

Matrícula antecipada no ensino fundamental por mandado de segurança: implicações para as crianças

Sueli Machado Pereira de Oliveira

Lívia Maria Fraga Vieira

Resumo

A Lei nº 11.274/2006 instituiu o ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. No estado de Minas Gerais, a data de corte – data de aniversário da criança para a matrícula ser efetivada – foi alterada várias vezes sem que os pais entendessem os motivos. O Poder Judiciário foi acionado para dirimir a questão da idade para a matrícula, com base nas normativas que estabeleceram a data de corte. Pais que, por mandados de segurança, obtiveram a matrícula de crianças no ensino fundamental em instituições particulares de ensino foram os sujeitos da pesquisa realizada na cidade de Poços de Caldas. Entrevista semiestruturada foi aplicada aos pais para se compreender suas percepções e concepções sobre a criança e a infância nesse contexto. Conclui-se que há um constante estado de tensão na educação da criança pequena entre preservar a infância e, ao mesmo tempo, tornar a criança competente, pensando no futuro mercado de trabalho.

Palavras-chave: ensino fundamental de nove anos; concepção de criança; percepção de famílias; judicialização da educação; antecipação da escolaridade.

Abstract

Anticipated enrollment in primary education by means of mandado de segurança: implications for the children

The passing of Law n° 11274 in 2006 put the compulsory nine-year primary education in place, coming into effect from the child's six year of age. In the state of Minas Gerais, the cut-off date – the required birth date for the child's effective enrollment – has been altered a number of times with no clear explanation given to the parents. Furthermore, the Judiciary was called to settle the enrollment-age issue, underpinned in the regulations that established a cut-off date. Thus, the subjects of this research, carried in Poços de Caldas, were parents that, by means of mandado de segurança, had evoked the right to enroll their children in private schools' primary education. Semi-structured interviews were conducted with parents to verify their perceptions and conceptions of the child and childhood in this context. In conclusion, it was observed a constant state of tension regarding the young children's education: at the same time, childhood must be preserved and the child must be made proficient, with a view to the future labor market.

Keywords: nine-year primary education; the concept of child; the families' perception; judicialization of education; early-entrance in child education.

Resumen

Matrícula anticipada en la enseñanza fundamental por mandado de segurança: implicaciones para los niños

La Ley n° 11.274/2006 instituyó la enseñanza fundamental obligatoria con una duración de nueve años, iniciándose a los seis años de edad. En el estado de Minas Gerais, la fecha de corte – fecha de cumpleaños exigida para efectuar la matrícula del niño – fue alterada varias veces sin que los padres entendieran los motivos. El Poder Judicial fue accionado para dirimir la cuestión de la edad para la matrícula, con base en las normativas que establecieron la fecha de corte. Los padres que, por mandados de segurança, obtuvieron la matrícula de niños en la enseñanza fundamental en instituciones particulares fueron los sujetos de la investigación realizada en Poços de Caldas. Entrevista semiestructurada fue aplicada a los padres para comprender sus percepciones y concepciones sobre el niño y la infancia en ese contexto. Se concluye que hay un constante estado de tensión en la educación del niño pequeño entre preservar la infancia y, al mismo tiempo, volverlo competente, pensando en el futuro mercado de trabajo.

Palabras clave: enseñanza fundamental de nueve años; concepción de niño; percepción de las familias; judicialización de la educación; anticipación de la escolaridad.

Introdução

O futuro da infância é o presente.
(Corsaro, 2011, p. 343)

Com a publicação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a duração do ensino fundamental foi ampliada para nove anos, tornando obrigatória a matrícula da criança de seis anos nessa etapa da educação básica. A ampliação colocou em evidência as crianças e a infância no ensino fundamental e fez emergir tensões na implementação da obrigatoriedade escolar, que podem ser analisadas simultaneamente com base no direito da criança à educação e no direito de brincar e viver a infância no contexto escolar.

Realizada em 2014, a pesquisa *A criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos: percepção de pais, diretores e juízes* (Oliveira, 2015) buscou conhecer, de um lado, o processo de judicialização da educação – por ocasião dos mandados de segurança para a matrícula no 1º ano de crianças mais novas, haja vista o estabelecimento de uma data de corte; de outro, a percepção das famílias envolvidas diretamente nesse processo, em município de médio porte do sul de Minas Gerais.

A percepção dos pais é o foco deste artigo, assim estruturado: na primeira seção, apresenta-se um breve debate acerca da infância histórica; na segunda, a metodologia da pesquisa; na terceira, analisam-se as entrevistas com os pais que entraram com ações judiciais para o adiantamento da matrícula da criança de 5 e de 6 anos, evidenciando as percepções dos pais sobre a antecipação da escolaridade, as motivações para as demandas e suas concepções de infância e criança; nas considerações finais destacam-se as implicações para o lúdico, a brincadeira e o corpo na escola.

1 Infância e escolarização: uma relação em permanente construção

Tudo se define antes dos seis!
(Sirota, 2007)¹

Segundo a sociologia da educação, para compreender a escolarização das crianças pequenas como fenômeno histórico, é necessário estabelecer ligação entre esta e a estrutura social. A escolarização como fato social se explicaria em relação aos outros fatos sociais que envolvem, entre outros, a demografia infantil, o trabalho das mulheres, as modificações na família e as novas representações sociais da infância (Plaisance, 2004).

A partir do Renascimento, com John Locke, dá-se um enfoque à educação como capaz de moldar as pessoas, tornando-as boas ou más.

¹ A autora se refere a esse adágio extraído do livro de puericultura *Tout se joue avant six ans*, do norte-americano F. Dodson (1972), como uma evidência da importância, nas sociedades modernas, do calendário das idades e da educação na primeira infância.

No século 17, Comenius, em sua obra *Didactica magna*, desenvolve uma concepção de infância como um estágio no ordenamento sequencial para atingir a plenitude humana. A infância é considerada a base para metas superiores, constituída pela imaturidade, pela carência e também pela capacidade para adquirir o conhecimento. A juventude dura até os 24 anos e, para efeitos da educação, é dividida em quatro fases:

[...] até 6 anos na escola maternal; até 12 na escola elementar; até 18 no ginásio; e até 24 na academia. Embora, ao longo do tempo, a psicologia infantil e a pedagogia tenham refinado algumas dessas categorizações, quase todos os sistemas de ensino estatais confirmam a intuição comeniana e a têm mantido ao longo dos séculos. (Narodowski, 2013, p. 554 – Tradução nossa).

