

ESPAÇO SOCIAL E ESPAÇO ESCOLAR: INTERFACES E CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

SOCIAL SPACE AND SCHOOL SPACE: INTERFACES AND CONTRADICTIONS IN THE CONTEXT OF
NINE YEAR-ELEMENTARY EDUCATION

Antonia Almeida Silva

Doutora em Educação pela USP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS.

Leomárcia Oliveira Caffé Uzêda

Doutoranda em Educação pela UFBA.

Tamar Antunes de Almeida

Graduada em Pedagogia pela UEFS.

Departamento de Educação
Universidade Federal de Feira de Santana (UEFS)
Feira de Santa – BA – Brasil

Endereço

Rua Barra Paulista, 185,
Cidade Nova - Feira de Santana - BA
CEP: 44053-256

Rua M, caminho c 26, casa 1,
Muchila - Feira de Santana - BA
CEP: 44006-024

E-mails

antoniasilv@gmail.com
leomarciauzeda@yahoo.com.br
almeida.tamar@gmail.com

Artigo recebido em 02/04/2011
Aprovado em 04/05/2011

RESUMO

Este artigo problematiza os espaços designados às crianças que entram no Ensino Fundamental de 9 anos, instituído por meio da Lei 11.274/2006. A análise empreendida resulta de uma pesquisa desenvolvida no período de 2007 a 2010, envolvendo 13 escolas públicas de Salvador e Feira de Santana – BA. O recorte assumido põe em relevo a relação entre espaço escolar e espaço social e foi orientado por duas questões: como o tema do espaço escolar está posto no debate sobre o Ensino Fundamental de 9 anos e como ele se articula com o lugar social ocupado pelas crianças de 6 anos? Os resultados da pesquisa indicam que o espaço escolar não logrou romper as barreiras da formalidade no processo de inclusão das crianças de 6 anos no ensino obrigatório, reiterando uma íntima relação entre os lugares sociais e os lugares educacionais dos sujeitos implicados no processo em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental. Espaço escolar. Espaço social.

This article discusses the spaces designated for children entering nine-year Elementary Education established by law 11.274/2006. This analysis was the result of a study carried out in the period 2007 to 2010, involving thirteen public schools in Salvador and Feira de Santana - BA. It highlights the relationship between the school space and the social space, and was guided by two questions: how is the theme of the school dealt with in the debate on nine-year Elementary Education, and how does it interact with the social space occupied by six-year-old children? The results of the survey indicate that the school space has failed to break down the barriers of formality in the process of inclusion of six-year-old children in compulsory education, reiterating the close relationship between the social places and the educational spaces of the subjects involved in the educational process in question.

KEYS WORDS: Elementary Education. School space. Social space.

INTRODUÇÃO

"O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele." (BOURDIEU, 2010, p. 27).

Não é necessário muito esforço, para aqueles que por ventura não convivem com o cotidiano escolar, descrever uma instituição escolar, independente do nível de ensino que a mesma atenda: salas de aula, carteira enfileiradas ou semicírculo, corredores, banheiros, sala da direção, cantina, estrutura arquitetônica horizontal ou vertical. Esta descrição genérica é representativa de formulações que tendem a relegar as especificidades dos sujeitos sociais que ali atuam, suas necessidades educativas e de sociabilidade, de que são exemplos as crianças de 6 anos inseridas no ensino obrigatório a partir da Lei 11.274/2006. Partindo do pressuposto de que na escola o espaço social é também uma realidade que "comanda", as relações pedagógicas, as políticas públicas e as representações dos sujeitos, este texto analisa como o tema do espaço escolar está posto no debate sobre o Ensino Fundamental de 9 anos e como ele se articula com o lugar social ocupado pelas crianças de 6 anos, tendo em vista as condições em que está dada a inserção das mesmas nas instituições públicas de educação, sabidamente um espaço que acolhe as crianças oriundas dos setores populares da sociedade.

A análise sugere que os sujeitos implicados na realidade social não são atingidos da mesma forma pela política de inserção das crianças de 6 anos no ensino obrigatório, posto que os lugares ocupados pelos diferentes sujeitos sociais e os papéis sociais por eles assumidos dão conteúdo e forma aos seus espaços relacionais. Deste modo, as crianças que frequentam as escolas públicas não são afetadas por esta política da mesma forma que as crianças das escolas particulares. A especificidade desses grupos sociais é fundamental para qualificar a realidade educacional no diálogo com as noções de espaço escolar e espaço social, situados como interfaces explicativas das estratégias de publicização da educação e suas implicações político-sociais. Aqui, no entanto, focamos a análise a partir da realidade da escola pública.

