

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS OBRIGATÓRIOS EM MINAS GERAIS: QUESTÕES E TENSÕES

THE PROCESS OF IMPLEMENTING COMPULSORY NINE YEAR-ELEMENTARY EDUCATION IN
MINAS GERAIS: ISSUES AND TENSIONS

Magali dos Reis

Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de
Pós-Graduação em Educação da PUC/MG.

Sueli Machado Pereira de Oliveira

Mestranda em Educação pela PUC/MG.

Programa de Pós-Graduação em Educação

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG)

Belo Horizonte – MG - Brasil

Endereço

Campus Coração Eucarístico

Av. Dom José Gaspar, 500

Coração Eucarístico – Belo Horizonte - MG

CEP: 30535-610

E-mails

magali_reis@pucminas.br

suelioliveira@pucpcaldas.br

Artigo recebido em 03/04/2011

Aprovado em 06/05/2011

RESUMO

O ano de 2003 registra a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos obrigatórios em Minas Gerais, estado que se antecipa à legislação federal, produzindo uma nova institucionalidade para esta etapa da Educação Básica. O presente artigo é resultado de um estudo desenvolvido a partir do ano de 2005, que teve como objeto de suas atenções tal ampliação do Ensino Fundamental numa cidade no interior do estado, que, tendo como mote de divulgação da nova política o bordão “Agora seu filho entra mais cedo na escola”, promoveu, em fins de 2003, a matrícula no ciclo inicial de alfabetização de crianças que completassem 6 anos de idade no início do ano letivo de 2004. Observamos, por meio da pesquisa, que em Minas Gerais a implantação da proposta foi aligeirada, sem o devido preparo dos professores e sem qualquer adaptação dos espaços para receber crianças com necessidades tão específicas. No universo estudado, há depoimentos contundentes de crianças, pais e professores.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Infâncias. Ensino Fundamental de 9 anos. Antecipação da escolarização.

ABSTRACT

In 2003, compulsory Elementary education was extended from eight to nine years in the State of Minas Gerais, in anticipation of the federal legislation, producing a new institutional framework for this stage

of Elementary education. This article is the result of an ongoing study since 2005, which focused on this expansion of elementary education in a municipality within the state which, as a motto for the new policy, publicized the slogan "Agora seu filho entra mais cedo na escola" (Now your child starts school earlier) at the end of 2003, to promote registration in the initial cycle of literacy for children completing six years of age at the beginning of 2004. We observed, through the research, that in Minas Gerais the implementation of the proposal was lightweight, without the due preparation of teachers and without any adjustment of spaces to accommodate children with specific needs. In the universe studied, unfavourable testimonies are given by children, parents and teachers.

KEY WORDS: Children. Childhood. Nine-year Elementary education. Early childhood education. Early schooling.

APRESENTAÇÃO

O ano de 2003 registra a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos obrigatórios em Minas Gerais (MG), estado que se antecipa à legislação federal, produzindo uma nova institucionalidade para esta etapa da educação básica. O presente artigo é resultado de um estudo desenvolvido a partir do ano de 2005, que teve como objeto de suas atenções tal ampliação do Ensino Fundamental numa cidade no interior de MG. Tendo como mote de divulgação da nova política o bordão "Agora seu filho entra mais cedo na escola", o Governo do Estado promoveu, em fins de 2003, a matrícula de crianças que completassem 6 anos de idade no início do ano letivo de 2004. Durante a pesquisa, procuramos analisar a proposta de implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais, decorrente de um conjunto de ações político-educacionais articuladas pelo governo estadual a partir de 2003.

