

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E ALGUNS DESDOBRAMENTOS PARA CRIANÇAS (D)E FAMÍLIAS DE BAIXA RENDA

Justina Inês Sponchiado*

Resumo: Este artigo reúne análises sobre concepções, indução e implementação de uma política educacional – o Ensino Fundamental de nove anos – que, na prática, traz como principal mudança o ajuste legal e a inserção de meninas e meninos de seis anos (e menos) num sistema escolar historicamente precarizado, sem que tivesse havido algum diálogo ou esforço de integração com a educação infantil e nem uma devida preparação para receber tais crianças. Sem exceções, os familiares entrevistados em pesquisa desenvolvida pela autora posicionam-se contrários à antecipação da idade de entrada no EF, falam de sofrimentos e dificuldades de suas crianças face às novas rotinas, e expressam preocupação com o atropelo seus ritmos – próprios da ainda pequena infância – , no processo ensino-aprendizagem; e até mesmo com a saúde e segurança de suas crianças, posto que a escola reúne “grandes e pequenos” sem os cuidados elementares que notam demandar tal situação (pelo menos recreio e banheiros em separado e com fechaduras que funcionem; água filtrada, reivindicam). Relacionando tais dados gerados no contexto da pesquisa, com análises sobre formas de exclusão que ocorrem mesmo quando as crianças se mantêm na escola, o presente artigo contribui para uma apreciação crítica da situação vivenciada pelas novas gerações de crianças filhas de trabalhadores de baixa renda – os que mais esperam e apostam na escola pública, como verificado no universo da pesquisa, pois que de fato não dispõem de outros modos de acesso ao conhecimento socialmente valorizado.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Desigualdade escolar. Ensino fundamental de nove anos. Famílias, crianças e escola.

Resumé: Cet article réunit des analyses sur les conceptions, induction et mise en œuvre d'une politique de l'éducation: l'enseignement fondamental de neuf ans (EF). Celui-ci dans la pratique, apporte comme principal changement un ajustement adéquat pour l'insertion des filles et des garçons de six ans (et moins) dans un système scolaire historiquement précaire, sans qu'il y ait eu au préalable un dialogue ou des efforts d'intégration de l'éducation de la petite enfance ainsi qu'une bonne préparation pour recevoir ces enfants. Sans exception, les familles interrogées dans les recherches menées par l'auteur, sont opposées à l'anticipation de l'âge d'entrée dans l'EF, elles parlent de souffrances et des difficultés de leurs enfants face à de nouvelles routines, et se disent préoccupées par la question des rythmes propres à la petite enfance dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il en est de même à propos de la santé et la sécurité de leurs enfants, quand l'école réunit «petits et grands», sans se préoccuper des attentions élémentaires que demandent une telle situation (ne serait ce que la nécessité de séparer au moins les toilettes, avec des portes qui ferment, l'eau filtrée, sources des principales revendications). Les mises en relations de ces données générées dans le cadre de la recherche, avec les analyses des formes d'exclusion qui surviennent même lorsque les enfants restent à l'école, présentés dans le cadre de cet article visent à contribuer à une évaluation critique de la situation vécue par de nouvelles générations d'enfants de travailleurs à faible revenu - ceux qui espèrent et qui ont fait le pari de l'école publique, comme il est vérifié dans l'univers de cette recherche, car en fait il n'y a pas d'autres alternatives pour accéder à la connaissance socialement valorisée.

Mots-clés: Les politiques d'éducation. Inégalité scolaire. Enseignement fondamental de neuf ans. Familles, enfants et école.

Estudos sobre infância e educação reiteram que o conhecimento sobre quem são as crianças, o que fazem e como brincam ou vivem sua infância é ponto de partida que possibilita elaborar indicadores para a prática pedagógica de professoras e professores, que com os pequenos passam de quatro a nove horas por dia em instituições de educação coletiva. É nesta direção que se insere este estudo sobre Ensino Fundamental de nove anos como política educacional, com pesquisa de campo desenvolvida numa das escolas estaduais do contexto [periférico] do maciço central na Ilha de Santa Catarina, mais conhecido como o “Morro da Cruz”.

Localizada no bairro Trindade, Florianópolis, a escola em que se realizou a pesquisa faz parte de um grupo de instituições educativas estaduais que procuram enfrentar articuladamente problemas que lhes são comuns. Os familiares responsáveis são, em sua maioria, oriundos de outras regiões do estado – notadamente oeste, meio oeste e região serrana –; residem no Morro da Penitenciária e seus arredores há aproximadamente 15 anos; têm de 26 a 36 anos e ensino fundamental incompleto. Quase metade destas famílias mora em casa própria – algumas na casa dos genitores, avós das crianças sujeitos da pesquisa, outras abrigando um deles –; os demais moram de aluguel, em alguns casos subsidiado pelo poder público por terem sido retirados de zonas de alto risco de desmoraamento; a *renda familiar* é de um a três salários mínimos para metade mais uma destas famílias entrevistadas; e de três a seis salários mínimos para as demais. De acordo com a pesquisa por nós realizada (SPONCHIADO, 2012), ainda que boa parte das crianças tenham livros infantis e também a alguns meios de comunicação e informação para além da televisão, elas basicamente não têm acesso a outros espaços educativos e culturais como teatros,

museus, cinemas, parques, zoológicos ou outros tipos de passeios formativos, a não ser quando oportunizados pela escola. Salvo em raros casos nos quais, por estarem em melhores condições econômicas, as famílias visitam eventualmente cidades e familiares de origem dos pais, as saídas dos pequenos para além dos territórios dos morros e da Escola propriamente dita resumem-se a fazer um lanche no pé do morro, ou uma raríssima ida ao McDonalds – o que parece ser a glória dos pequenos...