A análise empreendida resulta de uma pesquisa desenvolvida no período de 2007 a 2010, envolvendo 13 escolas públicas de Salvador e Feira de Santana - BA. A metodologia adotada, orientada pelo estudo de múltiplos casos, envolveu a análise dos documentos, os dados resultantes da aplicação de questionário acerca da infraestrutura das escolas e o registro das observações *in loco*, além dos depoimentos colhidos junto aos profissionais que estão atuando nas instituições pesquisadas.

Vale ressaltar que as orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade no Ensino Fundamental de 9 anos, composta por nove artigos apresentados por especialistas e mais a introdução (BRASIL, 2006a), embora não traga um texto ou um tópico específico acerca do tema espaço, em várias passagens se refere a ele. Entre as condições para a implementação da política, o documento ressalta que:

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, dentre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de educação. (BRASIL, 2006a, p. 08, grifos nossos).

No mesmo ano de 2006, o 3º Relatório do Programa Ensino Fundamental de 9 anos estabelece como condições para a ampliação dessa etapa da educação:

- Reorganizar o ensino fundamental tendo em vista não apenas o primeiro ano, mas toda a estrutura dos nove anos de ensino;
- Planejar a oferta de vagas, número de salas de aula, adequação dos espaços físicos, número de professores e profissionais de apoio, adequação de material pedagógico;
- Realizar a chamada pública, conforme estabelece a LDB;
- Providenciar a normatização legal no Conselho de Educação. (BRASIL, 2006b, p. 7).

Tanto nesse documento quanto em outros que orientam a política em apreço à referência aos espaços educativos remontam a uma abordagem genérica e que sinaliza para o recorte da infraestrutura das instituições, englobando a arquitetura e o parque de equipamentos. Assim, ao pensarmos o Ensino Fundamental de 9 anos, é vital visitarmos o tema do espaço, observando os seus sentidos e as contradições como expressão de concepções de educação e de relações educacionais.

ESPAÇO SOCIAL E ESPAÇO ESCOLAR: CONEXÕES E CONCEPÇÕES

A aproximação com os documentos orientadores da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos permitiu verificar que as abordagens que cercam o tema espaço pouco têm iluminado as matrizes conceituais que orientam os usos e os sentidos das formulações. Assim, trazer os conceitos tornou-se quase uma exigência para a análise aqui empreendida, visando demarcar sobre o que se fala e de onde se fala. Assumimos, portanto, que O espaço não é algo dado, natural, mas sim o produto de interações que gestam sentidos e práticas humanas, marcados pela cultura, pelas relações de poder e pelas condições de existência dos sujeitos. Trabalho, estudo, lazer, moradia, afeto e conflito são condições, pois, que marcam as vidas e indicam os espaços dos sujeitos e suas formas de apropriação e reconstrução. Nas palavras de Bourdieu (2010, p. 48):

A noção de *espaço* contém, em si, o princípio de uma apreensão *relacional* do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a "realidade" que designa reside na *exterioridade mútua* dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas* em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (*ens realissimum*, como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos. (itálicos do autor).

Nesta perspectiva, o espaço não se esgota na paisagem na qual os indivíduos se inserem em seus contornos objetivos, sejam eles mais ou menos aprazíveis. Em suas dimensões subjetivas e objetivas, o espaço indica as posições ocupadas pelos sujeitos, suas práticas e relações no e com o mundo. Por isso, a percepção dos lugares ocupados pelos sujeitos também implica sobre as políticas públicas, seus destinatários e os processos de efetivação.

A partir da noção de espaço anteriormente apresentada, verifica-se que o debate sobre espaço escolar ainda hoje é muito marcado por dois recortes: de um lado os estudos que privilegiam a arquitetura escolar e, de outro, os que se voltam para a organização do trabalho pedagógico, as relações entre os sujeitos no interior da escola e o ambiente escolar, incluindo os equipamentos que dão materialidade às diversas relações institucionais.

