, hoje se assemelham a instâncias de controle, tal a situação de confinamento a que são submetidos os pais (na Associação de Pais e Mestres - APM), **os alunos** (no Grêmio Estudantil) e lideranças mais expressivas (no Conselho de Escola), dando-lhes ainda a feição de órgãos homologatórios e legitimadores das decisões tomadas, reforçando o “mito da participação democrática”: concede-se à população o direito à participação, à fala e até ao voto, apropriasse de suas contribuições para melhorar a performance da organização, mas não se alteram as relações de poder. Conselhos de classe e de série, da mesma forma, constituem o “espaço da autonomia” do professor, como única instância em que ele pode participar com mais desenvoltura, mas não se reconhece a ele o direito de opinar sobre orçamento, recursos humanos e administração. (GADOTTI, 2004, p.10-11, grifo nosso)

Mas, afinal de contas, pergunto-me junto a Pires e Branco (2007) o que vem a ser considerado como participação infantil? Como é possível criar condições para esta participação?⁵⁴

⁵⁴ Optamos pelo termo ‘participação’ e não ‘protagonismo’ com apoio em Pires e Branco (2007) que argumentam duas vantagens: a facilidade pelo emprego do vocábulo por crianças e maior facilidade para explicar o que é participação para as crianças, no contexto de programas ou

Alderson (2005), apoiada em Hart e Arnstein, compara os diferentes níveis de compartilhamento de controle e de participação das crianças com os degraus de uma escada.

Nos níveis mais baixos estão as simulações de trabalho compartilhado: manipulação, papel decorativo e participação simbólica (tokenism). Os níveis seguintes envolvem uma participação real: as crianças recebem tarefas embora sem deixarem de ser informadas e consultadas; e adultos iniciam, mas também compartilham, as decisões com crianças. Os dois níveis superiores dizem respeito a projetos mais plenamente iniciados e dirigidos por crianças. (ALDERSON, 2005, p. 12)

Tomando por base as crianças como pesquisadoras, Alderson relata inúmeras ações que colocam a criança como participante ativa e, entre inúmeros exemplos, coloca que, no Brasil, no fim dos anos 80, “o movimento nacional de crianças de rua influenciou a redação de códigos legais que vão da nova Constituição Federal às leis municipais que integram os direitos das crianças”. (ALDERSON, 2005, p.9).

Pires e Branco (2007) consideram imprópria para fins acadêmicos tal categorização, uma vez que, nos processos decisórios, estão envolvidas competências distintas, recursos de diversas ordens, motivos, conhecimentos, percepções, normas que se alternam entre adultos e crianças. Destacam que o que realmente importa é como se realiza o processo decisório e quais são os compromissos assumidos entre todos os sujeitos. “Sob o ponto de vista do processo decisório, interessa garantir a ampla participação, entendendo-se que, caso a caso, haverá limitações segundo as quais crianças ou adultos sobressairão em determinado momento.” (PIRES; BRANCO, 2007, p. 313)

Apesar das discussões realizadas sobre infância e criança, ainda são poucos os registros sobre as experiências nesse período de vida e sobre o que é ser criança em nossa sociedade e na escola a partir do ponto de vista delas. As legislações que lhe dizem respeito são repetidas vezes alteradas; escritas *para* ela e não *com* ela. Os adultos e os legisladores consideram estar fazendo sempre o que é melhor para elas, mesmo sem ouvi-las. Seria importante perguntarmos à criança o que ela pensa sobre o assunto antes de alterarmos suas condições de vida. Faz-se necessário,

nessa turbulência contemporânea, “reencontrar o sentido de solidariedade e restabelecer com as crianças e os jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político” e, para isso, torna-se imperativo fazer a “revisão do papel que tem sido desempenhado [por eles] nas instituições educativas”. (KRAMER, 2006a, p. 19)

Muitas vezes, coloca-se em dúvida a idoneidade e maturidade da criança para argumentar, posicionar-se, falar de si mesma, contar sua história, assim como sua capacidade de decisão e de ação, mas é imperativo acabarmos com o paradoxo das sociedades modernas que, ao mesmo tempo em que manifestam uma grande preocupação com a infância, privam-na de seus direitos, em detrimento de dar continuidade ao reconhecimento da criança como capaz de ser sujeito de sua própria história, como bem nos têm mostrado pesquisas e experiências.

A investigação do controle social exercido sobre as crianças revela o poder do Estado e da sociedade dos adultos sobre o desenvolvimento infantil e sua análise se constitui em importante elemento para o entendimento mais amplo de questões referentes à autonomia e à participação infantil nos processos decisórios. (PIRES; BRANCO, 2008, p. 415)

Os autores discutem as bases da participação infantil na sociedade e na escola e o papel desta na construção da subjetividade da criança através de uma prática que desenvolva na criança a consciência de si, a reflexividade, a intencionalidade e a capacidade para realizar julgamentos de valor, associadas a uma condição de autonomia, afinal é grande o período de sua vida em que a criança está submetida aos processos escolares – no mínimo oitocentas horas e duzentos dias letivos por ano. Promover sua participação significa investir no desenvolvimento de sua autonomia e na sua capacidade de se autorregular.

Promover a participação é experimentar um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa, das responsabilidades compartilhadas e, principalmente, do compromisso que grupos de pessoas, crianças e adultos, podem assumir durante a condução do processo decisório da realização das ações de um determinado projeto. (PIRES e BRANCO, 2008, p. 420)

Várias são as possibilidades que a escola tem de promover essa transformação, que passam primeiramente pela mudança na forma como enxerga a criança – ser imaturo, incapaz de se posicionar e de emitir opinião que possa ser considerada. Uma delas é o estímulo e a abertura concreta de possibilidades de participação ativa em questões simples do dia a dia, que lhe permitam fazer

escolhas, tomar posição, argumentar e contra-argumentar, entrar em conflito cognitivo, decidir sobre o que é melhor para si e para seu grupo etário e assumir responsabilidades e compromissos, numa perspectiva de superação da visão do senso comum de incapacidade e incompletude da infância, se enxergar as capacidades da criança, com apoio em suas possibilidades e nas suas características particulares e, ainda, sob o ponto de vista do momento vivido por ela. (PIRES e BRANCO, 2007, p. 316). Com isso, estará contribuindo para ressignificar a infância e o papel da criança na sociedade.

4.1A criança e as infâncias no Ensino Fundamental de nove anos

Analiso a seguir o período da infância e suas singularidades e busco compreender as relações entre a criança, a infância e o brincar a partir da análise dos documentos: Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações Gerais (BRASIL, 2004a); Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006c); Parecer CEE/MG 289/06 e das contribuições da sociologia e da história da infância e da sua educação apresentadas nos estudos de Borba (2006); Correa (2007); Demartini (2001); Kramer (2006a; 2006b); Kuhlmann Júnior (1998); Monarcha (2001); Nascimento (2006); Pinto (2003), entre outros.

Trata-se de analisar como o brincar e as brincadeiras, que são reconhecidos como coisas de criança, da infância, da criança de seis anos e da pré-escola, são agora alocados para o ensino fundamental nos discursos oficiais e como isso não se concretiza em muitas escolas que negligenciam o direito ao brincar em prol da elevação dos resultados nas avaliações sistêmicas.

O que caracteriza a infância? O que é ser criança hoje? Quais as características de sua singularidade? Para qual infância se quer garantir a equidade social com um ano a mais de escolarização? A singularidade da infância foi considerada na concepção da política para o estabelecimento do ensino fundamental de nove anos? As práticas escolares consideram a criança como criança ou como aluno? Como articular a pré-escola com o ensino fundamental sem se esquecer da criança que irá passar por essa experiência?

A infância é o período da vida considerado por muitos como transição para a adolescência, um estágio da vida humana. Para muitas crianças é um período breve devido à vida dura e responsabilidades que têm que assumir precocemente. Outras podem desfrutar das delícias da infância e de ser criança por um tempo maior, recebendo dos adultos o devido respeito aos seus direitos. Nos estudos de Kuhlmann Júnior (1998) e Monarcha (2001), encontramos a origem do vocábulo infância – do latim *infantia*: idade até os sete anos, caracterizada pela falta de eloquência e dificuldade em explicar-se. É tida como um período da vida humana em que a criança é incapaz de falar de si mesma e de discernir, encontrando-se totalmente dependente dos adultos. Essa incapacidade era atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, estendendo-se até os sete anos de idade, idade essa considerada pela Igreja Católica como passagem para a idade da razão⁵⁵ e das primeiras responsabilidades, e do ingresso, em geral, nas escolas públicas e em atividades de aprendizagem.⁵⁶ Pesam sobre as crianças, de forma geral, os processos que visam a disciplinar, regular e conformar.

A infância sendo, sobretudo, construção de ordem social e cultural, pretende-se, em cada época, definir a infância de forma estável e concreta, prescrevendo frequentemente as práticas e processos educativos destinados à criança. (MONARCHA, 2001, p.2).

A infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade, sendo considerada como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. (KRAMER, 2006c, p. 15)

Ainda segundo a autora, “a idéia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes”. (KRAMER, 2006c, p.17)

⁵⁵ A ideia de Idade da Razão inscreve-se no pensamento de Aristóteles, descrita na *Ética a Nicômacos*. Para o pensamento aristotélico a idade da razão indica a capacidade de discernimento, isto é, o julgar segundo a verdade, e a ele converge: inteligência, sabedoria prática, razão intuitiva. As pessoas dotadas destes atributos são portadoras de discernimento. O discernimento vem com o tempo, portanto não se pode ser jovem e sábio.

⁵⁶ Segundo a Igreja católica, a idade de 7 anos marcava a entrada do cristão na vida comunitária católica. Com a primeira comunhão, o indivíduo confessava e partilhava o Corpo de Cristo, revelando seu ingresso na idade da razão e das primeiras responsabilidades.

Nascimento (2006), ao contribuir para desmistificar um conceito único de infância, chama nossa atenção para o fato de que “existem *infâncias* e não infância”, pois, de acordo com Ariès⁵⁷, o conceito de infância muda historicamente em função dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida. Dessa forma, “olhar para a infância possibilita ver as crianças pelo que são no presente, sem se valer de estereótipos, idéias pré-concebidas ou de práticas educativas que visam a moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de desenvolvimento e aprendizagem”. (NASCIMENTO, 2006, p.29)

Demartini (2001), analisando a infância e a educação no final do século XIX e no início do século XX, relata que não se pode falar de uma infância “*genérica*” e que elas se constituem em função de suas origens diversas e de suas experiências distintas.

As infâncias foram muitas: as das crianças de famílias ricas, filhas de fazendeiros; as das crianças filhas de funcionários, profissionais liberais, comerciantes das cidades; as das crianças filhas de imigrantes, operários ou trabalhadores rurais; as das crianças filhas de famílias negras recém-saídas da escravidão; as das crianças filhas de pequenos produtores rurais: os caipiras, caboclos, sitiantes etc. (DEMARTINI, 2001, p.124)

Ser criança, hoje em dia, significa ser detentora de direitos, influenciada pela cultura e também produtora dela, e ainda capaz de influenciar a vida social, política e econômica. Se, por um lado, temos vivido transformações significativas no reconhecimento dos direitos das crianças em diferentes níveis, por outro, temos ainda sua subordinação, humilhação e exploração, seja no trabalho precoce em condições desumanas, na violência sexual, no narcotráfico ou nos maus-tratos dentro e fora das famílias (BELLONI, 2009).

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. Kramer (2006a), baseando-se em Walter Benjamin, propõe quatro eixos que orientam a maneira como vemos as crianças: a) a criança cria cultura, brinca e nisso reside a sua singularidade; b) a criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história; c) a criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição; d) a criança pertence a uma classe social. Se, por um lado, produzimos uma imagem sobre a infância, por outro, as relações sociais são parte integrante de

⁵⁷ Philippe Ariès - Historiador francês, publicou, nos anos 1970, estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna.

sua vida e de seu desenvolvimento e, através dessa *participação*, as crianças buscam apropriar-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar. (KRAMER, 2006a, p.18-19)

Em cada momento histórico e ao longo dos tempos, as concepções sobre a infância vêm se modificando (KUHLMANN JÚNIOR, 1998; HEYWOOD, 2004; SIROTA, 2007; SARMENTO, 2005a; 2005b; PLAISANCE, 2005). Além disso, no Brasil, essas concepções sofrem influência da diversidade e da pluralidade cultural presentes nas várias regiões do país, condicionadas pelas diferentes etnias, crenças e classes sociais, bem como as lutas sociais pelas conquistas dos direitos.

Concordo com Kramer (2006c) quando afirma que “nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade [...]”. Nesse sentido, vários são os desafios que se apresentam, tendo em vista as singularidades da criança pequena no ensino fundamental. Pensando nas características da criança de seis e cinco anos, estaríamos, de fato, protegendo a sua infância se ampliássemos o Ensino Fundamental de forma a incluir um ano a mais no final, com um novo nono ano. Permanecendo na educação infantil, talvez estivessem sendo, de fato, crianças, com direito à brincadeira, ao choro e às alegrias de serem crianças e de se desenvolverem sem muito compromisso com resultados – um pouco mais distantes da pressão para aprender e se alfabetizarem. (BRASIL, 2006c, p.23)

4.1.1 Antes criança... agora aluno: Deixa que eu seja eu⁵⁸

Busquei como referência para a análise que se segue a criança como produtora de cultura e a brincadeira como o que caracteriza a infância, conforme defendido por Vygotsky. (SILVA; BARBOSA E KRAMER, 2005). A partir deste entendimento, analisei nas orientações oficiais emanadas do MEC e da SEE/MG o

⁵⁸ Tomado de empréstimo da música “Beija Eu” - Composição: Marisa Monte / Arnaldo Antunes / Arto Lindsay

quanto consideraram esta característica da infância na inserção da criança de seis anos no ensino fundamental.

A publicação das orientações gerais para o ensino fundamental de nove anos de 2004 reconhece como algumas das características das crianças de seis anos a imaginação, a curiosidade, o movimento, o desejo de aprender e o brincar como a sua forma privilegiada de simbolizar e compreender o mundo, e o faz de forma a utilizar-se de múltiplas linguagens. Dessa forma, desenvolve-se participando de jogos que envolvem regras e, ao mesmo tempo, se apropria de conhecimentos, valores e práticas sociais que são construídos na cultura. “Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade”. (BRASIL, 2004a, p.19)

Borba nos convida a uma reflexão baseada em três pontos: a) a singularidade da criança nas suas formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo; b) a função humanizadora do brincar e o papel do diálogo entre adultos e crianças; c) a compreensão de que a escola não se constitui apenas de alunos e professores, mas de sujeitos plenos, crianças e adultos, autores de seus processos de constituição de conhecimentos, culturas e subjetividades. O papel da brincadeira é fundamental como um lugar de construção de culturas, fundado nas interações sociais entre as crianças e é também suporte da sociabilidade. A criança se engaja em grupos de pares porque tem desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro e assim vão se constituindo como sujeitos de “sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras”. (BORBA, 2006, p.43) A brincadeira é uma atividade livre, espontânea, que não tem hora marcada nem resultados prévios e determinados. (PEREIRA, 1994). Me pergunto então qual é o espaço da brincadeira na estrutura e organização do novo ano do ensino fundamental, no qual a brincadeira livre está restrita ao horário do recreio, cujo tempo divide-se em comer a merenda, ir ao banheiro e o brincar? Existe uma readequação possível?

Pinto (2003), analisando o brincar como direito social da criança no interior de uma escola pública de Florianópolis/SC, do ponto de vista da criança dos anos iniciais do ensino fundamental, afirma que as crianças internalizaram as crenças e os preconceitos dos adultos em relação ao “brincar” – principalmente a relação deste com o fracasso escolar. “A socialização primária cria na consciência da criança uma

abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes em geral.” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p.178). E, nesse sentido, o brincar só é concebido se estiver revestido de princípios e regras rígidas. Pinto (2003) aponta que as afirmações das crianças, como “na sala de aula não é lugar de brincar”, de que “quando brinca não aprende”, entre outras, bem como as atitudes dos adultos em relação a isto, parecem indicar que o “brincar” na escola ainda é concebido como sinônimo de “bagunça”. (PINTO, 2003, p.3). A autora assevera que a escola tem dificuldade em fazer a articulação entre o brincar e a aprendizagem, e o tempo e o espaço das escolas servem para conformá-la e discipliná-la e, portanto, não favorecem a sua emancipação. Isso também pode ser verificado nesta pesquisa no capítulo quatro.

