

A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E SUAS CONTRADIÇÕES

Juliana Poroloniczak¹
Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED)

RESUMO

O objetivo principal deste artigo é trazer algumas discussões sobre o que o Governo Federal aponta como diretrizes, para o ensino de nove anos, por meio do documento *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + 1 ano é fundamental*, publicado em 2007, levando em consideração as dimensões políticas e conjunturais da implantação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de Nove Anos e as implicações pedagógicas na formação da criança, como um ser humano em desenvolvimento. Busca também, analisar diante dos limites desse artigo as contradições presentes na política educacional no que se refere a materialização da proposta dos documentos oficiais no “chão da escola”. Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos da pesquisa, o estudo realizado deu-se por intermédio de uma investigação de cunho bibliográfico caracterizado como “monografia de base”, Saviani (2002).

Introdução

Este artigo é parte da dissertação² desenvolvida no programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. O **objetivo** principal é trazer algumas discussões sobre o que o Governo Federal aponta como diretrizes, para o ensino de nove anos, através do documento *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + 1 ano é fundamental*, publicado em 2007, levando em consideração as dimensões políticas e conjunturais da implantação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de Nove Anos e as implicações pedagógicas na formação da criança, como um ser humano em desenvolvimento.

A política do Ensino Fundamental de Nove Anos

Sob a reforma educacional dos anos de 1990, a política do Ensino Fundamental de Nove Anos é gestada. No artigo 87, inciso I, parágrafo 3º da Lei de Diretrizes e Base da

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Fundamentos da Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Professora pedagoga na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Contato julianap@nrecascavel.com

² O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, CRIANÇA E LINGUAGEM ESCRITA: UMA REFLEXÃO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL, PPGE (UFSC), 2010.

Educação Nacional, LDBEN 9394/96, há referência sobre a inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, que seria feita de forma facultativa, com a condição de que o município já tivesse matriculado todas as crianças na idade de sete anos. “Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá matricular todos os educandos a partir dos 7 anos de idade e, *facultativamente, a partir dos 6 anos no ensino fundamental*” (BRASIL, 1996) (grifos nossos).

Essa orientação é reforçada e explicitada na Lei 10.172, de janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), definindo metas e diretrizes para a educação nacional: “*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 dos sete aos 14 anos” (BRASIL, 2001, p.50) (grifos nossos).

Mas foi com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que o Governo Federal na gestão do presidente Lula, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) (9394/96), e sanciona a medida, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino de nove anos, em que os municípios, estados e o Distrito Federal teriam até 2010 para a implantação e implementação, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Desde então, motivados por essa lei que precisa ser analisada no contexto das políticas educacionais brasileiras das últimas décadas, presenciam-se debates entre educadores e estudiosos e a movimentação de redes de ensino, buscando entender: De que forma essa política poderá gerar melhorias reais na qualidade do ensino? Quais as implicações do ensino de nove anos para as crianças? Até que ponto podemos vislumbrar limites e possibilidades da infância na escola?

Pelas proposições dos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), fica evidente que a antecipação da entrada da criança na escola³, que foi possibilitada pela ampliação da escolarização obrigatória, trará consequências positivas. Como citamos abaixo:

Os objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração são:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;

³Aqui sendo consideradas principalmente as análises e reflexões em relação à escola pública.

c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009, p. 5).

Em outro excerto é afirmado que:

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, ocorrerá a *inclusão* de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (BRASIL, 2008, p. 5) (grifos nossos).

O documento ainda na direção de enfatizar as questões positivas salienta que:

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais (BRASIL, 2008, p.17).

Além disso, segundo os documentos oficiais, a implementação dessa política tem também trazido à tona com mais ênfase a necessidade de repensar certas práticas pedagógicas em relação à infância e à criança na escola.

Os excertos retirados da coletânea de textos *Ensino Fundamental de Nove Anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, apesar de longos, nos parecem necessários para que compreendamos a dimensão do que propõe o documento. Kramer, no texto intitulado *A infância e sua singularidade*, busca apresentar seus questionamentos sobre infância e criança, bem como as dificuldades em trabalhar, respeitando os direitos da criança e a infância, como veremos nas citações abaixo:

Vivemos o paradoxo de possuir *um conhecimento teórico complexo sobre a infância* e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a *infância*, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. Como as pessoas percebem as *crianças*? Qual é o papel social da *infância* na sociedade atual? Que valor é atribuído à *criança* por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual é o significado de ser *criança* nas diferentes culturas? Como trabalhar com as *crianças* de maneira que sejam considerados seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação

cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade? (2007, p. 14) (grifos nossos).