Em relação à temporalidade, a idade em Comenius não é um tema importante, “cada etapa encerra-se por seus próprios ganhos, não contando-se na prática com nenhum outro indicador”. A consciência da idade e mesmo o conhecimento do próprio tempo vivido constituem elementos só presentes em nossa visão moderna de infância (Narodowski, 1993, p. 44-47).

Em finais do século 18, Rousseau, por meio de *Emílio ou da educação*, afeta inequivocamente a configuração da pedagogia e da infância modernas. A criança deixa de ser um adulto pequeno, a infância se torna parte inalienável da natureza humana, e a idade aparece de modo articulado com os períodos da vida. A criança é importante em si mesma e deve ser valorizada em sua individualidade. Segundo Rousseau, a infância é o estágio de vida em que o homem mais se aproxima do seu “estado de natureza”. A educação que respeita a natureza infantil contribui para delinear essa etapa da vida, na qual se tem maneiras próprias de ver, pensar e sentir. Em seu entender, a criança possui aptidões inatas para sinceridade, compreensão, curiosidade e espontaneidade, que são amortecidas e podem ser retidas pela educação, pela alfabetização, pela razão, pelo autocontrole e pela “vergonha”, isto é, pelo senso moral. Assim, para Rousseau, segundo Narodowski (1993, p. 33), “a má educação é, portanto, aquela que não sabe detectar a criança dentro da criança, aquela que não reconstrói cotidianamente a infância”, contudo a atividade educativa tem por tarefa permitir que a natureza siga seu percurso e diminua, gradativamente, a reprodução da natureza infantil até a superação dessa etapa.

Estavam presentes nos séculos 18 e 19 tanto a concepção de Rousseau de formação da criança quanto a de Locke, segundo o qual, ao nascer, a mente da criança é como uma folha em branco, de maneira que nenhuma habilidade cognitiva, intelectual e mental é inata, tudo é aprendido socialmente. Para Locke, a educação consistia em um processo de adição, enquanto, para Rousseau, era um processo de subtração (Postman, 1999).

No final do século 19 e início do século 20, avanços científicos questionaram a ideia de que as crianças nasciam como folhas em branco e, com base no desenvolvimento de pesquisas genéticas, defenderam a natureza genética da inteligência, chegando a afirmar que “as crianças deveriam ser educadas segundo aquilo que herdassem e, mais tarde, direcionadas a trabalhos adequados à sua biologia”. Psicólogos norte-americanos supunham ainda que “houvesse diferenças

significativas na inteligência geral entre as várias raças”, chegando mesmo a sugerir que crianças de origem negra, hispano-índias e mexicanas do sudoeste não seriam capazes de desenvolver o pensamento abstrato e, portanto, deveriam ficar em turmas especiais para depois serem transformadas em “trabalhadores eficientes” (Heywood, 2004, p. 53).

Tratando especificamente da “ideia de infância” no pensamento pedagógico, Charlot (1983) mostra as significações ideológicas assumidas tanto na pedagogia tradicional como na nova. Na primeira, a ideia de infância liga-se à de insuficiência, negatividade e corrupção e, na segunda, associa-se à concepção de um ser em desenvolvimento e da cultura como atualização da essência humana. Ambas mascaram a significação social da educação e são intimamente dependentes do fato de se constituírem a partir de uma visão da criança baseada em uma concepção de natureza infantil, e não mediante uma análise da condição infantil, ou seja, não são levadas em consideração pelo pensamento pedagógico as desigualdades sociais reais entre crianças.

O que a contemporaneidade tem aportado é a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais. Pode-se dizer que a modernidade trouxe não o desaparecimento da infância, como afirmou Neil Postman na década de 1970, mas, sim, uma reconfiguração do lugar social dessa fase, de acordo com as mudanças da família, da economia, da mídia e da escola (Sarmiento, 2004, p. 2).

O nascimento da infância, da família e da escola moderna representa processos paralelos e bastante ricos em suas relações recíprocas e trazem em si o afastamento necessário da criança da tradicional vida familiar e da vida cotidiana dos adultos. É a emergência da escola que permite essa transposição da infância de um âmbito a outro, ocorrendo, ao mesmo tempo, os processos de escolarização e de infantilização (Ariés, 1981).

A delimitação exata de uma educabilidade pressupõe a existência de algumas restrições socialmente aceitáveis e que, portanto, não pretendem ser discriminatórias, mas sim práticas naturais na organização da escola, por exemplo, a própria definição da idade mínima: o Estado, por meio de sua burocracia e, amparado discursivamente nos avanços da pediatria, da psicologia infantil e da pedagogia, determina quando é o momento mais adequado para que os indivíduos sejam obrigados a educar-se em escolas, atribuindo, assim, certos níveis escolares em função da idade. Outrossim, o que irá compensar as desigualdades de origem na educação das crianças é a obrigatoriedade e a qualidade da escolaridade nos primeiros anos de vida até o início do ensino fundamental. Dessa forma, a educação infantil teria um caráter equalizador das diferenças sociais (Narodowski, 2013).

Plaisance (2004), analisando as mudanças que afetam os países industriais desenvolvidos, mostra que a escolarização de crianças antes da idade obrigatória cresceu a tal ponto que, nos organismos internacionais, a noção de “educação pré-escolar” foi substituída pela expressão mais geral de “educação da pequena infância” e recobre diferentes idades e instituições. A pequena infância é geralmente assimilada ao conjunto das idades que precedem a escolarização obrigatória. De suas

investigações sobre a escola maternal na França depois de 1945, Plaisance (2004, p. 231) infere que, de “maneira maciça, a socialização da criança pequena tornou-se cada vez mais uma escolarização precoce que afetou todas as classes sociais e levou a uma frequência quase total das crianças entre 3 e 5 anos”. No contexto francês, verifica-se uma mudança nas orientações oficiais no plano do currículo formal, desde a década de 1980, com a predominância cada vez maior da forma escolar à escola da pequena infância. Para Sirota (2007), a precocidade se torna um valor que mede a qualidade dos percursos das aprendizagens, principalmente em relação à leitura.

“A institucionalização da infância marcha a par da institucionalização da escola de massas” (Ramirez, 1991, *apud* Sarmento, 2005, p. 28-29). Esta, como instituição do Estado encarregada legalmente de conduzir a educação formal, tem a prerrogativa de distribuir os diplomas que certificam o domínio de conteúdos considerados socialmente relevantes e que “são pré-requisitos para estudos futuros e credenciais importantes no acesso das pessoas às diferentes posições de trabalho na sociedade” (Castro; Regattieri, 2009, p. 31). Entretanto, na escolarização da criança, não se pode negligenciar as particularidades dos primeiros anos de vida, nos quais, segundo Machado (1995, p. 47), a criança tem uma forma muito peculiar de se relacionar com o mundo e de o conhecer, sendo que, nessa fase da vida, a educação deve ter “características muito mais amplas, integrais e globais do que uma mera transmissão de informações, próprias da educação com caráter instrucional”.