Correa (2007), na análise que faz da implantação do novo primeiro ano pelos Sistemas, considera que “a preocupação centrou-se muito mais em questões formais do novo sistema de atendimento do que em sua organização didático-pedagógica”. (CORREA, 2007, p. 7). Até a promulgação das novas diretrizes curriculares para o ensino fundamental, ficou por conta de cada unidade escolar definir o que seria trabalhado neste novo primeiro ano e como isso seria feito. Somente em 2010 o Conselho Nacional se pronuncia através do Parecer CNE/CEB nº 011/2010:

Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos. (BRASIL, 2010d, p. 8)

Contudo em momento algum o referido parecer menciona o brincar e a brincadeira como diretriz a ser considerada no trabalho com as crianças pequenas e que, se muitas estavam ansiosas para serem alfabetizadas e se submeteram bem aos processos mais sistemáticos do ensino fundamental, para muitas outras este foi um processo bastante traumático, conforme podemos observar na fala da diretora:

Os professores iam percebendo a imaturidade de algumas crianças. Imaturidade emocional e psíquica. Isso fez com que essas crianças ficassem aquém dos coleguinhas, não por falta de esforço, de dedicação dos professores, não por falta de atenção das famílias. [...] Nós temos

crianças que entraram com cinco anos e que estão conosco e estão fluindo, mas nós temos aqueles que entraram em sofrimento. Aí não é interessante... sofrendo quem aprende? Sofrendo quem é feliz? Como é que fica? Não dá. (Leone, 48 anos, Diretora)⁵⁹

Do mesmo modo, em Minas Gerais, a centralidade das orientações emanadas da SEE/MG está na alfabetização e no letramento (Resolução nº 469/03; Orientação SEE nº 001/04 e Cadernos do CEALE), e não se leva em conta a possível consequência de as crianças não terem mais o espaço e o tempo para brincar. Fazendo uma análise da Orientação SEE nº 001/04, encontramos treze referências à palavra alfabetização (exceto quando aparecem nas expressões: Ciclo Inicial de Alfabetização e Ciclo Complementar de Alfabetização) e cinco a letramento. As palavras brincar e brincadeira aparecem uma vez no documento. O foco na alfabetização e letramento aparece ainda nos temas dos encontros e congressos, bem como nos seis cadernos produzidos em parceria com o CEALE/UFMG. A ampliação do ensino fundamental se dá em função do apelo à melhoria no ranking das avaliações sistêmicas estaduais e nacionais:

Apesar de mais escolarizadas, nossas crianças não têm apresentado um grau satisfatório de alfabetização e letramento, seja para prosseguir na vida escolar, seja para integrar-se à vida social. Essa realidade, sucessivamente confirmada pelos resultados das avaliações sistêmicas estaduais e nacionais, aponta para a necessidade de revisão das práticas pedagógicas que vimos adotando e demanda um cuidado especial em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, onde se realizam aprendizagens que têm influência decisiva nas etapas posteriores da escolarização. (MINAS GERAIS, 2004)

A partir desta afirmação, pode-se inferir que o foco da SEEMG poderia ter sido o de rever as *práticas pedagógicas*, já que estas não estavam adequadas para alfabetizar a criança do ensino fundamental de oito anos.

A análise dos documentos mostrou a centralidade da preocupação com a alfabetização, o letramento e os resultados nas avaliações externas, e permite nos questionarmos como, afinal, podemos criar espaços para que a criança viva mais intensamente a especificidade da infância, uma vez que nossas crianças *precisam* se sair bem nas avaliações. Se não pudemos dar-lhe um número maior de escolas de educação infantil e qualidade nos processos escolares, então vamos mudar a criança de lugar! E brincar para quê? A lógica atuante na sociedade capitalista é a

⁵⁹ Dados da entrevista realizada em 07 de julho de 2011.

do rendimento e todos têm que render por igual, principalmente os que se situam nas classes econômicas mais baixas, pois eles precisam aprender para ser mão de obra qualificada e não para simplesmente ser ou desenvolver-se, o que, como veremos, é direito da criança.

4.2 Os direitos e a escolarização na vida da criança e na infância

O Plano Nacional de Educação de 2001, referindo-se à educação da criança de 0 a 6 anos, considerava que

Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. (BRASIL, 2001, p. 8).

Nessa mesma linha de pensamento, seguem as orientações da Secretaria da Educação Básica do MEC (2004a), que dizem que a escola possui um papel fundamental e decisivo, sobretudo para as crianças oriundas de famílias de baixa renda e de pouca escolaridade, e que, do ponto de vista pedagógico, é necessário que a alfabetização seja adequadamente trabalhada nesta faixa etária. Considera ainda que esse processo não se inicia somente aos seis ou sete anos de idade, pois, em vários casos, inicia-se bem antes, fato bastante relacionado à presença e ao uso da língua escrita no ambiente da criança. Porém, de acordo com estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-Ipea “A análise na perspectiva dos níveis de ensino mostrou que, na educação infantil, a equidade permanece um alvo ainda distante quando se trata do direito das crianças pequenas à educação.” (IPEA, 2010, p. 24).

Promulgada em 1988, a Carta Magna é o documento a partir do qual a Educação Infantil começou a ser reconhecida como dever do Estado e direito fundamental da criança, sendo definido em seu artigo 227 que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (BRASIL, 2009d, p. 9)

Mais recentemente, através da Emenda Constitucional nº 59/2009, a Educação Básica passou a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, com implantação progressiva até o ano de 2016, o que aumenta a necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento de forma a que se constituam em espaços para a construção das subjetividades através do brincar. As atividades de jogos e as brincadeiras preparam as crianças para o convívio em sociedade e são tão importantes para o desenvolvimento do ser humano que é previsto como direito inalienável da criança. O artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança da ONU – Organização das Nações Unidas afirma que “Toda criança tem o direito ao descanso e ao **lazer**, e a participar de atividades de **jogo e recreação**, apropriadas à sua idade, e a participar livremente da vida cultural e das artes”. (ONU, 1990, p. 22).

Os Artigos 2º, 3º e 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA asseguram à criança e ao adolescente de até 18 anos todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Aprofunda o disposto na Constituição, considerando o bem-estar da criança “[...] dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público”, que a ela devem “assegurar, com absoluta prioridade, efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...]”. Destacamos aqui o Capítulo II – “Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade”, que, no Inciso II do Art. 16, considera, entre outros aspectos, “a **opinião** e a **expressão** da criança e do adolescente como direitos”. (BRASIL, 1990, p.1).

Seguindo essa trajetória de avanços na Legislação, que garante os direitos das crianças, destaca-se na área da educação a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, sob nº 9.394/96, no Artigo 29, que coloca a Educação Infantil em seu patamar de importância social.

O atendimento de crianças de 0 a 6 anos passa a chamar-se Educação Infantil, constitui-se como a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Conforme Santos e Vieira (2006), essa etapa da Educação Básica se mostrou como “um campo de experimentação de práticas emancipatórias, com grande circulação de idéias e projetos, que têm como objetivo uma educação que respeita os direitos da criança, tomando-a como sujeito de aprendizagem e como ator social”. (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 790). Nesse sentido, a melhor opção para a criança de seis e de cinco anos de idade seria permanecer na Educação Infantil que, de acordo com as orientações do MEC⁶⁰, deve possuir espaço adequado a sua faixa etária e a sua formação plena.

Para possibilitar o cumprimento da legislação da educação brasileira, o Governo Federal instituiu, em 9 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), com validade para 10 anos.

Esta foi uma grande conquista social e, para que se tornasse efetivamente uma conquista, foram estabelecidos alguns padrões, visando a garantir a qualidade no atendimento à criança. Entre eles, encontram-se: a organização dos espaços, a seleção de equipamentos, materiais pedagógicos e condições de saneamento, entre outros. Estavam também presentes no primeiro plano, questões como o estabelecimento das diretrizes curriculares, a metodologia e a disponibilidade de professores e profissionais habilitados e preparados para assumir o atendimento de crianças.

Entretanto estamos longe de atingir esta meta, conforme podemos verificar na afirmação de Cury (2008b):

A Lei n. 10.172/01, lei do Plano Nacional de Educação, esvaziada de seu suporte financeiro, ficou apenas em metas de “boa vontade” conquanto expressivas do quanto se poderia fazer nos dez anos de sua validade. (CURY, 2008b, p.301).

⁶⁰ Cf. BRASIL. Ministério da Educação: Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília: Secretaria de Educação fundamental, 1998. e FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. São Paulo. Diretoria de Obras e Serviços. Mobiliário escolar - distribuição nos ambientes: Tipologia, quantificação e esquemas básicos de distribuição especial de primeiro grau. São Paulo. 1990.

Anteriormente à LDB e ao Plano Nacional de Educação, a Secretaria de Educação Fundamental do antigo Ministério da Educação e do Desporto estabeleceu, em 1995, os critérios fundamentais para o atendimento em creches. Constituiu-se uma iniciativa que enfatizou a importância da Educação Infantil na defesa dos direitos das crianças. Foram elencados os direitos à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; ao desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; à expressão de seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche, e, por fim, ao desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13)

Com a substituição do antigo FUNDEF pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério), aprovado em 2006, os recursos passaram a ser distribuídos para toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Segundo o sociólogo César Callegari, do Conselho Nacional de Educação em 2007, numa entrevista concedida nesse ano, “o diferencial está nos fatores de ponderação que servem de cálculo para a distribuição dos recursos para as modalidades de ensino”. Dessa forma, em termos de financiamento, um aluno de 6 anos no ensino fundamental vale 10% a mais do que um aluno de pré-escola matriculado na educação infantil.

Nesse sentido, parece que seria mais adequado para atender às necessidades das crianças e para a arrecadação dos municípios mudar os fatores de ponderação para a educação infantil. Mas, como isso não aconteceu, muitos municípios optaram por arrecadar mais recursos financeiros, incluindo a criança de 6 anos no ensino fundamental.

De acordo com Kramer (2006b), a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental dá a ela maior visibilidade, pois “trata-se de um imenso contingente [...] que passa a ser agora reconhecido”. (KRAMER, 2006b, p. 813). Ela chega ao ensino fundamental mexendo com suas certezas sobre como conviver com as crianças pequenas, cuidar delas e educá-las, promovendo maior reflexão sobre o período da infância, como este se constitui e quais as suas singularidades que não podem ser perdidas, além da inclusão trazer mais recursos. A Educação Infantil, enquanto um direito, padece ainda de muitos preconceitos, poucos investimentos e

pouca visibilidade, uma vez que os legisladores preferiram colocar a criança de seis e cinco anos no ensino fundamental, a investir mais recursos nessa etapa da educação básica. Tampouco procuraram considerar as próprias crianças na especificidade da infância e dos seus direitos de serem ouvidas nas decisões que afetam as suas vidas.

4.3 Os direitos de participação da criança

Apesar das ações que dão maior poder à criança serem incipientes e terem pouca visibilidade, verifiquei que, já há algum tempo, medidas nesse sentido têm sido tomadas em diversos países e inclusive no Brasil.

A participação de crianças e adolescentes no controle social das políticas públicas é algo ainda incipiente no Brasil, apesar do compromisso assumido pelo Estado brasileiro com a ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. (INESC, 2008, p.5)

Sendo o primeiro instrumento internacional a reconhecer a criança como um ator social e detentora de direitos, a *Declaração Universal pelos Direitos da Criança*, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1959, e, mais recentemente, a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989, define a criança em seu Artigo 1º “como todo o ser humano com menos de dezoito anos, exceto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo”. E ainda, nos Artigos 12 e 13, que a criança tem o direito de “expressar livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” e de “expressar os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras”. Fundamenta-se em quatro princípios, entre os quais está o respeito pelas opiniões da criança. Incorpora direitos da criança que antes não estavam articulados de maneira ampla – especialmente o direito à participação – e estipula que o melhor interesse da criança deve ser uma consideração primária em todas as ações dirigidas a ela. (UNICEF, 2009b, p.2)

Assim, a Convenção consegue nos dar otimismo com relação ao futuro, preconizando que “um dia, todas as crianças viverão a infância, tendo seus direitos plenamente respeitados e suas necessidades básicas atendidas, protegidas contra a violência, o abuso, a exploração, a negligência e a discriminação”. E assim, ao mesmo tempo em que, no futuro, a criança será plenamente protegida, terá **“poder para participar de maneira significativa em todas as decisões que afetam sua vida”**. (UNICEF, 2009b, p.3, grifo nosso)

Outros direitos civis para a criança constam da Convenção, como: liberdade de expressão (artigo 13), de pensamento e de religião (artigo 14), de associação e reunião (artigo 15) e de acesso à informação (artigo 17).

No ano de 2009, em comemoração aos 20 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança, foi publicado relatório produzido pelo UNICEF – edição especial *Situação Mundial da Infância*, de onde retiro alguns trechos que versam sobre o respeito pelas opiniões da criança:

[...] em lugar de estar registrado em um artigo específico da Convenção, o direito que cabe à criança de ser ouvida e de ter suas opiniões respeitadas em assuntos que lhe dizem respeito – de acordo com sua idade e sua maturidade – está assegurado em diversos dispositivos. Um dos mais importantes é o artigo 12, que determina que os Estados Partes “devem garantir à criança que é capaz de formar sua própria opinião o direito de expressar seu pontos de vista livremente em todas as questões que a afetam, sendo que as opiniões da criança devem ter o peso devido de acordo com sua idade e sua maturidade”. O artigo 12 **obriga os governos a garantir que as opiniões das crianças sejam solicitadas e consideradas**. Este princípio aplica-se também a qualquer procedimento que as afete. (UNICEF, 2009b, p.9, grifo nosso)

Em relação à participação da criança numa abordagem baseada em direitos humanos, tal documento nos diz que é fundamental e mais eficaz quando o usuário final pretendido das políticas públicas – tanto indivíduos como comunidades – participa das etapas de planejamento, implementação e avaliação. Dessa forma, “conferir poder a indivíduos e comunidades é ao mesmo tempo um objetivo da realização dos direitos humanos e um meio para realizá-los”. (UNICEF, 2009b, p.13)

O Relatório destaca que esses *direitos de participação* provocaram maior inclusão de vozes de crianças nos esforços de desenvolvimento que as afetam, que são muitos, indo desde projetos que são locais, como a educação igualitária e a construção de escolas “amigas da criança”, até os congressos internacionais de crianças, as intervenções perante parlamentos ou na Assembleia Geral da ONU, e o

diálogo com líderes mundiais nos Encontros de Cúpula do G8. E ainda que “a participação das crianças teve influência também em processos cruciais, tais como as recomendações do Estudo do Secretário-Geral da ONU sobre Violência contra a Criança”. (UNICEF, 2009b, p.9)

Alguns espaços têm sido abertos para a participação da criança como cidadã detentora de poder, muito embora essas ações não sejam totalmente visíveis para a sociedade. Por exemplo, na África do Sul, as crianças têm sido participantes ativos na defesa de seus direitos. No ano de 1992, centenas de crianças participaram de um encontro de cúpula sobre os seus direitos, promovido pela organização Molo Songololo, no qual a “sua opinião coletiva foi adotada na Carta das Crianças Sul-africanas”. Neste mesmo país, a elaboração inicial do Estatuto da Criança, em 2005, que tem a participação infantil como um de seus princípios fundamentais, de forma coerente contou com a participação de crianças e jovens. (UNICEF, 2009b, p.14)

Especificamente no Brasil, o Relatório menciona a participação significativa de crianças e adolescentes no III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, realizado no Rio de Janeiro (Brasil) em novembro de 2008, e, ainda,

Um dos exemplos pioneiros de participação de crianças na governança foi registrado na cidade brasileira de Barra Mansa, que de 1997 a 2000 manteve um conselho orçamentário participativo que incluía 36 crianças. Esses meninos e meninas eleitos fiscalizavam o desempenho do conselho municipal mais amplo no atendimento das necessidades dos jovens e eram responsáveis pelos gastos realizados por parte dos recursos orçamentários. Outros exemplos de orçamentos participativos com o envolvimento de crianças foram registrados na maior cidade brasileira, São Paulo, entre 2003 e 2004, e em Newcastle-upon-Tyne, no Reino Unido. (UNICEF, 2009b, p.34)

No Artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Pelo mesmo instrumento (Artigo 16), são consideradas detentoras de direito à liberdade de: (I) ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; (II) opinião e expressão; (III) crença e culto religioso; (IV) brincar, praticar esportes e divertir-se; (V) participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; (VI) participar da vida política, na forma da lei; (VII) buscar refúgio, auxílio e orientação.

Destaco aqui o Inciso II, que considera *a opinião e a expressão* da criança e do adolescente como direitos, e, efetivamente, a distância entre o legal e a prática de consulta às crianças e adolescentes pelas instituições sociais, pelos poderes públicos, pelos pais e pelas escolas e professores que deveriam ser os estimuladores e formadores da condição de cidadania desde a mais tenra idade. A criança não é solicitada nem mesmo para pensar e opinar sobre o tempo e o espaço escolar no qual ela cotidianamente atua, de forma que são pensados, planejados e organizados pelo adulto, e apresentam uma lógica que nem sempre coincide com a da criança e que, geralmente, serve para conformá-la e discipliná-la, ao invés de emancipá-la. (PINTO, 2003, p.4)

Ressalto a importância do recente Parecer CNE/CEB nº 011/10 ao afirmar que, “dentro das condições próprias da idade, mesmo as crianças menores poderão manifestar-se, por exemplo, sobre o que gostam e não gostam na escola e também a respeito da escola com que sonham” e que é a participação da comunidade que pode “dar vez e voz às crianças”.

A passos lentos, nossa sociedade vai tomando consciência da necessidade de se considerar que o envolvimento das crianças e dos adolescentes nas tomadas de decisão não só contribui para o seu próprio desenvolvimento e proteção, como para ampliar e desenvolver sua percepção da democracia.

Nesse sentido, torna-se necessário ver crescer o número de crianças e adolescentes que desenvolvem sua capacidade de participar e colaborar por meio de organizações de jovens e de redes de defesa de seus direitos. As crianças, como pessoas e sujeitos de direito, podem e devem expressar suas opiniões nos temas que lhes afetam. Suas opiniões devem ser escutadas e levadas em conta na agenda política, econômica ou educacional de um país.

A seguir, apresento algumas ações realizadas recentemente no Brasil e em outros países que colocaram as crianças e adolescentes, inclusive as brasileiras, como pessoas capazes, participativas e atuantes.

4.3.1 Participação, Autonomia, Protagonismo e Emancipação – Algumas ações

Fórum Crianças e Clima⁶¹ – Organizado pelo UNICEF e pela cidade de Copenhague, aconteceu na cidade dinamarquesa durante a realização da Conferência das Nações Unidas sobre Mudança Climática (COP15), de 7 a 18 de dezembro de 2009, e contou com a participação de 165 crianças de 44 países, como China, Estados Unidos, Finlândia, Nigéria, Quiribati e Brasil, entre outros, com o objetivo de discutir sobre o futuro do nosso planeta. A correlação entre mudança climática e os direitos da criança é muito óbvia para a maioria dos jovens delegados. Se eles são forçados a viver em um planeta ambientalmente comprometido, a maioria das crianças não será capaz de aproveitar sua vida, uma vez que as ameaças à sua saúde e ao seu bem-estar mental aumentarão.

