

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 3

Marcia Aparecida Alferes

(Organizadora)



 **Atena**
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

**Qualidade e Políticas Públicas
na Educação**
3

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 3 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-003-2

DOI 10.22533/at.ed.032181912

1. Avaliação educacional. 2. Educação e estado. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Estão incluídos, nesta categoria, os textos que tratam da Educação Básica. A Educação Básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN tem por finalidades: a) desenvolver o educando; b) assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; e c) fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A Educação Básica obrigatória e gratuita deve ser ofertada dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Os capítulos sobre Educação Básica trazem artigos sobre o desafio de inclusão de crianças e adolescentes nas escolas; o ensino médio alinhado a formação para o mercado de trabalho; a avaliação da aprendizagem como processo contínuo e formativo; as áreas do conhecimento como promotoras da aprendizagem significativa; as instâncias colegiadas como parceiras do processo de ensino e aprendizagem.

Todos esses assuntos estão alinhados com os princípios sobre os quais o ensino deverá ser ministrado e que se encontram no artigo 3º da LDBEN. Além disso, contemplam o disposto no artigo 205 da Constituição Brasileira, de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AGENDA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DO SEU CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	
<i>Márcia Helena Amâncio</i>	
<i>Remi Castioni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819121	
CAPÍTULO 2	12
A INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS UM GRANDE DESAFIO NA ATUALIDADE	
<i>Clair Machado Rangel</i>	
<i>Eliane Maria Bedinot da Rocha</i>	
<i>Marilene Felisberto Boff</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819122	
CAPÍTULO 3	20
A SUSTENTABILIDADE DIANTE DE UMA CRISE CIVILIZATÓRIA	
<i>Raquel Fernanda Ghellar Canova</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819123	
CAPÍTULO 4	26
AFETIVIDADE E LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	
<i>Tauã Carvalho de Assis</i>	
<i>Neuda Lago</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819124	
CAPÍTULO 5	39
ANÁLISE DE DESEMPENHO DE CONCLUINTEs DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TESTE DE CRIATIVIDADE EM MATEMÁTICA	
<i>Mateus Gianni Fonseca</i>	
<i>Juliana Campos Sabino de Souza</i>	
<i>Cleyton Hércules Gontijo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819125	
CAPÍTULO 6	49
ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA OFERTADA AOS ALUNOS PAEE EM ESCOLAS PÚBLICAS	
<i>Maria Aparecida Ferreira de Paiva</i>	
<i>Tatiane Regina dos Santos Quarantani</i>	
<i>Amanda Garcia Bachiega</i>	
<i>Vera Lúcia Messias Fialho Capellini</i>	
<i>Ana Paula Pacheco Moraes Maturana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819126	
CAPÍTULO 7	57
ANÁLISE DE LIVROS DE BIOLOGIA OFERTADOS PARA O ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS ESTADUAIS E FEDERAIS	
<i>Camila Maria de Souza Silva</i>	
<i>Wellington Alves Piza</i>	
<i>Mirella de Fátima Silva</i>	
<i>Gabriella Ramos de Menezes Flores</i>	
<i>Rafaela Franco Dias Bruzadelli</i>	
<i>Caroline de Souza Almeida</i>	
<i>Ingridy Simone Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819127	

CAPÍTULO 8 61

DISSONÂNCIAS E RESSONÂNCIAS: A (IN)VISIBILIDADE DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Maria Carolina Branco Costa

Marcia Cristina Argenti Perez

DOI 10.22533/at.ed.0321819128

CAPÍTULO 9 77

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DO CEPAE/UFG: A COMPREENSÃO DE ESTUDANTES SOBRE ESTE COMPONENTE CURRICULAR

Dayse Alisson Camara Cauper

Tiago Onofre da Silva

DOI 10.22533/at.ed.0321819129

CAPÍTULO 10 84

ENSINO MÉDIO EM FOCO: POLÍTICA EDUCACIONAL, MERCADO E EDUCAÇÃO PÚBLICA

Ana Lara Casagrande

Kátia Morosov Alonso

DOI 10.22533/at.ed.03218191210

CAPÍTULO 11 96

FATORES CONTEXTUAIS ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Luiz Vicente Fonseca Ribeiro

Ana Luísa Marlière Casela

Wagner Silveira Rezende

Naira da Costa Muylaert Lima

DOI 10.22533/at.ed.03218191211

CAPÍTULO 12 111

FATORES QUE AFETAM / INFLUENCIAM NO IDEB DE ESCOLAS DE PELOTAS/RS: ALGUMAS ANÁLISES ENTRE O ALTO E BAIXO INDICADOR

Évelin Rutz

Deise Ramos da Rocha

Nadiane Feldkercher

Álvaro Luiz Moreira Hypolito

DOI 10.22533/at.ed.03218191212

CAPÍTULO 13 116

INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA ATUAL: UMA EXPERIÊNCIA ENTRE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRICANA

Sebastiana de Fátima Gomes

Juliana Inhesta Limão Thiengo

DOI 10.22533/at.ed.03218191213

CAPÍTULO 14 123

METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO PARA ALUNOS DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR APRENDEREM MATEMÁTICA ATRAVÉS DE PROBLEMAS