Essa forma de pensar tende a não ser privilegiada pelos adultos, que veem as atividades infantis sob uma perspectiva utilitarista, que se concentra na aprendizagem e no desenvolvimento social e cognitivo da criança. Nessa linha, Corsaro (2011) aponta estudos comparativos em sociedades ocidentais e não ocidentais, entre crianças de grupos de idade e gêneros mistos, nos quais se verifica uma tentativa de as crianças controlarem os próprios pares, a partir de um viés ocidental mais egoísta, ou seja, as crianças norte-americanas de classe média aprendem, cedo na vida, a valorizar a realização individual orientada a um objetivo. Tais valores, também presentes na educação escolar, afetam claramente a natureza de suas relações de pares conforme progridem, ou seja, a educação escolar aumentou a competição entre as crianças, e muitas delas fracassam nas escolas, o que gera sentimentos de inferioridade. Ao lidar com as exigências da escola e do trabalho, as crianças encaram grande número de tarefas cansativas e desagradáveis, o que as deixa com pouco tempo para brincadeiras e lazer.

Além disso, Sarmento (2005, p. 30) aponta que, na pós-modernidade, “as crianças foram, prematuramente, transformadas em adultos, pelo efeito conjugado do mercado de produtos para as crianças, dos *media* e do culto da violência que se lhes associa e da ‘crise de valores’”.

Destaca-se a educação infantil na sociedade contemporânea como o período em que a temporalidade da infância e o ser criança estão fortemente ligados. Para Abramowicz (2006), o ambiente e os processos escolares nessa etapa se adéquam, ao menos teoricamente, ao lúdico e às brincadeiras próprias da infância, servindo, ao mesmo tempo, como um campo de proteção e manutenção dessa fase. A saída da

pré-escola é considerada a passagem para aquisições mais abstratas que se efetivam por meio de processos mais formais de ensino.

Inúmeros estudos apontam que as concepções de criança e de infância na educação infantil e no ensino fundamental são muito distintas, diferenciando-se também as expectativas que professores e famílias têm dessas etapas da educação básica (Kramer, 2006; Kramer; Nunes; Corsino, 2011). Entre as principais teorias que embasam a educação infantil, o brincar, a brincadeira, os jogos de imitação, a expressão corporal, a oralidade, a ludicidade, a criatividade e a emoção são excelentes meios para o seu desenvolvimento.² A ênfase deve ser colocada em um desenvolvimento equilibrado, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos social, emocional, comunicativo e físico. Se a educação infantil é o pilar da aprendizagem ao longo da vida, isso não acontece ajudando a criança a adquirir habilidades específicas de aprendizado, mas sim a se tornar uma pessoa integral. Assim, nos programas de educação infantil, brincar e interagir são mais importantes do que estudo e instrução (Tomasello, 2003, p. 53).

2 Legislação sobre limite etário para ingresso no ensino fundamental de nove anos

Em Minas Gerais, o Decreto nº 43.506, de 6 de agosto de 2003, institui o ensino fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual, com matrícula a partir dos seis anos de idade, tendo a adesão de todos os municípios mineiros.

A data de corte como critério para entrar no ensino fundamental não era uma questão que importava até algum tempo atrás, tampouco os conflitos em relação a ela eram resolvidos no âmbito do Poder Judiciário. Segundo Silveira (2010, p. 191), na exigibilidade do direito à educação básica mediante recurso judicial, os conflitos mais presentes foram a requisição de vaga e a solicitação de serviços que possibilitam a permanência do aluno na escola, destacando que “a maioria das ações é levada a litígio em períodos específicos, ocasionados por alterações nas políticas de oferta do atendimento educacional e na legislação”. Assim aconteceu em relação à data de corte, pois, a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos e da regulação pelo CNE do dia 31 de março como limite máximo, foram efetivadas, de forma seletiva e elitista, muitas matrículas no 1º ano do ensino fundamental e na educação infantil, mediante liminares.

Para os pais, a data de corte, até então, era “flexível” e não havia uma determinação em nível nacional. Ela surge com a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2010. Estados e municípios que implantaram o ensino fundamental de nove anos antes de a lei nacional assim o determinar deveriam normatizar a data de corte seguindo a orientação do Parecer CNE/CEB nº 24/2004: “os sistemas devem fixar as condições para a matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental quanto à idade cronológica: que tenham seis anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo – no máximo

² Entre elas se destacam a escola construtivista, a Pedagogia Freinet e a Pedagogia Waldorf.

até 30 de abril do ano civil em que se efetivar a matrícula” (Brasil. MEC, 2004, p. 8-9). Esse parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 6/2005, que retira a data de 30 de abril, estabelecendo que “os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos no ensino fundamental quanto à idade cronológica: que tenham 6 (seis anos) completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo” (Brasil. CNE, 2005, p. 10).

O limite etário já existia desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, e é possível inferir que os estados, os municípios e as escolas resolviam essa questão sem muitos problemas, pois os pais, ou por desconhecimento dos seus direitos ou porque estavam conseguindo matricular seus filhos, não recorriam à justiça com a frequência vista nos últimos anos.

No período abrangido pela pesquisa (2007-2013), a data foi alterada quatro vezes:

- 30 de abril, de 2004 a 2008 (Resolução SEEMG nº 469/2003);
- 30 de junho, em 2009 (Resolução SEEMG nº 1.086/2008);
- 31 de março, de 2010 a 2013 (Resolução SEEMG nº 1.590/2010); e
- 30 de junho a partir de 2014 (Lei Estadual nº 20.817, publicada em 30 de julho de 2013).

3 Metodologia da pesquisa

46

Os dados empíricos foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, acontecidas no início de 2014, na cidade de Poços de Caldas, sul de Minas Gerais. Para identificar os sujeitos, analisaram-se as matrículas nas turmas de 1º ano do ensino fundamental e da pré-escola em quatro instituições privadas, escolhidas por serem centrais e por possuírem um grande número de alunos matriculados nas etapas de ensino mencionadas.

Para a coleta de dados, examinou-se a data de nascimento dos alunos no período compreendido entre 2007 e 2013, de acordo com o livro de matrícula de cada ano, identificando-se as crianças matriculadas em data posterior à indicada pelas resoluções da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG – nº 469/2003, nº 1.086/2008, nº 1.590/2010) e pelas Resoluções CNE/CEB nº 01, de 14 de janeiro de 2010, e nº 06, de 20 de outubro de 2010. Após a identificação dessas crianças, foram analisadas as pastas individuais em busca de liminar e termo de ciência e responsabilidade e/ou relatório psicopedagógico exigidos nas resoluções.

