

SUELI MACHADO PEREIRA DE OLIVEIRA

**A CRIANÇA DE CINCO ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE
ANOS: PERCEPÇÃO DE PAIS, DIRETORES E JUÍZES**

**BELO HORIZONTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
2015**

SUELI MACHADO PEREIRA DE OLIVEIRA

**A CRIANÇA DE CINCO ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE
ANOS: PERCEPÇÃO DE PAIS, DIRETORES E JUÍZES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Maria Fraga Vieira

BELO HORIZONTE

2015

O48c Oliveira, Sueli Machado Pereira de, 1962-

T A criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos : percepção de pais, diretores e juizes / Sueli Machado Pereira de Oliveira. - Belo Horizonte, 2015.

268 f., enc.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Lívia Maria Fraga Vieira.

Bibliografia: f. 245-255.

Apêndices: f. 256-268.

CDD- 370.19

Tese intitulada
A CRIANÇA DE CINCO ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE
ANOS: Percepção de Pais, Diretores e Juízes
Sueli Machado Pereira de Oliveira

Banca Examinadora composta pelos seguintes professores:

ORIENTADORA - Profa. Dra. Livia Maria Fraga Vieira
Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)

Profa. Dra. Gizele Souza
Universidade Federal do Paraná (FaE/UFPR)

Profa. Dra. Magali dos Reis
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas)

Profa. Dra. Maria Alice de Lima Gomes Nogueira
Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)

Profa. Dra. Mônica Correia Baptista
Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)

Suplente: Profa. Dra. Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto
Universidade Federal de Brasília (UNB)

Suplente: Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares Paco
Universidade Federal de Minas Gerais (DAE/FaE/UFMG)

Belo Horizonte, 17 de julho de 2015

Dedico este trabalho a todas as crianças, principalmente àquelas que atendem sem contestação aos anseios dos adultos quanto à sua escolaridade, cada vez mais precoce, exigindo-lhes parte de suas infâncias.

AGRADECIMENTOS

Muitas contribuições se integraram, muitas vezes sem que tivéssemos consciência disso, para a realização deste trabalho. Nestes casos, só nos resta agradecer àquelas pessoas e instituições que tornaram possível a presente investigação.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, por minha admissão no programa de doutorado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) - Programa Mineiro de Capacitação Docente (PMCD II), pelo apoio financeiro, em prol da ampliação do conhecimento na área da educação.

Um agradecimento muito especial à professora Dra. Livia Maria Fraga Vieira, por ter me admitido como sua orientanda, pela confiança e pelas orientações.

Às professoras Dra. Maria Alice de L. G. Nogueira, da UFMG e Dra. Gizele Souza, da UFPR, que participaram da Banca de Qualificação, pelas sugestões que deram e que mudaram meu olhar sobre o objeto de pesquisa.

Aos membros que participaram da Banca de Defesa, Dra. Maria Alice de L. G. Nogueira, da UFMG; Dra. Mônica Correia Baptista, da UFMG; Dra. Magali dos Reis, da PUCMinas; e Dra. Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto, da UNB, por suas valiosas contribuições.

À todos os professores do doutorado da Faculdade de Educação (UFMG), que em suas disciplinas, cada um a seu modo, contribuíram com minhas reflexões: Adriana Maria Cancelli Duarte, Ana Maria de Oliveira Galvão, Dalila Andrade Oliveira, Eduardo Fleury Mortimer, Francisco Ângelo Coutinho, Livia Maria Fraga Vieira, Maria Cristina Soares de Gouvêa, Rosimar de Fátima Oliveira e Savana Diniz Gomes Melo. E também ao professor visitante Álvaro Moreira Hypólito (UFPEL).

Aos sujeitos da pesquisa – pais/mães, diretoras e juízes –, que me receberam e contribuíram para ampliarmos as percepções sobre as questões da tese.

À minha família: à querida mãe Evany Machado Pereira, aos meus filhos Rafael Fernandes de Oliveira, Adriana Fernandes Machado de Oliveira e Marcelo Eduardo Fernandes de Oliveira, e aos que já nos deixaram: meu pai Paulo Soares Pereira e avós Manuel Gonçalves Machado e Astrogilda Otoni de Souza Machado, deixo os meus mais sinceros agradecimentos pelo carinho, compreensão, pelas lições de vida, de coragem e de persistência. Muito obrigada pelo apoio irrestrito a todas as minhas indecisões, às minhas tentativas de acertar. Vocês são minha razão de lutar sempre!

Às amigas poços-caldenses Cleusa Maria L. Simplício, Maria Helena Braga, Kátia M. Saraiva, Eliane Catunda que torceram por mim e sempre tiveram palavras de incentivo e de carinho, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos amigos belorizontinos Sandro Coelho, Francilene Rocha e Máisa Elias, pelas atenções e apoios que me deram nos estudos.

Às amigas belorizontinas Weis e Cleo, que me acolheram de braços abertos em sua casa.

À amiga Magali Reis, pelo acolhimento, apoio, incentivo, dinamismo e exemplo de luta, de coragem e de simplicidade.

À Amanda Pioli, pelas transcrições das entrevistas.

Finalmente, um agradecimento especial à Adriana Fernandes Machado de Oliveira, por suas leituras e correções, por suas sugestões e pelo apoio e alento permanentes.

Finalizo com a fala de um dos sujeitos da pesquisa que me conhece há muitos anos e me disse na entrevista:

Então existiu essa necessidade de você fazer o doutorado, e com isso você tem que abrir mão da família, você às vezes pensa “vou fazer o doutorado nesse momento porque eu não preciso estar dedicando tanto aos meus filhos”. Quando que um filho pode abrir mão da dedicação da mãe? (Diretor 2, 59 anos).

Concluo considerando que a mãe – no caso, eu – também jamais poderia abrir mão da dedicação dos filhos e filha!

Obrigada, Adriana, Marcelo e Rafael!

EPÍGRAFE

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

RESUMO

OLIVEIRA, S. M. P. **A criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos: percepção de pais, diretores e juízes.** 2015. 268 fls. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

Esta pesquisa teve por objeto a antecipação da entrada da criança no ensino fundamental, a partir da demanda por Mandados de Segurança para garantir a matrícula, no contexto da implantação do ensino fundamental ampliado para nove anos. O Poder Judiciário é chamado a dirimir a questão da idade para a matrícula a partir de normativas que estabeleceram uma data de corte. Teve-se por objetivo compreender as percepções e concepções dos sujeitos envolvidos – pais, diretores e juízes – que foram escolhidos por terem vivenciado a situação de matrículas através de Mandados de Segurança. O quadro de análise contemplou principalmente a Sociologia da Infância e, especialmente, os seguintes autores: da Sociologia da Infância, Sarmento (2002, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2008), Alanen (2010), Qvortrup (2011), Mollo-Bouvier (2005), Corsaro (2011), Plaisance (2000, 2004) e Kramer (2007); da História da Infância, Ariès (1981), Heywood (2004) e Kuhlmann Júnior (1998); da Sociologia da Família e da Educação, Perrenoud (1978), Dubet e Martucelli (1996), Zanten (1996), Nogueira (1997, 2005, 2010); das Políticas Públicas Educacionais, Vilarinho (2001) e Cury (2002, 2006); e da Judicialização da Educação, Meirelles (2001), Cury e Ferreira (2009, 2010) e Silveira (2010, 2011). Como metodologia, utilizou-se a pesquisa documental em normativas das instituições que regulam a educação nacional e nos Estados, na jurisprudência, na Ação Direta de Constitucionalidade n. 17, e nas Ações Cíveis Públicas, propostas pelo Ministério Público Federal contra a União Federal, que objetivavam a suspensão das Resoluções CNE/CEB n. 01 e 06, ambas de 2010. Foram realizados levantamentos das demandas no Poder Judiciário em três âmbitos: buscou-se o número de Mandados de Segurança em quatro escolas privadas, administradas por instituições particulares, da cidade de Poços de Caldas/MG, os Acórdãos no TJ de Minas Gerais e os processos de Ação Civil Pública. Realizou-se, ainda, entrevistas semiestruturadas com pais, diretores e juízes, num total de vinte e três depoimentos. Verificou-se, entre outras coisas, que, na jurisprudência, os Mandados de Segurança para antecipar a matrícula da criança sem observar a data de corte tiveram como objetivo a garantia de um direito, diferentemente das Ações Cíveis Públicas, que provocaram alterações que definiram o conteúdo da norma que deve ordenar os sistemas de ensino, destituindo-os de sua competência deliberativa. A divergência entre os postulados dos dois poderes – educacional e judiciário – incidiu na dualidade entre o geral e o particular, e o global e o específico. Na visão do Judiciário, prevaleceu a criança como singular, enquanto que o regramento pelos órgãos competentes é para todas as crianças. Verificou-se, ainda, um constante estado de tensão na educação da criança pequena: ao mesmo tempo, deve preservar a infância e tornar a criança competente. Viu-se também que os pais, em sua maioria de classe média, utilizaram os Mandados de Segurança, entre outras coisas, como uma estratégia para antecipar a escolaridade das crianças com motivações econômicas – competição e concorrência no mercado de trabalho futuro – e financeiras – evitando pagar mais um ano de escolaridade. Conclui-se ser necessário rever as políticas públicas educacionais que, como efeitos, têm antecipado o ensino fundamental, com a matrícula de muitas crianças com cinco anos de idade após o início do ano letivo, e têm contribuído para diminuir o tempo da educação infantil contemporânea.

Palavras-chave: ensino fundamental de nove anos; antecipação da escolaridade da criança; judicialização da educação; criança de cinco anos de idade.

ABSTRACT

OLIVEIRA, S. M. P. **The five-year-old child in the nine-year-long elementary school:** the perception of parents, school principals and judges. 2015. 268 pgs. Thesis (PhD). Faculty of Education. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

This research analyses the anticipation of child's education through the demand for Writs of Security to ensure the child's enrollment while implementing the nine-year-long elementary school. The Judiciary is called upon to settle the issue of the enrollment age from regulations that established a limit date. The aim was to understand the perceptions and conceptions of those involved – parents/guardians, school principals and judges – who were selected due to their experience in the enrollment of children through Writs of Security. The analysis framework included mainly Sociology of Childhood, but also contemplated the following authors: from Sociology of Childhood, Sarmiento (2002, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2008), Alanen (2010), Qvortrup (2011), Mollo-Bouvier (2005), Corsaro (2011), Plaisance (2000, 2004) and Kramer (2007); from History of Childhood, Ariès (1981), Heywood (2004) and Kuhlmann Júnior (1998); from Sociology of Family and Education, Perrenoud (1978), Dubet and Martucelli (1996), Zanten (1996), Nogueira (1997, 2005, 2010); from Educational Public Policy, Vilarinho (2001) and Cury (2002, 2006); and from the Judicialization of Education, Meirelles (2001), Cury and Ferreira (2009, 2010) and Silveira (2010, 2011). The methodology consisted in documental research of institutions' laws that regulate education in the country and in the states, in the jurisprudence, in the Direct Constitutionality Action n.17, and in the Public-interest Civil Actions proposed by the Federal Public Ministry against the Federal Government, which aimed the suspension of the Resolutions CNE/CEB n. 01 and 06, both from 2010. A demand survey in the Judiciary was conducted in three areas: we looked for the number of Writs of Security in four private schools, managed by private institutions, in the city of Poços de Caldas/MG, for the court rulings in the state of Minas Gerais and for the processes of Public-interest Civil Actions. Semi-structured interviews were also conducted with parents, school principals and judges, in a total of twenty-three testimonials. The Writs of Security in jurisprudence to anticipate the child enrollment in school regardless of the limit date intended to guarantee a right, while the Public-interest Civil Actions caused changes that defined the content of the regulation that asserts the education systems, depriving it of its decision-making powers. The divergence between the postulates of the two powers – the educational and the judiciary – has fallen into the duality between the general and the particular, the global and the specific. In the Judiciary's point-of-view, the child has prevailed as an individual, while the establishment of rules by the competent bodies attends all children. There was also a constant state of tension in the education of young children: a worry to preserve childhood and at the same time to capacitate the child. Parents, mostly middle class, have used the Writs of Security, among other things, as a strategy to anticipate children education with economic motivations – competition in the forthcoming labor market – as well as financial ones – avoiding paying one extra year of education. It is necessary to review the public educational policies that have had the effect of anticipating the elementary school – with the enrollment of many children with five years of age after the beginning of the school year – and that have contributed to decrease the time of the contemporary childhood education.

Keywords: nine-year-long elementary school; anticipation of child education; judicialization of education; five-year-old child.