Cristiane Johann Evangelista

Dilson Henrique Ramos Evangelista

DOI 10.22533/at.ed.03218191214

CAPÍTULO 15	131
MOVIMENTOS SOCIAIS E CONSELHOS DE CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Maria Raquel Moura de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191215	
CAPÍTULO 16	142
O CERRADO NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS: UM ESTUDO NAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE GOIÁS	
<i>Franciane Prado Gonçalves</i>	
<i>Tatiane Rodrigues Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191216	
CAPÍTULO 17	149
O CONSELHO ESCOLAR E ATUAÇÃO PRÁTICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: BREVES CONSIDERAÇÕES.	
<i>José Pedro Garcia Oliveira</i>	
<i>José Carlos Martns Cardoso</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191217	
CAPÍTULO 18	162
O MOVIMENTO SECUNDARISTA “OCUPA TUDO RS”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SANTA CRUZ DO SUL	
<i>João Luís Coletto da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191218	
CAPÍTULO 19	171
O NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO: UM CONVITE À REFLEXÃO	
<i>Luis Roberto Ramos de Sá Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191219	
SOBRE A ORGANIZADORA	178

DISSONÂNCIAS E RESSONÂNCIAS: A (IN)VISIBILIDADE DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Maria Carolina Branco Costa

UNICAMP, Faculdade de Educação
Campinas, São Paulo

Marcia Cristina Argenti Perez

UNESP, Faculdade de Ciências e Letras
Araraquara - São Paulo

RESUMO: Este capítulo propõe-se a apresentar o percurso de elaboração conceitual acerca dos sentimentos de infância, compreendendo como este foi constituindo-se e transformando-se sócio-historicamente. Objetivou-se analisar como as atuais concepções teóricas impactam as políticas públicas voltadas à infância, enfocando o Ensino Fundamental de nove anos, no que tange às repercussões desta normativa para a criança e as problemáticas encontradas no processo de incorporação desta. Em vista disto, realizou-se um estudo de cunho bibliográfico e análise documental sob a pauta do Ensino Fundamental de nove anos, provocando discussões acerca da (in)visibilidade da criança e a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, sob análise qualitativa. Considera-se que o sentimento de infância transformou-se ao longo dos anos, em decorrência de sua relação com as instituições sociais e, em razão disto, as políticas públicas educacionais também foram alteradas, atendendo estas visões. Entretanto,

a despeito da atual elaboração conceitual de infância, que considera as peculiaridades desta fase e defende o lúdico inserido aos processos de ensino-aprendizagem, encontra-se ainda enfrentamentos no campo prático, que refletem lastros da inserção intempestiva do ensino de nove anos, que refletem na qualidade educativa e desvelam um descompasso entre teoria e *práxis*. Dado o exposto, considera-se que a dissonância e os desafios interpostos à aproximação da concepção atual de infância ao discurso legal vigente e a efetivação destas discussões, perpassam desde aspectos estruturais da escola até as discussões formativas pedagógicas, em defesa à abordagens lúdicas e à favor do ensino. **PALAVRAS-CHAVE:** Infância, políticas públicas educacionais, qualidade.

ABSTRACT: Only recently, playful has been undertaken as of pivotal importance to the teaching-learning process accordingly to the latest conception of childhood, which represents an innovative effort towards the comprehension of the peculiarities of this stage of life. Though this conception is now broadly accepted as of unequivocal theoretical background, it has been only scarcely considered in the formulation of recent educational public policies. Such a mismatch between theory and practice is a plausible target to tackle more appropriately

the formulation of both structural and formative pedagogical moots in defence of playful perspectives in education. This chapter scrutinizes the course of conceptual elaboration of childhood under a sociohistorical prospect. The discussion will cover, through qualitative analysis, more closely aspects regarding the recent nine years of elementary school's law, sparking discussions about the children's (in)visibility and the teaching-learning process' quality. Finally, this review analyzes how present theoretical thoughts meet ongoing public educational policies directed to childhood, thus revealing practical clashes that reflect the ballast of the referred law, its consequences to educational quality and main discrepancies with current understanding of childhood.

KEYWORDS: Childhood, educational public policies, quality.

1 | INTRODUÇÃO

O olhar para a infância foi notavelmente transformado ao longo da historicidade mundial, perpassando por diferentes caminhos e alinhando de diferentes formas as sociedades, de acordo com seus pressupostos e mentalidades ao redor do tema.

Neste segmento em que a sociedade passa por mudanças em diversos níveis e esferas sociais, transformam-se, concomitantemente, as atitudes dos adultos para com as crianças, as quais serão alteradas de acordo com a mentalidade de cada sociedade e a situação histórica, social e cultural vigente.

Tais mudanças atingem, entre outras instâncias, as orientações educacionais prescritas, a nível de políticas públicas educacionais que compreendem a infância. Neste sentido, convida-se a problematizar dissonâncias entre teoria e políticas, bem como a ressonância destas para a qualidade da educação.

A medida que a sociedade capitalista enaltece a produtividade, cada vez em mais tenra idade, o sentimento à esta fase e as orientações legais se transformam, ao mesmo tempo que os espaços da criança se reconfiguram.

A infância que outrora foi equiparada ao mundo adulto e posteriormente considerada como fase particular que requer especial atenção (articulada à emergência de profissionais especializados em desenvolvimento e cuidado infantil), recentemente, encontra-se à sombra do desaparecimento, posto que se entretetece à ações e conhecimentos dos adultos.

O ingresso antecipado ao Ensino Fundamental, em comparação à outros momentos históricos brasileiros, é um exemplo da dissonância entre as considerações de infância como fase particular, e ressonância de um movimento social mais amplo, voltado à lógica de produtividade capitalista. Estudos apontam que a implantação da referida política ocorreu de forma intempestiva, desconsiderando aspectos estruturais das escolas, adaptações curriculares e formação pedagógica.