Foram entrevistados 17 pais e mães, assim caracterizados: 12 pessoas do sexo feminino; 10 na faixa etária de 40 anos ou mais; 11 com curso superior ou pós-graduação; 7 com renda familiar na faixa de 5 a 10 salários mínimos; e 7 com renda familiar de mais de 10 salários mínimos.

Todos os diretores assinaram termo de anuência e os pais ou mães, termo de consentimento livre e esclarecido.

Pais e mães serão mencionados no texto por “pai” ou “pais” seguido de numeração arábica, e as escolas identificadas pelas quatro primeiras letras do alfabeto.

As escolas particulares, objeto deste estudo, implementaram o ensino fundamental de nove anos em 2008. E nelas foram matriculados 156 alunos no 1º ano do ensino fundamental com data de nascimento posterior à indicada pela SEEMG, no período de 2007 a 2013 (Tabela 1).

Tabela 1 – Alunos matriculados no 1º ano do ensino fundamental com data de nascimento posterior à indicada pelos órgãos superiores* no período 2007-2013

Escolas	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
A	–	03	01	04	05	02	01	16
B	10	10	01	18	11	06	07	63
C	–	05	05	10	11	03	01	35
D	10	03	04	06	05	05	09	42
TOTAL	20	21	11	38	32	16	18	156

Fonte: Oliveira, 2015.

*Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE); Minas Gerais. Lei nº 20.817/2013, Conselho Estadual de Educação (CEE/MG) e Secretaria de Estado de Educação (SEEMG).

Verificou-se, nas 156 pastas individuais, que 9 matrículas foram efetivadas de 2010 a 2013 por meio de liminares; 68 têm amparo no Parecer CEE/MG nº 1.071/2010; 7 possuem termo de ciência e responsabilidade assinado pelos pais; 11 são amparadas por parecer que regulariza matrículas indevidas; 20 têm relatórios psicopedagógicos, de acordo com os termos da Resolução CNE/CEB nº 6/2010; e em 41 não foram encontrados amparos legais – destas, 2 matrículas foram realizadas por transferência de estabelecimentos de outros estados.

Assim, em quatro escolas do município, verificou-se que 26,3% das matrículas ocorreram de forma irregular, sem a observação do limite de idade, sem amparo legal e sem que isso fosse detectado pela direção ou pela inspeção do órgão intermediário do sistema. Entretanto, não houve aprofundamento nessa questão, por não ser esse o objeto da pesquisa.

Em 2009, na escola D, uma criança de quatro anos de idade, completando cinco anos no início do ano letivo, foi matriculada no 1º ano do ensino fundamental. A diretora, quando questionada, disse que não tinha conhecimento dessa situação. A criança havia sido transferida para outra escola e não foi possível localizar o pais para entrevistá-los.

Entre 2010 e 2013, foram matriculadas nove crianças no 1º ano do ensino fundamental por meio de liminares. Em entrevista com as diretoras, tomou-se conhecimento de outras nove matrículas mediante liminares ocorridas em 2013, no 4º período da pré-escola. Essas crianças estavam no 1º ano do ensino fundamental em 2014, por isso os pais foram convidados a participar das entrevistas.

Considera-se importante a percepção desses sujeitos por terem obtido mandado de segurança para matricular seus filhos no ensino fundamental de nove anos ou na pré-escola, independentemente da data de corte estabelecida pelos sistemas educacionais.

4 Análise das entrevistas

4.1 Percepção dos pais sobre a antecipação da escolaridade

Na percepção dos pais, as solicitações na justiça para a matrícula foram como onda, um movimento do qual participaram sem ao menos pensar sobre o que as impulsionou ou sobre as consequências. Em princípio, eles sentiram que a necessidade de a criança estar no primeiro ano foi imposta pela sociedade e por outros pais, e a consciência da importância do brincar nessa idade surgiu mais tarde, com a ponderação de estar impondo à criança, de forma precoce, um desenvolvimento que poderia ter-se dado em época posterior, sem nenhum prejuízo a ela. É curioso constatar que, ao se referirem à infância, os pais se lembram do período em que eles próprios a viveram e, assim, vem à lembrança como foi importante para eles o tempo de brincar.

Muitos pais conseguiram a matrícula apesar de a escola ter orientado o contrário. Nesse caso, a criança foi considerada imatura para os aprendizados do primeiro ano pela escola, que a acompanhou o ano todo. Como diversas demandas foram feitas por um conjunto de pais, muitos sentiram a necessidade de seguir o exemplo dos demais, e, por meio de laudo psicopedagógico e medida liminar, a criança foi matriculada no ensino fundamental.

A infância é compreendida pelos pais como um tempo para brincar, e o adulto, como reflexo deles próprios quando criança. Assim, consideram que, ao entrar muito cedo na escola, a criança perde um pouco da infância. A dúvida que não tiveram à época em que fizeram a solicitação judicial se manifestou quando perguntados sobre o que achavam de a criança com cinco anos estar no ensino fundamental. Os pais consideraram que, embora a criança dê conta das aprendizagens, não deveria haver pressa para começar. Em muitos casos, não perceberam que sua solicitação na justiça era para matricular a criança ainda com cinco anos, idade que alguns pais agora veem como um período em que a criança é muito imatura para o primeiro ano.

Contraditoriamente, os entrevistados observaram que tanto a sociedade como os pais impõem um ritmo de vida à criança que determina sua entrada mais cedo na escola, e acreditam que, ao ingressar no ensino fundamental, a criança deveria ter seis anos, embora considerem que algumas tenham necessidade de buscar conhecimento mais cedo.

Destacaram que as matrículas na educação infantil nem sempre foram alinhadas pela direção de acordo com a data de corte vigente, o que acarretou muitas demandas judiciais. As constantes alterações da data de corte geraram confusão e as escolas tiveram dificuldade em acompanhar as mudanças.

Essas sucessivas mudanças não passaram despercebidas, principalmente nos casos em que, em uma mesma família, duas crianças entraram no ensino fundamental com limites etários diferentes. Os depoentes julgaram a norma arbitrária, pois as datas de corte foram alteradas sem que os motivos fossem divulgados pelos sistemas.