I Seminário A Voz dos Adolescentes do Semiárido – Cerca de 40 adolescentes dos 11 estados do Semiárido brasileiro, signatários do Pacto Nacional⁶², estiveram reunidos nos dias 29 e 30 de outubro de 2009, em Natal, num seminário que aconteceu em paralelo à V Reunião do Comitê Nacional do Pacto. A participação de crianças e adolescentes no debate sobre as políticas públicas deu o tom da Carta *“A voz dos Adolescentes do Semiárido”*, apresentada durante o encerramento da Reunião. O documento traduziu a forma como eles querem participar no planejamento e na avaliação das ações desse compromisso assumido pelo governo federal, por governadores de 11 estados, pela sociedade civil e por organizações internacionais para a melhoria dos indicadores sociais para os cerca de 13 milhões de crianças e adolescentes dessa região.

⁶¹ O Brasil foi representado por Ândria Farias, 15 anos, da cidade de Prainha, no Pará, e Matheus Silva, 14 anos, de Rio Branco, no Acre.

⁶² O Pacto é um compromisso assinado em 2004 e reafirmado em 2007, pelo presidente da República, ministros de Estado, governadores, empresários e representantes da sociedade civil para garantir que os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio sejam realidade para cada criança e adolescente do Semiárido brasileiro. A partir da mobilização promovida pelo UNICEF, lideranças dos governos federal e dos 11 Estados do Semiárido brasileiro (AL, BA, CE, ES, MA, MG, PB, PE, PI, RN e SE), organizações da sociedade civil, agências internacionais de cooperação e empresas assinaram o Pacto Nacional Um mundo para a criança e o adolescente do Semiárido.

Publicação da revista Descolad@s – Através do Projeto ONDA⁶³, um grupo de jovens de 15 a 22 anos de sete escolas públicas localizadas em Ceilândia, Gama, Guará, Planaltina, Lago Oeste, Asa Norte e Asa Sul expressou de forma contundente a díade teoria-prática e resolveu participar ativamente do processo de desenvolvimento da capital federal. Através de pesquisas em livros e internet, entrevistas com autoridades e gente que entende de leis, conheceram mais sobre políticas públicas.

Orçamento Participativo Criança⁶⁴ – Desenvolveu-se na cidade de São Paulo, nos anos de 2003 e 2004. Iniciou-se com uma Assembleia por classe, em que todos os alunos de cada classe do Ciclo elegeram a prioridade para a educação e para a cidade, e dois Delegados, sendo um menino e uma menina, em seguida realizaram uma Assembléia por Ciclo, e dessa instância para frente foram os Delegados que elegeram a prioridade para a educação e para a cidade. Na Assembléia interciclos, os Delegados representantes do Ciclo I e II elegeram a prioridade para a educação e para a cidade. Na Plenária por Coordenadoria de Educação, reuniram-se os Delegados de todas as Unidades Educacionais com Ensino Fundamental e elegeram a prioridade para a educação e para a cidade, além de dois Conselheiros. Ocorreu então a Plenária da Cidade, em que foi eleita uma prioridade, no âmbito da cidade, para a educação e para a cidade. Nesta Plenária foram eleitos também dois Conselheiros do OPCriança que tiveram assento no Conselho do OP-SP.

Deixa eu falar! Documento produzido pela Rede Nacional Primeira Infância, com o objetivo de incluir as crianças como sujeitos e co-autores do Plano Nacional pela Primeira Infância. Apresenta algumas das falas de crianças de 3, 4, 5 e 6 anos de idade. (MUMME, 2010)

Prêmio das Crianças do Mundo pelos Direitos da Criança (WCPRC) – um programa baseado na Convenção da Criança da ONU por meio do qual crianças do mundo todo estudam e discutem sobre os seus direitos e a democracia no contexto local e mundial. O prêmio é uma honraria concedida na Feira Internacional realizada

⁶³ O projeto ONDA é um trabalho realizado pelo Inesc com apoio da Kindernothilfe. O projeto visa introduzir o tema dos direitos humanos e do orçamento público em escolas do Distrito Federal. Todas situadas em diferentes cidades do Distrito Federal (DF), dentre elas, há uma escola rural. Atualmente são seis escolas, a maioria em regiões de maior exclusão social.

⁶⁴ O Instituto Paulo Freire tem como uma de suas ações o Movimento da Escola Cidadã. A cidade de São Paulo inscreve-se na rede das Cidades Educadoras.

em Estocolmo-Suécia. Meninos e meninas de diversos países elegem personalidades de destaque na luta pelos direitos da infância por meio do voto direto. A votação é realizada pela Internet. É organizado por uma ONG sueca com apoio de professores do mundo todo. Agora, há 57.450 escolas Amigas Mundiais, com 27 milhões de crianças de 102 países participando do programa, inclusive do Brasil. Na edição de 2011, o prêmio foi para Murhabazi Namegabe, da República Democrática do Congo, que luta para libertar as crianças soldados e escravos sexuais. A menção honrosa foi para Cecília Flores-Oebanda, da Filipinas, pela luta contra o trabalho infantil e o tráfico de pessoas, e para Monira Rahman, de Bangladesh, pela luta por aqueles – a maioria meninas – que foram atacados com ácido ou gasolina e tiveram suas aparências destruídas.

O levantamento destas ações não pretendeu abarcar a totalidade do que tem sido realizado, mas mostrar que é possível, e que temos algumas iniciativas que mudam o foco sobre a criança, considerando-a cidadã capaz de participar da vida política da sociedade. Mas faltam, ainda, ações do poder público que ouçam as crianças, pedindo suas opiniões e informando-as das mudanças em suas vidas e rotinas, o mesmo acontece no âmbito familiar e escolar, que ainda não a considera como capaz de entender, opinar e decidir sobre o que lhe dizem respeito como veremos a seguir.

5 ACABOU A BRINCADEIRA!

Procurei descrever e analisar as falas das crianças, da subsecretária de educação e dos professores, diretores e vice-diretora das escolas pesquisadas, pois estes sujeitos sofreram o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos e a inclusão da criança pequena mais cedo no ensino fundamental.⁶⁵

Coaduno com Alderson (2005) ao reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa, o que implica em aceitar que são informantes válidas e que podem falar, sem intermediários, de suas experiências. (ALDERSON, 2005, p.423)

Nessa imbricação as análises se dividiram em três categorias: a) a criança como sujeito de direitos; b) preocupações e procedimentos adotados em relação à mudança no ensino fundamental; c) o papel da alfabetização, do letramento e das brincadeiras na educação infantil e no novo primeiro ano. Nas análises, busco apoio em Sirota (1998, 2007), Qvortrup (2010); Plaisance (2000; 2004); Sarmiento (2005a; 2005b; 2007) Corsaro (2011), entre outros.

5.1A criança como sujeito de direitos

A análise das entrevistas com as crianças mostrou que elas não sabiam que no ano de sua entrada no ensino fundamental ele foi ampliado para nove anos. Muitas nem mesmo tinham consciência de estarem no ensino fundamental “Hum... como assim? Não, nem sei que que é ensino fundamental!” (Efraim, 12 anos). Segundo as entrevistas, quando pergunto sobre terem sido informadas que entrariam mais cedo na escola, as crianças relatam que este assunto não foi conversado com elas, nem pelos pais e nem pelos professores. Somente Raphael e Willielson disseram ter recebido explicações:

⁶⁵ Como já explicitado na metodologia, todos os sujeitos que participaram das entrevistas optaram por serem identificados no texto com seu próprio nome e na transcrição das falas foi respeitada as formas próprias de expressão de cada depoente.

Explicavam alguma coisa sim, meus pais sim, mas na escola mais ou menos assim explicavam. (Raphael, 12 anos);

Não. No começo não. Acho que foi só depois que a minha mãe começou a explicar algumas coisas e a escola também. (Willielson, 12 anos).

Pedro Henrique não tinha nem mesmo clareza de que entrou no primeiro ano do ensino fundamental:

Era o primeiro ano no pré né? (Pedro Henrique, 12 anos)

Essa incerteza decorre da falta de informações e da não participação da criança na tomada de decisão e não da sua incapacidade para ouvir, compreender, participar e decidir. Não foi possibilitado a elas e aos seus pais pensar a respeito e mesmo decidir se queriam ir para o ensino fundamental ou permanecer por mais um ano na educação infantil. “Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidade e desejo” (CORSARO, 2011, p.18), e, de forma contraditória, a fala dos adultos coloca as crianças em primeiro lugar, mas o que vemos é que cada vez mais são tomadas decisões a nível econômico e político sem que as mesmas sejam levadas em conta. (QVORTRUP, 1995). Isso ocorre mesmo após a Convenção dos Direitos da Criança colocar a consideração sobre o interesse maior da criança como elemento primordial. (ONU, 1989)

Existe um certo grau de complexidade e uma tensão constante entre o exercício dos direitos de proteção e de participação da criança devido ao fato de que ambos os direitos se apoiam em perspectivas quase antagônicas, ou seja, a criança dependente que precisa da proteção do adulto e a criança capaz de decidir e participar nas decisões que afetam a sua vida. A criança necessita de experiências que ajudem a desenvolver competências de participação e que, portanto, lhe deem margem de ação e de intervenção no seu cotidiano (FERNANDES, 2007, p. 246-250)

Essa invisibilidade da criança tem uma extensão correspondente na ausência da consideração dos impactos das decisões políticas sobre as suas vidas. As crianças são tematizadas fora do quadro do referencial de destinatárias das políticas públicas. (SARMENTO, 2007)

Muitos pais foram informados das mudanças através de reunião e através dos meios de comunicação, mas o mesmo não se deu com as crianças. Elas estavam invisíveis como cidadãs que também precisam de informações e esclarecimentos quanto às mudanças nas rotinas, nos espaços, na quantidade de professores e outras coisas de seus interesses. São cidadãs do presente e não do futuro. (SIROTA, 2007). Para a pergunta: Você sabia o que era esperado de você no primeiro ano? somente Lucas Gabriel afirmou saber: “Ah! Sabia. Escrever, ler essas coisas.” (Lucas Gabriel, 12 anos). Posteriormente, em conversa informal com a diretora, ela ficou surpresa e disse que a escola precisava fazer um trabalho a esse respeito de forma a dar informações à criança sobre os processos escolares. Dessa forma, contitui-se um desafio entender a criança como sujeito competente na nossa sociedade. (QVORTRUP, 2010)

As brincadeiras e as atividades lúdicas estão mais presentes na fala das crianças em referência à Educação Infantil, de seus espaços – parquinho, caixa de areia, refeitório e quadra –, e dos brinquedos preferidos por eles, assim como encontrado na pesquisa de Reis e Oliveira (2010). Também estão presentes as brincadeiras de fantasias e jogos sociodramáticos que constituem uma oportunidade na qual as crianças confrontam suas ansiedades, antecipam suas dificuldades e expandem as habilidades comunicativas. (CORSARO, 2011)

Quando perguntei sobre o que faziam na educação infantil, mencionam a rotina de comer, brincar, assistir TV, dormir, representar e as brincadeiras que faziam com os amigos:

Era mais brincadeiras, aí depois a gente lanchava no refeitório, depois voltava pra sala e continuava assim... brincando. (Raphael, 12 anos)

A gente brincava e assistia TV e... só. (Lucas Gabriel, 12 anos)

Lembro. Lanche, almoço, dormir e brincadeira. (Valentina, 12 anos)

Brinquedo... tinha e parquinho não. Nós escrevia, brincava. Tinha dia pra brincar e pra escrever. E só. Ela dava carrinho, dava negócio pra montar, quebra-cabeça, dado, dominó. (Gabriel, 12 anos)

De balanço... de um montão de brinquedo, de boneca. (Thaís, 12 anos)

Ah! as brincadeiras. Lá tinha uma salinha assim... aí a gente ia vestia fantasia assim... fazia teatro. Ah! lá tinha um brinquedo que rodava. Tinha as fantasias que a gente brincava. Brincava com si mesmo, a gente com outros alunos e cada um fazia o seu papel... na brincadeira (Thiffany, 12 anos)

Gostava. De ficar brincando com os amigos. A gente brincava de pega-pega. Lá tinha parquinho. Tinha um canto que só tinha areia a gente ficava fazendo castelinho. Eu gostava mais disso. (Gabrielle, 12 anos)

A gente ficava lá dentro desenhando... a professora contava história... vendo televisão. (Letícia, 11 anos)

Eu gostava de escrever quando ela passava no quadro. Nós escrevia, brincava e comia. Via televisão. A gente brincava de esconde-esconde. (Wilson, 12 anos)

Tinha pega-pega, esconde-esconde. Tinha... tinha balanço pra nós brincar lá... tinha um monte de coisa. Tinha uma sala cheia de brinquedo, tinha piscina de bolinha. Eu brincava. Saía pela quadra pra nós divirti e também nós dormia lá. E fazia muita bagunça. Só lembro disso. (Lucas Eduardo, 13 anos)

Nós brincava de pega-pega, esconde esconde, polícia e ladrão, tinha parquinho, futebol, tinha velotrol, massinha de modelar. Um monte de coisas. (João Pedro, 12 anos)

O aprender brincando, tão valorizado na educação infantil não foi esquecido pelas crianças. Mas, em algumas falas, a Educação Infantil não tinha atividades estimulantes, devido às muitas diferenças na qualidade de escolas e profissionais. A fala das crianças revelou a precariedade de muitas instituições que atendem a criança em idade pré-escolar.

Às vezes a gente brincava e passeava. Às vezes. (Pedro Henrique, 12 anos)

Tinha... mas a gente não ficava muito no parquinho a gente não brincava muito. A gente não fazia amizade tinha poucas crianças. a gente não brincava tanto. A gente comia, ficava fazendo jogo no quadro... só. (Carol, 12 anos)

As concepções contemporâneas da socialização na infância indicam que a construção social ocorre por meio de múltiplas negociações com seus pares coetâneos e com os adultos, e, ao mesmo tempo, na construção da identidade de cada criança como sujeito. É também efeito de relações mais horizontais entre as próprias crianças. É um processo geral que abrange toda a vida humana, ou seja, que constitui os seres humanos como seres sociais. A socialização entre os pares, na qual a dimensão afetiva é forte, permite a aquisição de códigos relacionais que se abrem para a construção das identidades sociais. (SIROTA, 1998; PLAISANCE, 2000; 2004; SARMENTO, 2005a; 2005b)

O primeiro ano do ensino fundamental se propõe a oferecer ricas experiências de interação entre os pares e, no entanto, quando pergunto sobre a organização de carteiras, as referências às fileiras fica evidenciada no que as crianças falaram, o que nos permite concluir que foi adotado mais o modelo de seriação nas práticas do primeiro ano, o que reduz as possibilidades de interações entre elas.

Uai eram em fileiras mas a gente mais é desarrumava elas e colocava em forma de grupo essas coisa assim. (Raphael, 12 anos)

Era um monte de fileira. Tipo.. cinco em cada fileira. (Lucas Gabriel, 12 anos)

Eram enfileiradas. Às vezes. (Gabrielle, 12 anos)

Eram enfileiradas. Não tinha atividade em grupo. (Letícia, 11 anos)

Às vezes ficava em grupos, às vezes enfileiradas. (Pedro, 12 anos)

E era um pouco bagunçada, mas tinha um pouco de organização. Em fileiras. Não eram muito tortas não. (Gabriel Augusto, 12 anos)

Eram enfileiradas. Era todo dia. (Efraim, 12 anos)

Eram enfileiradas. Tinha mais atividade individual. (João Pedro, 12 anos)

As falas sobre o primeiro ano foram muito variadas, tendo sido mencionados os momentos e atividades mais marcantes, considerados melhores momentos e os momentos menos estimulantes das aulas e da escola. A imagem da professora e dos amigos é uma presença forte. Raphael relata a atenção dada pela professora nos grupos de trabalho e as dificuldades que tinham. Ressalta os trabalhos em grupo como um aprendizado sobre as relações sociais.

Ah... quando a gente também tava fazendo as coisas juntos, quando o professor tava ajudando a gente também, o professor dava alguma coisa pra fazer em grupo e fazia junto com a gente. Era divertido. Foi bom, eu convivi com vários colegas. A gente fazia brincadeiras que eu não sabia e aprendi a conviver um com o outro, em conjunto. (Raphael, 12 anos)

Retomo Plaisance (2004) ao afirmar que a finalidade da educação, de ultrapassar o ser individual e construir o ser social em cada um de nós, não deve ser reduzida a uma interiorização de normas e valores como efeitos de uma coerção social, de uma imposição dos adultos sobre os mais jovens. O trabalho em grupo, como uma construção da convivência entre os pares, mostrou-se bastante significativo nos relatos das crianças sobre o primeiro ano.

Carol associa o *aprender* aos conteúdos formais do ensino fundamental, na sua vivência na educação infantil não ficou claro para ela que também estava aprendendo:

Ah eu fui descobrindo algumas coisas que quando no pré, lá no Lar de Irmã Catarina era só brincadeira, farra e quando eu cheguei aqui no David não, eu comecei a aprender a ler, o alfabeto. (Carol, 12 anos)

Sobre o que gostavam no primeiro ano, as crianças relataram que haviam momentos de sistematização da leitura e da escrita e também momentos para o brincar:

Acho que eu gostava de fazer texto. Fazer um desenho e depois a gente fazia um resumo e mostrava pra professora. Eu gostava muito disso. Os meus amigos que eu brincava com eles todo dia. Que era muito divertido a gente começava a rir dentro da sala. (Lucas Eduardo, 13 anos)

Gostava mais...acho que...acho que eu gostava bastante também ... acho que era das aulas de matemática. Perguntava bastante pro meu pai a questão pra mim tentar responder. (Willielson, 12 anos)

Ah foi gostoso! Quando a gente fazia brincadeira no quadro, tinha algumas aulas que a gente saía pra ir no jardim, ou saía pra fazer passeio pra escrever algumas coisas... como prova por exemplo. (Carol, 12 anos)

Então... a gente estudava bastante a professora ensinava bastante pra gente... fazia algumas brincadeiras... (Thiffany, 12 anos)

Quando perguntei o que mais faziam no primeiro ano, os relatos envolveram o material e a didática da professora, assim como também as atividades de brincadeira.