Visando o sucesso escolar e colaboração social, acaba por ampliar os índices de insucesso escolar, dada a falta de clareza a cerca das propostas pedagógicas implementadas com crianças de seis anos e impactando no processo de alfabetização

a medida que ao apressar-se no ensino de conteúdos curriculares, não contempla momentos para o trabalho de habilidades pré-escolares fundamentais e de atividades próprias da infância, como o brincar.

A retomada desta política, após quatorze anos de implementação, justifica-se como forma de compreender os movimentos históricos para compreender a contemporaneidade, cujo lastro político-educacional reverberado na prática, ainda se sustenta nas escolas. Neste sentido, a infância frente esta política é aquela que luta por espaços, a nível legal e social.

2 | METODOLOGIA

Objetivou-se analisar como as concepções teóricas sobre os sentimentos de infância impactam as políticas públicas voltadas à esta fase, enfocando a interface entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, no que tange às repercussões desta normativa para a criança e as problemáticas encontradas no processo de incorporação desta. Em vista disto, realizou-se um estudo de cunho bibliográfico e análise documental sob a pauta do Ensino Fundamental de nove anos, provocando discussões acerca da (in)visibilidade da criança e a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, sob análise qualitativa.

Adota-se, enquanto metodologia de trabalho, a revisão bibliográfica sobre os sentimentos de infância na historicidade, interpretados à luz da história da educação e sociologia da infância, e a análise de documentos legais nacionais.

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

Para a revisão bibliográfica, buscou-se como principais referenciais teóricos: Ariès (1997), Heywood (2004) e Postman (1999).

Após apresentar um panorama sobre a temática da infância, este estudo se propôs a cotejar as discussões do campo teórico à legislação brasileira, enfocando o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental, desvelado na política do Ensino Fundamental de nove anos, fomentando a discussão sobre o lugar da criança neste cenário, quanto a sua (in)visibilidade.

Para a análise do documento legal sobre o “Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2004), o estudo ancorou-se em autores que também se propuseram a discutir a temática, como: Kramer (2006), Moro (2009), Pansini e Marin (2011), Vieira (2010). Ademais, respaldou-se na abordagem qualitativa, compreendida por Bogdan & Biklen (1994) como:

[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação, que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a

pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a se investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16)

A pesquisa qualitativa, portanto, se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social, se até aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados e almeja compreender e explicar o exercício dialético das relações sociais, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica destas relações.

3 | MOVIMENTOS E SENTIMENTOS DE INFÂNCIA NA HISTORICIDADE

Etimologicamente, a palavra “infância”, do latim *infante*, refere-se a: “àquele que não fala”. Reflete, pois, sobre a infância, a condição de submissão aos adultos, sendo aquele que não tem voz ou direito a fala.

Como se sabe, a história da família, bem como a da infância, se deram de forma relativamente simultânea.

À partir das conclusões de Ariès, a perspectiva familiar contemporânea é de isolamento social, vigorando o modelo de família moderna, ou nuclear. Observando outras vertentes relacionadas ao meio familiar, o casamento monogâmico como instituição psicológica e moral, preocupar-se-á com a educação dos filhos, promoção de valores e o bem-estar familiar. Privacidade, intimidade e afetividade, tornam-se características das famílias contemporâneas, que apartam-se do meio social, como intenta Ariès no fragmento:

A família contemporânea do século XVIII até hoje é muito diferente. Está desligada, apartada da comunidade, distinta da linhagem e do parentesco, fechou-se em si mesma, no espaço fechado e cuidadosamente protegido, constituído pelo casal e seus filhos. Nestas condições, o futuro dos filhos, a sua promoção, a sua educação, tornavam-se objeto essencial e permanente da estratégia familiar (a educação e a promoção através da carreira substituíam ou juntavam-se ao estabelecimento pelo casamento, a que se limitavam as ambições da família do tipo antigo. (ARIÈS, 1997, p.379).

Assim como as mudanças no cerne familiar influenciaram nas mudanças de sentimento social de infância, as evoluções das instituições de ensino também o fizeram. O autor aproxima a valorização ou desvalorização da infância ao conceito de escola, dizendo:

A infância manteve-se na sombra durante muitos séculos. Não admira, pois, que reapareça na época em que a cultura escrita, e por conseguinte a escola, reconquista os seus direitos e se difunde, a partir do século XII. (ARIÈS, 1997, p.365)

Percebe-se uma estrita aproximação entre escola e valorização infantil, sendo a

primeira calcada em meio social como instituição em meados do século XIV, tendo, a partir daí, contínuo progresso. Na Idade Média, porém, a educação era dada junto aos adultos, em oficinas, com a finalidade de aprender-se um ofício.

Expressa-se, portanto, dois pontos de vista em relação aos sentimentos de infância: primeiramente, tratada com desatenção e desprezo por parte dos adultos, seguida de ser vista como fonte de relaxamento e distração aos mesmos, sendo este o primeiro sentimento, o de “paparicação” - surgido em meio familiar - e o segundo, provindo de uma fonte exterior à família - dado pelos moralistas - propunha tratar os menores com aspereza; duas vertentes divergentes e subseqüentes que ascenderam e vigoraram na Idade Moderna.