Segundo os entrevistados, um critério justo deveria estar relacionado com o campo pedagógico, e não com as diretrizes que o governo tem para as escolas públicas – por exemplo, relativas às verbas ou necessidade de dividir turmas. Para eles, isso não faz sentido, pois pode impedir que crianças com condição plena de viver uma estimulação nova, associada tanto ao seu crescimento quanto à sua aprendizagem, fiquem retidas durante um ano na vida, revendo conteúdos já dominados, devido a uma determinação sem amparo pedagógico.

Em se tratando de um limite temporal, considera-se injusto não alcançar um direito por questão de horas, dias ou alguns meses, mas, quanto à matrícula no primeiro ano do ensino fundamental, isso implica adquirir o direito somente no ano letivo seguinte, o que não ocorre em muitas outras limitações etárias nas quais o sujeito está apto no dia seguinte ao do seu aniversário. Assim, considerando casos individuais, dez horas, quatro dias ou um mês de diferença poderiam não trazer efetiva diferença no desenvolvimento das crianças. Entende-se que qualquer data de corte será questionada por aqueles que se sentem prejudicados, porque a data escolhida foi em dia anterior àquele que atenderia aos seus interesses pessoais.

Em alguns casos, dificuldades atuais e futuras podem ser creditadas à pressa para começar, como é o caso do exemplo de uma filha que, por ser “a mais novinha na sala de primeiro ano, a professora nota que, em algumas matérias, ela tem alguma dificuldade e tem que ficar dando muito mais atenção para ela” (Pai 2). Ou meses de diferença na idade da criança podem não fazer diferença em seu aprendizado, mas, deixá-la vulnerável em relação às crianças maiores e mais velhas (Pais 2 e 5). Assim, a diferença influi não somente nos aspectos cognitivo e social, mas também no desenvolvimento corporal da criança, considerada “um pouco mais lenta” em relação às mais velhas (Pai 6). Questiona-se a pertinência das avaliações psicopedagógicas às quais as crianças que tiveram sua matrícula antecipada foram submetidas: essas avaliações as consideraram como um todo ou, na testagem, privilegiaram os aspectos cognitivos, sem levar em conta aqueles relativos ao desenvolvimento social e corporal delas?

A diferença de idade entre os alunos pode ainda gerar consequências bem mais tarde – fazendo surgir no adulto o sentimento de que ficou faltando alguma coisa “que você deixou de fazer quando criança”. Outra implicação relatada é que, devido à diferença de idade em relação aos colegas de sala, um filho tem conhecimento de coisas que aqueles “já fazem e ele não pode fazer e frequentam lugares que ele não pode frequentar” (Pai 14). Ser mais novo ou mais velho faz diferença nos relacionamentos de crianças e adolescentes, podendo, muitas vezes, levar a comportamentos de *bullying*.³ Ou trazer responsabilidades precoces, por exemplo, “chegando à faculdade com uma idade menor” (Pai 12), “com 16, 17 anos” (Pai 9), e, conseqüentemente, formar-se e entrar no mercado de trabalho mais cedo.

³ *Bullying* é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas.

De acordo com o Pai 5, o excesso de responsabilidades e cobranças muito cedo na vida da criança pode, em consequência, deixá-la insegura, o que o levou a buscar ajuda terapêutica para seu filho de seis anos, no final do primeiro ano.

Demandar judicialmente não foi um processo simples, e os pais sofreram pressão colocada tanto pela escola quanto pelos procedimentos jurídicos:

Na época, o processo foi muito complicado. O processo em si é rápido, o mandado de segurança é muito rápido. Mas o fato de a gente ir na escola com a mesma turma, participar das reuniões, eles retirarem a gente da turma, ter que fazer reunião separada, ter que mandar carta, ter que mandar e-mail, ficou assim muito discriminatório. Foi meio traumatizante na época. Por isso que eu fiz questão de arquivar tudo e não quis olhar mais. (Pai 8).

Alguns desistiram do processo por estarem convencidos de que a criança devia permanecer na educação infantil: “conheço também outras famílias que desistiram, porque achavam que a criança ainda não tinha essa preparação, achavam que seria mais viável voltar um ano” (Pai 16).

Em consequência da Lei Estadual nº 20.817, publicada em 30 de julho de 2013, muitos pais não entraram na justiça, preferindo manter as crianças na educação infantil, e, como uma solução, embora não prevista na legislação, a escola inventou um terceiro período para a pré-escola ou quinto ano para a educação infantil:

[...] Para essa turma que já tinha conhecimentos de Pré I e Pré II e que já estava apta para ir para o primeiro ano, mas não pôde em razão da data corte, então eles criaram um terceiro Pré para não deixar as crianças desmotivadas, já que elas já tinham visto tudo que precisavam no Pré II e não viam a matéria do primeiro ano. Eu não me lembro o número, mas acho que de 11 a 15 crianças ficaram nesse quinto ano, aprendendo nada de diferente. Tentando aprender coisas que elas não tinham visto, mas sem entrar na matéria do primeiro ano. [...] E outra, era inconstitucional, pois a criança não pode ser impedida de seguir, se ela tiver condições. (Pai 8).

Como o sistema da referida escola é apostilado, tanto na pré-escola quanto no ensino fundamental, criou-se um problema em termos curriculares: aprender coisas que ainda não tinham visto, mas sem entrar na matéria do primeiro ano.

Destaca-se nas percepções dos entrevistados que colocar a criança mais cedo no ensino fundamental, e em consequência também nas etapas anteriores (creche e pré-escola), foi uma política educacional importante para os que residem na área rural, visto que as creches e pré-escolas se encontravam basicamente em áreas urbanas e o transporte escolar atendia, majoritariamente, alunos das etapas posteriores:

Para nós que moramos na zona rural, não tem creche. Ela estaria em casa sem fazer nada, só brincando. Criança de lá não frequenta creche. Ela entraria na escola depois das outras crianças e sem saber nada. Ela aprendia alguma coisa, só se ela tivesse interesse mesmo. Eu ia falando pra ela coisas que ela mesma ia me perguntando. (Pai 1).

Outro fator de destaque se refere à certeza dos Pais 8, 9, 12 e 15 quanto à própria capacidade de avaliação do desenvolvimento das crianças, creditada aos fatores: 1) elas mostrarem em casa os aprendizados adquiridos no dia a dia; 2) os pais da classe média serem mais informados sobre questões pedagógicas e, portanto,

sentirem-se mais capazes de realizar esse acompanhamento. Esse empoderamento dos pais também se observa na opinião de que garantir a matrícula seria uma questão de justiça e de direito. A garantia do direito à educação é percebida em relação à matrícula no ensino fundamental, como se ele não estivesse garantido com a permanência da criança na educação infantil.