Como parte da citada pesquisa, foi realizada observação direta na escola em 2010; em 2011 foram feitas entrevistas com familiares nas residências, quase sempre na presença e com interações das crianças. Uma das perguntas formuladas a mães e pais procurou saber como foi, para seu filho ou filha, ir para a escola aos seis anos. *Complicado, puxado, doído, difícil e muito difícil* foram, em síntese, as respostas. Apenas uma das mães disse que foi tranquilo para a filha – que já brincava de aulinha com as irmãs e amigas em casa – mas relatou depois que a menina chegava em casa às vezes um pouco assustada, reclamando “dos [meninos] grandões”, principalmente no recreio. Dúvidas, inseguranças, apreensões, “corações apertados” foi o que encontramos entre mães e também pais. Foram unânimes em afirmar que seis anos é muito cedo para ir à escola (EF), que *deveria continuar iniciando aos sete anos*. A preocupação com a segurança dos pequenos, agora entre maiores, com sua saúde nos dias de chuva e vento e as consequentes faltas, e com a higiene dos banheiros – às vezes sem chave, contam – divididos com os jovens... Acordar cedo é outra das dificuldades, sendo que algumas crianças (meninos, no caso) choram ainda no segundo ano para *levantar tão cedo*. E a grande preocupação, de várias maneiras reiterada no decorrer da pesquisa, é com os rit-

mos e interesses das crianças atropelados pelas exigências e urgências escolares, e com a possibilidade de efetivo aprendizado em tais condições. Perguntavam (e perguntavam-se) por que e para quê tudo isso?

Parece profícuo, portanto, fazer uma breve reflexão em torno da [política] que determina a inserção das crianças no Ensino Fundamental (EF) aos seis anos de idade. Neste artigo, transito inicialmente por concepções que embasaram (e embasam) o neoliberalismo – para rememorar os **conceitos de ser humano e de sociedade** que o orientam, buscando elementos para nutrir reflexões sobre os nexos entre estes e a indução de **políticas educacionais**. Focalizo, para tanto, alguns dos poucos estudos que tiveram como foco a implementação da Lei n. 11.274/2006, que desde 2007 amplia para nove anos o EF, antecipando para seis anos a idade de ingresso das crianças neste nível de ensino no Brasil.

Quais interesses e concepções de ser humano têm induzido políticas educacionais na contemporaneidade

Uma política é irremediavelmente produzida em determinado contexto social – histórico, político, econômico, cultural – fruto das forças em disputa e expressando aquelas que vêm se impondo como hegemônicas. Esta à qual nos referimos foi gerada sob a égide do capitalismo neoliberal, que neste momento histórico alcança praticamente todos os pontos do planeta, cujos interesses e por intermédio de organismos multilaterais têm induzido políticas por meio do direcionamento de financiamentos educacionais, no caso referido. É sabido que diferentes interesses pautados pelo

sistema econômico em suas concepções de sociedade e de ser humano informam embates, promovem disputas, produzem teorias e delineiam decisões – políticas – ao longo da história, com desdobramentos para a vida concreta e cotidiana, como a entrada das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos. Buscando situar alguns dos fundamentos que têm norteado as políticas contemporâneas no campo da educação, reporto-me à análise de Ferraro (1999) sobre as bases da teoria política neoliberal.

Discutindo a naturalização da exclusão social e suas políticas sociais, o autor defende a tese de que o neoliberalismo se insere na tradição histórica liberal reacionária, e se expressa como o terceiro movimento forte dessa corrente histórica de reação e restauração capitalista (FERRARO, 1999, p. 105). Analisa obras que se tornaram pilares fundamentais do liberalismo e combateram de forma aguerrida até mesmo a formulação dos denominados Direitos Humanos; naquelas obras explicava-se como causa da miséria muito mais o ócio do que qualquer obstáculo social (FERRARO, 1999, p. 109). Com tal premissa, o economista conservador britânico Thomas Malthus (1776-1834) questionava se antes de investir na organização social, o legislador não deveria perguntar-se se esta organização não tem uma “história natural” (FERRARO, 1999, p. 114); com tal manifesto, contribuiu para a construção de uma concepção política que de diferentes formas ainda perdura. Assim, “Ciência” e “Deus” concorrem para liberar o capital de contribuir financeiramente, e veta-se ao Estado estabelecer e conduzir políticas sociais de bem estar (FERRARO, 1999, p. 108). Herbert Spencer (1820-1903) – um dos filósofos positivistas mais referenciados no Brasil no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, em especial para justificar a

ideologia do branqueamento da população – teria sido o criador da expressão *permanência dos mais aptos*, utilizada por Darwin, de cuja obra era admirador; e é de Spencer a noção de darwinismo social, maneira de justificar e legitimar as diferenças de classe (FERRARO, 1999, p. 109).

São estas as concepções sociais e de ser humano que embasam as políticas neoliberais, de acordo com as três teses de Ferraro. E é sob a égide neoliberal que se conforma a política pública que, com força de lei, insere as crianças de seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental, justificada como expansão da escolarização às crianças que a ela não teriam acesso de outra forma. Tal argumento não é suficientemente convincente... Senão vejamos: por garantir a educação para esta faixa etária e população no primeiro ano do ensino fundamental e não por meio da garantia de vagas a estas crianças na pré-escola?