Heywood (2004) lança um olhar mais direcionado à situação de infância *versus* escolas. Segundo o autor, na contemporaneidade histórica a escola substituiu em definitivo o trabalho, tornando-se a principal ocupação aos mais novos. Outros países, em mesma direção, retraíram lentamente as escolas do domínio eclesiástico, tornando a educação primária (elementar) gratuita e compulsória, colaborando para democratização da mesma em detrimento das classes sociais distintas (escola direcionada ao ensino de massas).

Faz o autor, um panorama entre o aprendizado nas oficinas - junto aos adultos, que objetivava a formação técnica, de modo a ingressar o menor no mercado de trabalho, em detrimento do ensino trazido, primeiramente pelos preceptores - para a classe econômica mais abastada,

Mais abaixo na escala social, muitos jovens na Europa Ocidental e no norte do continente esperavam ganhar conhecimentos a partir de sua experiência como aprendizes [...] Os pais muito ricos da Europa medieval e da Renascença costumavam contratar preceptores privados para ensinar seus filhos em casa. (HEYWOOD, 2004, p. 206)

É mais tarde, tal modelo de ensino, difundido na sociedade como um todo. Embora algumas famílias ocidentais não tivessem condições econômicas ou disposição até o início do século XX, a mentalidade de se ter a escola como instituição democrática e obrigatória foi disseminada e regulamentada por iniciativas advindas do governo. Durante o processo de validação da obrigatoriedade escolar, se há de convir que: “Iniciativas governamentais para forçar todas as crianças a ir à escola têm uma longa história, mas enfrentaram obstáculos materiais e culturais consideráveis” (HEYWOOD, 2004, p.203), porém, que foram ultrapassados com sucesso, à medida que foram, as escolas, regulamentadas:

Como a ocupação e a saúde estão intimamente relacionadas, conclui-se que a influência das desigualdades sociais é um fio que perpassa a história da educação [...] os mais ricos “adquiriam” alfabetização, e esta, por sua vez, gerava-lhes mais riqueza [...] Onde as escolas elementares se desenvolveram precocemente [...] o vínculo entre status social e alfabetização básica acabou rapidamente. (HEYWOOD, 2004, p.210).

Percebe-se que a escola está nítida e intimamente ligada ao fator mantenedor de classes e de ascensão social, uma vez que os “letrados” estão mais aptos a servir em sociedade de forma a obter melhores salários e melhor posição econômica, em detrimento daqueles que tiveram o ensino de ofício, que também tem seu lugar de trabalho, porém, com serviço diferenciado e menores salários. Os estados foram gradativa e sucessivamente se manifestando e tornando compulsória a frequência escolar.

O final adequado a uma história da infância deve certamente ser uma descrição do processo em que a escola substituiu o trabalho como principal ocupação para pessoas de pouca idade [...] Hoje em dia, o fato de que a infância deve ser uma idade para brincar, ser educado e se preparar gradualmente para a vida de adulto nos parece inquestionável [...]. (HEYWOOD, 2004, p.203).

Apesar da ressalva do autor, quanto à inquestionável ideia de que a infância deve ser uma “idade para brincar, ser educado e se preparar gradualmente para a vida adulta”, o que se percebe ao analisar a política do Ensino Fundamental de nove anos é que, embora se reconheça, no plano teórico, as peculiaridades da infância e se difunda as ideias de possibilitar espaços específicos à ela, os movimentos incitados por esta alteração no sistema educacional destoam dos discursos anteriores e reflete diretamente na qualidade da educação. A lógica marcada pela instrução letrada acaba por não possibilitar outros espaços de desenvolvimento psíquico, por meio da ludicidade, que, inclusive, são basilares à alfabetização.

A formação acelerada, desrespeitando espaços lúdicos que se articulam aos interesses infantis e favorecem o trabalho com habilidades pré-escolares, pode impactar negativamente no processo de alfabetização infantil, refletindo no sucesso e fracasso escolar, bem como nas avaliações internas e externas sobre a alfabetização, entre outros desdobramentos.

O ingresso antecipado ao Ensino Fundamental acaba por trazer à criança outras demandas fomentadas na escola, a nível curricular, e que não permitem espaços de elaboração por meio de brincadeiras e ludicidade, sendo estes direitos violados no espaço escolar. Desta forma, revela-se uma dissonância entre discurso teórico e discurso legal.

Neil Postman (1999) considera que, a partir do século XX, o mundo da criança tende a ser dissolvido, argumentando sobre um possível desaparecimento da infância.

O que se percebe no contexto brasileiro é que ocorre, veladamente, um processo de “adultização das crianças”, uma vez que estão inseridas em um modelo educacional que normatiza, formaliza e onde o currículo prescrito impera, em detrimento de outras práticas que favorecem o desenvolvimento de habilidades infantis, por exemplo, prévias à alfabetização.

Reconhece-se que o universo adulto deve ser apresentado à criança à medida que ela se desenvolva física e emocionalmente, de modo gradual, contudo, o Ensino

de nove anos aplicado de forma apressada, parece desconsiderar a importância da gradatividade dos processos, em relação à criança e aos agentes envolvidos na educação.

4 | O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E SEUS DESDOBRAMENTOS À PRÁXIS PEDAGÓGICA

A proposta de ampliação do Ensino Fundamental é uma tendência, resultante de um longo processo, iniciado a partir de movimentos e discussões desde a década de 1990 (Vieira, 2010 e Moro, 2009). Segundo Nogueira e Catanante (2011), tal proposta pode ser vislumbrada:

[...] desde a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), que indicava como meta “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade”. Posteriormente, a Lei nº. 11.114/2005 destacava o oferecimento do “ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos”. Finalmente, a Lei nº. 11.274/2006, modificando alguns artigos da LDB (Lei no. 9.394/1996), estabeleceu que o “ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, [teria] por objetivo a formação básica do cidadão” (Nogueira e Catanante, 2011, p.03).