De acordo com os documentos legais e orientações oficiais, os argumentos que fundamentaram a necessidade de alteração do Ensino Fundamental em Minas Gerais decorrem dos resultados da avaliação do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que indicavam uma queda na qualidade do ensino, constatada por meio do desempenho dos estudantes nas referidas avaliações. A pesquisa procurou contemplar a análise da consistência metodológica, o perfil e o desempenho da unidade de ensino analisada, os resultados obtidos e o processo de consolidação de uma nova institucionalidade para o Ensino Fundamental. Analisamos, ainda, a percepção dos sujeitos da educação – crianças, profissionais e famílias – sobre os processos de alfabetização antes dos sete anos de idade, bem como o desempenho das escolas frente ao projeto governamental, possibilitando deste modo avaliar os programas de formação profissional decorrentes do projeto político analisado.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A preocupação básica foi analisar a ampliação do Ensino Fundamental em Minas Gerais a partir de 2003, ano em que as regulações legais ganham sustentação política. Elegemos como campo de pesquisa duas escolas, sendo uma municipal de Educação Infantil e outra estadual de Ensino Fundamental, situadas em um município do interior do estado. Optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa por considerarmos que poderia proporcionar melhores condições de atingir as intenções do estudo.

Bogdan e Biklen (2006) analisam as pesquisas de caráter qualitativo na área de educação, e como esta abordagem desenvolveu-se, inicialmente, em contraposição à pesquisa quantitativa. Deste modo, a investigação de natureza qualitativa pode ser entendida, num sentido restrito, como uma produção de estudos analíticos de práticas sociais. A partir desse significado, pode-se perceber a necessidade de maior aproximação com a realidade, partindo da análise documental e bibliográfica e, em seguida, vivenciando o contexto a ser estudado de forma a interagir com as pessoas que fazem parte dessa experiência.

Partimos, portanto, da análise documental e da revisão bibliográfica, procurando dar visibilidade aos estudos que antecederam e aos que se seguiram à implantação do Ensino Fundamental de nove

anos obrigatórios em Minas Gerais e, posteriormente, procedemos às observações e às entrevistas. A pesquisa bibliográfica é entendida como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico, capaz de gerar hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. A metodologia utilizada é qualitativa, uma vez que se preocupa em analisar aspectos mais profundos do comportamento humano, fornecendo análise detalhada sobre hábitos, atitudes e tendências de comportamento, presentes em registros formais e informais (BOGDAN; BIKLEN, 2006, p. 269).

AS OBSERVAÇÕES E AS ENTREVISTAS

Estudos de caráter sociológico como este podem ter por base dados provenientes das mais variadas fontes (LANG, 2006). No desenvolvimento das diferentes etapas da pesquisa, foram utilizados instrumentos de coleta de dados, tais como: observação e registro do cotidiano das escolas estudadas, entrevistas e fotografias, além da análise documental e bibliográfica já descrita. Estes instrumentos de dados garantiram que vários aspectos pudessem ser analisados com base na bibliografia específica de acordo com o tema. Neste sentido, um pesquisador assume o papel de sujeito da pesquisa, pois, a partir do momento que se entra em contato com os atores sociais, estabelece-se uma relação concreta, afetiva e social.

Sob essa ótica, a pesquisa qualitativa é um processo de construção do conhecimento e não apenas uma fornecedora de dados, principalmente quando se parte do pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente (ANDRÉ, 2008). Isto significa que as questões e os problemas que orientam uma pesquisa exigem um posicionamento teórico, levando o pesquisador a buscar novas respostas e novas indagações no decorrer de sua investigação. Foi necessário, portanto, colocar em evidência a especificidade de cada situação. Considerando-se a extensão deste estudo, as crianças foram observadas, assim como os adultos e as relações que estes últimos estabelecem com os mais novos (KRAMER, 2002).

As entrevistas constituíram o ápice da pesquisa, foi quando muitas ideias e percepções dos sujeitos se explicitaram. Cada uma das escolas investigadas possuía uma única turma de crianças de 6 anos de idade. Na escola estadual havia 38 matriculados nesta turma e na unidade municipal de Educação Infantil havia 28 crianças entre 5 e 6 anos de idade.

Em seguida, selecionamos dez crianças da escola municipal e 14 crianças da escola estadual, misturando crianças brancas e negras, meninos e meninas e com idades diferentes, sendo parte com seis anos completos e parte com menos de seis anos. Organizamos entrevistas coletivas com as crianças e, posteriormente, com os pais. Em seguida realizamos entrevista com as professoras e com as supervisoras pedagógicas de cada escola.