Sobre garantia de acesso à educação

Trazemos a seguir uma análise dos desdobramentos da busca da garantia de acesso à educação – em atenção às metas estatísticas definidas por interesses discutíveis – sem ter paralelamente garantidas condições necessárias à viabilização da qualidade da mesma. Considerando, sobretudo, um contexto de profundas desigualdades sociais e escolares, Freitas (2000) aponta uma provável *internacionalização da exclusão* pela população por ela atingida. No seu entendimento, o acesso perde o sentido sem a qualidade, num contexto em que as políticas neoliberais trouxeram desemprego estrutural, dependência de impérios, “exclusão social”; e que o papel do Estado (na década final do século XX e na primeira década do XXI) é o

de sustentar, rearticular e apoiar a modernização e intensificação das formas de exploração (FREITAS, 2002, p. 230).

O autor compreende que as dificuldades para a melhoria da qualidade na escola advêm de como ela é concebida, creditando na adição de controle de tecnologia (treinamento, equipamento, infraestrutura) a possibilidade de aumentar sua qualidade (FREITAS, 2002, p. 303). E outra “fórmula” encontrada parece ter sido também a adição de anos escolares, via inserção das crianças aos seis anos no ensino fundamental. Será mesmo que a adição de anos escolares – e por meio da antecipação da entrada das crianças pequenas no ensino fundamental tal qual tem sido oferecido – contribuirá efetivamente para a melhoria da sua educação, e para a diminuição das desigualdades escolares? O autor pergunta ainda o que efetivamente está acontecendo nos estabelecimentos de ensino, e qual é a lógica dessas modificações, ao que ele mesmo responde: Internalização e individualização dos custos – e/ou desoneração do Estado –; exclusão branda por meio de programas de aceleração, metabolização e eliminação adiada; interiorização da exclusão. Dito de outra forma, se o discurso amplamente propalado é o de que as oportunidades são dadas igualmente, em não se obtendo sucesso – escolar, no caso – o ônus e a culpabilização recaem sobre a vítima de um tão precário processo. Será isso que aguarda as crianças que entram mais cedo na escola por força de tal política educacional? E é difícil supor quais crianças correm os maiores riscos?

Mesmo que uma análise maior de tais aspectos não caiba nos limites deste artigo, considero importante localizar que é no âmbito de tal lógica que se situa a política que confia crianças pequenas à escola posta. É provável que, ao tomar o problema (e pretender resolvê-lo) pelo ponto de vista das estatísticas educacionais, se

tenha deixado de considera as necessidades fundamentais e educacionais da infância em contextos de profundas desigualdades sociais. Uma das teses de Freitas (2002) é a de que, contemporaneamente, quanto mais se falou em responsabilizar a escola pelo ensino para todos, mais se desresponsabilizou a ação da escola pela aprendizagem das camadas populares. Pode-se dizer que devido ao pouco acesso àquilo que Bourdieu denominou capital cultural, ou ao que poderíamos também chamar “cultura socialmente valorizada porque hegemônica”, esta população é a que mais necessita de uma escola com qualidade – a qual crê efetivamente ter, como pude verificar na pesquisa de campo (SPONCHIADO, 2012). E, no entanto, é real o risco de acabarem por incorporar pouco a pouco a responsabilidade pelas mazelas do sistema de ensino, como adverte Freitas (2002, p. 310):

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

Ao analisar o acesso sem a demandada qualidade oferecida às camadas populares francesas, Bourdieu e Champagne denominaram “eliminação branda” e “exclusão no interior” parte da estratégia de sobrevivência – psicológica, social, existencial – tecida pelas crianças e jovens no decorrer de tal experiência. Esse processo, afirmam, “[...] oferece àqueles que têm tal vivência a possibilidade de dissimular a si mesmos a verdade ou, pelo menos, de se entregar, com chances de sucesso, ao trabalho de má fé pelo qual é possível chegar a mentir a si mesmo sobre o que faz.” (BOURDIEU; CHAMPAGNE *apud* NOGUEIRA; CATANI, 2003, p. 222).

Considerando pertinente tal análise, perguntamos se sob o discurso da ampliação do acesso e da inclusão educacional não estarão também as crianças de contextos economicamente mais desfavorecidos, cada vez mais cedo, sendo conduzidas a processos que tendem a direcioná-las para a internalização da exclusão e a eliminação branda, quando mudanças tão importantes são instauradas – num sistema escolar historicamente precarizado – sem o demandado processo de preparação para uma mudança que não pode de modo algum ser menosprezada.

François Dubet (2000) interroga se faz realmente parte da vocação da escola resolver problemas sociais, e recomenda que é preciso escolher um modo de explicitar tais processos escolares em que seja mantida a vinculação dos indivíduos às lógicas dos sistemas. Não concebemos outra forma de compreender a relação com a escola entre crianças e familiares que, mesmo residentes de uma área central da capital de Santa Catarina, situam-se às margens em termos sociais. O que pretendemos com os elementos acima e também os que seguem, é lançar luzes sobre alguns aspectos importantes das lógicas do sistema político-econômico-social mais amplo, tecendo considerações em torno do processo de indução de políticas educacionais que alcançam – e impactam – a trajetória de escolarização e de vida de milhões de crianças país afora, provavelmente de modo semelhante ao que ocorre as que são objeto deste estudo.