RESUMEN

OLIVEIRA, S. M. P. **El niño de cinco años de edad en la escuela primaria de nueve años de duración:** la percepción de los padres, directores de escuela y los jueces. 2015. 268 págs. Tesis (doctorado). Facultad de Educación. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

Esta pesquisa analiza la anticipación de la educación del niño a través de la demanda de Mandatos de Seguridad para garantizar la inscripción del niño, en el contexto de la implementación de la escuela primaria de nueve años de duración. El Poder Judicial ha sido llamado a resolver la cuestión de la edad de inscripción de los niños debido a reglamentos que establecen una fecha límite. El objetivo era comprender las percepciones y concepciones de los implicados – los padres/tutores, directores de escuelas y jueces – que fueron seleccionados debido a su experiencia con la matrícula de los niños a través de Mandatos de Seguridad. La análisis há contemplado principalmente la Sociología de la Infancia y, em especial, los siguientes autores: de la Sociología de la Infancia, Sarmento (2002, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2008), Alanen (2010), Qvortrup (2011), Mollo-Bouvier (2005), Corsaro (2011), Plaisance (2000, 2004) y Kramer (2007); de la Historia de la Infancia, Ariès (1981), Heywood (2004) y Kuhlmann Júnior (1998); de la Sociología de la Familia y Educación, Perrenoud (1978), Dubet y Martucelli (1996), Zanten (1996), Nogueira (1997, 2005, 2010); de las Políticas Públicas Educativas, Vilarinho (2001) y Cury (2002, 2006); y de la Judicialización de la Educación, Meirelles (2001), Cury y Ferreira (2009, 2010) y Silveira (2010, 2011). La metodología consistió en la investigación documental de las leyes de instituciones que regulan la educación en el país y en los estados, en la jurisprudencia, en la Acción Directa de Constitucionalidad n. 17, y en las Acciones Civiles Públicas propuestas por el Ministerio Público Federal contra el Gobierno Federal, que tienen por objeto la suspensión de las resoluciones de la CNE/CEB n. 01 y 06, ambas de 2010. Se realizó una recolección de las demandas en el Poder Judicial en tres áreas: buscamos por el número de Mandatos de Seguridad en cuatro escuelas privadas, gestionadas por instituciones privadas, en la ciudad de Poços de Caldas/MG, por las decisiones judiciales de los tribunales en el estado de Minas Gerais y por los procesos de Acciones Civiles Públicas. Entrevistas semiestructuradas también fueron realizadas con los padres, directores de escuela y los jueces, en un total de veintitrés testimonios. Los Mandatos de Seguridad en la jurisprudencia para anticipar la inscripción del niño en la escuela independientemente de la fecha límite objetivaron garantizar un derecho, mientras que las Acciones Civiles Públicas causaron cambios que definieron el contenido de la regulación que ordena los sistemas de educación, privándola de su poder de decisión. La divergencia entre los postulados de los dos poderes – el educativo y el judicial – ha caído en la dualidad entre lo general y lo particular, lo global y lo específico. Desde el punto de vista del Judicial, el niño ha prevalecido como un individuo, mientras que el establecimiento de normas por los órganos competentes asiste a todos los niños. También ha habido un constante estado de tensión en la educación de los niños pequeños: una preocupación en preservar la infancia y al mismo tiempo capacitar al niño. Los padres, en su mayoría de clase media, han utilizado los Mandatos de Seguridad, entre otras cosas, como una estrategia para anticipar la educación a los niños con motivaciones económicas – la competición en el mercado de trabajo – y financieras – evitar el pago de un año adicional de educación. Es necesario revisar las políticas públicas educativas que han tenido el efecto de anticipación de la escuela primaria – con la inscripción de muchos niños con cinco años después del comienzo del año escolar – y que han contribuido a disminuir el tiempo de la educación infantil contemporánea.

Palabras clave: la escuela primaria de nueve años de duración; anticipación de la educación infantil; judicialización de la educación; niño de cinco años de edad.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa nos Espelhos de Acórdãos, por palavras/expressões, no site do TJMG, em 02/02/2015.....	126
Tabela 2 - Número de Acórdãos, no TJMG, de acordo com o ano de julgamento 2002, com as palavras "matrícula", "ensino fundamental" e "limite de idade".....	126
Tabela 3 - Outros motivos para solicitação judicial de matrícula em detrimento de limite etário - 2002-2015	127
Tabela 4 - Número de Acórdãos, no TJMG, para matrícula de crianças de cinco anos no ensino fundamental, 2002-2005.....	128
Tabela 5 - Alunos matriculados no 1º Ano do Ensino Fundamental com data de nascimento posterior à indicada pelos órgãos superiores, no período 2007-2013.	157
Tabela 6 - Situação de Matrícula no 1º ano do EF de escolas particulares em Poços de Caldas/MG, de 2007-2013	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados demográficos dos pais	30
Quadro 2 – Resumo da estrutura do atendimento escolar na educação básica obrigatória (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), no período 1934-2015	109
Quadro 3 – Alterações da LDB em relação à idade para a matrícula no ensino fundamental	110
Quadro 4 – Decisões judiciais de Ações propostas pelo Ministério Público Federal contra a União Federal com objetivo de suspensão das Resoluções n. 01 e 06, de 2010, do CNE	135
Quadro 5 – Consequência da alteração na data de corte no ano de 2014 em Minas Gerais pela Lei Estadual n. 20.817, publicada em 30/07/2013	201

LISTA DE SIGLAS

ADC –	Ação Declaratória de Constitucionalidade
ANPEd –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB –	Câmara de Educação Básica
CEE –	Conselho Estadual de Educação
CESEC –	Centro Estadual de Educação Continuada
CF –	Constituição da República Federativa do Brasil
CME –	Conselho Municipal de Educação
CNE –	Conselho Nacional de Educação
DCNEI –	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
FaE –	Faculdade de Educação
FMI –	Fundo Monetário Internacional
FMEI –	Fórum Mineiro de Educação Infantil
FUNDEB –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM –	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MERCOSUL –	Mercado Comum do Sul
MIEIB –	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MPF –	Ministério Público Federal
MPFDT –	Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
OCDE –	Organização para Cooperação e Desenvolvidos Econômicos
ONU –	Organização das Nações Unidas
OREALC –	Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
PISA –	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE –	Plano Nacional de Educação

PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RNPI –	Rede Nacional Primeira Infância
SEEMG –	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
Semed –	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
STJ –	Superior Tribunal de Justiça
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TJ –	Tribunais de Justiça
TJMG –	Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	22
Sobre o Objeto de Estudo – a criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos	25
Os Propósitos da Pesquisa	26
O Universo e os Sujeitos da Pesquisa	28
A Construção Metodológica	31
O que os estudos revelam	37
Contribuições das pesquisas sobre a judicialização da educação.....	37
Contribuições das pesquisas sobre o ensino fundamental de nove anos	39
2 A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA.....	46
2.1 Crianças e Infâncias: a Construção do Caleidoscópio	46
2.2 Infância e Escolarização: uma Relação em Permanente Construção.....	63
3 PAIS E A ESTRATÉGIAS NA ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	74
3.1 Família e Pais: Significados	74
3.2 Estratégias e Expectativas Familiares para a Escolarização de seus Filhos	78
4 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, O PODER JUDICIÁRIO E O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	90
4.1 A Educação como Direito	92
4.2 O Poder Judiciário e a Judicialização das Relações Escolares.....	97
4.3 As Políticas Públicas Educacionais e o Conselho Nacional de Educação.....	101
5 A DATA DE CORTE PARA MATRÍCULA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	106
5.1 O Ensino Fundamental de Nove Anos e as Datas de Corte: Uma Análise Histórica	107
5.2 Os Limites Etários em Geral.....	117
5.3 A Ação Direta de Constitucionalidade (ADC) n.17	121
5.4 A Data de Corte e a Antecipação da Matrícula pelo Poder Judiciário	123
5.5 Contextos Regionais.....	140
5.5.1 Na Região Nordeste.....	141
5.5.2 Na Região Centro-Oeste	143
5.5.3 Na Região Norte.....	144
5.5.4 Na Região Sudeste	146
5.5.5 Na Região Sul.....	150

6	AS LÓGICAS NA PERCEPÇÃO DE PAIS, JUÍZES E DIRETORES	155
6.1	A Percepção dos Pais.....	156
6.2	A Percepção dos Diretores Escolares.....	188
6.3	A Percepção dos Juízes	206
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
	REFERÊNCIAS	245
	APÊNDICES.....	256

APRESENTAÇÃO

A matrícula no ensino fundamental da criança com cinco anos de idade, por meio de medida liminar, tem ocorrido com muita frequência ultimamente. De modo geral, isso se iniciou em 2006, no Brasil, com a implantação do ensino fundamental com nove anos de duração pela lei n. 11.274/06 –, e permanece, ainda hoje, decorridos dez anos.

Assim, julgamos pertinente desenvolver um estudo sobre esta questão, centrado na entrada da criança mais nova no ensino fundamental, a fim de verificar as lógicas subjacentes aos argumentos utilizados por juízes, pais, mães e diretores, para, assim, ampliar o entendimento da temática.¹ A tese que apresentamos é fruto de pesquisa desenvolvida ao longo do curso de Doutorado em Educação, na linha de “Políticas Públicas de Educação: concepção, implementação e avaliação”, do Programa de Pós-Graduação em “Educação: Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Do ponto de vista analítico, a pesquisa teve como principal objetivo compreender a política pública educacional de ampliação do ensino fundamental para nove anos, a partir da antecipação da escolaridade da criança – estabelecida em atos normativos dos sistemas educacionais e consequência de atos do Poder Judiciário.

Como objetivos específicos, buscamos: descrever e analisar a judicialização da educação – por ocasião dos Mandados de Segurança para a matrícula no 1º ano do ensino fundamental de nove anos – gerada pelo estabelecimento de uma data de corte pelo CNE e por atos normativos dos entes federados; apreender as concepções de infância, de criança e de educação da criança na contemporaneidade, na percepção de: a) pais que entraram com Mandado de Segurança para a matrícula de seu/sua filho/a com data de aniversário posterior às datas de corte; b) juízes que proferiram as liminares, favoráveis ou não; c) diretores de escolas particulares que matricularam crianças por ordem judicial, no período de 2004 a 2014, na cidade de Poços de Caldas-MG; compreender as lógicas que subsidiam a antecipação da escolaridade da criança no mundo contemporâneo; compreender os efeitos dos atos normativos – que estabeleceram uma data de corte – no

¹ A partir desta frase, adotaremos o gênero masculino “pais” para designar os responsáveis pela criança.

judiciário, nas ações de pais, no dia a dia das escolas particulares e na vida das crianças; analisar as Ações Civis Públicas, com pedido de tutela antecipada, propostas pelo Ministério Público Federal contra a União Federal, que tiveram por objeto a suspensão das Resoluções CNE/CEB n. 01 e 06, de 2010.

O interesse pela temática do ensino fundamental de nove anos surgiu com a implantação, na cidade de Poços de Caldas/MG, das diretrizes da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG), decorrentes do Decreto n.º 43.506/03, e das Resoluções SEEMG n.º 430 e n.º 469/03, que ampliaram esta etapa da educação de oito para nove anos de duração. Desse interesse, decorreram projetos de pesquisa e publicações.

Realizamos, no ano de 2005, uma primeira pesquisa sobre essa ampliação, em duas escolas da rede pública, uma estadual e outra municipal, da cidade de Poços de Caldas/MG, publicada na Revista Contrapontos, no ano de 2011 (REIS; OLIVEIRA, 2011).

Da Dissertação de Mestrado, defendida em novembro de 2011, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, com o título *“A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM MINAS GERAIS: A Visão da Criança”* (OLIVEIRA, 2011a), resultaram duas publicações, intituladas: 1) *“O processo de implantação do ensino fundamental de nove anos obrigatórios em Minas Gerais: questões e tensões”*, publicada na Revista Contrapontos, e 2) *“Democracia e a participação da criança”*, publicada na revista @arquivo Brasileiro de Educação, ambas escritas em coautoria com a orientadora de Mestrado, Profa. Dra. Magali Reis. Do Mestrado resultaram também participações em alguns eventos: 1) *“A infância no ensino fundamental de nove anos obrigatórios: legislação e produção teórica”*, tema apresentado no II SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA COM CRIANÇAS E SOBRE INFÂNCIAS - GRUPECI, no Rio de Janeiro, em 2010; 2) *“Notas sobre a participação das crianças na sociedade e na escola”*, apresentado no 10º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, no Rio de Janeiro, em 2011; e 3) *“Democracy and the child participation”*, apresentado no Second ISA Forum of Sociology – Social Justice and Democratization, ocorrido em Buenos Aires, Argentina, em 2012.

As questões acima explicitadas motivaram meu ingresso no Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, no ano de 2011, e, em nova imersão na temática, estudamos as matrículas de crianças de cinco anos no primeiro ano por meio de liminares judiciais, o

que resultou em duas publicações: 1) a escrita do ensaio² *“O ingresso no ensino fundamental com cinco anos: direito à escolarização ou negação do direito à infância?”*, publicado em 2013 no livro “Dossiê FMEI: 5 anos é na Educação Infantil”, organizado por Mônica Corrêa Baptista e Rosalba Rita Lima; no site do Ministério Público do Estado de São Paulo, Rio Grande do Sul e no do Espírito Santo; e no Blogspot: 5 anos é na educação infantil; 2) *“Do Direito à escolarização à Negação do Direito à Infância: Notas sobre o ensino fundamental de 9 anos obrigatórios”*, publicado em 2012 no livro “Crianças e Infâncias: Educação, Conhecimento, Cultura e Sociedade”, organizado por Magali Reis, Maria do Carmo Xavier e Lorene dos Santos.

Em agosto de 2012, escrevemos o texto *“Entre o jurídico e o educativo: a matrícula de crianças de 5 (cinco) anos de idade no ensino fundamental”*, apresentado no III SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA COM CRIANÇAS E SOBRE INFÂNCIAS - GRUPECI, em Aracaju.

Considerando o homem um ser social e histórico, formado por suas experiências socioculturais ao longo de seu percurso de vida, é importante destacar minha trajetória acadêmica e profissional como desencadeadora da atual pesquisa.

Todas as atividades relatadas, efetivadas em minha trajetória profissional e acadêmica, vieram a contribuir significativamente com a pesquisa em pauta. Estas experiências serviram como instrumentos de reflexão sobre várias questões educacionais. Ressaltamos a questão da escolarização da criança pequena, no contexto da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, além da relevância do tema da infância nesse percurso.

Destacamos o caráter contemporâneo da tríade “infância, políticas educacionais e direitos”, que não necessariamente conversa entre si. No campo da política educacional, tem-se como vantagem a investigação de uma política que está em curso. Outrossim, esta característica revela-se também como desvantagem, visto que não se tem a necessária distância temporal para análise dos fatos, o que inibe determinadas aferições.

Essas inquietações me levaram, portanto, a desenvolver a pesquisa, cujos resultados finais apresentamos nesta tese. Desse modo, o presente texto está organizado da seguinte forma: além desta apresentação, a tese é composta pela Introdução, Capítulo II, Capítulo III, Capítulo IV, Capítulo V, Capítulo VI e Considerações Finais.

² Ensaio produzido para a disciplina de Seminários de Pesquisa IV – Políticas Públicas, ofertada pelos professores: Dra. Dalila Andrade Oliveira, Dra. Lívia Maria Fraga Vieira e Dr. Álvaro Hypólito.

Na Introdução, são retomados os objetivos geral e específicos da pesquisa. Apresentamos o objeto de estudo, a revisão de literatura, o problema de pesquisa, o referencial teórico utilizado e a construção metodológica. São explicitados o universo e os sujeitos da pesquisa, além da problematização de cada fonte utilizada. Apresentamos, também, nessa seção, as contribuições de pesquisas já realizadas sobre a judicialização da educação e sobre o ensino fundamental de nove anos.