Outra questão evidenciada é que percepções sobre a pré-escola não a diferenciaram do ensino fundamental. Apesar de os conceitos serem distintos, no imaginário e na prática, a pré-escola é percebida com muita ambiguidade. Segundo Zabalza (2000), as famílias veem a escola de educação infantil mais como uma expressão das condições impostas pela sociedade para que o sujeito se integre dentro dela do que como uma oportunidade real para enriquecer os recursos pessoais nos diversos domínios de desenvolvimento.

Alguns consideram a educação infantil como o período em que “a criança não é forçada a fazer nada, [...] ela é livre, [...] não é obrigada a cumprir” as tarefas e dar conta de tantas aprendizagens (Pai 1); “no pré ela não tem compromisso, ela está ali para brincar, e automaticamente se instruir” (Pai 5); e “é o lugar para viver, brincar, conviver com os outros, com os amigos” (Pai 8). Já para o Pai 10, é entendida sistematicamente na lógica da seriação, tendo como aprendizagens mais importantes a leitura e a escrita:

Na educação infantil o sistema também é apostilado. E ela tem muitas atividades para fazer o tempo todo. Todo dia tem dever, só final de semana que não. Depende, tem dia que tem duas, três folhas. Tem dia que já tem três folhas e mais um livro de literatura. Tem bastante dever, sim. (Pai 10).

Os entrevistados não mencionaram habilidades que envolvem domínio das emoções, expressão corporal e artística e aprendizagem das regras sociais. Há um senso comum de que, simplesmente por já estar alfabetizada, a criança necessita entrar logo no ensino fundamental, porque a escola “de verdade” é associada a essa etapa, na qual as crianças de fato aprendem. Correa (2011) e Malta (2012) evidenciaram que o brincar livre está muito mais presente e é mais respeitado na educação infantil, enquanto, no ensino fundamental, ele é realizado de maneira direcionada pelo professor e com muita ênfase nos conteúdos curriculares obrigatórios, principalmente na alfabetização e no letramento. Entretanto, para os Pais 3, 8, 9, 11, 12 e 15, o domínio da leitura e da escrita é uma habilidade que, estando desenvolvida na educação infantil, a criança deve seguir para a próxima etapa. Verifica-se, de forma inequívoca, a importância da alfabetização como elemento definidor da identidade dos primeiros anos da educação básica – a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental. Para os entrevistados, parece não haver tempo para o lúdico, a fantasia e a liberdade para a criança experimentar o mundo sem pressa, porque ela aparece quase sempre constrangida pela realização de atividades intensivas.

Vê-se um viés psicologizante nas percepções sobre a criança, considerando-a “madura e preparada” (Pais 15 e 16) para o primeiro ano, sendo a permanência dela na educação infantil “desmotivante” (Pais 5, 10 e 13), diante da sua “expectativa” (Pai 15), o que geraria algum prejuízo psicológico. Para Dubet e Martucelli (1996), o conceito de educação da classe média é influenciado pela presença de uma forte cultura psicológica

que estabelece um acordo entre a necessidade de realização da criança e seu desempenho escolar. Não seria, por outro lado, o fato de queimar etapas no desenvolvimento infantil o que estaria, cada vez mais, levando os consultórios de psicologia a receber crianças forçadas precocemente a atender às expectativas dos adultos?

Os pais observam e estimulam os relacionamentos das crianças e desejam que não seja interrompida a amizade com as outras da classe. Essa preocupação foi relatada na pesquisa de Fevorini e Lomônaco (2009), em que os pais esperavam que a escola promovesse uma interação saudável entre os alunos e que seus filhos desenvolvessem amizades sólidas e tivessem prazer em ir à escola.

Avançar na escola com a mesma turma seria uma forma de proteger a criança de possível frustração, de modo que “continuasse com os amiguinhos que estavam juntos desde o maternal” (Pai 2); “era melhor para ela [...] acompanhar os coleguinhas da sala” (Pai 5); “para ele seria um problema ter que começar com outra turma e ver a turminha dele inteira andando” (Pai 8); e “os amiguinhos [...] continuariam e ela ficaria” (Pai 16). Verifica-se, no entanto, uma contradição em querer que a criança acompanhe os amigos para brincar, pois, como visto, no ensino fundamental o tempo para brincar vai ficando cada vez mais restrito.

4.2 Motivações para as demandas judiciais

Uma das razões para a demanda judicial foi a ansiedade dos pais em querer adiantar etapas, associada ao fato de as crianças serem consideradas por eles diferentes das de tempos atrás (Pais 14 e 17). Percebem a antecipação da escolaridade como decorrente de mudanças na forma de viver e de se relacionar na sociedade moderna. Os Pais 3, 9 e 11 destacam que os principais relacionamentos da criança não são mais nos espaços da rua e da família. Consideram que ser livre está associado à forma como viveram suas infâncias, brincando na rua, e creditam à violência de hoje o fato de as crianças não poderem mais fazer isso. Daí a importância dada às amizades da criança na escola, pois é primordialmente nela que se estabelece o círculo de relacionamentos, visto o fato de a rua, antigo espaço de socialização e de construção de subjetividades, não mais ser adequada para brincar, conversar e fazer amigos.

Os Pais 8, 9, 11 e 12 consideram que a criança não aproveita a infância tanto quanto antes devido à tecnologia ser um imperativo onipresente e onipotente, definidor da criança moderna – o acesso dela a informações e conteúdos leva o desenvolvimento a acontecer em outro ritmo. Percebem que as crianças de hoje vivem mais presas e limitadas nas brincadeiras, e que se perdeu o sentido da inocência, pois tudo acontece mais cedo e elas se adaptam facilmente ao mundo globalizado. As crianças são percebidas como ágeis, que sabem muito da tecnologia e, ao mesmo tempo, perdem a concentração facilmente, aproveitam menos a escola, no sentido de amizades, e são pouco incentivadas para o esporte e a música. Para os Pais 2, 3, 4, 8, 13 e 16, as crianças de hoje são mais competentes que as de tempos atrás, e o fato de nascerem em um mundo com tecnologia mais avançada influencia inclusive na leitura, uma vez que algumas leem aos quatro anos de idade.

Os depoentes compreendem que as infâncias são vividas de forma diferente, dependendo “da renda, da classe social” a que pertencem os pais (Pai 6). Assim, verifica-se que a escola, para os mais pobres, por motivos perversos, como a falta de professores, pode significar mais tempo livre na rua.

Para o Pai 9, nem todas as crianças poderiam ser adiantadas para o primeiro ano, pois considera que algumas pré-escolas ensinam e outras não. Assim, não compreende a entrada no ensino fundamental como automática para quem tem a idade, mas dependente do conhecimento da criança que, por sua vez, é vinculado ao tipo de escola que ela frequenta. Dessa forma, o direito à matrícula no primeiro ano seria ainda mais seletivo.