Políticas educacionais e suas orientações multilaterais

Considerando um grande leque de políticas em implementação no Brasil, e as recomendações de organismos multilaterais para a América Latina e Caribe, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002)

analisam que “[...] as medidas que vêm sendo implementadas no país estão sinalizadas há anos, cuidadosamente planejadas.” Que são “[...] visíveis a olho nu as articulações entre as reformas implementadas nos anos 1990, pelos governos brasileiros do período, e as recomendações dos organismos multilaterais; recomendações, aliás, repetidas em uníssono e à exaustão.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 11). Seu estudo indica que os governos da década de 1990 – sobretudo os do sociólogo-presidente Fernando Henrique Cardoso – inverteram o inestimável consenso que educadores brasileiros construíram, sobre pontos elementares da educação no país, durante a luta por sua democratização realizada nos anos 70 e 80 do século XX. Para legitimar as orientações dos organismos multilaterais foram negados e distorcidos o que se conseguiu em décadas de estudos, reflexões, debates e embates exercidos em muitos fóruns nacionais de educadores, afirmam as autoras. Nos documentos daqueles organismos, como também na definição das políticas governamentais, é reafirmada a “centralidade da educação”, de modo a capacitar os educandos para enfrentar os novos desafios e problemas conforme demanda a reestruturação produtiva em curso. É reafirmado também o sistema de ensino e a educação “sem fronteiras para aprender” – educação continuada – visando *novas competências*, temas prioritários não só nos discursos dos órgãos governamentais, como também de vários setores da sociedade, reafirmando a importância estratégica da escola para uma “nova ordem” mundial (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 12-13).

A Conferência Mundial de Educação para Todos – realizada na Tailândia (Jomtien) em 1990, financiada por vários organismos, entre eles o Banco Mundial, com participação de 155 governos,

agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades do âmbito educacional do mundo todo – aprovou declaração que comprometeu os governos que a assinaram a assegurar educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Foi o marco a partir do qual os países com maior taxa de analfabetismo no mundo – incluindo o Brasil – foram impelidos a desencadear ações para a consolidação dos princípios lá acordados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 57). A retirada paulatina do Estado como o principal responsável pela educação também foi se delineando, ressaltando-se a ideia da negociação entre diferentes forças políticas e econômicas para seu provimento, marcam as autoras. Segundo tal análise, a expressão “educação para todos” sugeria a universalização apenas da educação básica, que no Brasil compreendia da educação infantil até o ensino médio, não pretendidos por aquela Conferência. Esta noção é outro aspecto conflitante, avaliam as autoras, pois guarda a intenção de promover ensinamentos diferentes para estratos sociais diferentes, os quais ideologicamente não teriam as mesmas necessidades (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 61-62).

A estratégia daquele organismo econômico se articulava em torno da *cidadania e competitividade* como finalidades; da *equidade e eficiência* como critérios inspiradores de políticas; da *integração nacional e descentralização* como diretrizes de reforma institucional, afirmam as autoras. A *reforma do sistema produtivo* e a *difusão de conhecimento* eram seus instrumentos cruciais para enfrentar os desafios da construção da moderna cidadania e da competitividade. “A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população apreendesse os códigos da

modernidade”. Tais *códigos da modernidade* foram definidos então, pela CEPAL, como “[...] o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 63-64).

Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e participação no desenho e execução de trabalhos em grupo. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 64).

O documento daquele organismo dá ênfase máxima aos resultados da aprendizagem. *Equidade*, princípio básico de sua proposta, é entendida como “[...] igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados.”

Acesso equitativo à educação significa acesso aos conhecimentos socialmente significativos. A novidade do debate é que a equidade não é mais analisada simplesmente em termos de cobertura, mas centra-se agora na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino e da educação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 64-65).

Para delinear a educação para o século XXI, especialistas de todo o mundo são convocados pela UNESCO a compor uma comissão Internacional, coordenada pelo francês Jacques Delors. De 1993 a 1996 tal comissão identificou *tendências e necessidades* no cenário de *incertezas e hesitações* que caracterizava o final do século XX, *ênfatizando o papel que a educação deveria assumir*; o

relatório então produzido tornou-se um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 65). O documento faz um diagnóstico do contexto planetário de interdependência e globalização, reconhece que o tão acalentado ideal de progresso redundou em apenas desilusões para grande parte da população mundial, com profundas desigualdades sociais e desemprego e “exclusão social” também nos países ricos. Sem tocar nas bases do sistema, indica ainda as principais tensões a serem resolvidas – “[...] tensões entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 65-66). Assinala como os três *grandes desafios do século XXI* “a) o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 66). Superdimensionada em suas possibilidades e alcances, eis que surge a *educação* como “trunfo para a paz, liberdade e justiça social”, capaz de favorecer um “[...] desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico e apto a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...]”, demarcam as autoras, nos termos do documento (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 66):

Para municiar os habitantes do atual mundo multirrisco e ameaçador, a Comissão propõe um novo conceito de educação: *educação ao longo de toda a vida*, recomendando que se explore o potencial educativo dos meios de comunicação, da profissão, da cultura e do lazer, redefinindo, dessa forma, os tempos e os espaços destinados às aprendizagens. Cons-

tituir-se-ia, por assim dizer, uma 'sociedade educativa,' ao mesmo tempo 'sociedade aprendente.' Esse novo conceito de educação seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Uma nobre missão a ser delegada aos três atores principais que contribuem para o sucesso das reformas: a comunidade local (pais, direção e professores), autoridades oficiais e a comunidade internacional. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 66-67).