Nunes (2000) traz uma importante contribuição para esse debate, permitindo perceber a complexidade desses recortes de análise a partir da própria trajetória de organização dos sistemas

educacionais no século XX. A autora evidencia que a aura modernizadora que influenciou as políticas de organização escolar por volta de 1930 no Brasil visava modificar o *habitus* pedagógico antes dominante. Diz a autora:

É no espaço das cidades, com diferentes ritmos e intensidade, que as escolas deixam de configurar-se como extensão do campo familiar, privado e religioso e, gradativamente, vão integrando uma rede escolar desenhada pelos governos municipais. Essa rede substituiu as escolas isoladas e definiu os limites do poder, às vezes abusivo, de diretores e inspetores. Essa mudança exigiu a intervenção não só nos aspectos materiais da escola, o que envolveu a produção de um novo espaço com prédios e material didático pertinente aos novos objetivos educacionais, mas também em seus aspectos simbólicos, pois almejava-se da escola primária mais do que novas carteiras, quadros ou salas. Pretendia-se construir um *estado de espírito moderno*. (NUNES, 2000, p. 374, itálicos da autora).

Esta inspiração trouxe para a escola não apenas novos ideais pedagógicos, mas alimentou um amplo movimento de revisão das formas de organização do ambiente, incluindo a concepção arquitetônica dos prédios, em íntima relação com uma moral social modernizante. Não por acaso encontramos uma ampla bibliografia relativa ao espaço escolar e que dá conta da importância da organização arquitetônica e às formas de ocupação da paisagem/território das escolas na agenda educacional brasileira. São exemplares os trabalhos de Faria Filho e Vidal (2000) e Dórea (2000), que discutem o aspecto histórico e que tratam da temática do espaço através do tempo e das mudanças políticas; Gonçalves (1999), Horn (2004), Ribeiro (2004), Guimarães (2006) e Frison (2008), que se voltam para as concepções de espaço escolar e as implicações contidas nesta questão, remetendo-nos à reflexão sobre os espaços escolares não apenas como suporte material, mas como parte de um projeto político-pedagógico da escola.

Ainda como expressão da moral modernizante, que vem norteando o debate sobre o espaço escolar, vimos recrudescer os estudos que se voltam para a caracterização e a apreensão das interfaces do espaço escolar em suas dimensões subjetivas e objetivas do ordenamento pedagógico. Certamente que o espaço escolar é um espaço organizado e habitado por adultos, jovens e crianças que se comunicam e que subvertem a ordem imposta, bem como criam estratégias de sobrevivência para além do instituído. Segundo Dayrell (2010, p. 2), o espaço escolar é ordenado em dupla dimensão:

[...] *Institucionalmente*, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. *Cotidianamente*, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. (grifos nossos).

Em direção semelhante à indicada por Dayrell (2010), Horn (2004) ressalta o espaço como uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições. Delgado e Müller (2006, p. 8), por sua vez, assinalam que:

Refletir sobre os diferentes espaços das infâncias permite descentrar nossos olhares das dimensões físicas e ambientais que instituímos como as mais adequadas para as crianças, esquecendo-nos muitas vezes que em outros espaços também acontecem encontros, desencontros, descobertas e trocas. Nesse sentido, entendemos que os espaços embora prontos, construídos e idealizados por nós adultos não garantem relações humanas baseadas em sentimentos de respeito pela diversidade, pelas pluralidades das infâncias ali contidas.

Embora atentos às dimensões subjetivas que perpassam os espaços nos encontros e desencontros, descobertas e trocas neles proporcionados, notamos nestas concepções uma tendência a privilegiar a dimensão do espaço ensimesmada no interior da escola, ora questionando a sua idealização pelos adultos, ora enfatizando as relações sociais estabelecidas na instituição. No que pese a importância desses enfoques, é mister pensar no processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos além das fronteiras internas da escola, mas em relação com o contexto político-social que a governa.