Embora a educação infantil não seja um meio de promoção para o ensino fundamental e, naquela etapa, conforme o art. 31 da LDB, a avaliação deva ser realizada mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, ou seja, sem notas, na prática, as escolas mensuram quantitativamente e os pais comparam os resultados dos filhos: “Ela ia sentir de ficar para trás dos amigos, entendeu? Mesmo porque ela tinha notas iguais ou até melhores que dos amigos, ela tinha as amizades na escola, então ela poderia sentir como se ela tivesse reprovado” (Pai 6). Não seria o sentimento de ser “reprovada” mais traumatizante para os pais do que para a criança? Os pais agiram para antecipar a entrada da criança na escola, pois, caso contrário, ela ficaria, na percepção deles, “com um déficit social, com um déficit de intercomunicação [quando] comparada com outras crianças que entraram mais cedo” (Pai 2).

Constatou-se uma atitude ambígua, pois, mesmo considerando a infância “sagrada”, se a criança não é colocada mais cedo na escola, “quando vai chegando mais para frente, as outras já estão com isso, estão com aquilo, e seu filho está ainda começando a ter” (Pai 9). Isso significa um constante estado de tensão na educação das crianças, que, ao mesmo tempo, deve preservar a infância e prepará-las para o futuro. Os entrevistados consideram que “elas estão precoces nessa questão, mas isso é uma exigência do mundo” (Pai 13), ou mesmo que é preciso “preparar para o futuro, mas sem prejuízo da infância” (Pai 12).

Assim, de acordo com R. Ballion (1982 *apud* Dubet; Martucelli, 1996), os pais se comportam também como consumidores de escola em um mercado dominado pela concorrência de crianças e de escolas: “nos dias de hoje há uma competição muito grande no mercado de trabalho e cada um deve ter um lugar estabelecido” (Pai 2); “é um prejuízo para a criança perder um ano” (Pai 1); e, “o mundo hoje é muito corrido, não tem tempo para você ficar para trás” (Pai 9).

Dessa forma, responde-se afirmativamente à pergunta de Mollo-Bouvier (2005, p. 400): “seriam as aprendizagens precoces um antídoto contra o temor dos pais diante do futuro?” e confirma-se sua assertiva de que, “hoje em dia, o tempo social concedido à infância segmenta-se, encurta e, às vezes, cai no esquecimento” (p. 394).

Para os Pais 10 e 12, muitos não aceitaram manter as crianças na educação infantil para não pagarem de novo a mesma série. O motivo financeiro seria de outros pais, o que, nas entrelinhas, não é digno de se confessar, mas, conforme Oliveira (2015), pesou bastante.

4.3 Concepções dos pais sobre infância, criança e brincar na contemporaneidade

Questionados acerca do sentido da infância moderna e da relação que podiam estabelecer com a antecipação da escolaridade, o depoentes consideram que a criança não brinca e não tem tempo livre:

[...] a infância fica limitada porque a gente insere a criança em responsabilidade muito cedo, em outras atividades, e ela acaba deixando de ter o tempo da infância mesmo, de fato [...] fazer o xadrez, jogar tênis, ir para o futebol, para a natação, e a criança perde o brincar. Porque acaba tendo que fazer isso como obrigação e não como prazer. (Pai 15).

[as crianças] parecem uma máquina... parecem uns robózinhas. (Pai 9).

[...] Estão sempre cheias de atividade. É inglês, é natação, porque tem muita atividade em casa, tem muito dever para fazer, tem prova para estudar. (Pai 10).

[...] a criança perde um pouco da infância, o fato de brincar; eu acho que as responsabilidades são maiores. (Pai 16).

Comparando com a infância que viveram, os pais destacam que, hoje, precisam ocupar o tempo das crianças com várias atividades:

[...] temos muito mais obstáculos externos do que os nossos pais tiveram. Hoje os pais trabalham fora, a mulher hoje trabalha mais fora, não tem mais tempo [para as crianças], e eu acho também que a sociedade conduziu assim, de não ficar tanto tempo em casa, as mães hoje querem trabalhar, também querem fazer parte disso. (Pai 2).

54

E, ainda, o Pai 2 aponta que “as crianças hoje têm mais capacidade e estrutura e até meios de ter mais sucesso” que a geração dele teve. Esse sucesso não estaria relacionado à competição outra vez? De forma anacrônica, pensa-se a infância através da própria experiência. Os joguinhos tecnológicos, a televisão, são considerados como vilões na interação das crianças. Na linha de Postman (1999), chegam a preconizar que “a infância não existe mais” (Pai 4), pois os meios de comunicação – a mídia, especialmente a TV e a Internet – afetam diretamente o processo de socialização entre os pares e o acesso das crianças à informação adulta descaracteriza a concepção de infância como tempo da pureza e da inocência.

Comparando-se com a infância de seus pais, a vida das crianças mudou e

[...] as diversões e as brincadeiras não são mais as mesmas, [assim como] os interesses não são mais os mesmos [...] vai chegar um momento na vida dessas pessoas, ou seja, na juventude, ou seja mesmo mais para frente, que eles vão sentir falta de algumas coisas que eles passaram sem perceber, ou não aproveitaram. (Pai 17).

Não seria a questão apontada por esse pai um fato observado por professores mais tarde, com a inércia dos jovens em seguir na faculdade, nos estudos? Há, nas salas de aula da graduação, muitas faltas injustificadas, e muitos dos universitários que comparecem não se dedicam a aprender – entre eles, jovens cuja infância sempre esteve lotada de cursos e compromissos variados. É possível que isso ocorra devido

a uma infância atrasada? Há jovens que só conseguem conquistar a liberdade de brincar quando saem de perto dos pais? Seria esse o motivo de uma adolescência cada vez mais longa?

Considerações finais

Não há um entendimento compartilhado entre os pais sobre a infância, no que se refere ao lúdico, à brincadeira e ao corpo nos processos de escolarização. Assim, vê-se uma ressonância de expressões para designar a criança como aquela que não tem tempo, é precoce para tudo, está se tornando madura muito antes, não é mais ingênua; e a infância como curta ou inexistente. Os depoentes chegaram a considerar que se é criança até os quatro anos de idade e que, depois disso, começam as responsabilidades na escola e se deixa um pouco de ser criança. Eles não veem essa mudança como algo forçado, mas como um fluxo natural, decorrente de um desenvolvimento precoce da criança; entretanto, ela é controlada pelo adulto com muitas cobranças.