Cabe à educação básica, entretanto, assegurar a base sólida para a aprendizagem futura, afirma o documento. E diante de seus precários níveis, considerando o mundo todo, prescreve a *educação básica dos três aos 12 anos* (com conteúdo universal, dirigido com atenção às mulheres, às populações rurais, aos pobres urbanos, às minorias étnicas e às crianças que trabalham). Recomenda um *sistema de ensino flexível*, com diversidade de cursos e de possibilidades de transferências entre modalidades de ensino, e novas formas de certificação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p 67).

O que anima tudo isso fica mais elucidado quando reunimos também informações sobre os lucros obtidos pelo Banco Mundial (BM) ao vender seus projetos aos países periféricos do capitalismo. Auxiliar da efetiva política externa estadunidense, o BM tem revertido em lucros seus especiais interesses em financiar projetos por eles mesmos propostos e condicionados. Interesses econômicos bastante explícitos induzem políticas, portanto:

Para se ter uma ideia, cada dólar emprestado significa três dólares de retorno. [...] Paulatinamente, o Banco transformou-se no maior captador mundial, não soberano, movimentando em torno de 20 bilhões de dólares ao ano, tendo posto em circulação, entre 1985 e 1990, 20 trilhões de dólares. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 72-73).

Os desdobramentos de tão rentáveis investimentos, entretanto, têm fortes impactos – e não necessariamente positivos, como indica nossa pesquisa de campo – na escola e na vida concreta dos que nela se inserem e acreditam.

Mas os organismos internacionais ocasionalmente reúnem diferentes consultores, ensejando argumentações que – ainda que reorientadas – vão ao encontro das políticas que pretendem implantar, e ocasionalmente um destes arrazoados refere “quão rentáveis são os estudos entre zero e seis anos”, e quanto favorecem o “sucesso escolar”. Tal argumentação angaria adesões, mas não resiste a críticas, sobretudo no que diz respeito à educação como estratégia de “equidade” e integração social. Scaff e Silva observam que

[...] não é difícil perceber em formulações como as apresentadas aqui a forte vinculação que se estabelece entre educação e correção de mazelas sociais, articulando linearmente a adoção de políticas educacionais à minimização de condições econômicas desfavoráveis. Daí a [...] mobilização de quadros dirigentes em vários países no sentido de comprometê-los com políticas sociais tidas como de alto poder de controle dos desequilíbrios próprios do sistema econômico. Nesse cenário o aprimoramento da qualidade vem se constituindo num dos carros chefes das políticas voltadas a minimizar as condições de pobreza e os desequilíbrios sociais, sendo a avaliação e a ampliação da jornada escolar, associadas à proposta de expansão das faixas de obrigatoriedade da educação, a exemplo do que propõe a Lei 11.274/2006 [...].

Nas políticas educacionais contemporâneas, a educação vem sendo pautada quase sempre por uma *racionalidade econômica* que prioriza a relação *custo-benefício*, em detrimento de *valores*

socioeducacionais. E o que colheremos, afinal, como desdobramento imediato de tantos argumentos econômicos e de “equidade” e integração? A situação denunciada pelas análises francesas sobre exclusão branda e sobre exclusão ainda que no interior da escola tende a passar despercebida pelos que a sofrem, e possivelmente também por muitos dos que contribuem para produzi-las. Este é, por certo, um risco ainda maior para as crianças que aos seis anos (e também aos cinco) entram na escola, sem que a mesma tenha se preparado suficientemente para recebê-las.

Pelo menos mais um estudo (AMARAL, 2008, p. 17), realizado com a política em pauta já implementada, argumenta que ela pode configurar-se em uma antecipação das práticas utilizadas no EF, e vir a ampliar a “exclusão” e o fracasso escolar, com individualização desse processo por aqueles que dela são nada mais do que vítimas. Nossa pesquisa de campo trouxe fortes evidências de um processo em curso que tende à culpabilizar as crianças pequenas por dificuldades encontradas, quando as próprias mães – suas principais responsáveis e interlocutoras para os assuntos escolares – vão adjetivando suas crianças como lentas, “pacienciosas” e distraídas, quando estão, já tão pequenas, vão sendo submetidas a um rígido e provavelmente, sobretudo para elas, pouco interessante processo de escolarização.

A implementação do ensino fundamental de nove anos

Como se dá, no país, o processo de implementação do EF de nove anos? Profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, familiares e outros segmentos sociais expressam muitas

dúvidas, receios e contradições: mais uma mudança que chega à escola de modo verticalizado e sem um processo de construção de condições. Não há concordância quanto a justificativas educacionais para algo tão delicado como a inserção das crianças pequenas na escola, da maneira como está organizada, e sem um necessário processo de preparação.

Leis e diretrizes para ingresso da criança aos seis anos no ensino obrigatório

A Lei n. 11.274/2006, em seu artigo 5º, diz que a ampliação do ensino fundamental para nove anos constituiu-se meta do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 10.172/2001, que propõe, “[...] ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos.” (BRASIL, 2001). No PNE, essa decisão está fundamentada em duas intenções: “[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade.” (BRASIL, 2001). O próprio documento adverte, no entanto, que tal ampliação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, e metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Não foi assim que ocorreu, como veremos a seguir.