O BERÇO DA DESIGUALDADE E A DESIGUALDADE DO BERÇO¹

Embora estivéssemos mobilizadas desde o ano de 2003 em razão de nossas preocupações com as formas de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no sul de Minas Gerais, nossos questionamentos não encontraram eco entre as entidades representativas da educação e comunidade acadêmica na região estudada. Um fator dificultador para o desenvolvimento da pesquisa, que somente pôde ser iniciada em 2005, foi a escassez de recursos, uma vez que uma mudança na política educacional da magnitude do Ensino Fundamental de nove anos não constituía um tema prioritário para as agências de fomento. Em outros termos, as implicações das políticas para a vida das crianças ainda desperta interesse difuso na academia e parece um tema de menor importância para as agendas políticas.

A aproximação com o campo de pesquisa se deu por meio de observação sistemática da estrutura física e material para a implantação de um ano a mais no Ensino Fundamental. Foram observadas duas unidades de ensino, sendo uma estadual e outra municipal. Ambas estão situadas na região central da cidade, sendo que a escola estadual possui ampla área construída e uma grande área externa, em arquitetura eclética², edificada no início do século XX. A escola municipal de Educação

Infantil possui uma área menor, porém atua especificamente com crianças na faixa etária de 0-6 anos, estando em boas condições para esta finalidade, isto é, oferece boa infraestrutura física com área externa apropriada para a Educação Infantil.

DADOS DA OBSERVAÇÃO

Observamos que a escola estadual estudada se ressentiu da falta de recursos para a adaptação de espaços e para a compra de mobiliário adequado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças menores de 6 anos de idade. O ciclo inicial de alfabetização foi alocado no porão, abaixo da escadaria que dá acesso ao pavimento principal do prédio, numa sala pequena, úmida e escura, que apresentava sinais de mofo na parte superior das paredes e no teto. 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.

A análise do trabalho pedagógico mostrou que este foi estruturado em razão da centralidade na alfabetização das crianças, com exercícios de cópia e repetição mecânicas, tendo como suporte apenas o livro didático. As crianças permaneciam sentadas durante todo o período, e as práticas de controle eram intensas, pois a própria organização do espaço impunha esta forma de trabalho.

Esse aspecto acentua a dificuldade da escola em acolher as culturas e as linguagens infantis, incluindo-se a brincadeira de faz de conta e as atividades lúdicas presentes na Educação Infantil. A própria estrutura física e a organização do tempo educativo permaneceram centradas na cultura convencional do Ensino Fundamental, sendo rígidas e restritivas, isto é, as carteiras enfileiradas coíbiam a movimentação das crianças na sala apinhada e impediam que atividades lúdicas ocorressem.

Durante as observações realizadas na escola municipal, observamos que esta unidade possui área física comparativamente menor que a escola estadual, porém esta Unidade foi construída especificamente para o trabalho pedagógico com crianças na faixa etária de 0-6 anos, reunindo boas condições para esta finalidade, isto é, oferece boa infraestrutura física com área externa apropriada para a Educação Infantil, parque com brinquedos e área de sombra, tanque de areia e uma pequena horta cultivada pelas crianças como parte do trabalho por projetos. A organização do espaço interno permite que ocorram modificações na organização do mobiliário e na decoração das salas, o que é desejável para a Educação Infantil (BRASIL, 2004b).

AS ENTREVISTAS³

Na segunda etapa da pesquisa, procedemos às entrevistas, começando pela escola estadual. Por meio dos depoimentos, pudemos analisar que no início do ano letivo as opiniões das crianças eram bastante divergentes. Havia crianças que queriam ir para a "escola dos grandes", e outras que tinham receio sobre o que era aquela escola nova. Algumas choravam com frequência e desejavam voltar à escola de Educação Infantil de onde provinham, queriam brincar mais, outras tinham uma alta expectativa em relação ao ensino, pois, finalmente, aprenderiam a ler⁴:

Lá [na escola de Educação Infantil] a gente brincava muito, mais aprendia também... (Ricardo, 5 anos, 6 meses, entrevista, abr, 2005.)

Aqui é muito chato tem muita lição, a gente não brinca... (Janaina, 5 anos e 8 meses, entrevista, abr., 2005).

Queria voltá lá pá outra escola, lá tinha mais criança que brincava comigo e a professora não gritava o tempo todo, não tinha que escreve tanto... (Thiago, 6 anos, entrevista, abr., 2005).