No segundo capítulo, A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA, procuramos responder à seguinte questão: em que as concepções de infância e de criança, em autores consagrados, ajudam-nos a compreender a escolarização cada vez mais precoce da criança? Para responder a essa pergunta, tentamos apreender, de diversos ângulos, a educação como um direito fundamental das crianças, e o processo e o sentido da infância construídos historicamente, ou seja, o significado atribuído a ela em tempos e espaços sociais distintos. Buscamos explicitar alguns conceitos, identificar os valores, as percepções e as ambiguidades que constroem e constituem a infância como forma de compreender a escolarização cada vez mais precoce da criança. Para isso, abordamos diversos autores contemporâneos, principalmente da área da Sociologia da Infância, mas também da Educação e da História da Infância, que contribuem para compreender o inter-relacionamento entre diversos fatores e a forma como estes influenciam a vida das crianças e as infâncias.

No terceiro capítulo, PAIS E AS ESTRATÉGIAS NA ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS, procuramos responder às seguintes questões: quais expectativas os pais possuem em relação à escolaridade de seus filhos e como as estratégias são utilizadas por eles? Assim, apresentamos, a partir de teóricos da Sociologia da Família, reflexões sobre o tema das relações entre pais e escola a partir de leituras de estudos desenvolvidos no Brasil e no exterior. A análise procura indicar as questões que os estudos têm levantado neste domínio e mostrar o lugar que esta temática vem ocupando na pesquisa educacional. Trazemos os significados de família e pais, para, num segundo momento, revelar alguns estudos que versam sobre as estratégias e expectativas familiares para a escolarização de seus filhos.

No quarto capítulo, A EDUCAÇÃO COMO DIREITO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, O PODER JUDICIÁRIO E O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, buscamos refletir sobre os preceitos histórico-legais, trazendo a criança como titular de direitos, a educação como um direito inalienável, e o acesso ao ensino fundamental como

direito público subjetivo. Traçamos o panorama atual da escolarização do Brasil no que se refere à educação básica; o movimento histórico da educação obrigatória e a antecipação da idade para a escolarização da criança; os fundamentos legais do direito à educação; e a fundamentação legal que determina a obrigatoriedade, a duração do ensino fundamental, a idade para a matrícula no primeiro ano, as variações na data de corte para esta matrícula e a relação dessas variações com as ações na justiça que contribuíram para a judicialização da educação.

No quinto capítulo, A DATA DE CORTE PARA MATRÍCULA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, buscamos fazer uma análise documental histórica das alterações nas datas de corte e nos limites etários estabelecidos nas legislações educacionais brasileiras. Realizamos levantamentos com o objetivo de se conhecer as demandas que as antecipações da matrícula tiveram no Poder Judiciário. Pretendemos apreender o movimento que se instalou nas relações entre os âmbitos judiciário e educacional no Brasil, devido às controvérsias entre os próprios sistemas de ensino, entre os juízes e entre os sistemas de ensino e o Poder Judiciário. Buscamos trazer um panorama da situação em que se encontra esta questão nos Estados da Federação.

No sexto capítulo, AS LÓGICAS NA PERCEPÇÃO DE PAIS, JUÍZES E DIRETORES, a partir da análise das entrevistas, buscamos identificar as percepções que estes sujeitos possuem sobre a infância e a criança na sociedade contemporânea; sobre a educação da criança e a antecipação de sua escolaridade; sobre as Políticas Públicas Educacionais – o limite etário e a data de corte; e sobre a matrícula através do Poder Judiciário. Buscamos estabelecer uma relação entre as percepções e as lógicas subjacentes que pudessem ser observadas.

Nas Considerações Finais, apresentamos uma discussão sobre as implicações teóricas e um resumo dos principais resultados, retomando as questões de pesquisa e objetivos. Compreendendo que todo trabalho de pesquisa é marcado por sua incompletude, apresentamos os limites da tese. Ao considerar que todo conhecimento científico é sempre uma produção coletiva, apresentamos também as possibilidades de novas pesquisas, abertas pelos resultados alcançados em nossa investigação.

2 INTRODUÇÃO

Segundo o Censo Escolar de 2012, a educação brasileira vem conquistando melhoras significativas em seus indicadores; entretanto, apesar da **quase universalização** da entrada no ensino fundamental – 98,2 % das crianças de 6 a 14 anos –, ainda é enorme o desafio para melhorar a qualidade da escola oferecida à população.

Dados do Relatório de Observação nº 5, “As desigualdades na escolarização no Brasil” (BRASIL, 2014), sob o ponto de vista da **equidade**, relevam avanços e identificam problemas recorrentes no acesso, permanência e desempenho na alfabetização e em toda a educação básica, indicando a manutenção de altos níveis de desigualdades que desfavorecem as populações da zona rural, os mais pobres, os pretos e os pardos. Comparando dados de 2009³ e 2012, **o número total de matrículas na educação básica está em queda** de modo consistente em todas as regiões, mais devido a um considerável percentual de crianças e jovens ainda fora da escola, na educação infantil e no ensino médio, do que à redução demográfica. É preocupante a taxa média de analfabetismo para o País, de 8,7% em 2012, o que corresponde a 13,2 milhões de pessoas; ainda, cerca de 20% das crianças, entre 6 e 9 anos não adquiriram as habilidades necessárias à escrita e à leitura.

Segundo este mesmo relatório, **ainda é expressivo o contingente de crianças entre 0 e 5 anos de idade fora da educação infantil**, ou seja, sem acesso à creche e à pré-escola. Quase 70% das mais pobres estão fora, e, entre as mais ricas, a frequência não chega a 60%, embora já se aproxime de 80% a parcela das crianças de 4 e 5 anos frequentando a pré-escola.

A análise do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2009, realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvidos Econômicos (OCDE) e apresentada no Boletim “PISA Em Foco”, mostra que **frequentar a educação pré-escolar traduz-se em melhores resultados na escola**, sendo que “tanto os estudantes de ambientes socioeconômicos privilegiados como aqueles de ambientes não privilegiados são beneficiados de igual forma pela educação pré-escolar”, e “os sistemas educacionais que alcançam melhores desempenhos e oferecem oportunidades de aprendizagem iguais

³ Publicados no Relatório de Observação nº 4.

para todos os estudantes são aqueles que também fornecem um acesso mais inclusivo à educação pré-escolar”. Mas, mesmo entre os países da OCDE, a maioria dos estudantes que frequentaram a pré-escola vem de ambientes mais privilegiados. Assim, já no acesso à pré-escola, **a desigualdade socioeconômica produz também a desigualdade escolar.**

Pesquisas realizadas no Brasil e no exterior também têm mostrado que existe uma relação positiva entre a escolaridade futura da criança e a sua experiência na pré-escola. Aqueles dos estratos inferiores da distribuição de renda são os mais beneficiados pela pré-escola (CAMPOS et al., 2011a; 2011b; TAGGART et al., 2011; SYLVA et al., 2010; MOSS, 2011).

Assim também é para Zabalza (2000),

a contribuição da escola para o desenvolvimento (a "zona de desenvolvimento proximal") parece óbvio, e é muito mais importante para as crianças de classes mais baixas e aquelas em uma situação familiar ou social menos favorecedora de um desenvolvimento ideal. Daí a importância da escola e da escolarização **(especialmente nas fases iniciais)** como recursos para o desenvolvimento social (ZABALZA, 2000, p.3). (Tradução nossa). (Grifos nossos).

Segundo Neri e Buchmann (2008), aumentar o nível de educação da população impacta em diversos elementos da vida do indivíduo, como fertilidade, criminalidade, saúde etc. Ao comparar um analfabeto com um graduado da faculdade, percebe-se 95% de melhoria na saúde dada pelo **efeito puro e direto da educação**, e não pela renda. Entretanto, apontam que enquanto o acesso à pré-escola é praticamente universal para as famílias de faixa de renda mais alta, o acesso da população mais pobre às creches ainda é muito pequeno. Concluem que as nações e famílias que cuidam de suas crianças desde a mais tenra idade garantem o seu futuro. Em outras palavras, acaba sendo mais produtivo do ponto de vista social (bem como do fiscal) prevenir do que remediar, através de investimentos em educação.

Analisando o estudo comparado realizado pela OREALC/UNESCO, em 2007, Campos (2007) apresenta que, em relação à **idade para a entrada no ensino fundamental**, ainda hoje, tanto ela quanto a duração da educação obrigatória sofrem variações nos diversos países. Segundo dados deste estudo, a maioria dos países da América Latina e Caribe adota idades abaixo dos sete anos para o início do ensino fundamental, e muitos definem a duração da escolaridade obrigatória em nove anos ou mais. Verifica-se que, na maioria destes países, o ensino fundamental inicia-se aos seis anos, e, em muitos deles, aos cinco anos de idade. No ano de 2000, dentre 41 países que fizeram parte do estudo comparado,

em 22 o início da educação obrigatória era aos 6 anos, em 15 era aos 5 anos, e apenas em quatro países – Brasil, El Salvador, Guatemala e Nicarágua – o ingresso era aos 7 anos. Em relação à duração do ensino obrigatório, a realidade destes países era bastante diversa: 15 deles definiam 11 anos ou mais; em 11 a duração era de 10 anos; em 5, de 9 anos; em 3 países, dentre os quais Brasil, a duração era de 8 anos; um país, 7 anos; e 6 países definiam a duração de apenas 6 anos. Quanto à duração do ensino fundamental ou seu nível correspondente nos 41 países, observou-se que em 12 países era de 10 anos, em 23 era de 9 anos e em 6 países, dentre os quais o Brasil, era de 8 anos. Assim, “do ponto de vista de uma política educacional inclusiva, a decisão de estender para nove anos a duração do ensino fundamental [...] deve ser considerada um avanço, no contexto da realidade latino-americana” (CAMPOS, 2007, p. 21).

O Brasil, em relação à idade para matrícula no ensino fundamental, encontra-se consoante com países como Bélgica, França, República da Irlanda, Canadá, Suíça e Portugal, nos quais o ensino infantil inicia-se aos três anos e vai até os seis anos, quando então passa-se ao ensino fundamental ou seu equivalente, conforme o sistema e nomenclatura de cada país. Na Inglaterra o *grammar school* – correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental – começa aos cinco anos de idade.

Na **tradição cristã**, a idade de sete anos é considerada como passagem para a idade da razão e das primeiras responsabilidades, ideia essa que influenciou sobremaneira o ingresso nas escolas e atividades mais sistematizadas de aprendizagem. Com a Revolução Francesa, a entrada da criança na escola aos sete anos de idade se consolida por um bom tempo. Segue nesse mesmo alinhamento a proposta pedagógica de Rudolf Steiner das Escolas Waldorf, dividindo os períodos da vida humana nos setênios, de forma a fazer distinção entre os períodos da vida baseando-se estritamente na idade.

Para os historiadores, existia uma “**tradição hipocrática** de se dividir a infância em três períodos: *infantia*, do nascimento aos 7 anos; *puerícia*, dos 7 aos 12 anos para meninas, e dos 7 aos 14 para meninos; e *adolescência*, dos 12 ou 14 até os 21” (HEYWOOD, 2004, p. 26).

Assim, não há um consenso único e geral sobre a idade para a matrícula no ensino fundamental e, a mudança para seis anos foi uma contingência histórica com vários fatores envolvidos (SANTOS; VIEIRA, 2006; OLIVEIRA, 2011); como vimos anteriormente, aconteceu também em diversos outros países, e pode ser relacionada a uma estratégia das famílias, pensando no futuro da criança, num mundo globalizado, e ao fato de a criança,

vivendo em um mundo cheio de estímulos sensoriais ser considerada mais ‘desenvolvida’ que a criança de tempos atrás.

SOBRE O OBJETO DE ESTUDO – A CRIANÇA DE CINCO ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Em 2011, a Revista Educação e Pesquisa dedicou uma edição⁴ ao processo de implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil, e, mesmo decorridos dez anos da publicação da Lei 11.274, de 2006, a questão da data de corte para matrícula no 1º ano do ensino fundamental ainda não foi resolvida de forma abrangente para todo o país. Esta questão constituiu-se alvo de ações no judiciário, notícias na mídia, manifestação de sindicatos particulares e discussões no meio educacional. Tornou-se um assunto polêmico e suscitou debates acalorados pelo país, revelando a atualidade e a importância social dessa discussão.

Estamos longe de esgotar as discussões e conseguir abarcar toda a complexidade que o assunto da inserção da criança pequena no ensino fundamental exige, e, principalmente, pensar a infância diante da racionalidade do mundo moderno. Assim, espera-se somar às pesquisas que envolvam a temática da infância e da criança no ensino fundamental de nove anos em todo o Brasil, pois, como afirma Luna (2000, p.37), “a solução de grandes problemas – nas ciências exatas como nas humanas – se dá como trabalho de criação coletiva, em um espaço de tempo que ultrapassa em muito aquele de um projeto individual de pesquisa”.

Como resultado destes estudos e reflexões, objetivando compreender a escolarização da infância e da criança no ensino fundamental de nove anos aos cinco anos de idade, pretendeu-se contribuir para a compreensão dessa antecipação da escolarização que as políticas educacionais e os pais vêm fazendo, e que a jurisprudência está consolidando e que vem constituindo a subjetividade e a identidade da criança pequena. Dessa forma, pode-se apreender o sentido da infância na sociedade contemporânea e contribuir para responder às complexas questões sobre a escolarização da criança pequena que emergem neste século 21.

⁴ Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.1, 220p, jan./abr. 2011.

OS PROPÓSITOS DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa é compreender a política pública educacional de ampliação do ensino fundamental para nove anos a partir da antecipação da escolaridade da criança estabelecida em atos normativos dos sistemas educacionais, e como consequência de atos do Poder Judiciário.

Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

1. Descrever e analisar a judicialização da educação, por ocasião dos Mandados de Segurança para a matrícula no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, gerada pelo estabelecimento de uma data de corte pelo CNE e por atos normativos dos entes federados;

2. Aprender as concepções de infância, de criança e de educação da criança na contemporaneidade, na percepção de:

a) pais que entraram com Mandado de Segurança para a matrícula de seu/sua filho/a com data de aniversário posterior às datas de corte;

b) juízes que proferiram as liminares, favoráveis ou não;

c) diretores de escolas particulares que matricularam crianças por ordem judicial no período de 2004 a 2014 na cidade de Poços de Caldas-MG;

4. Compreender as lógicas que subsidiam a antecipação da escolaridade da criança no mundo contemporâneo;

5. Compreender os efeitos que os atos normativos que estabeleceram uma data de corte tiveram no judiciário, nas ações de pais, no dia a dia das escolas particulares e na vida das crianças;

6. Analisar as Ações Cíveis Públicas com pedido de tutela antecipada propostas pelo Ministério Público Federal contra a União Federal, que tiveram por objeto a suspensão das Resoluções CNE/CEB n. 01 e 06, de 2010.

CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

Poços de Caldas, cuja área territorial é de 547,258km² – considerada de porte médio e reconhecida no turismo nacional –, situa-se no sul de Minas Gerais, contando, segundo o censo de 2014, com uma população estimada de 162.379 habitantes.

Conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (<http://www.pnud.org.br>), entre 1991 e 2010 a cidade de Poços de Caldas apresentou Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,779, considerado o sexto maior de Minas Gerais.

De acordo com o Atlas Brasil (<http://www.atlasbrasil.org.br>), em 2010, no município, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola era de 97,34%. No mesmo ano, a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental era de 88,05%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo era de 65,23%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo era de 52,21%.

Segundo dados do Censo Escolar/INEP em 2013 (<http://www.qedu.org.br>), o município possuía 99 escolas de Educação Básica, com 3.829 matrículas em creches; 3.605 em pré-escolas; 9.684 nos anos iniciais do ensino fundamental; 9.203 nos anos finais do ensino fundamental; 6.739 no ensino médio; 2.399 na educação de jovens e adultos e 249 na educação especial. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2013 nos anos iniciais da rede pública atingiu a meta, cresceu e alcançou 6,0.

O município possui *campi* de universidades públicas – Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) –, e várias universidades privadas, destacando-se a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS) e a Rede Pitágoras, e diversos cursos tecnológicos do Sistema “S” (SESI, SENAI, SESC, SENAC).

Em 2004, através da Lei n. 7.947, foi criado o Sistema Municipal de Ensino e o novo Conselho Municipal de Educação (CME). Neste mesmo ano, o município implantou o ensino fundamental de nove anos, seguindo as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

É importante esclarecer que as demandas judiciais ocorreram também nas escolas públicas do município de Poços de Caldas. Em consulta à Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas, obtive as seguintes informações:

- no ano de 2006, quando da alteração da data de corte para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, 15 famílias de uma escola municipal da cidade conseguiram liminar para matricular seus filhos, independentemente de data de corte. As matrículas dessas crianças haviam sido no último ano da educação infantil, e, quando os pais conseguiram a liminar para matrícula no 1º ano, era por volta do mês de maio, quando então foi aberta uma turma de 1º ano para estas 15 crianças;

- nos três últimos anos (2013-2015), não foi realizada matrícula através de liminar, entretanto várias famílias procuraram a Secretaria Municipal de Educação com questionamentos a respeito do assunto;

- em 2013, o CME, através do Ofício 047/13, recomendou às escolas sob sua jurisdição a data de corte de 31 de março.

O UNIVERSO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para elucidar o objeto de estudo, foram convidadas pessoas dotadas de valores, interesses, expectativas e agendas que pudessem contribuir a partir de lugares distintos. Na questão da data de corte, ocupam posições tais que as percepções pudessem ser coletadas a partir de pontos de vista diferentes. Assim pais, diretores e juízes ajudaram a compor o quadro de análise.

Todos tomaram conhecimento dos objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Responderam de próprio punho ao questionário de dados demográficos e suas entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente. Foram contatados via telefone e entrevistados no local de sua escolha – residência ou local de trabalho, e, em duas situações, pai e mãe de uma mesma criança foram entrevistados, porém separadamente.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com pais, diretores e juízes, num total de vinte e três depoimentos. Dezesesseis pais foram entrevistados na cidade de Poços de Caldas e um deles na cidade de Santa Rita de Caldas.⁵

Primeiramente, destaca-se o porquê dos sujeitos da pesquisa terem sido escolhidos para as entrevistas:

- os pais, por terem obtido mandado de segurança para matricular seus filhos no ensino fundamental de nove anos ou na pré-escola, independente da data de corte estabelecida pelos sistemas educacionais;

- os diretores, por sua vasta experiência na área da educação e por estarem à frente de três grandes escolas particulares na cidade de Poços de Caldas/MG, tendo vivenciado a implantação do ensino fundamental de nove anos, a polêmica em torno da data de corte e as consequências, para as escolas da rede particular mineira, da Lei Estadual n. 20.817, publicada em 30/07/2013.⁶

- os juízes que atuam em Varas Cíveis e na Vara da Infância e da Juventude nas Comarcas de Santa Rita de Caldas/MG e de Poços de Caldas/MG, por terem julgado Mandado de Segurança⁷ com pedido de liminar, contra a direção de escola particular com fins de promover a matrícula de crianças de 5 anos com data de aniversário posterior à data de corte estabelecida nas Resoluções CNE/CEB n^o 01/2010 e n^o 06/2010, no ensino fundamental.

Os Pais

No total, foram entrevistados dezessete pais, e, conforme Quadro 1, a maior parte – 12 pessoas – do sexo feminino; 10 com idades na faixa etária de 40 anos ou mais; 11 com curso superior ou pós-graduação; 07 pessoas com renda familiar na faixa de 5 a 10 salários mínimos; e 07 com renda familiar de mais de 10 salários mínimos.

⁵ A cidade de Santa Rita de Caldas é próxima a Poços de Caldas e também faz parte do Circuito Turístico Caminhos Gerais. Segundo o Atlas Brasil (http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/santa-rita-de-caldas_mg), o município de Santa Rita de Caldas possui 503,91 km² de extensão e uma população de 9.027 habitantes divididos entre a cidade e a zona rural. O IDHM de Santa Rita de Caldas era 0,690, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699).

⁶ Duas escolas distintas possuem a mesma entidade mantenedora e são dirigidas pela mesma pessoa. Portanto, tem-se a entrevista com duas pessoas, do sexo feminino, com idades de 60 e 59 anos.

⁷ Art. 1^o Lei n^o 12.016/09 – “Conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por habeas corpus ou habeas data, sempre que, ilegalmente ou com abuso de poder, qualquer pessoa física ou jurídica sofrer violação ou houver justo receio de sofrê-la por parte de autoridade, seja de que categoria for e sejam quais forem as funções que exerça”.

Quadro 1 – Dados demográficos dos pais

Pais	Sexo	Faixa etária	Escolaridade	Renda familiar em Salários Mínimos
1	F	25 a 29 anos	Médio Completo	De 2 a 4
2	M	40 anos ou mais	Superior ou Pós-graduação	De 5 a 10
3	F	30 a 39 anos	Superior Incompleto	De 4 a 5
4	F	40 anos ou mais	Superior ou Pós-graduação	Mais de 10
5	M	40 anos ou mais	Médio Completo	De 5 a 10
6	M	30 a 39 anos	Médio Completo	Mais de 10
7	F	40 anos ou mais	Superior ou Pós-graduação	Mais de 10
8	F	40 anos ou mais	Superior ou Pós-graduação	De 5 a 10
9	M	40 anos ou mais	Médio Completo	De 5 a 10
10	F	30 a 39 anos	Superior ou Pós-graduação	De 5 a 10
11	F	30 a 39 anos	Superior Incompleto	De 4 a 5
12	F	40 anos ou mais	Superior ou Pós-graduação	Mais de 10
13	F	30 a 39 anos	Superior ou Pós-graduação	De 5 a 10
14	F	40 anos ou mais	Superior ou Pós-graduação	Mais de 10
15	F	40 anos ou mais	Superior ou Pós-graduação	De 5 a 10
16	F	30 a 39 anos	Superior ou Pós-graduação	Mais de 10
17	M	40 anos ou mais	Superior ou Pós-graduação	Mais de 10

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados.

Os pais e mães foram referenciados no texto por “Pai” seguido de numeração arábica.

Os Juízes

Procedeu-se à entrevista semiestruturada com Juízes de Direito que atuam em Varas Cíveis e na Vara da Infância e da Juventude nas Comarcas de Santa Rita de Caldas e de Poços de Caldas. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. Todos os entrevistados são do sexo masculino.

Foram contatados pessoalmente 05 (cinco) juízes, sendo que 04 (quatro) concordaram em conceder entrevista e 01 (um) não concordou pois não podia “perder tempo”. Ressalte-se que, mesmo com dificuldade em agendar horário com alguns, os mesmos estavam prontos a conceder a entrevista. Os Juízes foram identificados apenas por numeração arábica e idade: Juiz 1 – 69 anos; Juiz 2 – 68 anos; Juiz 3 – 61 anos e Juiz 4 – 45 anos.

Todos os juízes entrevistados julgaram Mandado de Segurança⁸ com pedido de liminar contra a direção de escola particular, com fins de promover a matrícula no ensino fundamental de crianças de 5 anos com data de aniversário posterior à data de corte estabelecida nas Resoluções CNE/CEB nº 01/2010 e nº 06/2010, ou a matrícula de crianças na Pré-Escola.

As entrevistas com os juízes muito me ajudaram a entender os aspectos legais das solicitações de matrícula através do judiciário, visto o direito não ser minha área profissional.

Os Diretores

Das quatro escolas privadas administradas por instituições particulares onde os dados documentais foram coletados, procedeu-se a entrevista com duas diretoras que atenderam prontamente à solicitação. Duas escolas distintas possuem a mesma entidade mantenedora e são dirigidas pela mesma pessoa. Portanto tem-se a entrevista com duas pessoas, do sexo feminino, com idades de 60 e 59 anos. Foram identificadas por numeração arábica, seguida da idade.

A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

A pesquisa realizada contempla as abordagens qualitativa e quantitativa e utilizou-se de dados primários – entrevistas realizadas pela pesquisadora – e secundários – documentos produzidos por outras pessoas ou instituições (BOGDAN; BIKLEN, 1991). Alguns dados foram quantificados e, posteriormente, analisados qualitativamente.

Nos estudos de Revisão de Literatura, buscou-se conceitos, teorias relevantes para a exploração do objeto de estudo e pesquisas recentes na área investigada. Utilizou-se como fonte referências bibliográficas em formato de livro, artigos científicos e dissertações

⁸ Art. 1º Lei nº 12.016/09 – “Conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por habeas corpus ou habeas data, sempre que, ilegalmente ou com abuso de poder, qualquer pessoa física ou jurídica sofre violação ou houver justo receio de sofrê-la por parte de autoridade, seja de que categoria for e sejam quais forem as funções que exerça”.

acadêmicas armazenadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁹.

Na pesquisa no portal da Capes, tomando-se “todos os campos” como referência, buscou-se produções com os descritores “judicialização”, “ensino fundamental de nove anos” e “cinco anos no ensino fundamental”. Em relação a este último, não foram encontradas produções. Após a análise dos resumos, buscou-se algumas pesquisas em sua totalidade, recorrendo-se aos bancos de dados das bibliotecas virtuais das Universidades de origem e procedeu-se ao *download*. Procurou-se identificar os temas abordados nas teses e dissertações, priorizando-se os que têm relação com as principais temáticas desta tese e as questões que ainda são passíveis de novas investigações.

Justifica-se o recorte da pesquisa de Dissertações e Teses abarcando o período de 2007 a 2013 porque, a partir do ano de 2006, torna-se obrigatória a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a matrícula da criança de seis anos nesta etapa da educação básica, com a publicação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006¹⁰; e o limite, no ano de 2013, porque há um intervalo de tempo entre a defesa das produções, as possíveis correções e sua locação nos bancos de dados, o que demora em média de um a dois anos, portanto as Dissertações e Teses mais recentes ainda não estavam disponíveis no banco de dados da Capes.

Na **pesquisa documental**, procedeu-se ao levantamento sobre o tema nos atos normativos nacionais e estaduais para matrícula no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, nos sites do Conselho Nacional de Educação¹¹ e dos Conselhos Estaduais de Educação. Para complementar, solicitou-se informações através de e-mail a estas instituições sobre a situação atual da data de corte em todos os Estados da Federação e no Distrito Federal¹².

Posteriormente, foram realizados levantamentos em três etapas, com o objetivo de se conhecer as demandas que a antecipação da matrícula tivera no Poder Judiciário. Buscou-se que estes levantamentos fossem abrangentes e, para isso, a pesquisa se deu em três

⁹ Tomou-se como referência institucional a Capes porque ela se configura como Fundação Pública que tem como uma de suas responsabilidades o acompanhamento e avaliação dos cursos brasileiros de pós-graduação *strictu sensu*. A ela são destinadas as Dissertações e Teses de diversos Programas de Pós-graduação do país para compor seu banco de dados, que se constitui como referência no campo acadêmico brasileiro.

¹⁰ O ano letivo já havia se iniciado na maior parte do território brasileiro quando da publicação da Lei.

¹¹ Órgão normativo da estrutura educacional brasileira, definido pelo § 1º do art. 9º da LDB, criado como tal pela Lei n. 9.131/95, que alterou dispositivos da Lei n. 424/61.

¹² As informações foram atualizadas em março de 2015.

âmbitos: local, regional e nacional. No **âmbito local**, buscou-se levantar o número de Mandados de Segurança que haviam entrado no Fórum de Poços de Caldas/MG, solicitando-se, através de ofício, a demanda nesta instituição dos processos judiciais com a temática. Tal solicitação foi negada com a justificativa de que não havia essa informação, e o levantamento pela pesquisadora nos autos não seria autorizada. Assim, ações impetradas por pais, que visavam derrubar a norma, foram coletadas diretamente nas escolas pesquisadas, na cidade de Poços de Caldas, através de cópias nas pastas individuais dos alunos.