Visando fundamentar as decisões a esse respeito, foram desenvolvidos estudos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, cujos resultados encontram-se expressos

em pareceres e resoluções editados pelo Conselho Nacional de Educação desde o ano de 2004; estes culminaram na promulgação de lei (n. 11.114/2005), que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental. Em fevereiro de 2006 é sancionada outra lei (n. 11.274), que altera a LDB n. 9.394/1996 e dispõe sobre a duração de nove anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Anunciada como medida democratizante, mobilizou preocupações, presentes nos documentos publicados pelo Ministério da Educação e pelos órgãos de regulamentação da lei federal, nas esferas dos estados e dos municípios. Além do tempo para a implantação da lei e a idade mínima da criança no ato da matrícula e no decorrer do ano letivo e outras questões técnicas, um dos pontos recorrentes nas preocupações expressas nas peças documentais analisadas pelas citadas estudiosas é “[...] a necessidade de equilibrar o tempo maior de convívio escolar e o respeito aos ciclos de desenvolvimento humano, particularmente na Infância” (op. cit.). Sem um maior aprofundamento, é fácil conseguir a adesão às ideias ali expressas:

[...] o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa. (BRASIL, 2006, p. 7).

A questão mais grave reside no modo como se deu a implementação. A nova legislação indica que as instituições deverão or-

ganizar as turmas observando a idade e o desenvolvimento das crianças, prever e prover os recursos didáticos e assegurar a formação continuada à equipe pedagógica e administrativa; que a avaliação deve ter caráter processual, diagnóstico, participativo e formativo, assim como a necessidade de uma nova organização do ensino fundamental, com um trabalho pedagógico de acordo com demandas da infância. Tudo isso parece bastante razoável, mas as pesquisas indicaram que as principais mudanças em relação à ampliação do ensino fundamental para nove anos se concentraram no ajuste da legislação e em medidas administrativas (SCAFF; SILVA, 2009; SILVA, 2008; AMARAL, 2009). Nossa pesquisa de campo realizada numa escola pública estadual da capital catarinense sugere a mesma direção. As/os profissionais das escolas estão sós nesse processo, sem condições adequadas de trabalho e para o funcionamento da instituição educativa, e obrigadas/os a assimilar mais essa mudança vinda “de cima” por razões contraditórias nas quais sequer apostam.

Algumas pistas disto são também as respostas de professores e gestores de escolas, que já com a mudança em processo, foram indagados por Scaff e Silva (2009) – e também por mim (SPONCHIADO, 2012) – e abordam preocupações e dúvidas de diversas ordens. Alguns dos aspectos mais recorrentes nas suas falas, segundo aquelas autoras, foram as dificuldades encontradas para romper com a denominada cultura avaliativa e as preocupações com a reprovação ou a não reprovação, razão pela qual questionam, inclusive, a possibilidade desses alunos e alunas acompanharem as séries seguintes. Além de professores e gestores, foram ouvidos por tais autoras também *pais* de crianças matriculadas, sendo que para estes,

[...] *o maior conflito em relação ao ingresso de seus filhos aos seis anos de idade no primeiro ano está na adaptação com o restante da turma, visto que uns seguem um ritmo mais adiantado que os outros, particularidade que não está presente somente nos primeiros anos, mas se acentua nesse caso, em vista de que alguns já possuem experiência de escolarização na educação infantil e outros não, como é relatado por um dos pais entrevistados... (SPONCHIADO, 2012, grifos meus).*

Preocupações semelhantes emergiram também nas entrevistas por mim realizadas com mães e pais de uma turma de crianças da escola pública na Ilha de Santa Catarina. Não por não terem ido à pré-escola – elas foram – mas pelo tempo demandado para a aprendizagem da escrita, que não é respeitado, resultando em atropelo ao ritmo dos filhos e filhas pequenos.

Implementação da política em municípios catarinenses

Como a política vem sendo implementada em Santa Catarina? Esta pergunta mobilizou a pesquisa de Rute da Silva (2009), respondida a partir de levantamento e rigorosa análise da política expressa nos documentos, e de pesquisa de campo. Inserida em grupo de pesquisa sobre políticas educacionais, também tal autora analisa relatórios publicados por agências internacionais que induzem políticas para países ditos periféricos, para identificar diagnósticos, propostas e estratégias neles contidos no que diz respeito ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, articulações entre suas orientações e desdobramentos nos países que compõem o MERCOSUL, e mais especificamente no Brasil. Procede a levantamento e análise

da normatização produzida no Estado e nos municípios, o que lhe possibilitou confrontar a *produção da política* (ou o conteúdo dos documentos), com a *política efetivada*, por meio das respostas das secretarias de educação dos municípios pesquisados.

Com a legitimidade conferida por ampla e rigorosa análise, afirma que:

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

Silva verifica ainda que, mesmo tendo sido proclamada como uma medida de justiça social, visando proporcionar a todas as crianças melhores oportunidades educacionais, a política se restringe às crianças a partir dos seis anos – e colocando-a na escola, é bom marcar. A pequena infância ainda terá que esperar, argumenta.

Concordamos com a autora quando chama atenção para a necessidade de se retomar a discussão do que é o fracasso escolar da escola brasileira em sua complexidade, nesse momento da reorganização da educação básica; e especialmente para a precariedade das condições de escolas brasileiras que passam a receber crianças pequenas. É importante destacar, também, o alerta dado por Abramowicz, de que algumas das escolas brasileiras estão em ruínas, algumas não dispõem de água, professores estão à deriva, com receio dos alunos e lotados de cursos de formação, comuns a um mesmo tipo de estrutura; e que é nesse cenário que a criança de cinco e seis anos seria incorporada (ABRAMOWICZ, 2006, p. 323).