Tinha hora que ela passava pra brincá. Ela levava uma bolinha e a gente brincava de batata quente. Tinha dia que era na sala. Nós terminava tudo e dava tempo. (Guilherme, 12 anos)

Aqui na escola? Aqui foi... a gente tinha que fazer dever... tinha que aprender os números, a somar, dividir a multiplicar, a fazer fração, fração não... é... multiplicar e aí ela dava aqueles... um cubinho de ouro que a gente chamava... até hoje... a gente fazia, somava com aqueles cubinhos, por exemplo: eu tenho isso, tenho que pegar isso. A gente brincava aprendendo. As brincadeiras... Tinha ciranda cirandinha. Tinha gato mia... essas coisas. Tinha... muitos momentos que as professoras chegavam na sala e se escondiam e.. aí ela fazia... na Páscoa punha também chocolate pra achar... a professora dava ovo, aqueles ovinhos, muito legal eu nunca vou esquecer. (Valentina, 12 anos)

Mas aqui era bem legal. Muitas coisas. As professoras. Tinha vez que a professora brincava com a gente assim... no quadro... assim... jogo da velha, forca... lá [na educação infantil] não tinha como fazer nada, a gente ficava só vendo televisão, dormindo. (Letícia, 11 anos)

Ao perguntar sobre o que era mais gostoso nesse primeiro ano, as crianças relatam o “dia do brinquedo”, no qual traziam de casa algum brinquedo para brincar e compartilhar, e os dias nos quais tinham livros e desenhos ou atividades culturais que envolviam passeios fora da escola.

Quando a gente saia tipo pra ir na Urca, no teatro, só. (Efraim, 12 anos)⁶⁶

Quando a gente terminava o dever ela deixava [brincar]... sexta-feira... trazia boneca... Barbie. (Thaís, 12 anos)

Os relatos das crianças sobre o primeiro ano se confundem com a Educação infantil, pois as atividades abaixo relatadas não foram desenvolvidas no primeiro ano.

O tempo que a gente trazia coberta e começava a ler livro... revista... começava a desenhar e eu gostava muito disso. (Gabrielle, 12 anos)

Foi legal. Muito legal. Apreendi várias coisas. Eu tenho várias lembranças de amigos que não estão mais. Momentos também que eu não vou esquecer, de alegria, de tristeza. Posso contar um negócio? De quando a gente tava lá tinha o dia da soneca, a gente tinha que levar coberta e travesseiro e a gente dormia a tarde inteira. (Valentina, 12 anos)

O recreio, a quadra e as aulas de Educação Física, como espaços privilegiados da brincadeira, também foram mencionados como algo positivo no primeiro ano:

Educação Física e recreio. O fato que era gostoso, que a gente ficava brincando naquela árvore, sabe? A gente subia, a gente ficava brincando e quando cortou a gente ficou triste. (Hítalo, 12 anos)

Ah... quando eu tirei 10 no primeiro ditado e na hora do recreio. (Gabriel, 12 anos)

O que eu mais gostava da escola..... o que eu mais gostava da escola.... ah num sei. Acho que era a quadra. (Pedro, 12 anos)

Brincar... no recreio... brincá. (Wilson, 12 anos)

Quando nós ia pra educação física e brincava ou quando também nós aprendia as coisas que era bem interessante também. Quando eu sabia que eu ia vim pra escola eu ficava muito alegre. Eu vinha alegrinho. É isso eu gostava da escola que sabia que eu ia estudar, brincar essas coisas. (João Pedro, 12 anos)

Nos relatos sobre os momentos menos estimulantes da aula e da escola nas falas das crianças, foram marcantes as atitudes mais duras das professoras – falta de paciência, braveza, gritos agressões e castigos. As agressões verbais ou corporais, proibir as crianças de sair da sala durante o recreio ou proibi-las de frequentar as aulas de educação física ou ainda aplicar uma advertência ou castigo como forma de disciplinar precisam ser repensadas como “práticas educativas”.

⁶⁶ A Urca é um espaço na cidade para apresentações artísticas como teatro, música e dança e exposições culturais.

Ah quando por exemplo... eu... é muito difícil tirar vermelho. No 1º ano eu não tirei. Quando a professora brigava com a gente, mas era no momento mesmo. (Tiffany, 12 anos)

Na hora de estudar. De ouvir a professora falá. É certo ela chamá atenção da gente, mas tamém não precisava gritá. Ela segurava nosso braço forte assim... brigava... brigava não discutia... assim... a gente não podia falá nada. (Letícia, 11 anos)

Quando a professora brigava comigo. Ela falava que ia chamar minha mãe... ficava sem educação física. (Efraim, 12 anos)

Quando o professor brigava com a gente que a gente tava fazendo muita bagunça. (Raphael, 12 anos)

Quando o professor dava bronca. (Lucas Gabriel, 12 anos)

Eu tava conversando e fiquei lá na sala de castigo e não fui pro recreio e fiquei aprendendo matemática. (Valentina, 12 anos)

Ah... quando eu tomei advertência. Eu briguei. Ele [o colega] ficou enchendo meu saco e eu bati nele. Eu fiquei de castigo em casa. Aqui foi só advertência e voltou tudo ao normal. Na hora de estudá. Eu não gostava de estudá não. Era chato, só que agora eu tô gostando mais. (Gabriel, 12 anos)

Às vezes ficava de castigo. Porque nós fazia bagunça. Gritá quando tivesse saindo da sala. (Thaís, 12 anos)

Dentre as crianças entrevistadas, somente Valentina considera que este primeiro ano foi significativo de momentos bons, nos quais o ruim era ir embora... e brigar com os amigos:

A hora de ir embora... (risos) é a hora de ir embora [era ruim]... teve um dia que eu chorei, eu não quis ir embora e a minha mãe teve que me buscar na sala que eu não queria sair da sala. Eu não queria. Tinha... (risos) eu brigar com minhas amigas. (risos) Aí quando eu [era] pequena eu chorava, eu não conseguia... quando eu brigava... antigamente quando eu brigava eu ficava chorando aí a professora teve que me dar chá, e eu fiquei chorando e teve que me dar chocolate aí eu parei. (Valentina, 12 anos)

Muitas tarefas e nenhuma tarefa também foi abordado pelas crianças como momentos ruins. Relataram as dificuldades para aprender e o sofrimento da não-aprendizagem. O ritmo exigido, o aligeiramento e a urgência para que as crianças aprendessem logo – para aumentar a proficiência delas em leitura e escrita – resultou também em pressão e sofrimento.

[não gostava] Da aula de Português. Porque a professora era muito brava. Passava muita coisa. Tinha muita coisa pra escrever. Tinha para casa... tinha um monte de coisa. (Lucas Eduardo, 13 anos)

Quando a gente não aprendia, esforçava e não aprendia tentava, tentava e não conseguia. Isso era o chato e quando eu não tinha nada pra fazer. Ai eu ficava triste um pouco. (João Pedro, 12 anos)

Não gostava... da aula de história. Eu tinha mais complicação pra entender alguma coisa. (Willielson, 12 anos)

Quando a gente chegava aqui na sala, quando tinha cinco anos era chato fazer dever ainda... quando a professora anotava no quadro pra gente fazer... escrever sessenta... é em letra de mão, letra cursiva era meio difícil pra gente aprender aí a gente tinha mais dificuldade, a gente não gostava, porém eu tinha que fazer se não, não ganhava nota. Isso que era chato pra mim. (Carol, 12 anos)

As atividades das crianças na escola tendem a ser consideradas na “perspectiva utilitária”, que se concentra na aprendizagem e no desenvolvimento para o futuro, mas, para a criança, as atividades que desenvolvem tem um impacto sobre suas vidas no espaço e no momento em que acontecem. (CORSARO, 2011, p.160)

As crianças também falaram sobre o que acharam de entrar mais cedo no Ensino Fundamental, embora para muitos não estava claro o que era isso, assim como também não tinham consciência de que entraram mais cedo nesta etapa, pois eles não têm lembranças da época do ensino fundamental de oito anos. Eles conheceram e vivenciaram o ensino fundamental de nove anos como uma realidade. Para alguns, a escola é importante como preparação para o futuro, para a sociedade e para arrumar emprego e, ao primeiro ano, cabe a tarefa de disciplinar a criança e fazê-la entrar no ritmo da escola, como vemos na fala de Carol:

Acho bom porque a gente aprende mais coisas.... porque hoje se eu não tivesse aprendido números, letras, a ler e a escrever eu não taria na série que eu tô e graças a primeira série que... que eu entrei antecipado é... aconteceu isso... eu soube ler mais rápido... **eu consegui entrar no ritmo da escola.** (Carol, 12 anos, grifo meu)

Percebi uma reprodução da fala dos adultos, fala esta centrada numa perspectiva disciplinadora de governo dos corpos infantis de tal modo que a própria criança internaliza esta percepção e a reproduz. (BUJES, 2000; 2002)

Evidencia-se também a interiorização do ritmo rápido como uma característica da sociedade moderna: “aprender mais rápido”; “ler mais rápido”; “sair mais rápido da escola”.

A gente fazia um círculo **pras professoras irem mais rápido**. Elas ficavam no meio com uma cadeira e o material que elas tinham que ensinar a gente

tudo... para... pra ensinar a gente seria mais fácil **o ensino e seria mais rápido** também. (Carol, 12 anos)

Raphael também tece um discurso de legitimidade da escola,

Acho que foi bom porque assim **eu saio da escola mais rápido** e tenho oportunidade de arrumar um emprego bom de ajudar a mim e a minha família... sabe... me criar na sociedade. Acho que foi ótimo porque assim as crianças conseguem aprender mais em mais tempo.. não.. mais em menos tempo e conseguem conviver em conjunto com a sociedade e conseguem é fazer as coisas direito na vida. (Raphael, 12 anos)

Percebe-se a interiorização do estilo de vida e das normas sociais que possibilitam à criança a apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido. Neste processo de socialização primária, a criança absorve os papéis e atitudes dos outros e os assume como seus. (BERGER e LUCKMANN, 2008). Também vemos na fala de Willielson a lógica da antecipação muito fortemente marcada no pronunciamento do adulto.

No começo a criança pode ser até mais...brincalhona, acho que é... bom... dá até pra... a criança de 6 anos... a criança ter mais noção do que vem pela frente acho. (Willielson, 12 anos)

Muito bom porque vai ter mais gente estudando e menos criança na rua. (Gabriel, 12 anos)

Ah foi... pra mim foi melhor porque ai eu aprendi um pouco mais... Sabê um pouco mais. (Gabrielle, 12 anos)

É legal, a gente aprende mais rápido. É pra já ficá sabendo porque fica mais difícil nas outras séries. (Wilson, 12 anos)

Achei bom. A gente aprende mais. (Gabriel Augusto, 12 anos)

Para Thiffany, entrar mais cedo na escola foi difícil. Relata dificuldades em prestar atenção, fazer o dever, e a sensação de que estava “atrapalhando a aula” dada pelo professor. Isso aponta para o fato de que o centro das aulas é o conteúdo a ser transmitido, e a figura do professor como aquele que detém as atenções dos alunos, indicando que a pedagogia permanece adultocêntrica. A aula é vista como um cerimonial no qual a criança não está incluída enquanto sujeito ativo, apenas assiste como a um espetáculo no qual é espectadora.

Ah... As vezes assim um pouco difícil né entrar mais cedo [no primeiro ano], mas só que é sempre bom. Ah! Por exemplo era um pouco difícil, a gente chegava um pouco tarde, um pouco sem saber. Um pouco esquisito a gente entrar na sala e o professor já dando aula a gente não presta muita

atenção... a gente fica meio assim... com a cabeça assim... não sabe o que ela tá dando... tem que ficá perguntando e atrapalhando a aula. (Thiffany, 12 anos)

Em muitas escolas, o último período da pré-escola preparava as crianças de seis anos para a entrada no ensino fundamental com atividades mais sistematizadas de leitura e escrita, e estas crianças, que estavam com quatro anos no pré e com cinco no ensino fundamental, sofreram a entrada repentina em processos mais regulatórios, impositivos e sistematizados:

Era melhor ter feito a pré-escola. E a gente entra na escola já sabendo mais. (João Pedro, 12 anos)

Era melhor na educação infantil. Eu gostava de lá... tinha mais brincadeira do que dever. (Guilherme, 12 anos)

As crianças que viveram este processo tomaram conhecimento da mudança posteriormente, mas eram capazes de entender a mudança e o que era esperado delas neste primeiro ano, ou seja, faltou enxergá-las e tratá-las como sujeitos competentes para ouvir e entender o que estava acontecendo.

Essas são questões fundamentais para o campo da educação básica. Elas provocam um debate necessário para a formação inicial e continuada de professoras, e também para o campo das políticas educacionais.

Foi significativo para o estudo ouvir as crianças e a forma como interpretaram as suas experiências na educação infantil e no ensino fundamental, como também foi importante ouvir profissionais que trouxeram elementos significativos para uma reflexão maior sobre a criança de cinco anos e as práticas desenvolvidas no ensino fundamental de nove anos.

O relato de Leone nos mostra, através de seu acompanhamento atento das crianças desde sua entrada na escola, que precisamos conhecer melhor a criança de cinco anos neste processo e que carecemos, ainda, de análises sobre os reflexos dessa escolarização precoce na sua infância e na sua vida escolar futura.

Enquanto a criança está nos anos iniciais não é tão perceptível as consequências de termos trabalhado de uma maneira forçada em cima de uma maturidade que ainda não estava pronta, não estava consolidada. Não é de todo percebido. A criança tem uma facilidade muito grande de adaptação, de socialização enorme, de aprendizagem e se desafiada de acordo ela vai seguindo. Então os anos iniciais você segue bem. Depois você entra no sexto ano, antiga quinta série. A rotatividade dos professores

a mobilidade dos professores a cada 50 minutos, a velocidade que vai imprimindo, aquele volume de livros que ela tem que preparar, cadernos que tem que dividir que tem que trazer. Ali você começa a perceber [outros problemas relacionados à entrada da criança com cinco anos]. (Leone, 48 anos, Diretora)

O fato de “não ser tão perceptível” e a “facilidade de adaptação” a que se refere, é mais consequência do pouco espaço que as crianças possuem para expressar o que sentem e pensam. Suas vozes são silenciadas constantemente.

O depoimento desta educadora nos mostra outras perspectivas de análise ainda não contempladas pela pesquisa educacional:

Vem depois, vem depois. As de cinco anos nem foi depois. Foi em seguida. Já foi no ano de inserção da criança e no ano seguinte, a ponto das próprias famílias que primeiro discordaram, discordaram da escola, discordaram dos professores, justificando que “lá na educação infantil nunca me deu trabalho, sempre fluiu bem, se destacava inclusive dos demais coleguinhas e aqui por que que tá ficando... porque ele não quer vir pra escola? Por que ele tá desmotivado? Porque ele não gosta da professora?”. Então a princípio essa era a fala dos pais. Depois – que vão acontecendo os encontros de pais, os círculos de discussão, as reuniões – os próprios pais vão percebendo que a criança não está bem, a criança entristece, que o olhar fica triste, a criança chega na escola trazida ela não vem pelo prazer de vir. Ela quer dormir, ela quer comer a hora que ela quer. Ela quer fazer uma série de coisas. E não tinha jeito. Percebemos e imediatamente nós fomos chamando os pais e conversando e explicando. Olha não está certo a criança está entrando em sofrimento. É claro que tem exceção. Nós temos crianças que entraram com cinco anos e que estão conosco e estão fluindo, mas nós temos aqueles que entraram em sofrimento. **Aí não é interessante... sofrendo quem aprende? Sofrendo quem é feliz? Como é que fica? Não dá.** Como as coisas foram acontecendo e os pais foram acompanhando, a supervisora muito presente, muito atenta, orientando e aí já começam os encaminhamentos. Encaminhamento para, se necessário, para os serviços de psicologia, de fonoaudiologia, de psicopedagogia. Porque vai ficando uma distância. Mas aí começam então esses atendimentos esses encaminhamentos pra essas crianças que estavam ficando aquém e os próprios pais vão percebendo pela qualidade dos trabalhos que eles vão produzindo, na reunião, começa um intercâmbio dos pais e os pais vão percebendo. Aí a conversa já começa a ser diferente é uma conversa de ajuda. Olha não estou vendo meu filho satisfeito o que vocês recomendam o que vocês vão fazer? **Mexe com o sono da criança, mexe com a alimentação, ela passa a ter umas atitudes que já não tinha, retoma ou adota outras.** Então a própria família vai tomando consciência. Foi quando essas duas crianças muitas novinhas que estavam conosco foram, a pedido da família, transferidas para outras unidades, onde era possível um tratamento muito diferenciado. Um grupo muito pequeno de no máximo oito crianças, que ainda tinha hora do sono, que tinha uma série de coisas que nós não podíamos oferecer, não por não quisermos, mas porque a estrutura e a carga horária e tudo mais não permitia. (Leone, 48 anos, Diretora – grifo nosso)

A clareza da exposição da diretora nos leva à compreensão do sofrimento que se instalou para muitas crianças expropriadas de suas rotinas de alimentação,

de sono e do ambiente mais acolhedor da educação infantil. Por este relato, podemos afirmar que houve pressa na implantação do ensino fundamental de nove anos e que, dessa forma, não foram garantidas as condições adequadas. As escolas não estavam preparadas, de fato, para receber a criança pequena e a criança sofreu a fragmentação e a falta de comunicação entre estes dois níveis do sistema de ensino, como veremos a seguir.