Com efeito, escapar às armadilhas das análises que tendem a simplificar as assimetrias experimentadas nos espaços a partir da posição do adulto como seu idealizador constitui-se num desafio para a análise do Ensino Fundamental de 9 anos, sob pena de reduzirmos o processo de implementação de uma política à mera intencionalidade nela contida. Admitindo que essas assimetrias são reais e perturbam sobremaneira as relações adulto-criança, é fulcral olhar a infância e os seus

sujeitos sociais não idealmente, mas concretamente em suas tessituras e diferenciações, assim como o espaço escolar em relação com a sociedade, seus conflitos e desafios. A partir do princípio da diferenciação Bourdieu (2010), pensado o espaço social, diria que "os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas" (p. 22) e refere-se tanto às diferenças entre operários e empresários em suas maneiras de comer e de praticar esportes, quanto aos esquemas classificatórios, princípios de classificação e de visões diferentes. Os *habitus* "estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas não as mesmas" (BOURDIEU, 2010, p. 22).

Assim também no interior do espaço escolar, pois as infâncias que experimentam as escolas públicas são substancialmente diferentes das infâncias das escolas privadas; as infâncias das escolas públicas das periferias das capitais guardam peculiaridades frente às das periferias das cidades do interior e assim por diante. Logo, tratar sobre o espaço, sem cair no subjetivismo, exige acuidade na articulação das dimensões subjetivas e objetivas que emolduram a vida das pessoas, o que inclui olhar as relações de poder, a cultura, a ordem, a subversão da ordem, os valores cultivados e as relações sociais em sua complexidade. A relação espaço social/espaço escolar, a partir do princípio da diferenciação, portanto, remete à percepção das relações que emolduram os processos pedagógicos e a organização dos espaços escolares que lhes dão contorno como experiências distintas para grupos sociais dominantes e grupos sociais subalternos.

Desse ângulo, o espaço não é algo dado, natural, mas sim o produto de uma construção social que se vincula às concepções de educação e de sociedade. Como categoria analítica, guarda grande potencial explicativo das dimensões social, territorial e pedagógica, as quais se interpõem às concepções de infância e de educação que orientam as políticas públicas. Neste sentido, o espaço se constitui numa matriz de percepção dos elementos que compõem os lugares, os sujeitos e as suas relações, bem como os fluxos que os modificam, face às posições ocupadas pelos sujeitos e suas visões de mundo.

O ESPAÇO ESCOLAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS: APROXIMAÇÕES COM A REALIDADE DAS CRIANÇAS DE 6 ANOS NA BAHIA

A regulamentação da Lei 11.274/2006 pelos sistemas de ensino não é suficiente para dar materialidade à política de expansão da duração do Ensino Fundamental e de inclusão das crianças de 6 anos no ensino obrigatório, sendo as ações das secretarias de educação e das próprias escolas, aí incluindo os seus atores, essenciais para dar efetividade a mesma. Na Bahia, a regulamentação da mudança no Ensino Fundamental preconizada pela Lei 11.274/2006 se deu em momentos distintos, levando os sistemas de educação a empreenderem estratégias próprias, sobretudo quanto aos prazos para a instituição das matrículas. Assim, enquanto os sistemas municipais de educação de Salvador e Feira de Santana deram a largada para regulamentar a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos ainda no ano de 2006 (SALVADOR, 2005; 2007; FEIRA DE SANTANA, 2006a; 2006b) com matrícula a partir desse mesmo ano, no caso de Salvador, e no ano seguinte, no caso de Feira de Santana, o sistema estadual de educação só regulamentaria a Lei Federal em meados de 2007 (BAHIA, 2007a e 2007b) e efetivaria matrícula apenas no último prazo previsto em lei, isto é, ano letivo de 2010 (BAHIA, 2009).

Todavia a aproximação com os órgãos executivos do estado (Secretaria de Educação do Estado da Bahia) e dos municípios (Secretaria Municipal de Educação de Salvador e Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana) permitiu verificar como traço comum a adesão formal à expansão da duração do Ensino Fundamental. Os quatro anos transcorridos entre a aprovação da Lei Federal e a data limite para os sistemas implementarem a nova organização do ensino obrigatório não fizeram germinar ações para além da normatização e da promoção do acesso à escola. Neste contexto, a adequação do espaço escolar para acolher as crianças de 6 anos, conforme anunciado nas diretrizes do Ministério da Educação, não ultrapassou os limites da intencionalidade anunciada.

Assim, além de ser comum a todos os documentos normativos a ausência de formulações próprias sobre o espaço escolar, a noção presente anuncia a perspectiva de equipar as instituições, modificar os ambientes e re-organizar os projetos político-pedagógicos.