Silva (2009, p. 165) defende a necessidade inegociável de se considerar o conhecimento acumulado para a educação de crianças pequenas:

A experiência acumulada pela EI em décadas de trabalho com a criança desta idade deve agora ser aproveitada pelo EF. Desta forma, a educação escolar das crianças de seis anos envolve o conhecimento pedagógico tanto dos professores de EI quanto dos professores dos primeiros anos do EF. Modelos novos de formação continuada de professores também são necessários para criar uma pedagogia adequada à infância. Este é o momento [...] para se pensar a educação como uma prática humana voltada para a infância, incorporando os conhecimentos produzidos sobre a criança nas últimas décadas. (SILVA, 2009, p. 165).

A partir da análise da política em implementação, a autora pergunta: se a necessária articulação foi intimamente organizada por poucas dentre as redes municipais catarinenses que participaram da pesquisa, “[...] como as crianças de seis anos foram sendo inseridas nas classes do primeiro ano do EF? As propostas pedagógicas para essas classes têm buscado o desenvolvimento das crianças, de modo a amplificar as suas experiências e práticas socioculturais?” (SILVA, 2009, p. 171). Lamentavelmente, as declarações das redes de ensino confirmam poucas ações que possam oportunizar uma articulação entre as duas etapas. E salvo em raras exceções, a EI não participou da elaboração das propostas pedagógicas, sinalizando que é preciso aprofundar o diálogo e o debate entre EI e EF (SILVA, 2009, p. 171). Tal investigação aponta também demanda ainda maior em termos de formação continuada para professoras dos primeiros anos, “[...] que não são classes de EI e nem de EF, mas se apresentam como *híbridas* e parecem assumir um caráter de *adaptação*.” (SILVA, 2009, p. 177).

Ponderações sobre a infância inserida na dinâmica da escola posta

Rosenberg (1985) denuncia a desconsideração da criança em sua individualidade na sociedade que se centra no adulto; e a este respeito, Amaral (2008) observa que a ênfase no *vir a ser* é combatida entre estudiosos e estudiosas da EI, que não concebem a infância como uma fase para desenvolver habilidades cognitivas, restringindo a etapa a um treinamento para o futuro, tendo no adulto o modelo. E, convenhamos, poderíamos considerar a possibilidade de tomar o adulto como modelo se, e somente se, tivéssemos conseguido construir uma sociedade justa, em que todos tivessem resguardadas as condições de possibilidade de se realizar plenamente em suas melhores qualidades humanas. Não é o que vemos o tempo todo ao nosso redor, no entanto. Arroyo também se pronuncia denunciando que a pedagogia tem sido cúmplice do olhar desfigurado que ainda temos da infância; que por não dialogar com as crianças não temos contribuído para entendê-las, estando elas ainda bastante ausentes dos currículos de pedagogia – porque não é, ainda, um tempo humano que interessa em si, argumenta (ARROYO, 1999). Lamentavelmente, isto também coopera para que as demandas das crianças e da infância sejam ainda notadamente ignoradas no contexto escolar, como se deu na definição e na implementação da política em tela.

Entendo que este seja um dos problemas a serem enfrentados pelo campo da pedagogia; especialmente porque, muito provavelmente, as coisas mais marcadamente constitutivas, são inicialmente delineadas na infância. E num processo que é instaurador de sentidos e que pode mobilizar – e/ou desmobilizar – aspectos fundamentais no processo de constituição do sujeito, e contribuir

significativa e mesmo decisivamente para a definição de rumos de sua existência como ser social, para o que a escolarização é basilar.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Santa Catarina

A investigação de Silva (2009) oferece-nos elementos sobre a implementação do EF de nove anos em municípios catarinenses. Com universo de pesquisa composto por nove municípios definidos a partir dos critérios populacionais (grande, médio e pequeno porte), de número de matrículas na EI e no EF e de índice de desenvolvimento da educação, reuniu informações a partir de questionários, em alguns casos complementados com entrevistas com técnicos das Secretarias Municipais de Educação. A pesquisa identificou uma diversidade de estratégias administrativas e pedagógicas adotadas para a implantação do EF de nove anos; uma ampliação pouco significativa das vagas na Educação Infantil; a escolarização precoce das crianças com cinco anos de idade; a incipiente articulação entre a EI e o EF e a ausência de garantias do caráter de não retenção às crianças matriculadas no primeiro ano do EF.

Em suas considerações, Silva (2009) organiza os aspectos fundamentais por ela verificados e conclui que, no âmbito de seu estudo: A) Os municípios procuraram organizar essa etapa da EB conforme a Res. CNE/CEB n. 3/05, com exceção a um deles, que apresentou encaminhamento contrário à orientação dessa normatização nacional. B) O porte dos municípios e o tempo de implantação influenciaram no número de matrículas efetivadas. C) *A adequação de mobiliário e a compra de brinquedos e de outros objetos para as classes de seis anos foram as principais ações adotadas*

para implementar e efetivar condições para o funcionamento do EF de 9 anos – não se falou em reestruturação clara e coerente de propostas pedagógicas.... D) A reorganização curricular das redes evidenciou *forte tendência de ações focalizadas no primeiro ano* do novo regime, dando pouca ênfase para o EF em sua totalidade (tratou-se do primeiro ano isoladamente). E) Os investimentos em infraestrutura caminham a passos lentos, sendo que a quase totalidade dos municípios campo da pesquisa reorganizou espaços existentes; apenas um declarou construir novas salas. F) Apenas duas redes responderam ter reelaborado os Projetos Políticos Pedagógicos em quase todas as escolas, incluindo o EF em sua totalidade e não apenas na classe de seis anos. G) As dificuldades mais apontadas durante o processo de implementação foram a infraestrutura, a proposta pedagógica e a formação de professores. H) Na compreensão da pesquisadora, da qual partilho, a remuneração condigna aos profissionais, a formação, o acompanhamento do trabalho e a infraestrutura adequada são aspectos fundamentais para o sucesso das mudanças na EB.