5.2 Preocupações e procedimentos adotados em relação à mudança no ensino fundamental

Destaco aqui a percepção dos profissionais, analisada através de entrevistas e questionários, tendo como referência a focalização das ações da SEE/MG em três itens descritos por Raquel Elizabete, Diretora da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica/SEEMG, sobre a forma de atendimento a esse novo primeiro ano:⁶⁷

a) Foco na Proposta Curricular – coerência da Proposta Curricular com as necessidades desta nova faixa etária, para assegurar as aprendizagens necessárias ao prosseguimento nos estudos com sucesso e garantir a permanência dessas crianças na escola.

b) Foco em uma política de formação continuada em serviço – atender às necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação.

c) Foco nos espaços escolares e recursos materiais – organizar as condições de ensino para atingir os objetivos educacionais, recorrer aos diferentes meios oferecidos pela sociedade em geral e pela escola, explorando-os em sua capacidade de potencializar uma aprendizagem ativa e reflexiva.

A partir das análises das entrevistas com os gestores foi possível observar a ausência de discussão sobre as concepções de infância e a ação da SEE/MG em

⁶⁷ Raquel Elizabete de Souza Santos, 59 anos, ocupa o cargo de Diretora da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da SEE/MG. A entrevista foi realizada no dia 21 junho de 2011, através de meio digital.

relação à produção dos cadernos do CEALE/SEEMG só se concretizou na escola em meados de 2004.

Aconteceram alguns treinamento sim. Mas eles aconteceram depois da inserção do ensino fundamental de nove anos. Não houve uma preparação anterior. As crianças já estavam aqui. Eles já estavam atuando, quando aconteceram as capacitações. E eram capacitações promovidas pela Secretaria de Estado através da Superintendência Regional, mas que duravam dois dias. É um número muito reduzido de horas de capacitação pra um trabalho tão diferenciado, atendendo uma clientela tão diferente. Nós tivemos, acredito que como todas as outras escolas, algumas dificuldades. Nós já tínhamos desacostumado de trabalhar com o choro da criança no primeiro dia de aula, com aquela resistência à professora, com muitas mães dentro da escola nas primeiras semanas inclusive. Era uma escola que já não trabalhava assim há muitos anos. E quando isso retornou foi um pouco difícil... os próprios professores, os funcionários e os demais pais entenderem porque aqueles pais permaneciam no portão da escola ou dentro da escola por tanto tempo. Isso causou uma estranheza. Aos poucos isso foi sendo trabalhado. Depois, nos anos seguintes, já era uma coisa natural. Os professores iam percebendo a imaturidade de algumas crianças. Imaturidade emocional e psíquica. Isso fez com que essas crianças ficassem aquém dos coleguinhas, não por falta de esforço, de dedicação dos professores, não por falta de atenção das famílias. (Leone, 48 anos, Diretora)

Duas professoras afirmaram não ter recebido orientação/capacitação específica em relação a ações, atividades e espaços diferenciados para atuar no novo primeiro ano, mas a maioria disse ter recebido através dos Cadernos do CEALE, do Guia do Alfabetizador, do Pró-Letramento, de Curso do GDP com estudo de apostilas, seminários, palestras e encontros ofertados pela SEMEC e SRE. No entanto, o material mencionado só chegou às escolas em meados do mês de maio, quando os processos de ensino já estavam em curso. Houve unanimidade entre os profissionais quanto à não existência de reuniões e encontros que possibilitassem a discussão da implantação do Ensino Fundamental de Nove anos antes que se tornasse obrigatório.

Várias [discussões ocorreram] após a implantação [do ensino fundamental de nove anos]. Antes de implantar não houve discussão, apenas anunciou-se. (Dados do Questionário 7)

Foi uma lei estadual e se houve discussão para a implantação não chegou a nós professores. (Dados do Questionário 8)

Os relatos mostraram a oportunidade de estudo e discussão que foi criada em cada escola, nas reuniões de Módulo e, algumas vezes, foi localmente definido pela SEMEC e SRE. A SEE/MG, de fato, investiu mais em materiais de apoio, no tempo

integral para algumas crianças e em outros projetos específicos como o PIP e o GDP – este último específico para as Escolas Referências, porém muita coisa prevista não se efetivou, reafirmando a distância entre as políticas públicas pensadas e realizadas. A preparação do professor e o envio de materiais didáticos e orientações pedagógicas para atuar com crianças menores se limitou à melhor prepará-los para a alfabetização.

As escolas e as crianças sofreram a ausência de recursos financeiros, entre outras coisas, para a aquisição de carteiras adequadas à sua altura. Isto também pode ser visto em outras pesquisas: “A posição corporal das crianças é desconfortável, o que provoca, ao longo dos dias, uma inquietação no grupo.” (NEVES, 2010, p. 191); “...mesas e cadeiras não estavam apropriadas para a faixa etária em questão, deixando as crianças desconfortáveis.” (LIRA; MACHADO; FASSINI, 2011, p. 156); “Quanto ao mobiliário, havia carteiras convencionais, mesas e cadeiras, porém boa parte das crianças nem sequer alcançava a mesa, e os pés não atingiam o chão, causando-lhes severo desconforto.” (REIS; OLIVEIRA, 2011, p. 4) e em muitas outras, assim como verificado nesta pesquisa.

Era visível, desde o início em que as crianças chegaram, a dificuldade que elas tinham com a rotina de uma escola de ensino fundamental. Primeiro que a rotina é muito diferenciada da educação infantil. Desde o mobiliário. Nós nunca recebemos mobiliário diferente pra atender essas crianças. Elas não tinham tamanho pras cadeiras e carteiras comuns. Principalmente esses dois. [se refere a duas crianças que faziam seis anos no segundo semestre] Eles ficavam... eles assistiam aula sentados sobre as próprias pernas em cima da cadeira. Constantemente. Você entrava na sala... não tinha como trabalhar diferente com eles porque não alcançava, o tórax não dava o tamanho pros braços ficarem livres. (Leone, 48 anos, Diretora)

As formas de organização dos processos escolares também foram influenciadas por outros contextos, como, por exemplo, a estrutura da escola que foi favorável quando tinham no mesmo espaço a educação infantil; as decisões e apoio da direção; as trocas de professoras e, principalmente, as características dos professores como: ser mais flexível e interagir mais com a criança pequena. O foco do trabalho pedagógico direcionado para a alfabetização desviou o olhar dos sujeitos envolvidos quanto à organização e estrutura escolar – material didático, carteiras, brinquedos, rotina, brincadeiras, literatura infantil e outros –, como elementos importantes na constituição da Proposta Curricular deste primeiro ano. Essas questões indicam que houve uma distância entre o previsto pela SEE/MG e o

que de fato aconteceu em relação ao foco em uma nova Proposta Curricular, em uma Política de Formação continuada em serviço e em espaços escolares e recursos materiais diferenciados, e, como mostro a seguir, o foco deu-se somente em relação à alfabetização e letramento das crianças.

5.3O papel da alfabetização e do letramento: “Acabou a brincadeira!”

O foco na alfabetização, que foi bastante anunciado pela SEE/MG, parece ter sido entendido perfeitamente pelos professores. Oito professoras consideraram que o foco principal no primeiro ano é a alfabetização e letramento, apenas uma disse enfocar mais no “reconhecimento de cidadania e conhecimento do mundo”. (Dados do Questionário 7). Dessa forma, pode-se inferir que os professores se ressentiam de uma orientação didático-pedagógica em relação à alfabetização e consideraram uma oportunidade que possibilitou “maiores debates sobre a alfabetização, letramento, métodos de ensino e surgimento do livro didático para as crianças”. (Dados do Questionário 7)

Segundo uma professora,

Recebemos livros para mostrar a proposta do governo estadual para com o ensino fundamental de 9 anos e a cartilha. Quem ofertou foi o próprio governo de Minas. O enfoque principal desse material é mostrar ao professor que acabou a “brincadeira” e que as crianças agora tem que ler e escrever, ser alfabetizada. (Dados do Questionário 4, destaque da professora)

Tal questão poderia ter sido resolvida há muito tempo, colocando foco no trabalho de alfabetização desenvolvido pelas escolas, mas a necessidade só ficou clara quando evidenciada nos resultados das avaliações do Saeb. Se o problema “as crianças não estão sendo alfabetizadas” já tivesse sido resolvido, o foco de capacitação dos professores, na entrada da criança pequena no ensino fundamental, poderia ter sido “como alfabetizá-la de forma mais lúdica e prazerosa”.

Nos questionários e entrevistas, observei um entendimento de que a Educação Infantil tinha a responsabilidade de alfabetizar a criança e que esta responsabilidade “agora” passou para o primeiro ano. Dessa forma, as professoras

se ressentiram da falta do preparo que o último ano da educação infantil dava às crianças para os processos mais sistematizados do ensino fundamental:

Eu acredito que as crianças necessitam de serem preparadas na Educação Infantil antes de entrarem para o primeiro ano. (Dados do Questionário 1)

Hoje ela [a educação infantil] é só brincar e cuidar, o educar, que é alfabetizar, não acontece mais, a responsabilidade da alfabetização passou para o 1º ano, antes no pré tinha a obrigatoriedade de ensinar a ler. [...] A criança de 5 anos é muito nova e muitas não estão preparadas e no primeiro semestre sofrem mais e no segundo semestre deslancham. (Juliana, 28 anos, vice-Diretora)

No universo pesquisado, pude analisar que houve uma recusa por atividades lúdicas, mesmo quando o material produzido sugeria tais atividades. Houve uma compreensão de que o foco deve ser mesmo a alfabetização: “O Guia [do Alfabetizador] do 1º ano tem muitas atividades lúdicas, tem que ter mais a sistematização da escrita”. (Juliana, 28 anos, vice-Diretora).

Os entendimentos sobre alfabetizar ou não, mesmo explícitos nas orientações oficiais e legislações, gerou controvérsias no interior da escola que permaneceram por longo tempo, como explicitado por Leone:

A princípio nós tivemos duas linhas de entendimento, da própria resolução, da própria legislação. Havia o entendimento de que a criança deveria ser trabalhada e ser alfabetizada neste primeiro ano e havia o entendimento de que não havia a obrigatoriedade de alfabetizar. Isso perdurou por uns dois, três anos. Então nós tivemos escolas com crianças de seis anos que estavam alfabetizando outras que não estavam e dentro da própria escola uma professora achando que tinha que alfabetizar, outra achava que não, a supervisão achava que sim, outra achava que não. Isso perdurou por alguns anos. (Leone, 48 anos, Diretora)

Duas professoras indicaram aumento no conteúdo trabalhado neste primeiro ano e uma deixou claro que houve “maior exigência com relação à criança de 6 anos estar apta a realizar as provas oficiais”. (Dados do Questionário 6). Tal fato confirma o que foi evidenciado anteriormente, ou seja, o peso que os resultados do Saeb de 2003 teve sobre esta política. Muitas escolas começaram a “treinar” os alunos para realizar as provas oficiais, repetindo continuamente exercícios iguais aos das avaliações oficiais.

É interessante destacar as respostas que os professores deram no questionário sobre se perceberam diferenças na criança no antigo primeiro ano, mostrando uma alteração no comportamento das famílias e das crianças:

As famílias estão mais envolvidas no processo de alfabetização. (Dados do Questionário 7)

Não só mudou a postura da criança, como também dos pais e professores. As crianças são mais frequentes e a dedicação à escola é maior. (Dados do Questionário 8)

Uma professora indica o interesse das crianças na leitura e na escrita nesse primeiro ano, embora no relato das crianças esta afirmação não tenha se evidenciado.

As crianças realmente se apresentaram mais interessadas na leitura e escrita, realmente era uma necessidade dela. (Dados do Questionário 2)

A pressão em torno da alfabetização ficou clara nas falas dos alunos e aluna:

[não gostava] Da aula de Português. Porque a professora era muito brava. Passava muita coisa. Tinha muita coisa pra escrever. Tinha para casa... tinha um monte de coisa. (Lucas Eduardo, 13 anos)

Nois brincava de vez em quando e estudava muito. A grande parte do tempo nós estudava mais. (João Pedro, 12 anos)

Estudava muito. A gente começou e aprendeu a escrever mesmo. (Gabrielle, 12 anos)

No início da implantação, as diretoras não consideraram que foi difícil ou complicado. Assim como na pesquisa realizada por Franco e Godói (2011), muitos tiveram o entendimento de que foi somente uma mudança de nomenclatura, mesmo tal mudança tendo afetado significativamente a rotina da escola e das crianças. Atrás da tranquilidade aparente, os processos de adaptação foram bastante conturbados e as escolas tentaram resolver seus desafios de diferentes maneiras:

A melhoria dos resultados dos alunos no PROALFA se atribui, primeiramente, ao Programa de Intervenção Pedagógica que, a partir dele, as SRE e as Escolas Estaduais asseguram ações efetivas de Intervenção Pedagógica e de alfabetização das crianças no tempo certo. O ingresso e a permanência, a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, com oportunidade de aprendizagem. Vale ressaltar que, a implantação do ensino fundamental de 9 anos significa uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos e dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do aluno do ensino fundamental. (Raquel Elizabete, 59 anos, Diretora da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica/SEEMG)

Três depoimentos em relação à reação a esse novo contexto foram de união e superação, indicando que não foram ofertadas as condições necessárias para a apropriação da mudança e para a construção das estruturas necessárias para tal:

Passamos por momentos difíceis, mas foram todos superados. A união da equipe e a disposição para estudos foi o motivo da superação. (Dados do Questionário 2)

Reagimos com incertezas, dúvidas e ansiedade, mas estamos chegando num consenso e maior equilíbrio. (Dados do Questionário 7)

De começo, assustados e perdidos, pois, como sempre, não são avisados previamente e só jogam a bomba para que possam dar conta. (Dados do Questionário 4)

Diferentemente, no início da implantação as diretoras não consideraram que foi difícil ou complicado:

Na implantação do ensino fundamental de nove anos não tivemos problemas, pois continuamos desenvolvendo o trabalho que realizávamos com o pré, ou seja, um trabalho respeitando a faixa etária das crianças e trabalhando as potencialidades de cada criança e da sala como um todo. Nesta escola a implantação foi natural e a adaptação foi rápida e tranquila. Nós já atendíamos as crianças de 5/6 anos em espaço adequado e com atividades específicas conforme a faixa etária e interesse das crianças, portanto a orientação foi manter o trabalho. A Proposta curricular é adequada à faixa etária e pretende partir dos conhecimentos e capacidades das crianças para ampliar estes conhecimentos e estas capacidades sem deixar de lado o lúdico, os horários de recreação no parquinho e em outros lugares pertinentes, acompanhando em grande parte o ritmo da Educação Infantil. (Maria Cláudia, 45 anos, Diretora)

A implantação ocorreu de uma forma natural. Para os pais só tinha ocorrido uma mudança de nomenclatura. São vários nomes: primeiro Fase Introdutória, depois Fase Inicial e agora Primeiro Ano. Isso para os pais e para a criança de maneira geral não foi nada de diferente. Não foi percebido pelos pais e pela criança essa diferença. Os pais a princípio não entenderam. No primeiro ano em que isso aconteceu nós não tivemos nenhuma dificuldade no entendimento disso, porque ficou uma coisa natural, era só nome, só nome. (Leone, 48 anos, Diretora)

Entretanto, emergiram problemas com a organização do recreio, da merenda e dos banheiros (estes últimos, assim como as carteiras, não estavam adequados à altura das crianças) em escolas com grande número de alunos e de idades variadas – ensino fundamental e médio no mesmo turno – que tiveram que reestruturar o funcionamento do dia a dia.