A infância não é mais o tempo das alegrias, das despreocupações e do brincar; a criança é vista como o futuro adulto e trabalhador, por isso deve ser preparada para a futura concorrência no mercado, e a sua escolaridade deve exigir dela cada vez mais desempenho. Não importa se a criança de hoje é mais tecnológica e inteligente ou se tem mais estímulos do que as de outras épocas; precisamos prestar atenção às perdas decorrentes dessas flutuações na data de corte e no alargamento dela até dezembro – com a criança durante todo o primeiro ano com cinco anos. Por que se considera que entrar mais cedo no ensino fundamental pode ser uma vantagem para a criança, se ela, com isso, perde um pouco a infância e deixa de brincar por dois anos?

Em casos individuais, os pais talvez não percebam prejuízos, entretanto o papel regulamentar das leis deve ser para todos.

Muitos argumentos encontrados para apressar e acelerar as aprendizagens e os processos escolares não se apoiaram no bem-estar da criança e no que é melhor para a infância. Segundo Craidy e Barbosa (2011, p. 35), “antecipar muitas vezes é perder tempo e não ganhar tempo” por isso, a criança pequena, antes de completar seis anos, deve permanecer na educação infantil, cuja preparação do tempo e do espaço deve ser feita para que ela possa brincar e interagir, o que não acontece no ensino fundamental, e é essencial para seu pleno desenvolvimento, tendo inclusive influência sobre o desempenho escolar futuro.

As decisões políticas e as tendências culturais apontam para que as crianças tornem-se adolescentes cada vez mais cedo e, de acordo com a classe social, lhes exige que sejam produtivas, precoces, competitivas, erotizadas. Paradoxalmente a adolescência e a vida adulta são momentos que vêm se prolongando. Por que antecipar o final da infância? Por que não dar mais tempo para este período da vida onde construímos os primeiros sentidos para aquilo que nos torna humanos? Por que não ter mais tempo para brincar, conviver, ouvir histórias, conversar, construir mundos? (Craidy; Barbosa, 2011, p. 33).

Enfim, encontram-se nas justificações dos pais elementos que articulam traços da ideologia neoliberal – educar para o desempenho, a futura concorrência no mercado e a competição entre as crianças – com os do discurso do bem-estar da criança – de fazer o que é melhor para ela.

Referências bibliográficas

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

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. Lei nº 11.274, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 fev. 2006. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Texto compilado disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm>. Acesso em: 22 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CEB nº 24/2004*. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CEB nº 6/2005*. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010. Define diretrizes operacionais para a implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 jan. 2010. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010. Define diretrizes operacionais para a matrícula no ensino fundamental e na educação infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 de outubro de 2010. Seção 1, p. 17.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Orgs.). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: Unesco; MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 fev. 2015.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, C. M.; BARBOSA, M. C. S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 19-36.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes. *Lien Social et Politiques*, Montreal, n. 35, p. 109-121, Printemps, 1996.

DODSON, F. *Tout se joue avant six ans*. Paris: Robert Laffont, 1972. [Tradução de: *How to parent*, 1971].

FEVORINI, L. B.; LOMÔNACO, J. F. B. O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 28, p. 73-89, jun. 2009.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

MACHADO, M. L. A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 25-50.

MALTA, M. *O ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica*. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

MINAS GERAIS. Decreto nº 43.506, de 6 de agosto de 2003. Institui o ensino fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. *Diário do Executivo*, Belo Horizonte, 7 ago. 2003. p. 8.

MINAS GERAIS. Lei nº 20.817, de 29 de julho de 2013. Dispõe sobre a idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental. *Diário do Executivo*, Belo Horizonte, 30 jul. 2013. p. 1.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação (CEE). Parecer nº 1.071/2010. Aprovado em 15.12.2010. Publicado no *Minas Gerais* de 28.12.2010 e 07.01.2011. Disponível em: <http://www.cee.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=181&Itemid=143>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução nº 469, de 22 de dezembro de 2003*. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. 2003. Disponível em: <[https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B13F103B8-363C-44C3-A1E5-E91737B8FFC4%7D_Resolucao_469_03%20\(republicada\)deif.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B13F103B8-363C-44C3-A1E5-E91737B8FFC4%7D_Resolucao_469_03%20(republicada)deif.pdf)>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução nº 1.086, de 16 de abril de 2008*. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais. 2008. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B4664B5DC-8F54-41FA-B917-3F5DA0CB64CE%7D_1086_r.pdf>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução nº 1.590, de 20 de maio de 2010*. Estabelece normas para a realização, em 2010, do cadastro escolar para o ensino fundamental e da matrícula nas redes públicas de ensino em Minas Gerais. 2010. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/1590-10-r.pdf>>.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

NARODOWSKI, M. Políticas públicas e infância: deseos y límites a la igualdad en la educación. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 551-570, jul./set. 2013.

NARODOWSKI, M. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. 1993. 231 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253038>>.

OLIVEIRA, S. M. P. *A criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos: percepção de pais, diretores e juízes*. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A3NGYT/tese_sueli_machado_pereira_de_oliveira.pdf?sequence=1>.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMIREZ, F. O. Reconstitución de la infancia: extensión de la condición de persona y ciudadano. *Revista de Educación*, Madrid, n. 194, p. 197-220, 1991.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Ed.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa – refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_01/04_artigo_sarmento.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2011.

SILVEIRA, A. A. D. *O direito à educação de crianças e adolescentes: análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008)*. 2010. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SIROTA, R. A indeterminação das fronteiras da idade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1628/1369>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZABALZA, M. A. Equidad y calidad en la educación infantil: una lectura desde el curriculum. In: SIMPOSIO MUNDIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL: UNA EDUCACIÓN INFANTIL PARA EL SIGLO XXI, 2000, Santiago de Chile. 2000. Disponível em: <<http://www.balearweb.net/plataforma06/Biblioteca/educ.infantil%20%20s.XXI.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

Sueli Machado Pereira de Oliveira, doutora em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS).
suelimachadop@gmail.com

Lívia Maria Fraga Vieira, doutora em Sociologia da Educação pela Université Paris Descartes, com pós-doutorado na École Normale Supérieure de Lyon (ENS/Lyon), França, é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa universidade. Integra, como pesquisadora, o Grupo de Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (Nepei), ambos da UFMG. Desde agosto de 2015, é coordenadora do Doutorado Latino-Americano em Educação da FAE/UFMG.
liviafraga59@gmail.com

Recebido em 16 de novembro de 2017

Aprovado em 25 de abril de 2018