Eu queria muito vim prá cá, aqui tem criança grande, eu já só grande né, então eu vim prá cá...

Aqui agente aprende mais, tem livro de verdade, e lição na lousa... (Ellen, 6 anos, entrevista, abr., 2005).

Aos poucos, as crianças mais reticentes em relação ao Ensino Fundamental acabavam se adaptando e se conformando com a nova situação, enquanto que aquelas mais entusiasmadas perdiam sucessivamente o entusiasmo.

Eu fiquei tão feliz no dia que cheguei aqui, que comecei a pulá de alegria mais a professora penso que era bagunça e me pois de castigo a tarde toda... (Ellen, 6 anos, entrevista, abr., 2005).

Eu queria muito aprendê a escreve mais tem muita lição, a gente fica muito tempo na carteira e não pode mexer, quando termina a professora manda fica com a cabeça abaxada na carteira, prá discansá mais eu queria mesmo é brincá, mas num pode (Vitor, 6 anos, entrevista, abr., 2005).
Eu num queria vim prá cá mais minha mãe falo que é melhor ficá aqui prá lê e escrevê, então eu fico... (Thiago, 6 anos, entrevista, abr., 2005).

De modo geral, as crianças do ciclo inicial de alfabetização viam-se numa situação de desprestígio e subordinação, subjugadas frente às crianças maiores, que se referiam a elas como "fiapo", "os menores" e "os menos importantes na escola".⁵

Do ponto de vista dos pais, a situação também não era tranquila, não havia consenso entre eles sobre as reais possibilidades que esta inserção precoce das crianças no Ensino Fundamental poderia oferecer a seus filhos. Alguns entendiam que a alfabetização antecipada poderia proporcionar às crianças igualdade de condições ao longo de sua vida escolar, outros defendiam que as crianças precisavam viver plenamente sua infância:

Acho muito cedo para colocar as crianças na escola, os maiores podem judiar delas, fico com medo. (Augusto, entrevista, mai., 2005).
Nós fomos para a escola com 7 anos era tudo diferente, agora querem forçar a aprendizagem, assim elas [as crianças] vão desistir logo da escola... (Laura, entrevista, mai., 2005).
Acho que tem que ser que nem na particular. Porque filho de rico aprende mais? Porque aprende desde cedo. Quero que minha filha aprenda logo, assim não vai ficar prá trás. (Simone, entrevista, mai., 2005).
Concordo com a Simone, se elas aprenderem antes vão aprender mais, e vão ter mais chances no futuro. (Ricardo, entrevista, mai., 2005).

No entanto os pais pouco participaram deste processo, sendo apenas ocasionalmente chamados à escola para obter retorno sobre o desempenho escolar de seus filhos:

Ninguém me perguntou se eu queria colocar meu filho de 5 anos na escola. Ele não tem nem seis anos e já tá aqui. (Augusto, mai., 2005).
Acho que a gente tinha que participar mais, dessas coisas. (Laura, entrevista, mai., 2005).

Seguimos com a pesquisa, procurando entender como a professora percebeu as mudanças, como as incorporou em sua rotina de trabalho e quais aspectos, de modo geral, poderiam caracterizar as práticas das professoras alfabetizadoras. Para a professora entrevistada, as mudanças não foram pequenas e as dúvidas sobre como trabalhar com um sujeito novo permeavam as suas indagações.

Para a professora, a nova situação colocou em evidência o despreparo para trabalhar com uma faixa etária até então circunscrita à Educação Infantil. Os diversos entendimentos sobre a idade de ingresso e a falta de condições das escolas de Ensino Fundamental para receber a criança pequena geraram tensões nos professores que se encontravam diante de situações para as quais não estavam preparados:

Na primeira semana de aula foi muito difícil. As crianças estavam agitadas, muitas choravam, não sabia o que fazer... Já conversei com várias colegas de outras escolas que tiveram os mesmos problemas... (Professora, entrevista, mai., 2005).