Prosseguindo, a mesma autora considera que a infância é eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica necessária aos anos/séries iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, para a reestruturação qualitativa dessa etapa de ensino,

[...] *crianças* são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A *criança* não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser *criança*). Reconhecemos o que é específico da *infância*: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. *Crianças* são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas (BRASIL, 2007, p. 15) (grifos nossos).

E segue questionando sobre a criança e a infância:

Pode a *criança* deixar de ser *inf-ans* (o que não fala) e adquirir voz num contexto que, por um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, por outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira *infância*? (2007, p. 15) (grifos nossos).

A autora ainda sugere que:

É preciso garantir que as *crianças* sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as *crianças* como *crianças* e não apenas como estudantes. A inclusão de *crianças* de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da *escola* e entre as *escolas*, com alternativas curriculares claras (2007, p. 20) (grifos nossos).

E afirma em relação à escola que:

Assumir a defesa da *escola* – uma das instituições mais estáveis num momento de absoluta instabilidade – significa assumir uma posição contra o trabalho infantil. As *crianças* têm o direito de estar numa *escola* estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo mais que uma *escola* digna, uma vida digna (2007, p. 21) (grifos nossos).

A preocupação com as crianças de modo geral, seus sentimentos, o que pensarão sobre a escola é explicitado em todo o documento de orientação para *inclusão* das crianças de seis anos no ensino fundamental, temas abordados pelas autoras ao longo de todo o texto do MEC, como podemos observar nos excertos abaixo.

Ressalte-se que o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica *conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas*. A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino (BRASIL, 2007, p.6, 8) (grifos nossos).

Nascimento, no texto intitulado *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*, considerando “o sentimento de milhares de crianças que adentram, cheias de expectativas, o universo chamado escola”, alerta:

Precisamos cuidar para não as frustrar, pois, por muitos anos, frequentarão esse espaço institucional. Optamos por enfatizar a *infância* das *crianças* de seis a dez anos de idade, partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a *infância*. Estamos convencidos de que são *crianças* constituídas de culturas diferentes. Então, como as receber sem as assustar com o rótulo de “alunos do ensino fundamental”? De que maneira é possível acolhê-las como *crianças* que vivem a singular experiência da *infância*? Como as encantar com outros saberes, considerando que algumas estão diante de sua primeira experiência escolar e outras já trazem boas referências da educação infantil? (2007, p.9) (grifos nossos).

A autora, ao afirmar que a infância não se resume à faixa etária do ensino de Nove anos, sugere que:

Quem sabe a entrada das *crianças* de seis anos não nos ajude a ver de forma diferente as *crianças* que já estavam em nossas salas de aula? Está posto aí um novo desafio: utilizar essa ocasião para revisitar velhos conceitos e colocar em cheque algumas convicções. Esse é um exercício que requer tanto uma tomada de consciência pessoal, quanto o fortalecimento da organização coletiva de estudo acerca desse tema, envolvendo professores, gestores, coordenadores e demais profissionais que atuam na *escola*. Propomos esse exercício porque, ainda hoje, é comum observar atitudes de adultos, dentro e fora da *escola*, que desconsideram a *criança* como ator social e, assim, queremos chamar atenção para a necessidade de a *escola*

trabalhar o sentido da *infância* em toda a sua dimensão (2007, p.28) (grifos nossos).

Considerando a brincadeira como parte essencial da infância, Nascimento reflete sobre o desafio de privilegiar a brincadeira nessa nova etapa do ensino fundamental asseverando que:

Pensar sobre a *infância* na *escola* e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as *crianças* chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as *crianças* por meio de suas diferentes linguagens (2007, p.30) (grifos nossos).

No texto *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*, Borba enfatiza importantes aspectos do brincar, do lúdico e da brincadeira.

Cabe destacar,

[...] o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da *infância*; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da *escola* e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as *crianças* e as *infâncias* que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (2007, p.10) (grifos nossos).

Sobre a relação entre a criança e o brincar escreve:

A *criança*, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e *crianças*. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a *criança* traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura. (2007, p.33 34) (grifos nossos).