No momento de implementação destas regulamentações, entre avanços e retrocessos, houve um movimento legal. Segundo Passini e Marin (2011):

Considerando este contexto e as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001), que estabelecia a universalização do atendimento às crianças de 6 anos, foi aprovada a Lei 11.114 (Brasil, 2005), que alterou a LDB no que se referia à idade para ingresso obrigatório no EF sem, no entanto, ampliar sua duração. A medida foi considerada um retrocesso, pois buscava regulamentar apenas o que muitos estados e municípios já vinham realizando. O Conselho Nacional de Educação (CNE), visando minimizar os efeitos da referida Lei, baixou a Resolução 03 (CNE, 2005), garantindo que a matrícula dessas crianças aos 6 anos só poderia ser feita mediante o acréscimo de um ano no EF, estabelecendo a duração de cinco anos para a etapa inicial (dos 6 aos 10) e de quatro para a etapa final (dos 11 aos 14) (Passini e Marin, 2011, p. 89)

Através da Lei nº. 11.274/2006, o governo federal alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN (9394/96), acentuando as discussões sobre qualidade do ensino e as implicações desta para a Educação Infantil.

[...] dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Até então, a matrícula dessas crianças no ensino fundamental era facultativa, resultando, muitas vezes, no não oferecimento de vagas para atender à demanda dessa população. Além disso, como a oferta da educação infantil não é ainda obrigatória no Brasil, essas crianças são, muitas vezes, excluídas do sistema de ensino. (Vieira, 2010, p. 04)

No Artigo 32 da referida Lei (Brasil, 2006), consta que: “O ensino fundamental

obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão [...].”

No conjunto de argumentos favoráveis, defendidos por Kramer (2006) e Vieira (2010), como afirmam Passini e Marin (2011):

[...] os principais motivos elencados para a ampliação são: a universalização da oferta de ensino para a população de 6 anos de idade; a equiparação do Brasil a outros países da América Latina cuja matrícula de crianças de menor idade no EF é uma realidade de longa data; a superação da evasão e do fracasso escolar mediante maior tempo de permanência na escola e, ainda, experiências bem-sucedidas de inclusão de crianças desta faixa etária em algumas redes de ensino. (Passini e Marin, 2011, p. 90)

Apesar de autores defenderem tal medida, a ressonância desta normativa atingiu de forma abrupta e negativa o campo prático, cujas problemáticas tangenciaram, desde o âmbito de recursos financeiros não readequados, aspectos estruturais das instituições de ensino, discussão e formação docente, não adequação curricular, entre outros.

Portanto, a antecipação da escolarização das crianças de 6 anos representava uma dupla vantagem para as redes municipais, pois, além de aumentar o número de matrículas para recebimento dos recursos oriundos do Fundef, eximiam-se da responsabilidade de ampliar a oferta de EI para essa clientela. (Passini e Marin, 2011, p. 89)

A despeito dos argumentos favoráveis ao Ensino Fundamental de nove anos e compreendendo o movimento legal, importa indagar como se deu o processo de implementação e quais desdobramentos isto trouxe à *práxis* pedagógica. Nestes termos, Nogueira e Catanante (2011), após entrevistar professoras que exerciam a profissão neste período, concluem que:

[...] a introdução de novas prescrições para o trabalho tem como decorrência a erosão dos meios de trabalho já estabilizados e o desgaste dos coletivos de trabalho, quando estes não respondem satisfatoriamente às demandas (Nogueira e Catanante, 2011, p. 187)

Outro desdobramento foi em relação às condições físicas e às oportunidades de formação docente, não realizadas no momento da implementação ou possibilitadas de forma descuidada.

No que tange aos debates sobre a qualidade da educação a partir do ensino de 9 anos, as autoras citam:

Para Arelaro (2005), essa questão é ainda mais grave, pois o retrato brasileiro do EF mostra que não há no país um ensino, de fato, de qualidade para todos. Suas críticas se dão em relação ao conjunto de políticas que buscam alterar positivamente os resultados nacionais sem corresponder a uma melhoria nos padrões pedagógicos. Assim, a ampliação do EF seria mais uma política universalista que teria como objetivo melhorar dados estatísticos que, “para além do entendimento pedagógico da relação qualidade/ quantidade educacional”, significariam “em curto prazo,

aumento do número de alunos matriculados em escolas, quaisquer que fossem suas condições de funcionamento” (Arelaro, 2005, p. 1048 apud Passini & Marin, 2011, p. 92).