Havia grande dificuldade em lidar com situações corriqueiras, como, por exemplo, ir ao banheiro, o que, com crianças pequenas, requer mais cuidados e, ainda, a temporalidade biológica precisa ser respeitada. A professora conta sobre suas dificuldades diante de uma classe com mais de trinta crianças, quando uma delas não pôde esperar o momento de ir ao banheiro:

Teve um dia que uma criança evacuou na roupa eu não sabia o que fazer, era uma das menores da turma, estava sozinha, as crianças ficaram agitadas, também não tinha uma troca de roupa para a criança que ficou expostas naquele dia... (Professora, entrevista, mai., 2005).

A professora ainda ressalta a dificuldade de ordem didático-pedagógica:

Conversei com colegas que trabalham na pré-escola, não sabia o que ensinar, ninguém apareceu aqui para me orientar, não sabia o que fazer. Fui experimentando de acordo com as conversas que tinha com o pessoal da Educação infantil.... Foi tudo muito difícil... (Professora, entrevista, mai., 2005).

Observamos que nenhum professor ou gestor daquela escola havia participado efetivamente dos momentos de formação promovidos pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. A falta de

formação em serviço gerava angústias em todos, e, com a falta de diretrizes, adaptavam o material didático aos pequenos e as exigências do trabalho aos esquemas convencionais já trabalhados com outras faixas etárias. Estas questões nos remetem às indagações de Gorni (2007), isto é, a autora questiona se estamos de fato preparados para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.

Questões relativas às orientações pedagógicas a serem adotadas com as crianças menores também ocupam as reflexões da professora, suas dúvidas e seus questionamentos sobre as reais implicações da adaptação de materiais e métodos e sua efetividade no processo de aprendizagem:

- Não se está certo o que eu faço, às vezes sinto que as crianças não estão entendendo nada, depois acho que pegaram (sic!) alguma coisa... Vou tateando... (Professora, entrevista, mai., 2005).

A este respeito, Moro (2009a, 2009b) desvela os sentimentos de angústia e a frustração das professoras perante a incerteza quanto às mudanças, incluindo a alteração da data corte para o ingresso das crianças nas turmas de primeiro ano. Segundo a autora, o estudo também permitiu verificar que o trabalho pedagógico foi sendo estruturado em função da centralidade na alfabetização, aspecto também relatado pela professora:

- Reforço muito a parte de aquisição da língua escrita, as crianças precisam estar prontas (sic!) para a etapa seguinte, então a alfabetização é o mais importante nesta etapa... (Professora, entrevista, mai., 2005).

Se, de um lado, observamos a exasperação das famílias, das crianças e dos profissionais de educação com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede de ensino pública estadual, de outro lado observamos que, na rede municipal de ensino, a decisão de levar as crianças a outras escolas ficou a cargo das famílias, dado que não havia vagas suficientes nas escolas de Ensino Fundamental para atender à demanda. No entanto, para as turmas de 1º ano que precisaram ficar nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), tanto no ano de 2004 como nos anos subsequentes, não houve mudanças na organização do trabalho pedagógico. Muitos pais preferiram manter seus filhos nas UMEIs, que já tinham consolidado um trabalho pedagógico de letramento, assim descrito pela Supervisora Pedagógica da escola:

Todo o trabalho com letramento envolve principalmente a criação de um espaço físico estimulante para a criança. Sem excessos, uma vez que consideramos que uma sala repleta de estímulos visuais torna-se cansativa para as crianças e adultos. Nosso espaço é planejado para fornecer condições adequadas para a leitura, todas as salas possuem alguns livros de literatura que estão ao alcance das crianças. Mas não deixamos de freqüentar a biblioteca.

O trabalho de observação mostrou que a preocupação com a organização do espaço e do tempo é mais intensa na Educação Infantil do que na sala do Ensino Fundamental, com poucos estímulos visuais, o que dificulta o contato dos alunos com produções escritas, situação agravada pela limitação ao acesso à biblioteca. A supervisora prossegue afirmando que:

Temos jogos com letras e imagens o que facilita muito para a criança. Mesmo assim elas mesmas trazem de casa algumas embalagens de produtos que aprenderam a ler, estampas e até mesmo brinquedos. O mais difícil é lidar com materiais de baixo custo e com qualidade duvidosa que as crianças trazem.