Considerando a criança como ser histórico e social, a autora afirma que o papel do brincar torna-se imprescindível na sua formação:

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos! A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas

relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos! (2007, p.38). Constituindo um saber e um conjunto de práticas partilhadas pelas *crianças*, o brincar está estreitamente associado à sua formação como sujeitos culturais e à constituição de culturas em espaços e tempos nos quais convivem cotidianamente. Esse saber, base comum sobre a qual as *crianças* desenvolvem coletivamente suas brincadeiras, é composto de elementos exteriores e interiores às comunidades infantis (2007, p.39). É importante demarcar que no brincar as *crianças* vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais (2007, p.41) (grifos nossos).

Com a diminuição dos espaços formativos decorrentes do desenvolvimento da sociedade, a escola pode vir a ser um dos poucos espaços onde ainda é possível que as crianças brinquem. Segundo Borba,

[...] o brincar é uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do homem. E o que dirá na vida das *crianças*, em que esse tipo de atividade ocupa um lugar central, sendo uma de suas principais formas de ação sobre o mundo! Perceberemos também, com mais profundidade, que a *escola*, como espaço de encontro das crianças e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar. Além disso, ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que a *infância* vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a *escola* muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade (2007, p.41) (grifos nossos).

No texto *Diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola*, as autoras Borba e Goulart procuram mostrar a importância da formação do ser humano em todas as suas dimensões.

Olhar a criança exige criticidade em todas as dimensões do seu desenvolvimento,

[...] para favorecer a aprendizagem, precisamos dialogar com o ser humano em todas as suas dimensões. Não com um sujeito que entra livre na *escola* e, de maneira cruel, é limitado em suas potencialidades e reduzido em suas possibilidades de expressão. Para tanto, a *escola* deve garantir tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro... Esse ser humano que carrega a leveza da *infância* ou a inquietude da adolescência precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano (2007, p.10) (grifos nossos). Diferentes formas

de expressão como desenho, pintura, dança, canto, teatro, modelagem, literatura (prosa e poesia), entre outras, encontram-se presentes nos espaços de educação infantil (ainda que muitas vezes de forma reduzida e pouco significativa), nas casas e nos demais espaços frequentados pelas crianças. E por que estão presentes? Porque são formas de expressão da vida, da realidade variada em que vivemos. Muitas vezes, à medida que a *criança* avança nos anos escolares ou séries do ensino fundamental, vê reduzidas suas possibilidades de expressão, leitura e produção com diferentes linguagens. Privilegia-se nas *escolas* um tipo de linguagem, aquela vinculada aos usos escolares, ou seja, a que serve à reprodução dos conteúdos dos livros didáticos mediante sua transmissão, repetição e avaliação. (2007, p.52) (grifos nossos).

Diante do exposto, o MEC, através dos autores dos textos supracitados enfatiza veementemente a positividade da implantação do ensino de nove anos, que poderia possibilitar também uma mudança na estrutura da escola.

O documento aponta, do ponto de vista da legalidade, que é preciso assegurar os direitos sociais e o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade da infância e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no Ensino Fundamental.

Por meio do conteúdo dos textos podemos refletir sobre importantes questões, entre elas, a discussão em torno de *alfabetização e letramento*, o destaque para a *infância* não apenas como uma etapa cronológica, mas uma construção social, o entendimento da *criança* como sujeito social e histórico com direitos, a ênfase na *valorização da escola* como espaço privilegiado de aprendizado, a importância do professor como mediador, o entendimento de que a brincadeira é condição fundamental para o aprendizado, também o enfoque na importância da *escrita como ferramenta de formação humana*.

Porém, não podemos descontextualizar o momento histórico, no qual este documento de orientações foi escrito, quando as políticas educacionais, mais uma vez, buscam a reorganização do ensino através da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, na tentativa de superação do fracasso escolar. Do mesmo modo, procura-se através da ampliação da escolaridade básica, a superação dos problemas relativos à alfabetização.

Nessa direção, está a política do Ensino Fundamental de Nove Anos, que vem sendo gestada desde as reformas educacionais dos anos de 1990, quando o governo brasileiro mediante acordos consolidados com as agências de financiamentos internacionais, inicia a reforma do sistema educacional na busca pela universalização da educação básica.