O despreparo dos professores para lidar com a ludicidade cotejado à formação continuada precária, dada a insuficiência de investimentos neste sentido, também foi enfocado como um desdobramento desta política educacional. Finalmente, sobre a repercussão desta política para a Educação Infantil, aponta-se a desconsideração da necessidade da obrigatoriedade à Educação Infantil. Para Nogueira e Catanante, entretanto:

[...] no caso dos professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental, o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil está relacionado à forma como resistem, questionam, renormalizam as prescrições dadas, ao definir objetivos, elaborar procedimentos e organizar as práticas educativas. (Nogueira e Catanante, 2011, p. 187)

Contudo, a precariedade da formação dificulta este movimento de resistência e enfraquece a luta por espaços de participação de elaborações de políticas públicas. Sobre a formação de professores, considera-se que:

[...]a formação de professores continua ocorrendo de forma precária, por meio de práticas que pouco contribuem para a elevação dos conhecimentos desse importante grupo de profissionais. [...] Arelaro (2005) mostra-se totalmente contrária ao tipo de formação [...] Para ela, o investimento na formação docente tem se mostrado contraditório em relação ao perfil do profissional que se espera para atender as crianças pequenas. Também adverte que a publicação de um grande número de documentos orientadores tem se mostrado como uma estratégia política que procura camuflar a necessidade de maior tempo de discussão sobre as novas medidas com os profissionais da educação (Passini e Marin, 2011, p. 92, 93)

Importa considerar estes fatores posto que repercutem diretamente na qualidade da educação e nos espaços que são propiciados ou negados à criança.

5 | DISSONÂNCIA TEÓRICA NAS ORIENTAÇÕES LEGAIS: A (IN)VISIBILIDADE DA INFÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Para além das questões decorridas do processo de implementação desta política nas instituições escolares, outro aspecto que se coloca é a dissonância entre as práticas estabelecidas a partir desta normativa, os discursos em defesa da infância e a garantia de direitos à suas especificidades no ambiente escolar.

Com efeito, a escolarização de crianças no Brasil foi historicamente determinada por dicotomias entre o cuidar e educar, em alternâncias também vinculadas à condição socioeconômica:

Lado a lado com esta divisão, marcada pela classe social, se construiu outra [...]

em que às crianças pobres são destinados serviços de cuidado e assistência social e às crianças de classe média e alta a submissão a processos preparatórios de inserção ao ensino fundamental (EF). Uma escolarização duplamente excludente, portanto, pois enquanto, para as primeiras, nega-se o direito ao conhecimento, para as segundas negam-se os direitos ao cuidado e ao brincar necessários a qualquer criança dessa faixa etária. (Passini & Marin, 2011, p. 89).

A partir da aprovação, na Constituição de 1988, do direito à educação para crianças de 0 a 6 anos, vários documentos endossaram esta proposta. Entretanto, paradoxalmente:

[...] a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental poderá [...] causar o encurtamento da infância e a diminuição desse tempo de vivências específicas, em especial, com relação à dimensão lúdica, que se caracteriza como atividade indispensável para a formação da criança, especialmente, de sua capacidade simbólica e socialização (Perez, 2011, p. 41)

A velocidade do conhecimento científico reflete no processo educativo e social. Uma possibilidade de fazer com que o sujeito atenda à lógica de produtividade capitalista é apressar sua inserção na escolarização formal para que, pelo caráter instrumental da alfabetização, possa ter outros acessos atue socialmente. Entretanto, esta lógica apressada desconsidera a qualidade dos processos de ensino e os estudos no campo do desenvolvimento infantil.

A normativa faz uma ressalva, de que:

[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. (Brasil, 2004, p. 17)

Reconhece-se a importância da adaptação curricular e considera-se as especificidades da criança de 6 anos. Nesta perspectiva, o ingresso antecipado resultaria no melhor desempenho escolar posterior e em menores índices de evasão, contudo, efetivamente, pesquisas apontam que os desdobramentos práticos, no tocante à materialização da lei e sua implementação ocorreu de forma intempestiva e não permitiu uma transição legal tranquila, o que refletiu negativamente, reverberando na prática docente e na qualidade do ensino dos alunos.

Nota-se uma preocupação com a ampliação no tempo na escola, potencialmente refletido na qualidade da educação, mas isso não necessariamente ocorreu, visto que outras demandas, como formação docente, adequações estruturais e curriculares não foram abrangidas no momento de implementação.

O caráter geral do texto de lei não detalha aspectos de implementação e organização deste ensino, culminando em diferentes organizações a nível nacional, quanto à estrutura curricular, infraestrutura das instituições escolares e reorganização dos níveis de ensino, além de aspectos mais específicos, como orientações para a organização do trabalho pedagógico, distribuição do tempo e uso dos espaços nas

atividades educativas.

Apesar de afirmar que a alfabetização inicia-se na Educação Infantil, a defesa da alfabetização sistematizada culmina na desconsideração do trabalho com habilidades prévias a este conteúdo disciplinar, por exemplo, através do brincar mediado, fundamental à criança, pois:

O jogo e a brincadeira, nessa etapa, são formas de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A criança, por intermédio das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes (BISSOLI, 2005 apud Perez, 2011, p. 39,40).

Na contemporaneidade, a infância mimetiza-se em esferas sociais, adaptando-se a suas exigências e tornando-se, em decorrência disto, multifacetada, visto a diversidade de condições a qual se submete, pluraliza-se e assume, por vezes, condições distantes das concepções infantis de outrora.

A aprovação da Lei 11.274/06 acentuou as discussões sobre a qualidade da oferta do Ensino Fundamental e os rumos da Educação Infantil.