A entrevistada explica que há muitos materiais adquiridos nas lojas de comércio popular ao preço de um real e noventa e nove centavos, e que há muitos problemas de escrita e problema textual nos livros e nos brinquedos, mas que a escola procura orientar os pais e ensinar as crianças a construir seus próprios brinquedos com aproveitamento de materiais, ou os próprios familiares nas oficinas de pais. O problema é que, nestas oficinas, segundo a entrevistada, ainda há poucos frequentadores e sempre os mesmos interessados.

Segundo informações das professoras e da própria Secretaria Municipal de Educação à época, o trabalho pedagógico permaneceria o mesmo, sem a necessidade de mudanças na infraestrutura ou nos processos de educação já consolidados na rede de ensino do município. Houve, no entanto, alteração da nomenclatura que definia antes o último ano da pré-escola, que passou a se chamar "fase inicial de alfabetização e letramento".

A análise das duas realidades observadas nos leva a retomar um dos princípios relatados por Abicalil (2005) sobre a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos obrigatórios, isto é,

o princípio de equidade que implica a inclusão de milhares de crianças dos setores mais empobrecidos da sociedade brasileira na escola e a perspectiva de mudança na cultura escolar de exclusão. No entanto compreendemos, como afirma Buarque (2006, p.134), que “o berço da igualdade depende da igualdade do berço”, isto é, as condições objetivas para uma educação de qualidade ainda estão aquém de serem concretizadas, dada a implantação apressada de políticas que impedem a consolidação de um trabalho pedagógico de fato democratizante e que contribua para a superação das desigualdades de condições de aprendizagem das crianças dos extratos mais pobres da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, ao final da pesquisa, que a escola ainda está em processo de adaptação à nova realidade trazida com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos obrigatórios. Para isso, tem necessidade de maior investimento em formação de novos docentes e aperfeiçoamento dos que já alfabetizam para a superação das dificuldades encontradas nos processos de ensino-aprendizagem. Por meio das entrevistas realizadas com crianças, professores e famílias, percebe-se que esse assunto vem sendo tratado de maneira reticente e tem sido pouco discutido, envolvendo poucos professores e raramente as famílias. Os sistemas de ensino municipais e estaduais se ressentem da falta de uma política de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esta é uma preocupação recente para pesquisadores políticos e profissionais, embora a discussão sobre o tema da transição entre os diferentes níveis de ensino em países da Europa e dos nos Estados Unidos já esteja bastante avançada, como indicam os trabalhos de Corsaro (2005, 2009).

Observamos que o debate, os estudos e as discussões – assim como a disponibilidade de recursos para viabilização de um amplo projeto de mudanças na escola –, que deveriam ser o ponto de partida para posterior implantação desta política, de fato não ocorreram a contento. Desse modo, as condições objetivas para que o Ensino Fundamental de nove anos ocorresse apenas se ativeram a uma fundamentação política na qual o projeto de uma nova pedagogia para o Ensino Fundamental ainda está distante de se concretizar.

Embora os riscos e os problemas de uma implantação apressada da nova política para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, abordados neste estudo, já tivessem sido registrados nos pareceres e também tratados como uma preocupação nos documentos que orientam a ampliação do Ensino Fundamental, na prática eles se concretizaram e se reproduziram rapidamente.

Dados recentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), correspondentes ao ano de 2008, mostraram que a ampliação do Ensino Fundamental não alterou o rendimento escolar de crianças, sobretudo das camadas mais pobres da população. Um ano a mais na escolarização pode não alterar as condições de aprendizagem, se outros fatores, como as condições de ensino, não forem devidamente tratados, mas pode provocar quebra de etapas no desenvolvimento da infância que podem ser irremediáveis e irrecuperáveis. Em outros termos, embora as pesquisas acadêmicas sobre crianças e infâncias venham reafirmando a necessidade de ouvir as crianças (QVORTRUP, 2009; MOLLO-BOUVIER, 2005; CORSARO, 2005; ALDERSON, 2005), tal movimento não se fez sentir no âmbito das agendas políticas e, para o poder público, a criança permanece como o *in-fans*, isto é, aquele que não fala, ou, no sentido Kantiano do termo, aquele que não pode valer-se da palavra para defender-se.