Bom as crianças chegaram aos 6 anos e nós tivemos que passar, assim como elas, por um processo de adaptação. Nos passamos a ter no turno da tarde 3 recreios distintos. Foi necessário fazermos. O primeiro recreio para o

primeiro ano, com os alunos de 6 anos: comem mais devagar, têm uma necessidade de brincar muito maior, você tem que trabalhar a questão de uso do banheiro, do espaço físico todo, que eles vêm de creches muito pequenas pra uma escola ampla demais. O risco de se machucar é muito alto. Uma escola que tem árvore, que tem barranco, que tem escadas e que tem uma série de coisas e que não tem um número tão grande de funcionários compatível com a necessidade de crianças tão pequenas, então nós precisamos fazer isto e pela utilização do sanitário. Que é uma preocupação grande. Não é bom quando a criança pequena utiliza o mesmo sanitário, no mesmo horário com uma criança maior. E a tarde nós atendíamos na ocasião crianças de 6 anos a 15 anos, no mesmo horário. Então nós diferenciamos: o primeiro recreio dos primeiros anos, o segundo recreio, os de 2º a 5º ano e o terceiro recreio de 6º a 9º ano. Então você gerenciar isso tudo... e o pessoal da cozinha serve a merenda, recolhe e lava e prepara e serve outra vez e serve outra vez, com todas as tarefas que já são inerentes ao cargo delas: limpeza de salas, dos banheiros, da escola, com uma diferença de turno do turno da tarde encerrando 5 e 25 e o da noite começando às 7. Isso fez com que a gente mexesse um pouquinho na forma de trabalho. Ficou muito mais complicado trabalhar desta forma. E esses recreios diferenciados permaneceram até 2009. Em 2010 nós tivemos dois recreios que permanecem até hoje. A organização desse horário, tudo isto, o barulho, a interferência toda que existe. Isso implicou se nós fossemos fazer uma visita fora, que é comum a escola ir até a Casa da Cultura, à Urca, nós temos que fazer esse agendamento pensando que crianças vão? Pra sabermos se é antes daquele recreio ou posterior aquele recreio? É tudo articulado é uma coisa assim... tudo tem que ser muito programado, planejado pra poder dar certo. E esses pequeninhos, aos seis anos, eles tem que ter... as atividades tem que ser o mais lúdicas possível, principalmente no primeiro semestre. Até que seja feita essa inserção deles nesse universo tão amplo e nessa rotina diferente da educação infantil. Eles precisam estar muito mais no pátio, eles utilizam material muito mais diversificado, as tintas inclusive. Não temos parquinho. O que facilita e auxilia muito é o jardim. O jardim é usado como uma área privilegiada de leitura, de conto e reconto, pra trabalho artístico, pra trabalho com música, teatro. O jardim possibilitou tudo isso. (Leone, 48 anos, Diretora)

Com frequência, as famílias, a escola e as políticas tentam justificar suas ações sobre a criança em termos de seu futuro como adultas. Corsaro (2011, p. 343) considera que “esse enfoque sobre o futuro, sobre o que nossas crianças se tornarão, muitas vezes pode cegar-nos em relação a como tratamos e cuidamos de nossas crianças no presente”. Nem todas as crianças estão preparadas para rotinas mais direcionadas pelos adultos:

Tivemos uma criança de 5 anos que só queria brincar de cachorro e dinossauro o tempo todo e perdia sempre o material escolar porque pra ele isso não tinha importância. (Juliana, 28 anos, vice-Diretora)

Também os pais têm posicionamentos diferentes como pude analisar a partir do relato de Juliana:

A criança que tem auxílio em casa vai deslanchar na escola em qualquer idade: 5, 6 ou 7 anos. Alguns pais querem que a criança leia já no primeiro bimestre e outras que dizem: *Por que você dá o para casa? Ela não vem só para brincar?*. (Juliana, 28 anos, vice-Diretora)

Para a representante da SEE/MG, a melhoria dos resultados no PROALFA se deve ao Programa de Intervenção Pedagógica-PIP, através do qual as “SRE e as escolas estaduais asseguraram ações efetivas de intervenção pedagógica e de alfabetização das crianças no tempo certo”. (Raquel Elizabete, 59 anos, Diretora da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica/SEEMG). De fato, pelos dados do campo, observo que a melhoria nos resultados se deve a esta focalização, que poderia ter sido resolvida sem a entrada da criança mais cedo no ensino fundamental. Foi grande a pressão por que passaram professores e escolas, e ainda passam, pois há uma expectativa social, gerada pela divulgação constante dos resultados, de que as escolas se superem cada vez mais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir o percurso realizado até aqui, mas não com o objetivo de esgotar o tema, complexo por sua própria natureza, construo algumas conclusões que mostram os principais aspectos que foram deslindados com a pesquisa.

A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental não é um acontecimento novo. A matrícula da criança no ensino fundamental de oito anos acontecia com a criança aos seis anos de idade e a ampliação para nove anos acarreta a matrícula das crianças com cinco anos de idade e, muitas vezes, completando seis somente no final do primeiro semestre ou até depois.

As argumentações sobre a ampliação do ensino fundamental e a entrada da criança pequena nesta etapa, anunciadas nas legislações e nos documentos oficiais, assim como nas pesquisas sobre a temática foram muitas: **argumentos demográficos:** diminuição nas taxas de natalidade, acarretando 1.026.660 alunos a menos nos anos iniciais do ensino fundamental desde 2007; redução da população da faixa etária, pois, ao contrário do que acontecia em décadas passadas, a população por idade perde aproximadamente 50.000 habitantes em relação à idade anterior; **argumentos sociais:** possibilitar menor vulnerabilidade da criança a situações de risco; **argumentos econômicos:** resolver as dificuldades financeiras dos municípios no atendimento à Educação Infantil; socializar com mais equidade os recursos financeiros do então FUNDEF; **argumentos político-educacionais:** homogeneizar a organização escolar no país, cujos sistemas adotavam duração e idade de entrada no ensino fundamental diferenciados; corrigir a desafagem na idade de entrada da criança no Ensino Fundamental, em relação a outros países, sobretudo da América Latina; resolver problemas de capacidade ociosa na rede física escolar e professores excedentes; possibilitar maior permanência na escola e aumento na escolaridade dos alunos; possibilitar maior sucesso no aprendizado; melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica; assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e letramento; aumentar a média de proficiência em leitura nas avaliações sistêmicas.

Toda essa argumentação desviou nossa atenção da criança, maior afetada por esta política, como sendo sujeito de direitos e capaz de participar e de opinar. As

bases para esta mudança não foram a infância e o brincar como direitos. Mais uma vez somos nós, os adultos, a dizer o que é melhor pra ela, e sempre pensando nela como adulto no futuro e não na criança no tempo presente, e, nesse sentido, a infância a cada dia se torna mais curta e pressionada a dar resultados.

Ficou evidenciado que a implantação ampla e generalizada deu-se mais em razão da vigorosa influência dos argumentos financeiros e da pressão por resultados. Para subir no ranqueamento dos estados, Minas Gerais colocou foco na alfabetização e letramento, investindo e pressionando professores e escolas que, por sua vez, pressionaram as crianças, o que promoveu a invisibilidade da infância. Faltou aos legisladores ter como referência, antes de tudo, que os alunos de seis e cinco anos são primeiramente crianças, com direito ao brincar e a aprender através do lúdico. A melhoria na qualidade do Ciclo Inicial de Alfabetização, evidenciada nos resultados do PROALFA, se deve antes ao foco que a SEE/MG colocou nos processos para alfabetizar e letrar, através da produção de material e de interferências sistemáticas no trabalho desenvolvido pelos professores dos três anos iniciais, que propriamente à inserção da criança de seis anos no ensino fundamental e à sua ampliação para nove anos.

Foi possível também analisar as consequências da permissão pelo CEE/MG de matrícula, independente da data de aniversário da criança e a demora no diálogo entre os sistemas de educação quanto à definição de uma data limite para a entrada das crianças no ensino fundamental e, como estas ainda estão sendo matriculadas, de fato, aos cinco anos de idade nesta etapa da Educação Básica. São ainda incipientes as ações que garantam que a criança viva a sua infância neste primeiro ano, em continuidade a um trabalho, desenvolvido na educação infantil, melhor pensado nas suas necessidades e especificidades. Coaduno com Kramer (2006b) sobre o fato de que a entrada mais cedo da criança em processos escolares mais sistematizados deveria promover maior reflexão sobre o período da infância, como este se constitui e quais as suas singularidades que não podem ser desconsideradas e, dessa forma, desviar o olhar do aluno para discutir a criança e a infância e, como extensão, desestabilizar as convicções correntes acerca da prática didático-pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. (KRAMER, 2006b, p. 813). Emerge junto a isso a necessidade de valorização do que não pode ser perdido na educação infantil, caso contrário, corremos o risco de, com a ampliação

da obrigatoriedade da educação básica para crianças de quatro anos, termos professores trabalhando para alfabetizar as crianças já nesta idade.

Antes da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, a pré-escola procurava alfabetizar as crianças de seis anos e prepará-las para a entrada no Ensino Fundamental e, com a transferência dessa criança de seis anos para o novo primeiro ano, cujo foco na alfabetização está explícito, é uma oportunidade para que a Educação Infantil reveja a sua preocupação de realizar atividades sistemáticas voltadas à alfabetização e desenvolva mais o lúdico como fonte de aprendizagem da criança sobre a cultura, sobre as formas de relação com os outros e sobre si mesma. Mas, como vimos no capítulo 4, é uma necessidade da criança que em ambos os lugares – último ano da pré-escola e primeiro ano do ensino fundamental – haja preocupação e formas diversas de preparar a criança para lidar com essa transição.

Destaco a necessidade de respeito aos direitos da criança a partir de uma maior consideração ao seu potencial de participação nos processos decisórios. Mostrei algumas ações desenvolvidas nas quais as crianças são chamadas a discutir os problemas sociais que lhes afetam e participar democraticamente nas construções de políticas públicas e, que, para isto, é preciso mudar o foco com que normalmente são olhadas, principalmente pelas escolas, como imaturas, incapazes e totalmente dependentes dos adultos. Ficou evidente que a criança tem condições de discutir e participar das políticas públicas. Mas não só elas foram excluídas desse processo, também o foram os profissionais da educação e a sociedade em geral.

Ainda são embrionárias as discussões e propostas que garantam às crianças viver as suas infâncias no ensino fundamental, de forma a que tenham espaços para a brincadeira na estrutura e organização deste novo primeiro ano.

Para finalizar, destaco alguns pontos que ficaram evidentes na pesquisa:

O primeiro refere-se à ausência de democracia e participação na implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Minas Gerais. Pode-se afirmar o direito de participação que possuem crianças, famílias e profissionais da educação na construção, manutenção e transformação das políticas públicas, e de não serem apenas vistos como implementadores ou receptores dessas políticas. Ao abrir espaços para a necessária discussão dos caminhos da educação, pode-se ganhar na educação para a autonomia e para a necessária construção da capacidade reflexiva de alunos e profissionais.

O segundo ponto refere-se ao ônus que tem recaído sobre a infância decorrente de vários fatores: (a) a implantação do ensino fundamental de nove anos não a considerou em sua plenitude; (b) não foram na época da implantação e continuam não sendo garantidas as condições diferenciadas para o desenvolvimento de processos escolares mais ‘personalizados’, de acordo com o momento que a criança está vivendo; (c) em busca de melhores resultados nas avaliações sistêmicas e de mais recursos sacrificou-se o aprender brincando.

O terceiro é a necessária emergência de mais estudos específicos para esse novo primeiro ano de forma a readequar a organização escolar à criança pequena e de discutir a pedagogia realizada em sala de aula, que aponte caminhos mais lúdicos para a prática da alfabetização e do letramento dessas crianças. É necessário um novo foco na formação continuada dos professores alfabetizadores, de forma a prepará-los para rotinas de aprendizagem mais lúdicas e que promovam a participação e a tomada de decisão pela criança. Isso é crucial para criar uma nova prática pedagógica nas salas de aula e, como vimos, o foco anterior se mostrou eficiente para a elevação das competências em leitura e escrita das crianças.

Finalmente, o último ponto refere-se à necessidade de considerar valores como igualdade, democracia e justiça social como objetivos explícitos e deliberados dos sistemas de ensino. Vários programas de escolaridade em ciclos têm incorporado e disseminado os princípios de pedagogias críticas e emancipatórias e estes programas têm sido extremamente importantes na construção de sistemas educacionais mais democráticos e igualitários. No entanto muitas vezes tais princípios – presentes nos documentos oficiais e no discurso oficial dos gestores e formuladores das políticas – estão quase que totalmente ausentes do discurso e da prática dos profissionais que atuam na escola.

O cuidado com a questão que se coloca, a da antecipação da entrada de crianças de cinco e seis anos no ensino fundamental, visa a se evitar correr o risco de junto, antecipar o fracasso escolar da criança pequena.

Estes pontos oferecem elementos para repensar a implementação das políticas públicas de forma a contribuir para o debate sobre o ensino fundamental em Minas Gerais, de forma a compreender as mudanças e permanências no primeiro ano. No entanto, diante da complexidade dessa tarefa, a realização de estudos que estabeleçam diálogos com a educação infantil é uma tarefa essencial

para se atingir uma compreensão mais clara da criança, de sua participação na sociedade e dos processos escolares para sua alfabetização e socialização, e, parafraseando Corsaro (2011), sem nos esquecer de que todas as crianças vivem sua infância apenas uma vez.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia Martins de Oliveira; MIRANDA, Maria Irene. **Ensino fundamental de nove anos no município de Uberlândia**: uma análise política e pedagógica. In: SEMINÁRIO NACIONAL: UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR, 10 E SEMINÁRIO DE DIDÁTICA: DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 4. Uberlândia: UDUFU, v. 1, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: Destruição da Experiência e Origem da História. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>. Acesso em: 02 out. 2010.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, Caxambu, 2009. **Sociedade e cultura**: novas regulações? Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pos-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_13.html>. Acesso em: 18 jan. 2011.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **O Papel da pesquisa na formação e na prática do professor**. Campinas: Papirus, 2005.
- ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisas em educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPE, 1986.
- ANTUNES, Jucemara et al. Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos: perspectivas de implementação. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DOS MEIOS VIRTUAIS, 14, 2008, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, 2008. Disponível em: <www.unifra.br/eventos/jne/2008/Trabalhos/87.pdf>. Acesso em: 17 de dez. 2008.
- ARAÚJO, Aloisio Pessoa et al. A educação infantil e a sua importância na redução da violência. In: VELOSO, Fernando et al. **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p.95-116
- ARELARO, Lisete Regina G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial, out. 2005.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Mário Gama Kury. 4. ed. Brasília: UNB, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Ensino fundamental de nove anos: um importante passo à frente. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1522, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/boletim/bol1522/segunda.shtml>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2007. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007.../5-Maria%20Luiza.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas, v. I, trad. S. P. Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap.3, p.173-247.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>. Acesso em: 07 set. 2010.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, Ângela Mayer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BOSSAN, Fernanda Mazer. **A ampliação do ensino fundamental: o novo primeiro ano**. 2009. 46 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BOSSAN, Fernanda Mazer; PLATT, Adreana Dulcina. A ampliação do ensino fundamental: a nova primeira série. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9 E O ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, Curitiba, 2009. **Anais...** Curitiba, 2009. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3396_1837.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2010.

BOSSAN, Fernanda Mazer; PLATT, Adreana Dulcina. Organização curricular do ensino de nove anos no ensino fundamental: a nova primeira série. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1 E SEMANA DA PEDAGOGIA, 20, 2008, Cascavel/PR. **Anais...** Cascavel/PR, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/trabalhos.html>>. Acesso em: 17 dez. 2008.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca, PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os art.6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 maio 2005a.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 fev. 2006a.

BRASIL. Lei nº 11.330, de 25 de julho de 2006. Dá nova redação ao § 3º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 julho 2006b.

BRASIL. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em 25 maio 2010.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 25 maio 2010.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 maio 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 23 dez 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 25 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Organização: Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE. Brasília, 2009a. 122 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12379%3Aensino-fundamental-de-nove-anos-publicacoes&catid=313%3Aensino-fundamental-de-nove-anos&Itemid=811>. Acesso em: 17 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Passo a passo do processo de implantação.** Brasília, 2009b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12379%3Aensino-fundamental-de-nove-anos-publicacoes&catid=313%3Aensino-fundamental-de-nove-anos&Itemid=811>. Acesso em: 25 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Primeiro Relatório do Programa.** Brasília, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Segundo Relatório do Programa.** Brasília, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Terceiro Relatório do Programa.** Brasília, 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação: **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília: Secretaria de Educação fundamental, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 04/08, aprovado em 20 de fevereiro de 2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.** Brasília, 2008a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12743&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 05/07, aprovado em 1º de fevereiro de 2007. **Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.** Brasília, 2007a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12742&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 06/05, aprovado em 08 de junho de 2005. **Reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/04, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.** Brasília, 2005c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12740&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 07/07, aprovado em 19 de abril de 2007. **Reexame do Parecer CNE/CEB nº 05/07, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.** Brasília, 2007b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12742&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 07/10, aprovado em 07 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, 2010a.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866>. Acesso em: 24 jan 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 08/10, aprovado em 05 de maio de 2010. **Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.** [Aguardando Homologação] Brasília, 2010b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866>. Acesso em: 24 jan 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/10, aprovado em 07 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, 2010d. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866>. Acesso em: 24 jan 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 12/10, aprovado em 08 de julho de 2010. **Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.** Brasília, 2010e. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866>. Acesso em: 24 jan 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17/09, aprovado em 05 de agosto de 2009.

Comprovação de escolaridade básica. Brasília, 2009c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 18/05, aprovado em 15 de setembro de 2005.

Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os art.6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Brasília, 2005d. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12740&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/09, aprovado em 11 de novembro de 2009.

Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009d. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/98, aprovado em 02 de dezembro de 1998.

Consulta relativa ao Ensino fundamental de nove anos. Brasília, 1998.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13254%3

Aparecer-ceb-1998&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 21/07, aprovado em 08 de agosto de 2007. **Solicita esclarecimentos sobre o inciso VI do art. 24, referente à frequência escolar, e inciso I do art. 87, referente à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, ambos da LDB.** Brasília, 2007c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12742&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 22/07, aprovado em 19 de setembro de 2007. **Reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2005, que respondeu consulta referente ao disposto nos artigos 3º, III e IX, e 23 da LDB, sobre o agrupamento de alunos da Educação Infantil, de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos e Ensino Fundamental.** Brasília, 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12742&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 22/09, aprovado em 09 de dezembro de 2009. **Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, 2009e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 24/04, aprovado em 15 de setembro de 2004. (Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 6/2005). **Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para ampliação do Ensino fundamental para nove anos de duração.** Brasília, 2004d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12739&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 39/06, aprovado em 08 de agosto de 2006. **Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.** Brasília, 2006e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12741&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 41/06, aprovado em 09 de agosto de 2006. **Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.** Brasília, 2006f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12741&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 45/06, aprovado em 07 de dezembro de 2006. **Consulta referente a interpretação da Lei nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** Brasília, 2006g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12741&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 01/10, de 14 de janeiro de 2010. **Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.**

Brasília, 2010f. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 03/05, de 03 de agosto de 2005. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.** Brasília, 2005e. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12753&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun. 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 04/10, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, 2010g.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 06/10, de 20 de outubro de 2010. **Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.** Brasília, 2010h. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 07/10, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.**

Brasília, 2010i. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 22 jun 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, set./dez. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n21a02.pdf>. Acesso em: 02 out. 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. São Paulo: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças na malha do poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 25, n. 1, p. 25-44, jan/jul. 2000.