Quanto aos efeitos negativos desta proposta normativa e sua inserção no na instituição escolar, estão, segundo Passini e Marin:

[...] a preocupação com o respeito à infância e com um possível descaso em relação à EI; a precariedade da formação de professores; as atuais condições das escolas de EF; os aligeiramentos na aplicação e adequação à Lei e, ainda, a suspeita de que tal política represente apenas uma medida de interesse econômico em detrimento do interesse pedagógico. (Passini & Marin, 2011, p. 91)

Em consonância à estes argumentos, enfocando o primeiro aspecto, Abramowicz (2006) defende que:

A infância [...] não pode estar vinculada unicamente à idade, ou a cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear... [...] a infância como experiência é aquela que propicia devires, um vir-a-ser que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã, [...] mas sim, com aquilo que somos capazes de inventar, agora, como experimentação de outras coisas e outros mundos. (Abramowicz, 2006, p. 321 apud Passini & Marin, 2011, p. 91)

Passini e Marin (2011), retomando a autora supracitada, defendem que a escola deve possibilitar o “exercício de infância”, as quais, em um ambiente cujo tempo cronológico, práticas homogêneas, tarefas formais e sistematizadas e avaliações quantitativas imperam, não encontram espaços. As exigências de desempenho, o formalismo e sistematização não permitem espaços para o brincar, para o lúdico, para o fantasiar, para o ser criança.

Em igual medida, considera-se como aspecto relevante, as condições ambientais e relacionais do Ensino Fundamental. Tensiona-se as experiências de infância conjecturadas a espaços, objetos, organização do tempo, demandas curriculares estritas e expectativas docentes e legais infladas. Em suma, as experiências da

infância se reconfiguram bruscamente nesta transição de níveis de ensino, na medida em que é esperado certo comportamento e desempenho infantil descompassados às discussões de infância.

Embora a intenção inicial do Ministério da Educação (MEC) fosse o de estabelecer um diálogo entre os níveis de ensino, os estudos realizados em escolas demonstram excessiva preocupação com a alfabetização, rumo a um movimento de cada vez maior antecipação deste ensino em relação à faixa etária, a despeito da formação integral infantil.

Se, por um lado, o governo tem colocado argumentos favoráveis ao aumento na duração do ensino obrigatório, utilizando como principal vetor desta política de ampliação a preocupação com a elevação da qualidade educacional, por outro, de acordo com estes autores haveria vários riscos em prosseguirmos oferecendo uma educação sem qualidade, uma vez que a medida não veio acompanhada da ampliação dos recursos financeiros destinados aos primeiros anos da educação básica (Passini & Marin, 2011, p. 92)

Em perspectiva histórica, observa-se que a criança é diretamente afetada pela realidade material e social. Compreende-se assim as diferenças geracionais. Entende-se que a infância de hoje é sumariamente diferente daquela a qual os professores viveram e em razão disto e obrigados a incorporarem um discurso de forma intempestiva, ocorre um choque na forma como a educação é conduzida.

Os espaços lúdicos estão sendo negados às crianças, visto a redução dos espaços sociais, políticas educacionais e configurações familiares, o que também é verificado no documento legal analisado (Brasil, 2004) e seus desdobramentos no cenário escolar. Como todas as atividades, a brincadeira também precisa ser ensinada e mediada, assim como os espaços precisam ser favorecidos. A relação entre infância e idade adulta, dá-se nesta simbiose de ensino-aprendizagem; entretanto, uma vez apartada desta relação, as instâncias sociais deixam de cumprir tal papel, de mediadoras entre sujeito e aprendizagem. O sentimento para com a infância novamente é transformado, em função das influências que circunscrevem esta relação.

Como considera Moro (2009):

A transição de um sistema de ensino de 8 anos para outro ampliado em mais um ano é um processo complexo e que não pode ser entendido como questão meramente administrativa. [...] Não obstante, a alfabetização vista como essencial dentro dessa política, contrapor-se ao desafio em se desfazer as amarras quanto a encaminhamentos inadequados e pouco efetivos para lidar com as necessidades e direitos das crianças aos 6 anos. (Moro, 2009, p. 9609)

Paradoxalmente, também em forma de Lei, o brincar é direito da criança, e entre dissonâncias e ressonâncias, cabe lembrar que:

Brincar é essencial, um direito garantido por lei e preconizado pela ONU desde 1959. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e fortalecida pela Convenção dos Direitos

da Criança de 1989, enfatiza: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito.” [...] A Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também asseguram esse direito que, neste ano, foi fortalecido com o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016). A nova legislação coloca a criança desde o nascimento até os 6 anos como prioridade no desenvolvimento de programas, na formação dos profissionais e na formulação de políticas públicas. (Senado Federal, 2016)

Profissionais da educação e da infância, bem como a sociedade civil, devem lutar pela ampliação de espaços e experiências infantis, em prol da qualidade da infância.

Iniciativas em diferentes escalas, em outros campos e em defesa à infância, foram tomadas, como: O Dia Internacional do Brincar, com ações a nível global que viabilizam experiências infantis, contudo, a instituição escolar capilariza a grande maioria das crianças e não deve eximir-se desta responsabilidade, transferindo-a a outras iniciativas.

6 | RESULTADOS

Em resposta aos interesses de investigação apontados nos objetivos deste estudo, os resultados apontam que as concepções teóricas sobre os sentimentos de infância impactam as políticas públicas voltadas à esta fase, uma vez que tais dimensões se entrecruzam no cerne social.

A interface entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, traduzida em política pública educacional, pode ser analisada no documento sobre o Ensino Fundamental de nove anos, que demarca a transição entre estes níveis de ensino.