No **âmbito regional**, pesquisou-se por Espelhos de Acórdãos¹³, que tinham como objeto a matrícula em desacordo com as datas de corte. A pesquisa realizou-se no site do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais (TJMG) (www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/formEspelhoAcordao.do), informando-se os termos desejados no campo de busca, e o sistema retornou todos os acórdãos que possuem a mesma palavra citada na ementa. Optou-se por marcar os campos "Ordenar por" e a opção "Precisão", de forma a serem exibidos, primeiramente, os acórdãos que passaram por tratamento de indexação. O trabalho de indexação consiste na leitura do acórdão para definição e cadastro dos termos jurídicos relacionados à matéria abordada e que constam do "Catálogo de Jurisprudência". Além disso, dessa forma, também são identificadas e cadastradas a legislação e a jurisprudência citadas no acórdão, sendo possível fazer uma busca por referências legislativas. Entretanto, teve-se muita dificuldade em precisar os termos de busca, pois, para acórdãos com assuntos iguais, não há similaridade das palavras de resgate cadastradas, o que dificulta a busca pelo usuário, não havendo garantia de que, na pesquisa, tenham vindo todos os acórdãos sobre aquele assunto e, muitas vezes, após a análise das ementas e/ou acórdãos, os resultados não atendem aos critérios expressos na intenção de busca. Assim como também não foi possível correspondência quando se buscou por referência legislativa.

Pesquisou-se, ainda, **no âmbito nacional**, os processos de Ação Civil Pública, com pedido de tutela antecipada, propostos pelo Ministério Público Federal contra a União Federal que tiveram por objeto a suspensão das Resoluções CEB/CNE n. 01 e 06, de 2010.

Este estudo utiliza também a metodologia qualitativa, pois busca compreender os sentimentos, ideias e comportamentos humanos, e, de posse desse universo de

¹³ Recebe a denominação de acórdão o julgamento proferido pelos tribunais. (Art. 163, Seção III, Dos Atos do Juiz, Lei n. 5.869, de 11 de janeiro de 1973).

informações, busca apreender quais sentidos e significações certos fenômenos mencionados ganham especial atenção para os sujeitos escolhidos para o estudo. Por meio desta metodologia, o pesquisador tem acesso a informações que não seriam possíveis obter através de métodos quantitativos. Além disso, os achados de uma pesquisa baseada em métodos qualitativos podem contribuir tanto para a construção do conhecimento, para o avanço ou o início de uma nova teoria, como também para esclarecer as abordagens já consolidadas (MINAYO, 2000, p. 96).

Utilizou-se como principal procedimento na pesquisa qualitativa a entrevista, que consiste em uma técnica utilizada para a coleta de dados, principalmente em pesquisas nas Ciências Sociais, o que possibilita o contato do pesquisador com pessoas que tenham maiores informações e possam fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis. Na entrevista, está presente a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir em um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, porque leva em conta tanto a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade (SZYMANSKI, 2002).

Escolheu-se, na coleta de dados, a **entrevista semiestruturada**, de forma que se teve um guia dos tópicos abordados para se obter o conhecimento que o entrevistado possui imediatamente à mão. Utilizou-se para o registro da entrevista a gravação digital e a posterior transcrição e análise.

Segundo (FLICK, 2009), tem-se como função na interpretação dos textos a busca de dois objetivos opostos, aplicados tanto alternativa quanto sucessivamente, sendo que o primeiro “consiste em revelar e expor enunciados ou contextualizá-los no texto”, levando a um aumento do material textual – de trechos curtos no texto original, para páginas inteiras muitas vezes. O segundo objetivo é o de “reduzir o texto original por meio de paráfrase, de resumo ou de categorização”. O processo de interpretação inicia-se com a codificação aberta dos dados e, no decorrer do processo analítico, a codificação seletiva torna-se mais evidente. A codificação é “a representação das operações pelas quais os dados são fragmentados, conceitualizados e reintegrados de novas maneiras”. A codificação envolve comparação entre fenômenos, conceitos etc., assim como a formulação de questões voltadas ao texto, num processo de abstração que visa à elaboração de teorias. Ao processo de resumo das categorias de análise em conceitos superiores e ao aperfeiçoamento da relação entre eles, dá-se o nome de categorização. Ao

final deste processo, têm-se redes de relações entre categorias ou conceitos. A combinação dos procedimentos de análise de textos que contemplam a codificação aberta e procedimentos cada vez mais focalizados pode contribuir para o “desenvolvimento de uma compreensão cada vez mais aprofundada do conteúdo e do significado do texto que vá além de sua paráfrase e de seu resumo” (FLICK, 2009, p. 277).

O **quadro teórico** de análise contemplou, entre outras áreas, principalmente a da Sociologia da Infância e, especialmente, os seguintes autores: da Sociologia da Infância, Sarmiento (2002, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2008), Alanen (2010), Qvortrup (2011), Mollo-Bouvier (2005), Corsaro (2011), Plaisance (2000, 2004) e Kramer (2007); da História da Infância, Ariès (1981), Heywood (2004) e Kuhlmann Júnior (1998); da Sociologia da Família e da Educação, Perrenoud (1978), Dubet e Martucelli (1996), Zanten (1996), Nogueira (1997, 2005, 2010); das Políticas Públicas Educacionais, Vilarinho (2001) e Cury (2002a, 2002b, 2006); e da Judicialização da Educação, Meirelles (2001), Cury e Ferreira (2009, 2010) e Silveira (2010, 2011).

Na **análise das entrevistas**, pretendeu-se demonstrar como as questões são construídas a partir da forma como as pessoas a discutem, ou como os discursos são produzidos em modos mais gerais de comunicação. Assim, propõe-se buscar as relações entre os fragmentos que compõe o todo, pois os modos como esses fragmentos se relacionam tanto os determinam quanto são determinantes do todo composto. Dessa forma, todo e partes unificam-se e singularizam-se, pois o todo se apresenta de alguma forma na parte que o institui e que por este é instituído (VIGOTSKI, 2009).

Assim, analisou-se cada entrevista primeiro isoladamente – tempo no qual buscou-se reconhecer fragmentos que tivessem regularidades, singularidades, familiaridades e estranhezas. Posteriormente, analisou-se os recortes, buscando-se agrupá-los por recorrências e similaridades. E, por fim, a análise permitiu construir algumas “amarrações” que mostrassem as compreensões, sentidos e lógicas subjacentes às falas dos sujeitos.

Na **categorização dos dados textuais**, buscou-se uma redução da complexidade do material, em prol de um entendimento dos pontos interessantes para a reflexão sobre o fenômeno estudado e que fosse coerente com o referencial adotado. Configurou-se alguns operadores metodológicos que ajudassem na análise:

- percepções sobre a infância e a criança na sociedade contemporânea;
- percepções sobre a educação da criança e a antecipação da sua escolaridade;

- percepções sobre as Políticas Públicas Educacionais – o limite etário e a data de corte;
- percepções sobre a matrícula através do Poder Judiciário.

A partir, então, destes dois momentos analíticos, – análise de cada entrevista e entrelaçamento dos fragmentos –, teve-se um novo trabalho, buscando-se estabelecer uma relação entre as percepções e as lógicas subjacentes que pudessem ser observadas.

Na **pesquisa empírica**, teve-se como objetivo verificar através de quais amparos legais as matrículas em desacordo com a data de corte haviam sido efetuadas e identificar os pais para futuras entrevistas. Assim, inicialmente realizou-se – no início de 2014, na cidade de Poços de Caldas, sul de Minas Gerais, em quatro escolas privadas administradas por instituições particulares – a análise das matrículas nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental e da Pré-Escola, escolhidas, em primeiro lugar, por serem centrais e, em segundo lugar, por possuírem um grande número de alunos matriculados nos níveis de ensino mencionados.

Para a coleta de dados, procedeu-se à análise da data de nascimento dos alunos, no período compreendido entre os anos de 2007 a 2013, de acordo com o Livro de Matrícula de cada ano. Buscou-se identificar somente crianças que foram matriculadas com data posterior à indicada pelas Resoluções da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) para cada um dos anos do período. Após a identificação destas crianças, foram analisadas as pastas individuais em busca de liminar e Termo de Ciência e Responsabilidade e/ou Relatório Psicopedagógico.

Todos os diretores assinaram Termo de Anuência e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e tiveram suas dúvidas quanto à pesquisa respondidas pela pesquisadora. As escolas foram identificadas pelas quatro primeiras letras do alfabeto e as anotações foram feitas no Diário de Campo.

Através dos procedimentos descritos, buscou-se relacionar a sociedade moderna e as políticas públicas para a educação da criança no Brasil, especialmente no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos, evidenciando-se a questão da idade para a entrada nesta etapa da educação básica. Como caminho metodológico, destacaram-se os aspectos sócio-históricos, as contradições e as causas para investigar e interpretar as concepções contemporâneas de infâncias e crianças, e as estratégias familiares para a antecipação da escolaridade das crianças.

O QUE OS ESTUDOS REVELAM

Contribuições das pesquisas sobre a judicialização da educação

A pesquisa de Adriana Dragone Silveira (2010, 2012) destaca um aumento na demanda a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996, do uso do Tribunal de Justiça para a resolução de questões relativas à educação. Agrupa as decisões em sete categorias: Acesso à educação básica; Permanência; Responsabilidade estatal; Poder de regulação estatal; Decisões administrativas e políticas; Gestão de recursos públicos; e Deveres dos pais.¹⁴ A autora encontra 483 decisões, no período de 1991 a 2008, sendo que 36% das decisões referem-se à solicitação de matrícula na educação infantil e 14,8% no ensino fundamental. Destaca-se nesta pesquisa, realizada no âmbito do Estado de São Paulo, que, nos anos de 1997 e 2002, foram alvo das demandas, duas resoluções da SEE-SP que dispunham sobre as diretrizes para a reorganização da rede estadual e estabeleciam o dia 28 de fevereiro como data de corte para a matrícula da criança de sete anos no 1º ano do ensino fundamental.¹⁵ Conclui que as demandas judiciais constituem importante instrumento para a consolidação da democracia ao problematizar os deveres do Estado a partir dos princípios constitucionais.

A pesquisa realizada por Rafaela Oliveira (2011) teve como foco a atuação do Ministério Público como mecanismo de exigibilidade do direito à educação no município de Juiz de Fora/MG. A autora analisa as ações na Promotoria, oriundas de diferentes esferas, como a Defensoria Pública e os Conselhos Tutelares. Mostra que a demanda por vagas na educação infantil percorreu todo o período estudado (1996-2010),

¹⁴ Temas envolvidos nas categorias: “Acesso à educação básica” (Acesso educação infantil; Acesso ensino fundamental; Acesso ensino médio; Acesso EJA; Acesso Ed. Profissional; Acesso Ed. Especial e Acesso (não define etapa/modalidade); “Permanência” (Violação às normas escolares; Cancelamento de matrícula em curso de língua estrangeira; Evasão escolar; Outras); “Responsabilidade estatal” (Transporte; Ação de reparação de danos; condições de funcionamento das escolas); “Poder de regulação estatal” (Mensalidade escolar; Autorização/ credenciamento); “Decisões administrativas e políticas” (Competência para legislar; Municipalização; Reorganização de escolas estaduais; Fechamento de creche no período de férias; Outros); “Gestão de recursos públicos” (Aplicação dos recursos MDE; Fundef; Contratos; Repasse de recursos públicos às instituições privadas).

¹⁵ Resolução SEE/SP nº 169, de 20 de novembro de 1996 e nº 164, de 25 de novembro de 1997.

corroborando para uma Ação Civil Pública impetrada pelo Ministério Público contra a Prefeitura de Juiz de Fora em 1999.

A dissertação produzida por Polnei Ribeiro (2012) investiga a correlação entre o federalismo brasileiro e as políticas públicas educacionais, tendo como elementos norteadores e inovadores as decisões proferidas a partir de 1988 pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Analisa os votos dos Ministros do STF referentes às políticas educacionais e o pacto federativo brasileiro, destacando-se os aspectos políticos e legais dos pronunciamentos, em especial a peculiaridade do tratamento do tema educação pela Corte em relação a outras políticas públicas e ao próprio Estado Federal. São analisadas, da mesma forma, as questões atinentes à judicialização da educação e o ativismo judicial sobre o tema, considerando, principalmente, a Teoria da Tripartição dos Poderes e o *checks and balances*. Conclui que o STF dá à educação (políticas públicas) um tratamento diferenciado e prevaemente quando contraposto ao pacto federativo, não se consubstanciando, necessariamente, em um ativismo judicial, mas em uma judicialização da educação, uma vez que a Suprema Corte passa a ter um papel ratificador/retificador das políticas públicas educacionais.

Ana Elisa Queiroz Assis (2012) analisa como o Poder Judiciário atua diante do controle de políticas públicas educacionais buscando a efetivação do direito à educação sob o princípio da dignidade da pessoa humana. Conclui que a judicialização é uma atitude importante e válida para a consolidação e discussão do Estado Democrático de Direito e, quando não incorre em ativismo, pode ajudar na avaliação da política educacional. Tanto os ministros do STF têm condições de reconhecer os limites de suas intervenções, quanto o Poder Legislativo tem condições de rever questões processuais. Demonstra que o promotor, na forma como apresenta os problemas ao Juiz e faz os pedidos, acaba forçando decisões ativistas, autoritárias e ineficientes, reduzindo a possibilidade de qualquer discussão sobre a política que poderia levar a ações mais concretas e eficientes. A educação básica, encarada como um direito público subjetivo em uma interpretação extensiva da Constituição, incorre no risco de resultar em uma afronta à dignidade humana.

A pesquisa de Chrispino e Chrispino (2008), analisando as decisões judiciais envolvendo as relações escolares, mostra como os educadores e gestores têm, continuamente, enfrentado ações judiciais demandadas por alunos, pais, comunidade ou mesmo pelo Ministério Público. “Grande parte destas ações resultam em responsabilidade

civil, em danos morais, materiais ou de imagem, reparáveis com valores” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008, p. 11). Estes autores citam vários exemplos: obrigação de guarda e vigilância, danos morais, aluno vítima de maus tratos, agressão de alunos, acidentes na escola (educação física, laboratórios etc.), morte de alunos por terceiros no interior da escola e a expulsão de alunos de escola.