À luz desses referentes, procuramos verificar inicialmente do que as próprias instituições oficiais dispõem, isto é, as condições materiais das escolas e os possíveis processos de reordenamento

experimentados por elas. No aspecto da adequação do ambiente, verifica-se que nenhuma instituição, seja estadual seja municipal, passou por reformas em razão da implementação do Fundamental de 9 anos. Entre as escolas pesquisadas, observou-se que as condições de manutenção e a adequação dos ambientes para integração das crianças são as mesmas encontradas antes dessa política. Nota-se que as instituições que já mantinham classes de pré-escola e Ensino Fundamental simultaneamente tendem a acolher melhor as crianças de 6 anos no ensino obrigatório. É o caso das 3 escolas que possuem parque infantil, identificadas na Tabela 01.

As instituições, portanto, que não possuíam classes de Educação Infantil, apresentaram condições adversas até mesmo para crianças maiores, com sanitários interditados; salas escuras, com pouca ou nenhuma ventilação; além de outros aspectos que revelam uma atenção precária às instituições públicas de educação. Neste cenário, observa-se que são poucas as instituições que dispõem de um parque arquitetônico planejado em atenção às especificidades e às necessidades dos grupos etários. A maioria das instituições não possui área de recreação, tampouco ambientes como bibliotecas, salas de projeção e situações didáticas planejadas e/ou organizadas para serem desenvolvidas juntamente com as crianças.

Dentre as instituições que possuem pátio/área de convivência, quadra de esportes ou alguma área livre, é comum que os ambientes não favoreçam para que as crianças possam correr, brincar, conversar, pois quando não incide o sol, a chuva também acarreta incômodos nesses locais, sem falar na pavimentação inadequada, que implica em risco para integridade física das crianças. Vale observar nesse aspecto que, das escolas visitada, apenas uma das estaduais possui rampa de acesso e quadra coberta. Estas condições, contudo, não decorreram de investimento da Secretaria Estadual de Educação, mas de recursos adquiridos por meio de doações, posto que a instituição é mantida em convênio com uma congregação religiosa.

Os convênios, ademais, se apresentam como diferenças na organização e na manutenção das escolas com melhores edificações, assim como equipamentos. Deste modo, encontram-se nas instituições conveniadas condições mais favoráveis às crianças de 6 anos, não em decorrência da política de ampliação do acesso à escolaridade obrigatória, mas da própria trajetória institucional. A partir do que foi observado e coletado, organizou-se a Tabela 01, que expõe alguns indicadores de avaliação por dependência administrativa, considerando os municípios envolvidos na pesquisa:

Tabela 01: Infraestrutura de 13 escolas de Ensino Fundamental em Salvador e Feira de Santana – Bahia, segundo alguns indicadores selecionados, por dependência administrativa - 2010

Dependência administrativa	Água, luz e esgotamento sanitário	Internet	Parque infantil	Biblioteca	TV, DVD e Aparelho de som	Laboratório de informática	Quadra de Esportes	Ambientes de convivência
Estadual	2	01	-	01	02	01	-01	z-
Municipal	8	7	3	5	9	2	1	4
Total de escolas com os itens	10	8	3	6	11	3	1	44

Fonte: Questionário aplicado às escolas pesquisadas.

Portanto, considerando essas variáveis, verificou-se que menos da metade das escolas públicas pesquisadas possuem bibliotecas, embora todas as instituições tenham ao menos um pequeno acervo de livros de literatura e/ou livros para consultas diversas. É notória nas poucas bibliotecas existentes a falta de pessoal para o desenvolvimento de agendas para esse setor da instituição. As bibliotecas, quando existentes, nem sempre admitem o trânsito das crianças livremente e por vezes o acervo também não contempla a faixa etária das crianças e, em alguns casos, o número de títulos é pequeno e, portanto, não admite o empréstimo. Muitas vezes a biblioteca funciona como “depósito organizado” dos livros que a instituição possui.

Os laboratórios de informática, os aparelhos de TV, DVD, quando existentes, são subutilizados por falta de pessoal para operar esses equipamentos e assegurar uma vida útil mais longa e uso continuado. Muitas vezes ficam guardados em locais fechados sem o uso devido pelos professores e crianças, “esperando alguém que saiba lidar com a informática” ou com os programas disponíveis.