Sobre os *efeitos da política na Educação Infantil*, no âmbito da pesquisa, destaca: a) A ampliação pouco significativa das vagas tanto para as crianças de 4 a 5 anos como para as de 0 a 3 anos; b) A incipiente articulação entre EI e EF; c) A escolarização precoce das crianças, com sua inserção no EF aos cinco anos de idade; d) A ausência de garantias do caráter de não retenção às crianças matriculadas nas classes de primeiro anos do EF, em que apenas um dos municípios que compuseram o universo da pesquisa estabeleceu, por meio de portaria, não haver retenção de crianças e ou adolescentes que frequentam regularmente o 1º ano do EF; e) Que são preocupantes as experiências de retenção das crianças no primeiro ano do EF, afirmada por três redes pesquisadas (SILVA, 2009).

Note-se que, ainda que também na EI sejam colocados objetivos educacionais bastante claros a serem alcançados, depoimentos de familiares denunciam uma situação à qual estão sendo expostas (especialmente) as crianças de meios populares em condições socioeconômicas mais precárias, e também suas professoras, com o atropelamento ao qual foram submetidas com a implementação desta política, da forma como se deu.

Considerações sobre a inserção de crianças pequenas na escola

Ainda que face à indução de metas estabelecidas por acordos internacionais multilaterais em que prevalece o discurso da *inclusão*, o sistema educacional tem operado excluindo a maioria da escolarização prolongada e de qualidade. Uma maneira de excluir tem sido a tendência à multi-reprovação a partir da primeira reprovação, a *culpabilização da vítima* – alunos e alunas tendendo a assumir individualmente a culpa por um insucesso escolar que se dá num contexto de relações, das quais tratamos neste artigo – e a *rotulação e auto-rotulação de crianças repetentes* (SILVA *et. al.*, 1999). A escolarização precoce das crianças terá, efetivamente, alguma contribuição para reduzir esse tipo de processo? Apenas adiantará em um ano o enfrentamento de tais dramas por parte das crianças – muito especialmente aquelas cujos genitores são trabalhadores e trabalhadoras precarizados, com pouco ou nenhum acesso ao que a escola tende a valorizar? Quem serão “os mais aptos” a vencer nessa escola? Aqueles que dispõem, desde o nascimento, de acesso a condições e a aprendizados outros (“capital cultural”, “capital social”, “capital escolar” já na família) que

os favoreçam e credenciem ao sucesso também nas relações escolares? No nosso entendimento, a desigualdade escolar tende a seguir e a acirrar com tal política, em se mantendo as condições sociais históricas profundamente desiguais sob as quais, sucessivamente, novas gerações de crianças se constituem, socializam e escolarizam.

Campos, Campos e Rocha (2007) alertaram para os riscos do ingresso adiantado, indicando que o mesmo pode configurar antecipação das práticas [nefastas para a pequena infância] utilizadas no EF, o que tende a aumentar a exclusão de tais crianças e ampliar o fracasso escolar (CAMPOS; CAMPOS; ROCHA, 2007). Outras análises também apontam que, se de um lado a antecipação do ingresso da criança no ensino obrigatório pode proporcionar mais tempo para aprender, aumentando nesse caso suas chances de permanência na escola, por outro a falta de preparo das equipes executoras, associada ao distanciamento dos gestores públicos, pode resultar simplesmente na antecipação do processo de exclusão (SCAFF; SILVA, 2009).

Por fim, iniciar o século XXI inserindo as crianças pequenas no EF, da maneira como se o fez, não foi resultado de indicações das pesquisas e preocupações pedagógicas – ainda que nelas se tenha buscado argumentações e indicações que convinhassem ao que se queria aprovar. Desconfiemos profundamente da premissa segundo a qual a *antecipação do ingresso da criança no ensino obrigatório pode proporcionar mais tempo para aprender...* Inclusive porque os estudos dos documentos das políticas que vêm induzindo mudanças educacionais cada vez mais têm indicado que conhecimento e aprendizado não estão efetivamente nos pressupostos, nem nos objetivos e metas das políticas.

Referências

ABRAMOWICZ, A. Educação Infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de Professor**. UEPG, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2008.

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

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrik. Os excluídos no interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane; ROCHA Eloísa Acires Candal. Continuidades e rupturas nas políticas educativas: a ampliação do ensino fundamental no Brasil. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. **Anais...** Lisboa, 2007.

DUBET, François. **Les inégalités multipliées**. Paris: Ed. de l'Aube, 2000.

FERRARO, Alceu. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 22-47, 1999.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; SILVA, Antônia Almeida. O ensino fundamental como política de integração social: análises a partir de dois estados brasileiros. GT 5. **Reunião anual da ANPEd**. Caxambu-MG, out. 2009.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Rute da. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil**: um estudo nos municípios catarinenses. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2009.

SPONCHIADO, Justina. **Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (d)e famílias de baixa renda**: um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina. Tese (Doutorado) – PPGE/UFSC, Florianópolis, 2012.

Notas

* Pedagoga, especialista em Orientação Educacional pela UDESC, mestre em Educação pela PUC/SP e doutora em Educação pela UFSC.