Entendemos, finalmente, a necessidade de construirmos um sistema de ensino de fato e de direito que possibilite o intercâmbio e o diálogo entre as diferentes etapas de ensino, sobretudo no que diz respeito à educação da infância, possibilitando assim a articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É imprescindível, para tanto, compreender os sujeitos destas etapas da educação como crianças, o que de fato são, e não apenas como ‘alunos’ como categoria autodefinidora e totalizadora que padroniza e massifica, desconsiderando a condição própria de cada infância.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos. **Parecer do Relator relativo ao Projeto Lei 3675/2004**. Comissão de Educação e Cultura. Brasília: Câmara dos Deputados, 2005.

- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**. 2005, vol.26, n.91, pp. 419-442.
- ANDRÉ, Marli (Org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- BODGAN, Robert & BIKLEN, Sári. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto - Portugal: Porto Editora, 2006.
- 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 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, 2004a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Padrões de infra-estrutura para o espaço físico destinado à educação infantil**. Brasília: MEC, 2004.
- BUARQUE, Cristovam. O Berço da Desigualdade. *In*: SALGADO, Sebastião e BUARQUE, Cristovam. **O Berço da Desigualdade**. 2. ed. Brasília: UNESCO e Grupo Santillana, 2006.
- CORREA, Beatriz C. Crianças aos seis anos no Ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. 30ª Reunião Anual da Associação Nacional De Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. **Anais**. Caxambu, MG, 2007.
- CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, 2005, vol.26, n.91, pp. 443-464.
- _____. Peer Culture. *In*: QVORTRUP, Jens *et al.* **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Hampshire/England: Palgrave Macmillian, 2009. (p.301-315).
- EDOARDO, Laysmara C. **Ensino fundamental de nove anos**: uma problematização sociológica. (Paper).
- FERNANDES, Natália. O centro e a Margem: infância, protecção e Acolhimento Insitucional. *In*: VAS-CONCELLOS, Vera M.R.; SARMENTO, Manuel (Orgs). **Infância (In)Visível**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin editores, 2007.
- 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, Jan/Mar 2007.
- KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, 2006, vol.27, n.96, pp. 797-818.
- KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização. **Cadernos de Pesquisa – FCC**, 2002, n. 116, p.41-59.
- LANG, Alice. Uma entrevista em Análise: Olhares diversos. **Revista Pesquisa Qualitativa**. Sociedade de estudos e Pesquisas Qualitativos, 2006, n.1, pp.99-109.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.
- 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. Orientação SEE nº 01, de 5 de fevereiro de 2004. Belo Horizonte, 2004.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 469**, de 22 de dezembro de 2003. Belo Horizonte, 2003b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 430**, de 07 de agosto de 2003. Belo Horizonte, 2003c.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, 2005, vol.26, n.91, pp. 391-403.

MORO, Catarina. Controvérsias e desafios apontados pelas primeiras Pesquisas divulgadas em eventos científicos sobre o 1º. ano do ensino fundamental de 9 anos. IX Congresso Nacional de Educação – EDUC-ERE, 2009. **Anais**. Curitiba: PUC PR, 2009.

MORO, Catarina. **Ensino fundamental de 9 anos**: O que dizem as professoras do primeiro ano. Curitiba-PR: Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, 2009. (Tese de Doutorado)

QVORTRUP, Jens. Childhood as Structural Form. In: QVORTRUP, Jens *et al.* **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Hampshire/England: Palgrave Macmillian, 2009. (p. 21-33).

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.

VIEIRA, Livia M. Fraga; SANTOS, Lucíola de C. P. "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**, 2006, vol.27, n. 96, pp. 775-796 .

NOTAS

¹ Cf. BUARQUE, 2006.

² O termo arquitetura eclética refere-se a um movimento arquitetônico predominante desde meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX, e consiste na mistura de traços arquitetônicos do passado para a criação de nova linguagem arquitetônica.

³ Os nomes dos depoentes são fictícios para preservar suas identidades.

⁴ Mantivemos as expressões utilizadas pelas crianças sem corrigi-las, adotando os princípios já explicitados nos procedimentos da pesquisa, de valorizar a expressão própria da criança, sem intervenções desnecessárias.

⁵ Cf. Anotações do caderno de campo realizadas a partir das observações no horário de recreio.