Se analisarmos as mudanças, ou adaptações nos espaços, sob a perspectiva dos documentos oficiais, que sinalizam quanto ao mínimo de estrutura-física almejada, a situação se agrava na medida em que não foram relatados ou identificados investimentos públicos para a promoção de mudanças/adaptações pertinentes em nenhuma das instituições que tivemos acesso. Ao lado disso cabe notar que nos últimos anos a Bahia acirrou ainda mais o seu processo de municipalização do ensino, sendo hoje os sistemas municipais os principais protagonistas da oferta e da manutenção das classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como das instituições de Educação Infantil.

Em relação aos procedimentos pedagógicos, porém, alguns movimentos de ajustes se fizeram notar, ainda que como práticas isoladas. Embora nenhuma escola pesquisada tenha produzido ajustes no projeto político pedagógico (PPP) em razão do Ensino Fundamental de 9 anos, todas procuraram, ao seu modo, realizar alguma ação que denota preocupação com o ingresso das crianças de 6 anos no ensino obrigatório. Entre professoras, gestoras e coordenadoras pedagógicas, foi comum o depoimento de que a escolha da professora para atuar com o primeiro ano passou pelos critérios de experiência na pré-escola ou interesse maior no trabalhos com crianças pequenas. Fora esse aspecto consensual, encontramos nos depoimentos evidências de que algumas instituições procuraram estabelecer projetos temáticos mais próximos dos interesses das crianças, a exemplo de decoração das salas de aula e discussão/estudo dos documentos publicados pelo Ministério da Educação.

As disparidades vividas pelas crianças de 6 anos nessas instituições, no entanto, não se explicam apenas pelas relações estabelecidas no interior da escola e nem podem ser saneadas a partir de ações pontuais. Certamente que os espaços escolares ocupados pelas crianças de 6 anos no Ensino Fundamental dizem muito das tensões vividas por essas crianças para além da escola e expressam, portanto, as posições relativas dos sujeitos na sociedade. Este exercício de aproximação com a realidade educacional apresentado aqui, portanto, não pode ser lido apenas a partir do diagnóstico das carências das escolas públicas, mas da ausência de estratégias efetivas de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos no âmbito dos sistemas de ensino, com vista a tornar efetivos movimentos reais de superação das desigualdades que estão postas desde a escola.

Destarte, a escola não se institua como a única responsável pela projeção dos espaços escolares, muito menos dos espaços sociais, a atuação dos sujeitos em seu interior potencializa relações e ações que lhe dão sentidos. Segue-se que o ingresso das crianças de 6 anos constitui-se num fator de mobilização com potencial para direcionar novas agendas e a produção de valores que interroguem a composição dos espaços escolares em relação com os sociais, para além da sua aparência imediata e das promessas de êxito preconizadas nos instrumentos normativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando tanto para a infraestrutura quanto para os procedimentos adotados para acolher as crianças, nota-se que a relação entre o atendimento das orientações para a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, especificamente o ingresso da criança sem rupturas traumáticas e os investimentos nos espaços escolares, ainda se constitui numa meta político-social a ser alcançada. Com efeito, a análise sobre os espaços escolares não prescinde da percepção dos próprios espaços relacionais ocupados pelas crianças. Deste modo, não surpreende que as instituições pesquisadas ainda retratem debilidades para a recepção das crianças de 6 anos nas escolas, o que não se admite é a aceitação passiva desse quadro.

Ademais, o quadro encontrado nas instituições pesquisadas revelou que a moral modernizante de que nos fala Nunes (2000) esteve longe de influenciar o ordenamento educacional que se multiplicou para as instituições públicas, notadamente nos quesitos referentes aos aportes arquitetônicos e dos recursos materiais disponíveis nas instituições pesquisadas. Assim, o *habitus* pedagógico logrou a conservação das condições já dadas, em detrimento da construção de processos que pautassem a vida das pessoas e a escola como mediadora de oportunidades efetivas de educação e de promoção da cultura.