Concluem que:

- A necessidade da participação do Poder Judiciário na solução de problemas oriundos do sistema escolar **não contribui para a construção de pontes entre as diferentes posições dos atores e nem favorece a maturidade no processo de mediação ente os conflitos próprios do sistema**. O sistema perde a sua real autonomia.
- **Não é o Judiciário que deve conduzir a identificação e solução dos problemas que caracterizam a educação**, o ensino e as relações escolares. Os protagonistas desse processo de restauração são os professores e os gestores educacionais de todos os níveis e, como aliadas, as famílias e seus filhos.
- O que se prega é que **a judicialização das relações escolares precisa ser percebida como um sinal de que as decisões em educação estão fugindo do controle de seus atores principais** (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008, p. 26-27). (Grifos nossos).

Contribuições das pesquisas sobre o ensino fundamental de nove anos

Decorridos 10 anos da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos em nível nacional, com a obrigatoriedade da entrada das crianças de seis anos de idade, este ainda é um tema atual, polêmico e de fundamental importância no panorama educacional brasileiro. Além da obrigatoriedade legal, trata-se de uma política pública educacional nacional que instiga a compreensão das diferentes lógicas em que a ampliação se deu, assim como repercute a antecipação do ensino fundamental na vida das crianças de seis e de cinco anos de idade.

A ampliação colocou em evidência as crianças e a infância no ensino fundamental, agora a partir da idade de cinco anos. Essa discussão permite, ao mesmo tempo, perspectivar a partir do direito da criança à educação e a partir do direito de brincar e viver a infância no contexto escolar.

Já no ano de 2006, Lucíola Santos e Livia Viera publicam um dos artigos pioneiros sobre a temática, *“Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais”*, em cujas análises verificam-se as condições que possibilitaram a emergência desta política e as consequências de sua implementação

para o ensino fundamental e para a educação infantil. As autoras concluem, entre outras coisas, que **os efeitos de uma política** devem ser analisados não apenas nos seus resultados imediatos, mas no **conjunto das interações com outras políticas**; no caso em questão, **com as políticas para a educação infantil**; e o **ingresso de crianças mais novas** na escola obrigatória se insere em um **movimento mundial de aceleração e segmentação da infância**. Asseveram que as razões que orientaram a decisão e implantação desta política basearam-se em **argumentos demográficos** (diminuição das taxas de fecundidade, gerando capacidade ociosa na rede física escolar e professores excedentes; desigualdades regionais e de renda no acesso à educação infantil e ao ensino fundamental), **financeiros** (é mais viável economicamente estender um ano no início do ensino fundamental), **políticos** (boa recepção da medida pelas camadas mais pobres da população) e **pedagógicos ou educacionais** (um ano a mais significa mais tempo para a alfabetização com conseqüente repercussão positiva na continuidade da escolarização).

Na dissertação de Oliveira, S. M. P. (2011), encontram-se argumentos de ordem **sociais** (possibilitar menor vulnerabilidade da criança em situações de risco), **econômicos** (resolver as dificuldades financeiras dos municípios no atendimento à Educação Infantil e socializar com mais equidade os recursos financeiros do então FUNDEF) e **políticos-educacionais** (homogeneizar a organização escolar no país, cujos sistemas adotavam duração e idade de entrada no ensino fundamental diferenciados; corrigir a defasagem na idade de entrada da criança no ensino fundamental em relação a outros países, sobretudo da América Latina, e pressão dos órgãos internacionais por resultados nas avaliações sistêmicas). Conclui que estes argumentos desviaram nossa atenção da criança – maior afetada por esta política –, e que **as bases para esta mudança não foram a infância e o brincar como direitos da criança**, e, ainda, que as suas percepções não foram consideradas, denotando a não-valorização de seu protagonismo em decisões que afetam a sua vida.

Klein (2011) e Câmara (2012) concluem que **não houve a reestruturação do novo ensino fundamental**, mas sim a antecipação de práticas de alfabetização antes realizadas na 1ª série do ensino fundamental com oito anos de duração, e, ainda, a conclusão corroborada também por Gil (2012), Chaves (2012) e Rocha (2012) de que, na definição da política e sua implementação, **não houve espaço para participação** das crianças e dos adultos envolvidos. Leal (2011) conclui que não foram contemplados, efetivamente, os princípios democráticos para a garantia da **permanência qualitativa** dos alunos do

ciclo da infância na escola de nove anos. O estudo revela a necessária revisão da matriz curricular, redimensionamento da política de formação continuada de professores e garantia de condições estruturais e físicas das escolas.

Na análise de Silva, P. A. (2012), a proposta que se pretendia instituinte **manteve a instituição de determinadas concepções e práticas** que gostaria de modificar. Além do mais, com a mudança de nomenclatura, muda-se a linguagem, mas **não se produz novas significações**.

Bergamasco (2011), Sinhori (2011), Felício (2012) e Souza (2012) concluem pelo **despreparo dos envolvidos** – gestores, professores e funcionários – e pela **ausência de organização prévia** para receber a criança de seis anos, o que gerou dificuldades de várias ordens: de infraestrutura, na organização de tempos e espaços escolares, no processo de acompanhamento e avaliação do trabalho e na ação pedagógica das professoras. Bezerra (2011) aponta a **pouca inovação curricular** incorporada em termos de documento e de prática e **nenhuma modificação no espaço físico** ou em relação aos **tempos e às rotinas da escola**.

Em Ferreira (2011), encontramos que **o ensino da leitura e da escrita no 1º ano contribuiu para a limitação da capacidade de expressão** e que a capacidade de expressão oral ou escrita não é desenvolvida de forma efetiva.

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 letramento**. Para Delfin (2012) e Dini (2012), os professores em geral **percebem a importância do lúdico**, porém **falta-lhes experiência e método** para estimular, acompanhar e participar das brincadeiras infantis. A **preocupação em cumprir o programa**, a **pressão dos pais** por alfabetização e um **currículo fechado** que não considera a especificidade de cada faixa etária contribuem para um ensino teórico maçante, não prazeroso para a criança.

Nogueira (2011), Mascioli (2012) e Marcondes (20112) concluem que a ampliação não contribuiu de forma significativa para uma maior **articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**, pois a ruptura entre ambas as etapas se mantém de forma acentuada. As **práticas na pré-escola** revelaram uma proposta sensível às manifestações e aos anseios das crianças, tendo comprometimento com a formação de leitores e autores competentes através da interação com situações reais de leitura e

escrita, contemplando aspectos da cultura lúdica no cotidiano da sala de aula. No entanto, as **práticas no 1º ano** eram bastante diferentes, prevalecendo uma perspectiva de alfabetização mecânica que, ao invés de convidar as crianças a vivenciar o prazer de ler e escrever, afastou-as com atividades maçantes e enfadonhas. Rosa (2011) constata que a preocupação tem recaído mais especificamente sobre o ensino fundamental e, com menor expressão, sobre a educação infantil. Conclui que a implantação do ensino fundamental de nove anos, no estágio inicial, **não significou uma oportunidade para operar medidas mais efetivas de enfrentamento dos velhos e atuais desafios da educação infantil**, embora sinalizasse a necessidade do redimensionamento desta etapa da educação básica.

Para Tenreiro (2011), a ampliação exige um **tratamento político, administrativo e pedagógico**; na ausência desses três fatores, é difícil implantar uma política. Evidencia que o **corte etário** para a matrícula da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental inibe a possibilidade de ingresso da criança na escola. Segundo Lima (2011), as reinterpretações e consonâncias entre a proposta municipal e as orientações nacionais e estaduais ocorreram sem a ideia de hierarquia, uma vez que os **contextos políticos se influenciam** sempre, apontando os sucessivos processos de **hibridação pelos quais passa uma política**, modificando-a e produzindo-lhe novos sentidos e novas possibilidades.

Silva, M. M. (2012), Brandão (2012) e Samways (2012) asseveram que a focalização na alfabetização e letramento surtiu resultado, mas **desconsiderou a criança e a infância**. Oliveira, D. R. (2011) conclui que, apesar dos documentos oficiais proporem uma reformulação da proposta pedagógica por parte das escolas e sistemas de ensino na implantação, no que diz respeito à ludicidade, à infância e às diversas expressões, os professores apresentam crenças e conhecimentos que dificultam o atendimento dessas dimensões, e relacionam **as dificuldades de aprendizagem dos alunos ao fato destes não se envolverem em atividades desvinculadas das brincadeiras e às características da família da criança**.

Boeno (2011) constatou que a ampliação visou a **atender um maior número de crianças das classes populares**, que muitas vezes não conseguem acesso à Educação Infantil. A ampliação representou, dessa forma, uma **medida compensatória de inclusão** da criança na escola e uma **política de equidade social**, além de **atender às determinações dos organismos internacionais**. Esta política tem resultado em

melhorias na qualidade do ensino, entretanto apresenta **lacunas quanto à formação e valorização de professores, melhorias na infraestrutura e projeto pedagógico** das escolas que atendem ao novo primeiro ano.

Do **ponto de vista das mães**, Pedrosa (2011) analisa como representam a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental e a alfabetização. Os resultados indicaram uma tendência por parte das mães em **associar o atual primeiro ano de escolaridade à antiga primeira série**, o que as leva, em muitos momentos, a depositar sobre a criança de seis anos e sobre o trabalho da escola **as mesmas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento** antes depositadas nas crianças de sete anos. Apresentaram a visão de **alfabetização como meta** para os filhos ao longo do primeiro ano de escolaridade.

Finalmente, Colombi (2012), analisando a produção discente disponível no portal Capes, sobre a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil no período de 2006 a 2010, constata que 90% da produção está concentrada nas regiões Sul e Sudeste; com relação aos temas estudados, mais de 60% das dissertações tratou do ciclo inicial de alfabetização, enfocando especialmente o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Os procedimentos de pesquisa predominantes foram a observação participante, a entrevista e a pesquisa documental. As matrizes teóricas que fundamentaram as dissertações foram os estudos da sociologia da infância de base fenomenológica, os estudos culturais de base foucaultiana e os estudos da perspectiva Histórico-Cultural.

Segundo Carvalho (2012, p. 96), “o compromisso da sociedade como um todo em relação à primeira infância é que vai fazer a diferença no desenvolvimento das crianças”. Assim, nestes anos de vivência da problemática, percebe-se que os posicionamentos reativos por parte da comunidade acadêmica acerca da entrada da criança no ensino fundamental cada vez mais precoce não conseguiram, ainda, a repercussão necessária, de forma a que entre em discussão com mais frequência, na sociedade em geral, as concepções de criança e infância que temos.

As produções analisadas foram significativas para inferirmos a fragilidade da política de implantação do ensino fundamental de nove anos, na perspectiva do que efetivamente aconteceu no novo primeiro ano. Entende-se que diversos outros aspectos podem ser colocados como possibilidades de pesquisa sobre a temática em questão, ou seja, ainda há muito a ser investigado para que os efeitos dessa mudança em nossa estrutura educacional possam ser compreendidos.

Não foram observados estudos que evidenciassem as infâncias e a criança de cinco anos nesta etapa e as matrículas efetuadas através de medida liminar como estratégias familiares. Assim, verifica-se a originalidade das temáticas – as infâncias e a criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos e a judicialização da educação a partir da imposição de uma data de corte para matrícula – estando, pois, abertas a investigações como a que aqui se apresenta.

CAPÍTULO 2

3 A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA

[...] é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social – e as contribuições que elas darão. Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos.
(CORSARO, 2011, p. 18)

Busca-se, neste capítulo, apreender, de diversos ângulos, a educação como um direito fundamental das crianças e o processo e o sentido da infância construído historicamente, ou seja, o significado atribuído a ela em tempos e espaços sociais distintos. Busca-se explicitar alguns conceitos, identificar os valores, as percepções e as ambiguidades que constroem e constituem a infância como forma de compreender a escolarização cada vez mais precoce da criança. Para isso, aborda-se diversos autores contemporâneos, principalmente da área da Sociologia da Infância, mas também da Educação e da História da Infância, que contribuem para compreender o inter-relacionamento entre diversos fatores e a forma como estes influenciam a vida das crianças e as infâncias. Traz-se, ainda, a criança como titular de direitos, a educação como um direito inalienável e o acesso ao ensino fundamental como direito público subjetivo.

3.1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS: A CONSTRUÇÃO DO CALEIDOSCÓPIO

Com muita frequência, indivíduos e sociedades tentam justificar suas ações em termos de seus efeitos sobre o futuro das crianças como adultos. Esse enfoque sobre o futuro, sobre o que nossas crianças se tornarão, muitas vezes pode cegar-nos em relação ao como tratamos e cuidamos de nossas crianças no presente. Enriquecer as vidas de todas as nossas crianças produzirá melhores adultos e permitirá que as crianças participem ativa e totalmente de sua própria infância e contribuam para a qualidade de nossa vida adulta.
(CORSARO, 2011, p. 343)

Pesquisadores da temática, de diferentes áreas de conhecimento, têm buscado uma compreensão acerca do significado da infância e sobre qual é sua temporalidade em

diferentes épocas e para diferentes grupos sociais. Verifica-se que investigações mais recentes têm contemplado a infância de forma a diferenciar essa experiência de acordo com categorias sociais, tais como: gênero, idade, classe social, etnia, cultura e religião, e a vinculação da criança com o trabalho e, ainda, a considerar as crianças como sujeitos competentes para falar da experiência da infância. Essas diversas variáveis contribuíram para a formação, manutenção e mudança nestes dois conceitos. Assim, reconhece-se a heterogeneidade inerente ao conceito de infância e à sua temporalidade e a ambiguidade que polariza a criança entre impureza e inocência, entre as características inatas e adquiridas, entre independência e dependência, entre idade e sexo, e constata-se, ainda, que nenhuma delas é suficiente para caracterizar a infância. Sendo assim, não se pode falar de infância no singular, pois muitas são as infâncias e os significados atribuídos a ela.