Nesse sentido:

Entender a universalização que foi possível no interior deste projeto de sociedade é perceber como a escola enquanto instituição é reveladora das condições sociais nas quais está inserida, pois, expressa no seu interior toda desigualdade material e cultural que marca os homens numa sociedade de classes (BORGES, 2006, p. 51).

Entre as intencionalidades desses acordos, uma delas era formar capital humano adequado ao novo modelo de acumulação flexível. Para isso, o governo deveria investir no espaço escolar, e nesse sentido, essa política encontra-se de acordo com as concepções ideologicamente articuladas à sociedade capitalista. Pois, como afirma Duarte,

[...] o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual, que resultaria em última instância na educação (2004, p.47, 48).

Assim, trata-se de entender que não é a mudança na nomenclatura, ou mais um documento de orientação do MEC, ou um tempo maior de permanência dos estudantes em sala de aula que garantirá a qualidade no ensino, pois as políticas implantadas de forma verticalizada já se mostraram falhas para resolver o nosso secular problema de déficit de aprendizagem, principalmente em relação à alfabetização (BORGES, 2006).

Portanto, entendemos que, o que pode acarretar mudanças positivas no processo de aprendizagem para que se tenha qualidade na educação seria uma transformação efetiva na escola, no modo de trabalhar e entender a criança e na valorização do professor e das condições de trabalho. Esta é uma mudança necessária nessa instituição, que nos dias atuais, para além de sua função primeira de transmissão dos conhecimentos científicos, tem se configurado em um importante espaço de tentativas de se garantir a infância.

Contudo, na forma como se configura a escola hoje, ela apresenta um paradoxo. É onde a grande maioria das crianças terá acesso a cultura, mas ao mesmo tempo as condições objetivas reais de trabalho encontradas nas escolas, aliadas à falta de investimento na formação do professor, acabam por não garantir condições adequadas para a criança se apropriar do conhecimento desenvolvvente.

Todavia, concordamos com Borges, quando afirma que, “a realização da escola e de políticas educacionais não vão se dar exatamente como imaginamos, mas conformada ao contexto. São necessárias transformações sobre esse real antes da transformação da escola [...]” (BORGES, 2006, p. 142, 143).

Nesse sentido, faz-se necessário uma análise basilar do projeto político e educacional, que vem sustentando essa mudança indicada por meios legais, pois ao que parece, a justificativa governamental mais enfatizada para a implantação dessa política, referentes às razões para “incluir” as crianças com seis anos no Ensino Fundamental, parecem questionáveis.

Entre elas, destacamos algumas como a ampliação do tempo escolar, que fará a criança ter mais tempo na escola, poderá ter mais sucesso no processo de aprendizagem, principalmente em relação à apropriação da escrita, ao acesso das camadas mais pobres da população à educação, e à não obrigatoriedade de frequência na educação infantil, bem como o investimento em alfabetização. Pois, ainda que um tempo de escolarização ampliada e um maior acesso à escola possam ser vistos por muitos pesquisadores e professores como avanço das políticas educacionais no que tange a infância, há perguntas que carecem de debates e permanecem por hora sem respostas relativas à implantação do ensino de nove anos. Por exemplo: por que não incluir no sistema e institucionalizar a rede de educação infantil já existente, ao invés de mudar todo um sistema onde as crianças estão sendo “cobaias” de um processo, que apesar das indicações dos documentos oficiais, ao que parece, não foi pensado como garantia de direito da condição social de ser criança? Ou as crianças seriam apenas unidade monetária? Como afirma o parecer (CNE/CEB/2004, p.6):

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

Nessa direção, Arelaro (2005), afirma que a falta de recursos suficientes para o setor educacional é um desafio da qualidade da educação brasileira e apresenta o Ensino Fundamental de Nove Anos como um mecanismo alternativo de distribuição de recursos da união para os municípios. Sob essa ótica, com a obrigatoriedade de mais um ano no ensino fundamental, buscou-se assegurar maiores recursos financeiros para as prefeituras e não condições para oferecer mais tempo à criança na escola, com o intuito de se ter mais tempo para aprender.