Disponível em: <www.ced.ufsc.br/~nee0a6/BUJES.pdf>. Acesso em: 02 out. 2010.

CALLEGARI, César. **Ensino Fundamental de 9 anos traz avanços para a educação brasileira**. Disponível em:

<http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/ensinofundamental_cesarcallegari.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2009.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS JÚNIOR, Dioclécio de. A CRIANÇA não vota. **Correio Braziliense**. Disponível em: <<http://www.criancanoparlamento.org.br/blog/se-crianç-votasse-o-país-seria-outro>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORREA, Bianca Cristina. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pos-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, 2007. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2011.

CORREA, Bianca Cristina. Ensino Fundamental de nove anos: análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pos-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt13>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2010.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. **Caminhos Investigativos III**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pos-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, ago. 2008a. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002a. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e**

federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010a. p. 149-168.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002b. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010b. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v31n113/02.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, abr. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

DANTAS, Angélica Guedes; MACIEL, Diva Maria M.A.. Ensino Fundamental de nove e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.31, n.110, p. 157-175, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v31n110/09.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

DEL PRIORE, Mary (org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 1999.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691>. Acesso em: 18 jan. 2011.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Pesquisa no campo educacional: dos documentos aos relatos orais. **Pesquisa Qualitativa**. UNESP/Rio Claro, ano 1, n.2, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.netlink.com.br/ojs/index.php/rpq/article/view/11>>. Acesso em: 22 junh. 2010.

EDOARDO, Laysmara Carneiro. Ensino fundamental de nove anos: uma problematização Sociológica. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 3, Cascavel/PR, 2007. **Anais...** Cascavel/PR, 2007. Disponível em: <

php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario3/eixo_gpps.htm>. Acesso em: 22 junh. 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias, (orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial da criança brasileira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FELICIO, Fabiana de. O ensino fundamental – desafios desde a alfabetização até a transição para o ensino médio. In: VELOSO, Fernando et al. **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p.117-140

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p.213-238

FERREIRA, Fernando Ilídio; OLIVEIRA, Joaquim Marques de. Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 127-148, jan./jun. 2007. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1632>. Acesso em: 22 junh. 2010.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demasiado” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In:

FERRETI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 112, p.411-423, maio/ago. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf>. Acesso em: 22 junh. 2010.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [on line], Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a06.pdf>. Acesso em: 22 junh. 2010.

FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Consulta sobre qualidade na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. **Educação com Qualidade Social**. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0009/Educ_qualidade_social_2004.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: Ghiraldelli Jr., Paulo (org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo/Curitiba: Cortez/Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. (83-100)

GARCIA, Regina L.(org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Lisandra Ogg. Aproximações entre os processos de socialização e a sociologia da infância. In: REUNIÃO DA ANPED, 33. Caxambu, 2010. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, 2010. Disponível em: <www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/programa-gts/GT14.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2011.

GONDRA, José G. **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 67-80, jan./mar. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a05v1554.pdf>. Acesso em: 22 junh. 2010.

GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 509-534, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a11v2691.pdf>. Acesso em: 22 junh. 2010.

HART, Roger A. **Children's participation: from tokenism to citizenship**. Florence, Italy: UNICEF, 1992. Disponível em: <<http://www.unicef-irc.org/publications/100>>. Acesso em: 08 jan. 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 171-206, jan./jun. 2007. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1634>. Acesso em: 22 junh. 2010.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Protagonismo juvenil: direitos, cidadania e orçamento público. O relato de uma experiência**. Brasília, 2008. Disponível em: <www.protagonismojuvenil.inesc.org.br/biblioteca/publicacoes/PROTAGONISMO%20JUVENIL.pdf> Acesso em: 10 jan. 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas**. Comunicados do

Ipea. Brasília: IPEA, n. 66, nov. 2010. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Aspectos jurídicos sobre a duração do ensino fundamental**. Brasília: INEP, 2005b. Disponível em: <www.ipae.com.br/et/13.pdf> Acesso em: 20 dez. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo analítico comparativo do Sistema Educacional do Mercosul (2001-2005)**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <www.sic.inep.gov.br> Acesso em: 10 jan. 2011.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a04v2691.pdf>. Acesso em: 22 junh. 2010.

KORCZAK, Januz. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006a.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006b. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>. Acesso em: 22 junh. 2010.

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p.41-59, jun, 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 22 junh. 2010.

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 163-189.

KRAMER, Sonia; BAZÍLIO, Luis C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR. Moysés. Infância, história e educação. In: **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANG, Alice da S. G. et.al. Uma entrevista em Análise: olhares diversos. **Pesquisa Qualitativa**. UNESP/Rio Claro, ano 2, n.1, São Paulo, 2006.

LEITE FILHO, Aristeo, GARCIA, Regina Leite. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sônia. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 7a. Ed. Campinas – SP: Papirus, 2003.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; MACHADO, Andréia de Fátima Melo; FASSINI, Cristienne C. S. de Oliveira. Professores e crianças no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: desafios e expectativas. In: **Contrapontos**, v. 11, n. 2, p. 152-160, mai-ago 2011. Disponível em: <www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2743>. Acesso em: 17 ago. 2011.

LOPES, Jader J. M. Geografia da infância e croquis territoriais: narrando experiências em pesquisa qualitativa com crianças. In: LOPES, Jader J. M. **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora/MG: FEME, 2005. p. 43-54.

LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora/MG: FEME, 2005.

LUCENA, Ricardo de F. **O poder e tudo mais**: uma breve discussão sobre o conceito de poder para Norbert Elias. Centro de Memória do Esporte/DEF/UFPE, Paper, p.1. 2004. Disponível em: <www.fef.unicamp.br/sipc/anais8/Ricardo%20de%20F.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2011.

MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. A implantação do ensino fundamental de nove anos em escolas municipais de Campinas/SP: o olhar dos gestores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. **Educação no Brasil**: o balanço de uma década. Rio de Janeiro: Clon Carioca Serv. de Multim. Ltda, p. 01-11, 2010.

MADEIRA, Rosa. A infância que se reconstrói como legado e como lugar de significação de trajetórias de vida. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 79-114, jan./jul. 2005. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/15965>. Acesso em: 22 junh. 2010.

MAGALDI, Ana Maria. Cera de Modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais Brasileiros. In: GONDRA, José G. **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 53-68, jan./abr. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 jun. 2011.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 237-244, set./dez. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a14.pdf>. Acesso em: 22 junh. 2010.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/6-Suely.pdf>. Acesso em: 22 junh. 2010.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer n° 1.041, de 27 de outubro de 2005. **Manifesta-se sobre o disposto na Lei Federal nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que “altera os arts.6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade”**. Belo Horizonte, 2005b. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/resolucoescee.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer n° 1.455, de 18 de dezembro de 2007. **Examina consulta oriunda do Conselho Municipal de Educação de Contagem sobre a possibilidade de extensão, até 2008 dos efeitos dos Pareceres CEE nº 289/06 e nº 432/07, contendo esclarecimentos sobre divergências surgidas acerca da implantação do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos**. Belo Horizonte, 2007b. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/parecercee.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer n° 289, de 28 de março de 2006. **Manifesta-se sobre a Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a Lei Federal nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade**. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/parecercee.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer n° 432, de 9 de março de 2007a. **Responde consulta formulada por Luíza Inocência Falconi Fontoura relativa aos anos iniciais do ensino fundamental com duração de nove anos, face às divergências de interpretação das disposições do Parecer CEE/MG nº 289/06, pelos órgãos estaduais e municipais de coordenação do ensino**. Belo Horizonte, 2007a. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/parecercee.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer n° 717, de 22 de agosto de 2005a. **Responde consulta oriunda da Gerência da Educação Básica da FIEMG com pedido de orientações de ordem prática para o cumprimento da Lei Federal nº 11.114, de 16.05.05, que estabelece a obrigatoriedade da matrícula de todos os educandos a partir dos seis anos de idade**. Belo Horizonte, 2005a. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/parecercee.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer n° 939, de 28 de outubro de 2010. **Examina consultas sobre matrícula na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de nove anos**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/parecercee.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

MINAS GERAIS. Decreto nº 43.506, de 06 de agosto de 2003. Institui o Ensino Fundamental de nove anos na rede estadual de Minas Gerais. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, 07 ago 2003a. p. 8.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Ofício Circular DEIF nº 297, de 06 de dezembro de 2010. **Matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental e na Educação Infantil**. Belo Horizonte, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Ofício Circular DEIF nº 52, de 12 de março de 2010. **Censo Escolar 2009/ alunos “reprovados” nos anos iniciais**. Belo Horizonte, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Ofício Circular DEIF nº 155, de 29 de junho de 2010. **Cumprimento da Meta “Toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”**. Belo Horizonte, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Orientação SEE nº 01, de 5 de fevereiro de 2004. **Trata da operacionalização da Resolução SEE nº 460/2003**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/outros>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização** – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita. Belo Horizonte: SEEMG/UFMG, 2005c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 1086, de 16 de abril de 2008. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 1590, de 20 de maio de 2010. **Define normas para a realização, em 2010, do Cadastro escolar para o ensino fundamental e da matrícula nas redes públicas de ensino em Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 430, de 07 de agosto de 2003. **Define normas para a organização do ensino fundamental com nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino em Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2003b. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 19 jul. 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 469, de 22 de dezembro de 2003. [republicada em 3 de fevereiro de 2004, por incorreções na publicação anterior e revogada pela resolução 1086/08]. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências**. Belo Horizonte, 2003c. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 19 jul. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Contradições e consensos na combinação de métodos quantitativos e qualitativos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 54-76.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a05v2691.pdf>. Acesso em: 22 junh. 2010.

MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MONTANDON, Clêopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n112/16100.pdf>. Acesso em: 22 junh. 2010.

MONTANDON, Cleópâtre; LONGCHAMP, Philippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 23 dez. 2010.

MORO, Catarina de Souza. Controvérsias e desafios apontados pelas primeiras Pesquisas divulgadas em eventos científicos sobre o 1º ano do ensino fundamental e 9 anos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10 E ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, Curitiba/PR, 2009. **Anais...** Curitiba/PR, 2009a. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/trabalhos_13.html>. Acesso em: 11 nov. 2010.

MORO, Catarina de Souza. **Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano**. 2009b. 315f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000200018&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 junh. 2010.

MÜLLER, Fernanda. Entrevista com William Corsaro. **Educação e Sociedade**, abr 2007, vol. 28, n. 98, p. 271-278. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000100014&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 junh. 2010.

MUMME, Mônica. **Deixa eu falar!** Brasília: Rede Nacional Primeira Infância - Secretaria Executiva OMEP, 2010. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/acervo/publicacoes/>>. Acesso em: 25 de maio de 2011.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **A Infância na Escola e na Vida: Uma relação fundamental**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização:

Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. Escolarização da infância: notas sobre história, concepção e políticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, **Sociedade e cultura: novas regulações?** Anais... Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_13.html>. Acesso em: 11 nov. 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso. 2010. 271f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/BUOS-8FNP4D/1/vanessaneves_tese.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2010.

OLIVEIRA, Delvana Lúcia de; SAVELI, Esméria Lourdes. Ampliação do ensino fundamental: resgate dos aspectos históricos e legais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9, ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, Curitiba/PR, 2008. **Anais...** Curitiba/PR, 2008. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/244_475.pdf> Acesso em: 11 nov. 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.661-690, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2010.

OLIVEIRA, Sueli Machado Pereira de. A infância no ensino fundamental de 9 anos obrigatórios: legislação e produção teórica. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS, 2, Rio de Janeiro, 2010. **Anais...** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <www.gpime.pro.br/grupeci/programacao_total.asp>. Acesso em: 22 jun. 2010.

OLIVEIRA, Sueli Machado Pereira de. Notas sobre a participação das crianças na sociedade e na escola. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/anais/anais.php>. Acesso em: 7 set. 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto editora, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php> Acesso em: 23 dez. 2010.

PAULA, Flávia A. de; DEMENECH, Flaviana. "Temos cinco anos": um registro sobre a antecipação da idade na implantação do ensino fundamental de nove anos no oeste do Paraná. **Contrapontos**, v. 11, n. 2, p. 115-124, mai-ago 2011. Disponível em: <ww6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2755>. Acesso em: 17 ago. 2011.

PEDROSA, Michelha Vaz; OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. Ensino Fundamental de nove no estado de Minas Gerais. Um desafio? In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 58, 2006, Florianópolis. **Anais...** São Paulo : SBPC/UFSC, 2006. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/58ra>. Acesso em: 11 nov. 2010.

PEREIRA, Maria Amélia. **Educação da Sensibilidade**. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

PINTO, Maria Raquel Barreto. A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa e Educação, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acesso em: 22 dez. 2010.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 4, vol.24, p. 415-421, out.-dez. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ptp/v24n4/04.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2010.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, n. 17(38), p. 311-320, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2010.

PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 405-417, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a06v2691.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2010.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a11.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2010.

PLAISANCE, Eric. Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação? **Percursos**, Florianópolis, v.1, n.1, out. 2000. Disponível em: <www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1464>. Acesso em: 25 mai. 2010.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

QUINTEIRO, Jucirema et al. A participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambú. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação ANPED, 2005 Disponível em: <
http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm> Acesso em: 22 dez. 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 137-162, jul./dez.2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2010.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n. 113, p. 1121-1136, out.-dez. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v31n113/04.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2010.

QVORTRUP, Jens. Childhood in Europe: a new field of social reserch. In: CHISHOLM, L. et al. (eds.). **Growing-up in Europe**. Contemporary horizons in childhood and youth studies, New York: Walter and Gruyter, 1995, p. 7-20.

RAPOPORT, Andrea et al. (Orgs.) **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RAPOPORT, Andrea. Adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea et al. (Orgs.) **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RAPOPORT, Andrea; FERRARI, Andrea Gabriela; SILVA, João Alberto da. A criança de seis anos e o primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea et al. (Orgs.) **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.9-21

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 465-484, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a09v2691.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2010.

REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita M. (orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REIS, Magali. Ela ficava fazendo cerimônia!!! Entrevistando jovens, falando da infância... In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 113-130.

REIS, Magali. Infância imaginária: por uma antropologia filosófica da criança. In: **Anais do II Grupecí – Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, Rio de Janeiro, 2010.

REIS, Magali; OLIVEIRA, Sueli Machado Pereira de. O processo de implantação do ensino fundamental de nove anos: questões e tensões. **Contrapontos**, v. 11, n. 2, p. 134-142, mai-ago 2011. Disponível em: <www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2760>. Acesso em: 17 ago. 2011.

REIS, Magali; OLIVEIRA, Sueli Machado Pereira de. **Quando novos protagonistas entram em cena**: Um estudo sobre o Ensino Fundamental de 9 anos obrigatórios em Poços de Caldas/MG. Poços de Caldas: Fundo de Incentivo a Pesquisa, 2006. (Relatório de Pesquisa)

RONSONI, Marcelo Luis. Uma análise dos antecedentes históricos e legais do ensino obrigatório no país e de sua ampliação para nove anos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 8, 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: FE/UNICAMP, 2009.

RUMBERGER, Russ et al. **How Much is Too Much?** The influence of preschool centers on children's development nationwide. Washington: Stanford University and university of California, 2005.

SANFELICE, José L. Dialética e pesquisa: seus embasamentos científico-filosóficos. **Pesquisa Qualitativa**, UNESP/Rio Claro, v.1, p.135-154, São Paulo, 2005. Disponível em: <www.netlink.com.br/ojs/index.php/rpq/article/view/6>. Acesso em: 25 mai. 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 15-49, nov. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 775-796, out. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a08v2796.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2010.

SÃO PAULO. Ministério Público. **Informativo n. 08**, de novembro de 2010. Trata das regras a serem observadas quanto à idade para matrícula da criança na educação básica. Disponível em: <<http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/Educacao>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005a. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_01/04_artigo_sarmento.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2010.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005b. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2010.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.) **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 143-162.

SARTURI, Rosane Carneiro. O ensino fundamental de nove anos: em busca da legitimação das políticas públicas no cotidiano escolar. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO; 23, CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO; 5, COLÓQUIO IBERO-AMERICANO, 1, **Por uma escola de qualidade para todos**: formação, financiamento e gestão educacional, 2007, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre : ANPAE, 2007. p. 1-12.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 67 - 72, jan.-jun. 2008. Disponível em: <redalyc.uaemex.mx/pdf/894/89430107.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2010.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Ensino fundamental de nove anos: o desafio de rever concepções de escola, infância e alfabetização. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas/SP **Anais...** Campinas/SP: ALB, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal.html>>. Acesso em: 8 dez. 2010.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Cleber Fabiano da; RAITZ, Tânia Regina; FERREIRA, Valéria Silva. Desafios da sociologia da infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 75-80, 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/09.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2010.

SILVA, Heslla Soares e. Ensino Fundamental de 9 anos: desafios em relação a dimensão lúdica da criança como direito de preservação da individualidade infantil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ETNIA, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO, 1, 2010, Cascavel/PR. **Anais...** Cascavel/PR: Edunioeste, v. 1. p. 302-309, 2010a. Disponível em: <www.projetos.unioeste.br/projetos/saberes/Diversidade_arquivos.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2010.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9694>. Acesso em: 25 mai. 2010.

SILVA, Kátia M. da. **O corpo sentado**: notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 1994. (Dissertação de Mestrado)

SILVA, Rute da. Os efeitos na educação infantil do ensino fundamental de nove anos: um estudo em municípios catarinenses. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010b, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pos-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, Disponível em: <www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6587--Int.pdf>. Acesso em: 11 de nov. 2010.

SIROTA, Régine. A indeterminação das fronteiras da idade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1628>. Acesso em: 25 mai. 2010.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2010.