Para Sarmiento (2005b, 2008), as encruzilhadas da infância contemporânea não fazem senão realçar a sua diferença como categoria geracional distinta, nos planos estrutural e simbólico, e é essa diferença que compete à **sociologia da infância**¹⁶ esclarecer. No plano teórico-analítico, se busca uma distinção semântica e conceitual entre **infância** – categoria social do tipo geracional, de caráter não-natural, mas histórico e social – e **criança** – sujeito concreto que integra essa categoria geracional – e a consideração das condições e características que fazem a diferença no grupo geracional da infância e trazem consequências sociais na diversidade de condições sociais das crianças. Sobretudo, são essas condições em que vivem, repletas de contradições e desigualdades, o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. Assim, a sociologia da infância tem vindo assinalar a presença das variações intra e inter geracionais. Assinala que o **conceito de geração** é um constructo sociológico e nos permite dar conta das interações que ocorrem nos planos estrutural e simbólico, abrangendo, no **plano sincrônico**, a geração como um grupo de mesma idade, e no **plano diacrônico**, a geração como um grupo que vive em um tempo histórico definido (SARMENTO, 2005b).

Como a infância é independente das crianças e estas são os sujeitos concretos que em cada momento integram essa categoria geracional, por efeito da variação etária desses atores, a “geração está continuamente a ser ‘preenchida’ e ‘esvaziada’ dos seus elementos

¹⁶ A sociologia da infância propõe-se interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (SARMENTO, 2005b, p. 361).

constitutivos concretos” (SARMENTO, 2005b, p. 364). Assim, a infância foi **historicamente construída** a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, tenso e internamente contraditório, não se esgotou. Ao contrário, é continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos, e para o qual contribuem tanto as variações demográficas, as relações econômicas e as políticas públicas, quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida. Nem sempre essas dimensões se alteram no mesmo sentido e com o mesmo peso, assim essa variação é considerada pelo autor como **assíncrona**. Cita, como exemplo que:

a alteração das políticas públicas no que respeita ao **alargamento da escolaridade** tem impactos tanto nos cotidianos das crianças quanto na conceptualização que temos delas, por efeitos correlativos **na entrada no mundo do trabalho**, na possibilidade de **condições autônomas de existência** e no **peso das responsabilidades sociais**. Pode-se considerar que na relação de pares entre as crianças, numa perspectiva atual e futura, existem as **desigualdades sociais**, as **diferenças no uso do espaço-tempo lúdico** das crianças, a **assimetria no poder de compra** e as **diferenças nas aspirações de emprego** (SARMENTO, 2005b, p. 366). (Grifos nossos).

Sarmento (2005b, 2008) enfatiza que a infância é constituída por um grupo de pessoas que estão biologicamente em seus primeiros anos de vida e que possuem um estatuto social diferenciado, e a sua **natureza sociológica** se deve a um conjunto de **prescrições** e de **interdições** que definem o que é admissível e do que é inadmissível fazer com as crianças ou que as crianças façam. A ideia de infância na modernidade corresponde a uma **construção simbólica** que, progressivamente e simultaneamente, distinguiu, separou e excluiu as crianças do mundo dos adultos e promoveu a sua institucionalização, mas não sem contradições. No **plano diacrônico**, as diferenças e contradições operam por meio de várias e sucessivas imagens sociais construídas sobre a infância e os vários papéis sociais a ela atribuídos, nos quais, os atores de uma determinada classe etária desenvolvem práticas sociais diferenciadas, em cada período histórico concreto (p.e. o trabalho manual foi durante séculos considerado um papel social a ser desempenhado por crianças). No **plano sincrônico**, as diferenças e contradições operam por efeito de pertencimento da criança a diferentes modos de estratificação social: classe social, gênero, etnia, raça, contexto social de vida (urbano ou rural), universo linguístico ou religioso etc.

Os diferentes espaços estruturais – espaço da produção, espaço doméstico, espaço da cidadania e espaço comunitário (SARMENTO, 2002) – diferenciam profundamente as crianças, e pode-se dizer que a condição social da infância é simultaneamente **homogênea**, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais e é **heterogênea** no cruzamento com outras categorias sociais, não podendo, a partir deste ponto de vista, ter uma concepção uniformizadora (SARMENTO, 2005b, 2008). Dado que a infância é, simultaneamente, uma **categoria social** e um **grupo social de sujeitos ativos** que interpretam e agem no mundo, a diferenciação da infância – relativamente aos adultos – se dá pelas **culturas infantis**. Assim, através de processos de construção simbólica, o mundo social é **interpretado** e **desconstruído** em muitos dos seus pressupostos (SARMENTO, 2005a).

Sarmento (2002) aponta os **indicadores de exclusão**, responsáveis pela profunda desigualdade da sociedade contemporânea e que produzem a situação da infância, ou seja, a condição estrutural da infância. “A exclusão social opera também nas variáveis geracionais (tal como nas diferenças de classe, de etnia ou de gênero), afetando de modo muito expressivo as crianças” (SARMENTO, 2002, p. 268). Para este autor são quatro espaços estruturais. O primeiro seria o **da produção** – tomando por referência o conjunto do grupo etário, há, percentualmente mais crianças/jovens pobres do que adultos pobres; o trabalho infantil ainda é uma realidade; o desemprego é maior entre os jovens; a criação de mercados de consumo para a infância gera “novas estratificações, sendo as crianças pobres remetidas para a condição de exclusão perante seus pares, por menor acesso ao consumo” (SARMENTO, 2002, p. 272).

A crise na educação escolar radica em parte na descrença sobre a sua real capacidade para construir itinerários do ingresso no mercado de trabalho. Porém, mais do que isso, promovem atitudes de competição entre as crianças e as famílias que mantêm aspirações de ingresso nas profissões mais qualificadas, com vistas à obtenção de resultados escolares compatíveis com o ingresso nos cursos desejados. Todos os indicadores apontam para que essa competição se esteja a verificar de modo cada vez mais precoce e para que a ela se associe uma intensa restrição dos tempos livres das crianças pela sua subordinação a aulas suplementares e a “explicações que intensificam profundamente a sua jornada de trabalho. Porém, o mais perverso dos efeitos consiste na desigualdade que é gerada entre os mais novos, e os efeitos que daí decorrem nas estratégias de sobrevivência num presente que muitas crianças não veem conduzir a qualquer futuro (SARMENTO, 2002, p. 271-272).

O segundo espaço estrutural seria o **doméstico**, no qual as mudanças estruturais e culturais na instituição familiar mostram que a família tem perdido de modo significativo e progressivo o estatuto de primeira instância de socialização que tende a deslocar-se

para o espaço público. O terceiro espaço é o da **cidadania**, que passa pelo reconhecimento dos direitos de participação das crianças na constituição do espaço público e pela mobilização expressiva da sua opinião. E, por último, o espaço **comunitário**, cuja característica essencial na relação comunitária é a construção coletiva dos horizontes de referência, dos valores e das pautas de conduta (SARMENTO, 2002).

Alanen (2010, p. 764) aponta que as crianças são consideradas “**objetos racionais de ‘investimentos’ econômicos, sociais ou culturais (educacionais) hoje**”, vistas e avaliadas como **trabalhadores e cidadãos do futuro**, entretanto “as crianças existem também como seres sociais que vivem suas vidas cotidianas e seus relacionamentos nas sociedades presentes”. A autora aponta que os princípios básicos da sociologia da infância (**crianças** são “atores sociais” e participantes ativos com contribuições para a vida cotidiana das sociedades; **infância**, uma construção histórica, social e política, institucionalizada para os membros mais jovens da sociedade) diferenciam três perspectivas introduzidas pelos estudos sobre a infância. A primeira abordagem – **sociologia das crianças** – se desenvolveu a partir da crítica à invisibilidade das crianças no conhecimento produzido pelas ciências sociais. As crianças são tomadas como unidades de pesquisa e investigadas através de suas próprias visões, experiências, atividades, relacionamentos e conhecimentos. Uma segunda abordagem – **sociologia desconstrutiva** – considera que as interpretações culturais têm um poder (discursivo), são produzidas historicamente e afetam a realidade cotidiana das crianças à medida em que justificam os modelos sociais de ação, as práticas culturais e as políticas sociais em relação às crianças e à infância. Na terceira abordagem – **estrutural da infância** –, há uma variedade de análises. Abordagens **estruturais-categoriais** entendem as crianças como um agregado. A população de crianças é descrita de acordo com um número de variáveis que buscam “identificar as estruturas sociais específicas e os processos em larga escala que interagem com outras estruturas e outros processos de impacto na vida cotidiana das crianças e nas suas condições de vida, e ‘produzem’ a pobreza, os padrões de uso do tempo ou a exclusão observados” (ALANEN, 2010, p. 768). Uma segunda forma de abordagem estrutural adota o **pensamento relacional** e estuda as crianças como “coconstrutoras da sua objetividade e subjetividade, das suas condições estruturadas e estruturantes”. A infância é definida como uma “configuração de relações geracionais específicas com as quais as crianças cotidianamente se envolvem em práticas com outros grupos geracionais” (ALANEN, 2010, p. 769).

O foco no futuro das crianças serve como exemplo do que a socióloga finlandesa Leena Alanen referiu como “**crianças negativamente definidas**”, explicando, com isso, que elas são definidas não pelo que são no presente, mas pelo que irão ser (SARMENTO, 2005a).

Em Sarmiento (2005a; 2005b; 2007), encontram-se as distintas representações da infância que se caracterizam mais pelos traços de **negatividade** do que pela definição de conteúdos – biológicos ou simbólicos – específicos. A criança é considerada como o **não-adulto**, o que lhe nega as características de um ser humano “completo”; é a idade do **não-falante** (*in-fans*) ou do que não precisa, não merece ser ouvido, pois seu pensamento é ilegítimo, inarticulado e incompetente. Infância como a idade da **não-razão** “em torno da qual se institucionalizou a escola e inventou o aluno”; do **não-trabalho**, pois, a partir dos movimentos sociais progressistas, as crianças foram afastadas da produção e do consumo, e isso teve por efeito promover a exclusão – ilusória – da infância do trabalho e, por conseguinte, da economia; e a idade da **não-infância**, em relação à indústria cultural para as crianças – processo de adultização precoce e irreversível. Outrossim, para Sarmiento (2007),

Importa sublinhar que todos os processos de qualificação da infância por negação constituem, efetivamente, um ato simbólico de expressão de adultocentrismo e a projeção ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialistas sobre a condição humana. Com efeito, a infância deve a sua diferença não à *ausência* de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à *presença* de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo fato de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum (SARMENTO, 2007, p. 35).

Assim, a infância está presente nas múltiplas linguagens e dimensões que a vida das crianças continuamente preenche, e, para além da racionalidade técnico-instrumental, outras racionalidades se encontram nas interações entre as crianças, com a incorporação de afetos e fantasias. Todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem seu cotidiano, na escola, no espaço doméstico, nos campos, nas oficinas ou na rua. A criação de sucessivas representações das crianças ao longo da história produziu um efeito de **invisibilização da realidade social da infância**, com a consequente redução da complexidade das realidades por elas vividas. Não obstante, no cerne do fomento das políticas públicas para a infância, ainda persiste uma invisibilização das crianças como atores sociais (SARMENTO, 2005a; 2005b; 2007; 2008). Nas palavras de Sarmiento (2008, p. 19) “*as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno*

direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social”; “são seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta”.

Este autor divide em três as invisibilidades afetas à criança e à infância. A primeira é a **(in)visibilidade histórica**, correspondente à criação de sucessivas representações das crianças ao longo do tempo que produziram efeito de invisibilização da realidade social da infância com a conseqüente redução da complexidade das realidades por elas vividas. Sarmiento (2007) busca em James, Jenks e Prout (1998) a construção histórica das imagens sociais da infância, para os quais há dois períodos fundamentais: “criança pré-sociológica” e “criança sociológica”. A concepção de infância nas imagens da **“criança pré-sociológica”** corresponde a tipos ideais de simbolizações do sujeito infantil, com exclusão do contexto social enquanto produtor das condições de existência e de formação simbólica da infância, a partir do início da modernidade ocidental e que foram disseminadas no cotidiano e impregnam as relações entre adultos e crianças. A concepção de infância nas imagens da **“criança sociológica”** corresponde a “modos modernos de ‘perceber’ as crianças e de, em conseqüência dessa percepção, administrar sua existência no cotidiano” (SARMENTO, 2007, p. 30). Em síntese, constituem imagens propostas como pré-sociológicas: a **“criança má”**, baseada na ideia do pecado original, que precisa ser domesticada pela razão e tem como referência a teoria filosófica de Hobbes “sobre a exigência de controle dos ‘excessos’, pelo poder absoluto do Estado sobre os cidadãos e dos pais sobre as crianças, como meio de evitar a anarquia social ou o transbordamento individual”; a **“criança inocente”**, como a idade da pureza, da beleza e da bondade, cuja tese dominante é a de Rousseau, de que “a natureza é genuinamente boa e só a sociedade a perverte”; a **“criança imanente”**, como um projeto de futuro, “que depende sempre da ‘moldagem’ a que seja submetida na infância”, ideia essa baseada na teoria da sociedade de John Locke; a **“criança naturalmente desenvolvida”**, baseada na psicologia do desenvolvimento de J. Piaget de que a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estágios; e, finalmente, a referência a Freud na **“criança inconsciente”**, que imputa ao nível do inconsciente o “desenvolvimento do comportamento humano, com incidência no conflito relacional na idade infantil, especialmente na relação com as figuras materna e paterna”, como preditor do futuro adulto. Em nota de rodapé, Sarmiento (2007) explica que os autores propõem as seguintes **“imagens sociológicas”**: a **“criança socialmente construída”**, deduzida da teoria do construtivismo sociológico; a **“criança tribal”**, interpretada em termos antropológicos e

etnográficos pela sua diferença cultural; a “**criança membro de grupo minoritário**”, que se exprime na teoria da condição social oprimida da criança, tal como a da mulher, e patente sobretudo nos estudos feministas da sociologia da infância; e a “**criança socioestrutural**”, patente no trabalho teórico da sociologia estrutural da infância (SARMENTO, 2007, p. 30-33). Destaca, assim, o poder das imagens de construir os quadros interpretativos das relações sociais, no caso em questão, das relações das crianças com os adultos que contribuíram para a produção de normas e prescrições para as suas vidas.