Considerando que as orientações legais atingem diretamente as relações de ensino e a *práxis* pedagógica, aponta-se algumas das repercussões desta normativa e as problemáticas encontradas no processo de incorporação desta, após a análise dos referenciais envolvidos neste estudo, os quais confirmam o hiato entre a intenção educativa de transição gradual, pautada nas discussões de infância e a realidade de incorporação apressada, efetivada por meio da referida regulamentação.

Apesar do texto de Lei focar as dimensões de: “Educação com qualidade social e organização do trabalho pedagógico” (Brasil, 2004), o processo de implementação pareceu desconsiderar tais pressupostos, ao não reservar espaços para experiências de infância e formação docente criteriosa.

Em análise aos documentos sobre o Ensino Fundamental de nove anos e seu processo de implementação, as conclusões de outras pesquisas reafirmam a hipótese acerca da (in)visibilidade da criança nas orientações do Ensino Fundamental de nove anos, ao antecipar seu ingresso no Ensino Fundamental e transformar radicalmente as práticas educativas à estes alunos, direcionando-a à alfabetização, o que reflete na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e problemáticas a nível de

dificuldades escolares, objetivadas nos resultados das avaliações internas e externas.

Dentre as pesquisas aqui discutidas, observou-se a complexidade da ressonância desta Lei e apontou-se diversos fatores mobilizados no momento de implementação, contudo, notou-se a falta da voz da criança nestes estudos, reiterando a invisibilidade desta neste cenário, embora seja uma das principais figuras atingidas por ele.

Finalmente, aponta-se que esta implementação mobilizou diversos aspectos e desconsiderou, fundamentalmente, a centralidade da infância como período psicológico e cognitivo propício ao investimento em desenvolvimento de habilidades, entre outras, lúdicas e simbólicas.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se dissonâncias entre as discussões teóricas sobre a infância e as orientações legais que regem o Ensino Fundamental, cuja ressonância atinge as práticas pedagógicas.

O ensino de nove anos desconsidera a especificidade infantil, ao antecipar o ingresso no Ensino Fundamental sem o devido preparo docente, curricular e estrutural para receber os alunos da Educação Infantil, tornando as peculiaridades da criança invisíveis em suas prescrições.

As discussões sobre os sentimentos de infância, neste cenário, retomam a ideia de assemelhar a criança ao adulto, inserindo-a mais cedo aos moldes do Ensino Fundamental.

Revela-se a importância de desvelar tais pressupostos que a legislação educacional carrega para compreendê-los a luz dos interesses que os determinam. Desta forma, torna-se possível identificar os pontos positivos e negativos desta e compreender os impactos quanto à alfabetização, por exemplo, com fins de ampliar a reflexão e fomentar o debate crítico em prol da visibilidade da criança nas regulamentações educacionais.

A grande questão não é o que se faz, a nível de práticas educativas, mas o que se está deixando de fazer com as crianças, em termos de trabalho pedagógico basilar, de habilidades que subjazem a complexificação do desenvolvimento psíquico para aquisições curriculares mais densas e qualidade de ensino.

O ensino não precisa ser desconsiderado, contudo, medidas legais que antecipam o ingresso na escolarização formal podem culminar em perda de espaços fundamentais e característicos da infância. O brincar não precisa ser destituído de intencionalidade pedagógica, de compromisso educativo, mas pode ser uma estratégia pedagógica que permite outras experiências em respeito à infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais.** MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em 14/07/2018.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília. FNDE. Estação Gráfica, 2006a. Disponível em: > <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em 14/07/2018.

_____. **Lei nº. 11.274**, 6 de fevereiro de 2006b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 14/07/2018.

_____. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 14/07/2018.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 14/07/2018.

Brincar é um direito garantido pela ONU e pela Constituição brasileira. Portal de notícias do Senado Federal, Edição 577, 2011. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/cidadania/edicoes/577/brincar-e-um-direito-garantido-pela-onu-e-pela-constituicao-brasileira>>. Acesso em: 18/07/2018.

CNE. **Resolução nº. 3**, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em 14/07/2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

HEYWOOD, C. **Uma história social da infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: ARTMED, 2004 (Investindo no futuro: Saúde e Educação, p. 193-226).

KIM, Freda. **Dia Internacional do Brincar.** IAC - Instituto de Apoio à Criança, 2014. Disponível em: <<http://www.iacrianca.pt/index.php/setores-iac-al/dia-internacional-do-brincar>>. Acesso em 18/07/2018.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, nº. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em 20/07/2018.

LÜDKE, M., ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MORO, C. **Controvérsias e desafios apontados pelas primeiras pesquisas divulgadas em eventos científicos sobre o 1º ano do ensino fundamental de 9 anos.** IX CNE – EDUCERE. III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia. 2009, Paraná. Anais eletrônicos. PUC/PR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3651_2027.pdf>. Acesso em 15/07/2018.

Nogueira, A. L. H. Catanante, I. T. **Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, 175-190, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a11.pdf> >. Acesso em 15/07/2018.

PASSINI, Flávia; MARIN, Aline Paula. **O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a06.pdf>>. Acesso em: 12/07/2018.

PEREZ, M. C. A. **Infância e escola: desafios no ingresso da criança no ensino fundamental.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 06, n. 03, 36-45, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4999/4148>>. Acesso em 22/07/2018.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância.** Trad.: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

VIEIRA, L. C. **O ensino fundamental de nove anos no Brasil: meandros político-pedagógicos de sua implementação.** Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br/biblioteca/Biblioteca%20Proged/Ensino%20Fundamental%20de%2009%20anos.pdf>>. Acesso em 14/07/2018.