SOARES, José Francisco; MAROTTA, Luana. Desigualdades no sistema de ensino fundamental brasileiro. In: VELOSO, Fernando et al. **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p.73-91

SOUZA, Gizele de. Educação da infância: estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental!. **Educar em Revista**, Curitiba, n.31, pp. 17-31, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 mai. 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 9-61.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 63-86.

TELES, Maria L. Silveira. **Socorro! É proibido brincar**. Petrópolis: Vozes, 1997.
TOZONI-REIS, Marília F. de C. **Infância, Escola e Pobreza: Ficção e Realidade**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2002.

UNICEF. **Estado Mundial de la Infancia**. Edición Especial. Tablas Estadísticas. Espanha, 2009a. Disponível em: <www.unicef.org/spanish>. Acesso em: 22 dez. 2010.

UNICEF. **Situação mundial da infância**. Edição especial. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil, 2009b. Disponível em: <www.unicef.org/publications>. Acesso em: 22 dez. 2010.

VARGAS, Jamily Charão. **Professoras alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos: concepções frente a infância e a ludicidade**. 2010, 190f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Programa de

Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, RS. Disponível em: <w3.ufsm.br/ppge/diss_family_2010.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2010.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.) **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

VIEIRA, Luciene Cerdas. O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: meandros político-pedagógicos de sua implementação. **Política e Gestão Educacional**, n. 6, 2009. Disponível em: <http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi6_artigolucienevieira.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2010.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul./dez. 2003. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759>. Acesso em: 25 mai. 2010.

WARDE, Mirian Jorge. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 21-39, jan./jun. 2007. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1495>. Acesso em: 25 mai. 2010.

ZANTEN, Agnès Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9319>. Acesso em: 25 mai. 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

1. Qual o seu nome e sua idade?
2. Qual a sua data de aniversário?
3. Você frequentou a pré-escola? Onde?
4. Você sabe que no ano em que você entrou no ensino fundamental ele foi ampliado para nove anos e que então os alunos passaram a ser matriculados na escola com seis anos e não mais com sete?
5. Você sabia disso quando entrou no primeiro ano?
6. Onde você estudou no primeiro ano do ensino fundamental?
7. O que você mais se lembra do seu primeiro ano no ensino fundamental?
8. Qual era o momento mais legal do dia neste primeiro ano? Por quê?
9. Qual era o momento chato do dia neste primeiro ano? Por quê?
10. Qual era o momento mais legal da escola e o mais chato? Por quê?
11. Você aprendeu a ler a escrever no primeiro ano?
12. Você podia brincar no primeiro ano?
13. Você se lembra quais eram os horários do dia em que aconteciam as brincadeiras no seu primeiro ano?
14. No seu ponto de vista como foi entrar no ensino fundamental com seis/cinco anos de idade?
15. Qual a sua opinião sobre a ampliação do ensino fundamental e a inclusão da criança de seis/cinco anos nesta etapa?
16. Tem mais alguma informação que você gostaria de fornecer?
17. Tem alguma informação sobre a pesquisa que você gostaria de receber?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A RESPONSÁVEL PELA
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA/DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL, PERTENCENTE À
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS**

1. Por favor, diga seu nome, a sua formação e o cargo que ocupa nesta Secretaria.
2. Qual o cargo que ocupa?
3. Há quanto tempo ocupa este cargo?
4. Minas Gerais foi o estado pioneiro no Brasil na implantação do Ensino Fundamental com nove anos de duração e a determinar a entrada das crianças de 6 anos de idade a partir de 2004. Quais as questões sociais, econômicas e políticas que levaram o governo mineiro a implantar o ensino fundamental de nove anos, modificando a idade de entrada das crianças para seis anos?
5. Quais foram, na época, as maiores preocupações desta Secretaria, em relação ao ingresso das crianças mais cedo no ensino fundamental?
6. Quais foram, na época, as perspectivas em relação ao ingresso das crianças mais cedo no ensino fundamental?
7. As escolas e os professores receberam alguma orientação específica em relação a ações, atividades e espaços diferenciados para receber a criança de 5/6 anos? Quais?
8. Como têm sido garantidas as condições, no Ciclo da Infância, para que as crianças vivam as suas infâncias?
9. Tem mais alguma informação que você gostaria de fornecer?
10. Tem alguma informação sobre a pesquisa que você gostaria de receber?

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES QUE ATUAM NO
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS – REDES
MUNICIPAL E ESTADUAL**

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Quanto tempo tem de magistério nos anos iniciais do ensino fundamental?
4. É docente na rede:
☐ Municipal ☐ Estadual ☐ Particular
5. Você atua como docente no primeiro ano do ensino fundamental de oito anos?
☐ Sim ☐ Não
6. Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, você percebe alguma diferença no desenvolvimento da criança no antigo primeiro ano e no novo primeiro ano?
☐ Sim ☐ Não
Se sim, quais seriam?
7. De modo geral você considera que o foco principal no seu trabalho pedagógico com as crianças do novo primeiro ano é:
☐ a alfabetização e o letramento
☐ a socialização através de brincadeiras
8. Você recebeu alguma orientação/capacitação específica em relação a ações, atividades e espaços diferenciados para atuar no novo primeiro ano?
☐ Sim ☐ Não
Se respondeu sim:
a) Qual?
b) Quem ofertou?
c) Qual o enfoque principal dessa orientação/capacitação?
9. Você recebeu algum tipo de material didático específico para trabalhar com as crianças no novo primeiro ano?

() Sim

() Não

Se respondeu sim:

d) Qual?

e) Quem ofertou?

f) Qual o enfoque principal desse material?

10. Em linhas gerais, qual é a sua opinião sobre a inclusão da criança de seis e cinco anos no ensino fundamental?

11. Você gostaria de fornecer mais alguma informação?

12. Você gostaria de receber mais alguma informação?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com Diretores das Escolas Públicas

1. Por favor, diga seu nome, idade e a sua formação.
2. Há quanto tempo é diretora desta escola?
3. Por favor, conte como foi a implantação do ensino fundamental de nove anos em sua escola. (maiores problemas; material didático-pedagógico específico; adaptação das crianças, dos professores e dos pais; recursos, etc.)
4. As escolas e os professores receberam alguma orientação específica em relação a ações, atividades e espaços diferenciados para receber a criança de 5/6 anos? Quais?
5. Qual tem sido o enfoque no trabalho dos professores que atuam no primeiro ano?
6. Como têm sido garantidas as condições, neste primeiro ano para que as crianças vivam as suas infâncias?
7. Tem mais alguma informação que você gostaria de fornecer?
8. Tem alguma informação sobre a pesquisa que você gostaria de receber?

ANEXO A – POÇOS DE CALDAS/MG

Histórico

A região onde se localiza o atual Município de Poços de Caldas foi inicialmente habitada pelos índios Cataguases que, em 1675, combateram e venceram a célebre bandeira de Lourenço Castanho, cognominado "*O Velho*".

Somente em meados do século XVIII verificou-se o seu desbravamento propriamente dito. Os desbravadores penetraram o Planalto, abrindo vias de comunicação para as novas "descobertas" ou socavões, em pesquisas infrutíferas, através dos braços do rio Pardo. Três fatores influíram no desenvolvimento social e econômico deste período: a busca de ouro, a abertura de estradas - que facilitassem a fiscalização e dificultassem os contrabandos - e ainda a procura de "água santa", para fins medicinais.

Como, até meados do século XVIII, a "única coisa que dava valor aos territórios novos, motivando sua ocupação e povoamento, era a descoberta de ouro", a região só foi ocupada e povoada quando terminada a era da mineração e iniciado o "ciclo pastoril".

Com a busca de pastagens para manter a pecuária, valorizou-se a região dos "Campos de Caldas", como passou a ser chamado o local. Com isto, facilitou a instalação do núcleo pastoril que, economicamente, substituiu a lavra e grupiara⁶⁸. Entre os que vieram para os "Campos de Caldas", nos últimos anos de 1700, encontrava-se o Padre Manoel Gonçalves Correia, que instalou uma fazenda no "Monte Alegre", junto à fronteira paulista. Lá ergueu uma ermida, a primeira igreja da região, dedicada a Nossa Senhora do Carmo.

Os povoadores foram aumentando e, com sua propulsão, promovendo o recuo da divisa; se no "ciclo do ouro" era o descobrimento das novas minas que

⁶⁸ s.f. Cascalho ralo, com pouca terra a encobri-lo. Depósito sedimentar diamantífero na crista dos morros. Cascalho nas faldas das montanhas, do qual se extrai ouro. (Var.: grupiara.)

trazia a massa invasora, no "ciclo pastoril", a corrida pelas zonas das "campinas" fez com que o fenômeno se repetisse.

Em 1700, nas suas últimas décadas, toda a zona de Caldas era completamente despovoada. A região deserta entre as duas Capitânicas estava, pois, limitada por duas estradas paralelas - a Estrada de Goiás, pelo lado paulista, e, pelo lado mineiro, as "antigas picadas reabertas por Luís Diogo, passando por Cabo Verde, Campestre e Ouro Fino". Foi em 1776 ou 77 que o guarda-mor Veríssimo João de Carvalho, anotado pelo "Cabo do Registro de Ouro Fino", fez a "tranqueira" que lhe tomou o nome. Ordenou-lhe a feitura o Governador da capitania de Minas Gerais, "para divisão entre as duas capitânicas" e mandou que daquela tranqueira para dentro não se adiantasse "uma só polegada aos súditos de Minas, e nem se consentisse que por parte da Capitania de São Paulo se entrasse para a de Minas um só palmo".

Os paulistas, na "marcha para o Oeste" em demanda de pastagens, pulavam as tranqueiras e arrancavam os moirões de posse como tinham feito no "ciclo do ouro" e assim iam invadindo o Planalto. O recuo da divisa foi o curioso fenômeno que ligou geograficamente a Região do "planalto da Pedra Branca", também chamada "maciço de Poços de Caldas", ao desenvolvimento social e econômico da Capitania de Minas. Começou com a expulsão do paulista Bartolomeu Buenos do distrito de Campanha, em 1743, e terminou com a disputa entre a Câmara de Caldas e a de São João da Boa Vista, na Fazenda do óleo (atual município de Andradas), por ocasião do inventário de Antônio Martiniano de Oliveira, em 1874.

Quando das costumeiras penetrações realizadas pelos aventureiros da época, foram descobertos, em meio do planalto, os poços de água quente, cujo valor medicinal foi de pronto constatado. Nasceu desse fato o constante crescimento do lugarejo que imediatamente se formou nas vizinhanças dos poços. Esta data é considerada a de fundação da cidade de Poços de Caldas.

O nome de Caldas veio da tradição portuguesa relacionada com as águas de igual nome existentes em Portugal. Inicialmente era a freguesia de Nossa Senhora da Saúde das Águas de Caldas.

Desde 1886, funcionava na cidade uma casa de banho, utilizada para tratamento de doenças cutâneas, na qual já era utilizada a água sulfurosa e termal da Fonte dos Macacos. Poços recebeu seu primeiro visitante ilustre, o Imperador

Dom Pedro II, em outubro de 1886. O mesmo esteve acompanhado da Imperatriz Dona Tereza Cristina para inauguração do ramal da Estrada de Ferro Mogiana.

Foi elevada a vila, com sede na povoação de Nossa Senhora da Saúde de Poços de Caldas e a denominação de Poços de Caldas, em 1889, tendo sido desmembrada do município de Caldas.

Com o aumento considerável do número de veranistas que procuravam Poços de Caldas para repouso ou tratamento e o crescimento de seu renome como estância hidroterápica, foi iniciada, em 1888, a construção do primeiro estabelecimento balneário.

Ao presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada deve Poços de Caldas apreciáveis melhorias, que a tornaram a primeira Estância Balneária da América do Sul.

A prosperidade e o luxo tiveram seu grande momento em Poços de Caldas enquanto o jogo esteve liberado no Brasil. Pelos salões do Palace Casino e do Palace Hotel desfilava a "nata" da aristocracia brasileira e até de outros países. O presidente Getúlio Vargas tinha uma suíte especial no hotel, com a mesma decoração de que ele desfrutava no Palácio do Catete, no Rio de Janeiro, então capital do país.

A proibição do jogo, em 1946, e a descoberta do antibiótico tiveram forte impacto para o turismo da cidade. O termalismo deixou de ser a maneira mais eficaz de tratar as doenças para as quais era indicado. E os cassinos foram fechados. A economia de Poços sofreu um grande abalo, mas logo encontrou uma alternativa ao entrar no "ciclo da lua-de-mel", quando se tornou elegante passar as núpcias na cidade e o turismo conseguiu fôlego para sobreviver. Depois deste período, o perfil do turista que visita Poços mudou. A classe média e grandes grupos passaram a frequentar as termas, a visitar as fontes e outros pontos de atração da cidade, antes restrito à elite.

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para
Crianças e Profissionais)**

N.º Registro CEP: CAAE

**Título do Projeto: A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
NOVE ANOS EM MINAS GERAIS: A Visão da Criança**

Prezado Senhor (a),

Este Termo de Consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

1) Introdução

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que estudará Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Minas Gerais: A Visão da Criança. Você foi selecionado por possuir informações imprescindíveis à pesquisa e sua participação não é obrigatória. O objetivo do projeto é analisar a Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Minas Gerais, na perspectiva das crianças incluídas em 2004, no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos obrigatórios.

2) Procedimentos do Estudo

Para participar deste estudo solicito a sua especial colaboração em conceder entrevista, que será gravada, sobre a percepção que você tem sobre Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Minas Gerais.

3) Riscos e desconfortos

Gostaríamos que se sentisse à vontade para responder às perguntas que desejar.

4) Benefícios

Espera-se que, como resultado deste estudo, possamos conhecer melhor o Ensino Fundamental de Nove Anos em Minas Gerais.

5) Custos e Reembolso

Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo.

6) Caráter Confidencial dos Registros

A sua identidade será mantida em sigilo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Todas as imagens e depoimentos produzidos para a pesquisa ficarão sob responsabilidade do Programa de Mestrado em Educação da PUC Minas, que mantém arquivo de material de pesquisa em local seguro e com acesso controlado.

7) Participação

Sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades.

Em caso de você decidir retirar-se do estudo, favor notificar o profissional e/ou pesquisador que esteja desenvolvendo a pesquisa.

A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Nome do Pesquisador Responsável: Sueli Machado Pereira de Oliveira

Endereço: Rua Correa Neto, 290 apto 72 - Bairro Centro

37701-016 Poços de Caldas MG Brasil

Res. (31) 3721 5825 Cel. (35) 9987 5743

A Coordenadora do CEP PUC Minas poderá fornecer qualquer esclarecimento, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa.Dra. Maria Beatriz Rios Ricci.

Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 43 sala 107
CEP 30.535-610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
Fone: (31) 3319-4517- Fax: (31) 3319-4517

Declaração de Consentimento

Li, ou alguém leu para mim, as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante_____

Assinatura do participante_____

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Nome da Pesquisadora: Sueli Machado Pereira de Oliveira

Assinatura da Pesquisadora_____ Data: __/__/__

**ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para
Pais ou Responsáveis)**

N.º Registro CEP: CAAE

**Título do Projeto: A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
NOVE ANOS EM MINAS GERAIS: A Visão da Criança**

Prezado Senhor (a),

Este Termo de Consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

1) Introdução

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que estudará Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Minas Gerais: A Visão da Criança. Ele(a) foi selecionado por possuir informações imprescindíveis à pesquisa e sua participação não é obrigatória. O objetivo do projeto é analisar a Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Minas Gerais, na perspectiva das crianças incluídas em 2004, no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos obrigatórios.

2) Procedimentos do Estudo

Para participar deste estudo solicito a sua especial colaboração em autorizar que seu filho(a) conceda entrevista, que será gravada, sobre a percepção que ele(a) tem sobre Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Minas Gerais.

3) Riscos e desconfortos

Gostaríamos que seu(sua) filho(a) se sentisse à vontade para responder às perguntas que desejar.

4) Benefícios

Espera-se que, como resultado deste estudo, possamos conhecer melhor o Ensino Fundamental de Nove Anos em Minas Gerais.

5) Custos e Reembolso

Você não terá nenhum gasto com a sua participação de seu (sua) filho(a) no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo.

6) Caráter Confidencial dos Registros

A identidade de seu(sua) filho(a) será mantida em sigilo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, seu (sua) filho(a) não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Todas as imagens e depoimentos produzidos para a pesquisa ficarão sob responsabilidade do Programa de Mestrado em Educação da PUC Minas, que mantém arquivo de material de pesquisa em local seguro e com acesso controlado.

7) Participação

A participação de seu(sua) filho(a) neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer que seu(sua) filho(a) participe ou de que ele(a) saia deste estudo a qualquer momento, sem penalidades.

Em caso de você decidir retirar seu(sua) filho(a) do estudo, favor notificar o profissional e/ou pesquisador que esteja desenvolvendo a pesquisa.

A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Nome do Pesquisador Responsável: Sueli Machado Pereira de Oliveira

Endereço: Rua Correa Neto, 290 apto 72 - Bairro Centro

37701-016 Poços de Caldas MG Brasil

Res. (31) 3721 5825 Cel. (35) 9987 5743

A Coordenadora do CEP PUC Minas poderá fornecer qualquer esclarecimento, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa.Dra. Maria Beatriz Rios Ricci.

Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 43 sala 107

CEP 30.535-610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.proppg@pucminas.br

Fone: (31) 3319-4517- Fax: (31) 3319-4517

Declaração de Consentimento

Li, ou alguém leu para mim, as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para meu(minha) filho(a) participar deste estudo.

Nome do Participante _____

Assinatura do Participante _____

Nome do Responsável _____

Assinatura do Responsável _____

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Nome da Pesquisadora: Sueli Machado Pereira de Oliveira

Assinatura da Pesquisadora _____ Data: ____/____/____