Prevaleceu, portanto, a lógica da generalidade sobre os espaços e a adequação das instituições escolares para sujeitos supostamente também genéricos. Posto que o retrato aqui apresentado referiu-se às instituições públicas e às ações dos órgãos públicos para atender às crianças que ingressam nessas instituições, as perguntas que se colocam são: é possível pensar a implantação do Ensino Fundamental e o espaço escolar para crianças genéricas? Como sucumbir a relação entre espaço social e espaço escolar no contexto do Ensino Fundamental de 9 anos? Essas questões, pela sua complexidade, não podem ser respondidas pontualmente, tampouco podem ser ignoradas. Não se trata apenas de olhar o aluno e a sua atuação na escola, mas o sujeito social em relação com diferentes contextos, inclusive o escolar, aqui situado como um espaço micro, em íntima relação com os espaços sociais mais amplos.

Certamente, os impasses a partir da implementação desta política educacional são muitos e o enfrentamento dos mesmos passam não só pelas discussões no âmbito acadêmico, mas nos espaços escolares e, principalmente, pelo estabelecimento de agendas pelos gestores dos sistemas de educação. Por conseguinte, a viabilização de uma escola inclusiva, democrática não só no acesso, mas, principalmente, na qualidade de ensino, de espaços e de materiais, não decorre apenas de aprovação das leis e da formalização de orientações para a sua implementação. O empreendimento de ações que reduzam as desigualdades entre os espaços sociais desde a equalização dos espaços escolares públicos são, portanto, condições para que o Ensino Fundamental de 9 anos se materialize como estratégia de ampliação do acesso à educação. Esta agenda, todavia, não pode ser assumida apenas pelas escolas, os gestores dos sistemas, por meio dos órgãos competentes, têm responsabilidade precípua nisso.

REFERÊNCIAS

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO. **Ampliando a educação fundamental para nove anos na Bahia**: orientações para implantação. Salvador, 2009.

_____. **Parecer CEE 187/2007, de 11 de Setembro de 2007**. Implantação e Funcionamento do Ensino Fundamental Obrigatório de 9 anos, iniciando aos 6 anos de idade. Salvador, BA: Diário Oficial, 2007a.

_____. **Resolução CEE 60, de 5 de Junho de 2007**. Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento do Ensino Fundamental obrigatório de 09 (nove) anos, iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Salvador, BA: Diário Oficial, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006a.

_____. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006b.

DAYRELL, J. T. **A escola como espaço sócio-cultural**. Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1619.pdf> Acesso em: julho de 2010.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a organização do espaço escolar: planejando escolas, construindo sonhos. : I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. In: **Anais**: I Congresso Brasileiro de História da Educação. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/036_celia_rosangela.pdf >.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, n. 14, p-19-34. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_04_LUCIANO_MENDES_E_DIANA_GONCALVES.pdf.

FEIRA DE SANTANA. Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana. **Resolução nº 10/2006**, que regulamenta a criação e implementação do Ensino fundamental de nove anos no Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana – Ba. Feira de Santana, 2006a.

_____. **Resolução nº 11**, que altera a resolução nº 10/2006 que regulamenta a criação e implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana – BA. Feira de Santana, 2006b.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O espaço e o tempo na Educação Infantil. **Ciênc. let.**, Porto Alegre, n. 43, p. 169-180, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>.

GONÇALVES, Rita de Cássia. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação. **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, p-47-57, julho/dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_01/08_goncalves.pdf>.

GUIMARÃES, D. O. Educação Infantil: espaços e experiências. **O cotidiano na educação infantil** TV Escola/Salto para o futuro. Disponível em: <http://www.tvebrasil.br/salto>. Acesso em: dezembro de setembro de 2007.

HORN, M. G. S A solidária parceria entre espaço e educador. *In*: HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.13-21

MÜLLER, F.; DELGADO, A. C. C. Tempos e espaços das infâncias: apresentação. *In*. **Currículo sem fronteira**. V.6, n.1, pp5-14, jan/jun 2006. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org . Acesso em: dezembro de 2008.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. *In*: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in) visível no currículo. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez, 2004. Disponível em: <http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf>.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação de Salvador. **Resolução nº 004/2007**, que Dispões sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Salvador: Diário Oficial do Município, 26/06/2007.

_____. **Educação de qualidade, novos rumos para a cidade 2005/2008**: política para educação pública municipal de Salvador. Prefeitura Municipal de Salvador/Secretaria de Educação e Cultura. Salvador, 2005.