Segundo Arelaro,

é de se supor que o autor dessa lei só tenha pretendido ampliar a possibilidade de uso dos recursos do FUNDEF⁴ com crianças menores, uma vez que os municípios se encontram em dificuldades para ampliar sua rede de educação infantil, sem contar com o *aporte* dos recursos do FUNDEF. Alguns especialistas também garantem que a proposta constante do PNE responde, também, a essa necessidade de ampliação dos recursos municipais, e, portanto, o atendimento às crianças matriculadas na educação infantil passaria a ser realizado “disfarçado” de ensino fundamental. Mas manter-se-iam, nesse 1º ano de ensino fundamental “antecipado”, as premissas e as orientações da educação infantil (2005, p.1047).

Nesse sentido, não se estaria priorizando os benefícios econômicos desse aumento de um ano na escolarização em detrimento dos próprios benefícios educacionais?

Para além das motivações inerentes a essa política, e considerando que as mudanças propostas pelo ensino de nove anos estão marcadamente comprometidas pela precarização do trabalho escolar, especialmente no que se refere às condições de trabalho e de formação dos professores, colocamos o seguinte questionamento: O ingresso antecipado tem contribuído para que as crianças alcancem resultados mais satisfatórios no processo de aprendizagem?

Apesar da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos representar algumas possibilidades, o aumento da permanência da criança na escola não vem acompanhado das condições materiais e subjetivas necessárias para o ensino e aprendizagem de melhor qualidade, que o próprio MEC, reconhece como essenciais, conforme abaixo:

Para a legitimidade e a efetividade dessa política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional. Em se tratando dos aspectos administrativos, vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007, p.7).

Além disso, considerando que o Ensino Fundamental é responsabilidade dos municípios, como o MEC poderia empreender ações para fiscalizar e em que medida estão sendo cumpridas as suas normativas?

⁴Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. É importante ressaltar que o FUNDEF teve sua vigência até o ano de 2006, sendo substituído pelo FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

O caráter genérico dessas orientações acaba deixando para que cada escola, cada município, cada sistema educacional execute essas medidas de acordo com suas possibilidades assim:

O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio portanto-, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela (SHIROMA, 2000, p.8).

Com a falta de investimentos nas condições objetivas de trabalho nas escolas, a apropriação do patrimônio cultural humano possibilitado pela mediação do professor fica comprometida. Nessa direção como garantir um trabalho intencional dentro das escolas que possibilite o desenvolvimento por parte das crianças, das características essencialmente humanas proporcionadas pelo processo educacional?

Nessa direção, a pergunta que fazemos é: Como as escolas estão lidando com essa nova turma que foi trazida para o ensino fundamental, as crianças de seis anos? E quanto aos outros anos de escolarização, quais ações estão sendo efetivamente desencadeadas para termos uma educação que garanta a apropriação do legado acumulado historicamente pelo conjunto dos homens?

Havemos de considerar que “aquilo que é dito enquanto promessa e propaganda do governo e o que se materializa em ações é consideravelmente diferente, sendo o discurso sempre maior que a política implementada” (BORGES, 2006, p. 46).

Diante do exposto, ao se fazer a crítica às políticas educacionais, deve-se tomar o cuidado de não realizá-la a partir de concepções abstratas de criança, escola e sociedade, pois há o risco de desprezar as mudanças que vão sendo dadas e, “dessa postura teórica decorrem determinadas ações políticas que, em última instância, não têm alterado a realidade. Tais limites estão postos pelo próprio caráter idealista da crítica” (BORGES, 2006, p. 51).

Não temos aqui a pretensão de esgotar o assunto, pois muitas análises e questionamentos perpassam essa temática, somados aos limites na produção deste texto.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete R.G. **O Ensino Fundamental no Brasil: Avanços, Perplexidades e Tendências.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de ago. de 2010.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 27. Jul.2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 24/2004.** Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: www.mec.gov.br/cne

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 4/2008.** Orientações sobre os três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 19. Jul. 2009.

_____. **Lei nº 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais.** Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2008 a.

_____. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos.** Terceiro relatório do programa. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 jul. 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade.** Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007.

_____. Ministério da Educação. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove anos.** Brasília, DF: 2009.

BORGES, Liliam Faria Porto. **Democracia e educação: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CORSINO, Patrícia. **As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007. p. 57-68.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, Autores associados, 2004.

GOULART, Cecília. **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007. p. 85-96.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007, p. 13-23.

LOUREIRO, Carla Cristiane. **O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação da "prontidão" à emergência da infância**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **A infância na escola e na vida: uma relação fundamental**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007. p. 25-32.

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia M. de, EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.