Em segundo lugar, traz a **(in)visibilidade cívica**, pois, apesar dos consensos globais sobre os direitos das crianças e das políticas de proteção à criança, elas ainda são excluídas de seus plenos direitos sociais e de cidadania. Essa invisibilidade corresponde a uma “ausência da consideração dos impactos das decisões políticas sobre as diferentes gerações, especialmente a infantil [...] e, no entanto, qualquer medida de política afeta diferenciadamente as várias gerações” (SARMENTO, 2007, p. 38). Um conjunto de fatores concorre para a recusa da compreensão das crianças como atores sociais com competências políticas: **a noção moderna de cidadania** e **a separação das crianças do espaço público**. A noção moderna de cidadania baseia-se na concepção liberal de T. Marshall (1967)¹⁷, que se assenta no vínculo do indivíduo para com a comunidade (nacional), forjado em princípios civilizatórios – vontade livre, pensamento racional e sentido de solidariedade, princípios esses que recusam o estatuto político às crianças. Ocorre, na modernidade,

o afastamento do mundo da infância do mundo dos adultos, a separação de áreas de atividade, reservadas para ação exclusiva dos adultos e interditas, por consequência, à ação das crianças, e a colocação, sob forma direta (especialmente no espaço familiar) ou sob forma institucional (especialmente no caso da escola), das crianças sob proteção adulta (SARMENTO, 2007, p. 36-37).

E, por último, a **(in)visibilidade científica** produzida menos pela ausência de investigações sobre as crianças e a infância e mais pelo tipo dominante de produção de conhecimento, que entende as crianças como objetos de conhecimento social. Contrapondo-se a esta vertente tem-se a perspectiva das crianças como sujeitos do conhecimento com metodologias participativas que assumem as crianças como parceiras na investigação (SARMENTO, 2007).

¹⁷ MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

O poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, 2008, p. 22).

A infância, primeira etapa da vida, teve, no século XIX, sua especificidade mais estudada nos diversos campos científicos tais como a medicina, o direito, a pedagogia, a história, a biologia, a psicologia, antropologia e a sociologia, abrindo mais recentemente, nestas áreas de conhecimento, algumas especificações, tais como: psicologia da infância, sociologia da infância, história da infância e geografia da infância, que têm contribuído para pensarmos a identidade da criança no mundo e no Brasil.

Os dicionários da língua portuguesa registram a palavra infância como o período de crescimento que vai do nascimento até o ingresso na puberdade, por volta dos doze anos de idade (<http://www.dicionarioinformal.com.br/inf%C3%A2ncia/>), o que concorda com as ciências biológicas, que consideram criança toda a pessoa na faixa etária entre zero e doze anos.

Etimologicamente, a palavra infância vem do latim *infantia*, e se refere ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Essa incapacidade, atribuída à primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representaria a passagem para a idade da razão (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Colin Heywood (2004, p. 22) apresenta o seu entendimento sobre infância, afirmando que “é, obviamente, uma abstração que se refere a determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças”.

Diferentes culturas dão significados diferentes às etapas da vida e, sobre elas, constroem símbolos e representações que marcam o início de uma etapa e o término de outra, e que variam em decorrência das transformações sociais. Os fenômenos biológicos característicos da vida humana constituem-se em marcas pelas quais as etapas da vida se diferenciam e se tornam, ou não, culturalmente significativos, porquanto historicamente situados.

A pesquisa publicada no livro *História social da criança e da família*, com enfoque nos comportamentos e nas mentalidades, do historiador francês Phillipe Ariès (1981, Prefácio), diz que a infância, devido aos altos índices de mortalidade das crianças e da forma de viver indistinta dos adultos – considerada um adulto em miniatura –,

permaneceu na sombra durante muitos séculos.¹⁸ Ariès estudou a criança nas famílias desde a Idade Média ocidental até as sociedades industriais, observando representações da infância na Europa ocidental, especialmente na França. No período medieval, a criança não se distinguia do adulto tal como diferencia-se hoje em dia, e a duração da infância “era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se”. Neste período, praticava-se o que chamou de *paparicação*, que ocorria “enquanto ela ainda era uma coisa engraçadinha”. Antes do século XVII, as crianças eram vistas como adultos em miniatura e a vida social delas se mesclava com a vida adulta nos jogos, nas conversações, no trabalho, na vestimenta e nas brincadeiras sexuais. Quanto à educação da criança, “ela aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las”. Neste contexto, de mistura de idades decorrentes da aprendizagem¹⁹, **as classificações pela idade não tinham razão de ser**. Posteriormente, a partir do fim do século XVII, a ressonância dos ideais burgueses e iluministas, principalmente no Estado francês, propiciou o surgimento de estratégias sociais objetivando uma sociedade mais disciplinada e civilizada, visto a expressiva quantidade de jovens e adolescentes praticantes de crimes, delinquências e arruaças. Neste período, atentou-se para a importância do cuidado com as crianças justamente porque esse cuidado garantiria o desenvolvimento de um adulto mais preparado e disposto a compor os exércitos e aparatos policiais do Estado. Assim, no século XVIII, nas sociedades industriais – e paralelamente ao sentimento nuclear de família – constituiu-se um novo lugar para a infância. Neste novo lugar apontado por Ariès, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação e a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos – algo que ela não era antes.

Nesta interpretação de Ariès (1981), somente na Idade Moderna a criança foi vista como um **ser distinto e especial**, obtendo importância basilar na recente configuração socioeconômica da Europa ocidental. O autor demonstra que a infância em sua constituição histórica e social é **uma construção, produto da modernidade, e não um dado geral e a-histórico**. Na modernidade, a infância deixa de ocupar um lugar residual

¹⁸ Foram tecidas inúmeras críticas às interpretações de Ariès que se referem, principalmente, a uma visão histórica linear, à afirmação da ausência do sentimento da infância na Idade Média, a problemas metodológicos no que diz respeito ao tratamento das fontes iconográficas, e a certas inferências não muito consistentes e de caráter anacrônico. Elas podem ser lidas na íntegra, com as considerações do próprio autor, no Prefácio da edição aqui referenciada.

¹⁹ A educação da criança era garantida pela aprendizagem, ou seja, aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

na vida comunitária, como **parte de um grande corpo coletivo**, passando a ser **individualizada** a partir de um lento e novo processo de demarcação e inserção na sociedade. Em síntese, seus estudos sinalizam a infância como uma categoria da modernidade, resultante das modificações na estrutura social, não podendo ser compreendida fora da história da família e das relações de produção.

Neil Postman (1999), crítico social norte-americano, em seu livro *O desaparecimento da infância* discute os acontecimentos na era pós-industrial em termos de relações etárias e **questiona a suposição da inocência e da vulnerabilidade das crianças**. Em sua perspectiva, na contemporaneidade não haveria mais lugar para a ideia de infância, pois os meios de comunicação – a mídia, especialmente a TV e a Internet – afetam diretamente o processo de socialização, e o acesso das crianças à informação adulta descaracteriza a concepção de infância como tempo da pureza e da inocência.

Heywood (2004, p.45), no livro *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*, explora mudanças nas formas de conceber a infância, examinando as formas como as crianças foram pensadas, seus relacionamentos com seus pares, com a família e as experiências dos pequenos com o mundo do trabalho, da escola e demais instituições. Considera exageradas as visões apresentadas anteriormente, expressas tanto na **não existência** do sentimento de infância na Idade Média ou na **descoberta** do sentimento de infância na Idade Moderna postuladas por Ariès, quanto no **desaparecimento** da infância preconizado por Postman, que podem ser atribuídas à **falta de visão da infância como constructo cultural e social** e, portanto, passíveis de mudanças em diferentes períodos e lugares. Desse modo, o **interesse** ou a **indiferença** em relação à criança coexistem nas sociedades em intensidades diversas.

No texto *O significado da infância*, de Miguel Arroyo (1994), postula-se que o surgimento da infância como categoria social e não mais como categoria familiar deu-se em decorrência de tornar coletivo o cuidado e a educação da criança pequena, em vista da inserção, por necessidade ou por opção, da mulher no mercado de trabalho. O **movimento das identidades socioculturais** trouxe uma nova concepção de infância e demonstrou que:

Cada idade tem sua identidade. Cada idade não está em função da outra idade. Cada idade tem, em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade. [...] **Cada fase tem sua identidade própria, suas finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam. Em nome de um dia chegar**

a ser um grande homem, um adulto perfeito, formado, total, sacrificamos a infância, a adolescência, a juventude. [...] A visão é que a totalidade da vivência tem que estar em cada fase de nossa construção enquanto seres humanos (ARROYO, 1994, p. 90). (Grifo nosso).

Postula-se que, a partir de determinantes biológicos, vão criando-se as diversas temporalidades – que variam de acordo com cada povo e cultura – e que, em cada um destes tempos da vida, as aprendizagens são diferentes, ou seja, cada tempo tem suas especificidades que devem ser respeitadas para que o pleno desenvolvimento em cada tempo seja construído. Nesse sentido, a infância é um destes tempos, assim como a adolescência, a juventude, a vida adulta e a velhice. As condições sociais e culturais determinam a duração da infância, as maneiras de viver este tempo e o imaginário que se tem sobre ele (ARROYO, 2009).

Para Sônia Kramer (2007, p. 13), na sociedade moderna, a ideia de infância está carregada de **significações ideológicas** e foi universalizada baseando-se nos **critérios de idade e de dependência do adulto**, sendo entendida como **categoria social** e como **categoria da história humana**, ou seja, como “período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”.

O recorte das idades para Plaisance (2004, p. 222) é **arbitrário** e subordina-se aos “dispositivos institucionais voltados para a infância, das representações que a eles estão associadas e do ‘mercado’ profissional orientado para tal ou tal faixa etária”.

A classe de idade abarcada pelo termo infância nos remete ao conceito de geração e à produção de identidades sociais distintas de outras classes de idade. O termo infância pode ter diversos atributos sociais que são, de certa forma, ligados à criança. Algumas reflexões contribuem para a **diferenciação conceitual entre infância e criança**. As particularidades geográficas, sociais, culturais e históricas são fatores que ampliam ou restringem o conceito de infância, não existindo conceitos atemporais que possam ser-lhe associados. Tal conceito é mais amplo que o conceito de criança em termos de duração, denominação e universalidade, **sendo uma representação do período inicial da vida feita pelos adultos. A criança é entendida como o sujeito real, psicobiológico, que vive essa fase da vida** (KUHLMANN JÚNIOR; FERNANDES, 2004, p.15-16).

Nesse sentido, diferenciam-se, portanto, a história da infância e a história da criança.

A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade (KUHLMANN JÚNIOR; FERNANDES, 2004, p. 15).

Diante do exposto, percebe-se ser inadequado considerar a história da infância como de caráter evolutivo, universalista, linear e ascendente, como postulado por Ariès. Verifica-se um quadro em que convivem num mesmo período histórico práticas diferenciadas, bem como representações antagônicas sobre o que define a criança e como esta deve ser preparada para a vida adulta. A criança era entendida na Baixa Idade Média como moldável, como uma cera mole, ou direcionável, como um ramo tenro, e a infância, como período da vida em que as pessoas eram mais receptivas aos ensinamentos. Na Alta Idade Média, encontravam-se presentes **concepções contraditórias** exaradas em dogmas cristãos de que a criança nasce impura e revestida do pecado original, assim como a crença na inocência original das crianças, ou seja, “serviriam de canais de influência diabólica ou divina” (HEYWOOD, 2004, p. 50-52).

Segundo Cohn (2005), até recentemente a criança e a infância tiveram pouca atenção por parte da **Sociologia e da Antropologia**. Isso se deveu, em parte, por serem as crianças consideradas como sujeitos passivos e que exerciam pouca influência na vida em sociedade. Na nova visão da criança – que a considera como um **sujeito social** onde quer que esteja –, ela interage **ativamente** com os adultos, com as outras crianças e com o mundo, “sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005, p. 28).

A criança não é apenas alocada em um sistema de relações que é anterior a ela e reproduzido eternamente, mas atua para o estabelecimento e a efetivação de algumas das relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita (COHN, 2005, p. 28).

Para este autor, as ideias de **tabula rasa, filhas do pecado, habitantes do paraíso**, dentre tantas outras representações da criança, deixam transparecer uma “imagem em negativo da criança”, assim como a ideia de infância como período da submissão, da dependência e da obediência. Ou seja, o que se fala, na verdade, é do ponto de vista da relação entre a criança e a vida em sociedade ou das responsabilidades da vida adulta. E o que se propõe é a necessidade de **entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista**. Isso traz mudanças nas metodologias, inserindo a pesquisa com as crianças e não mais somente sobre as crianças. No dizer de Cohn (2005, p. 8), “precisamos nos desvencilhar das imagens preconcebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam”.

Javeau (2005) afirma que é válido supor que a infância, como fenômeno social, **cria culturas**, não somente em função dos **determinantes de ordem macrossocial** que

intervêm no processo de estruturação do qual o grupo participa como todos os outros grupos mas também nas **significações e esquemas de atividades** em constante redefinição na regulação das relações sociais e no conjunto das transformações da sociedade.

Mollo-Bouvier (2005) considera que pensar a criança de múltiplas formas implica reconhecer que ela não pode ser entendida fora das relações sociais. A criança **não é um sujeito abstrato**, ela é ao mesmo tempo constituída e constituinte nas e pelas relações sociais. Nessa **perspectiva interacionista**, entende-se a criança como sujeito social que participa de sua própria socialização, mas também da reprodução e transformação da sociedade.

Corsaro (2011) sustenta que não se pode falar em infância no singular, mas em infâncias, dado que as crianças vivem essa etapa da vida de forma muito diferenciada socioculturalmente. Nas palavras do autor, “a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural”, ou seja, é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário, mas, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente (CORSARO, 2011, p. 15)

Para Corsaro (2011) e Alanen (2010), as crianças têm sido definidas primeiramente pelo que elas irão ser no futuro e não pelo que elas são no presente. Isso coloca em questão a adequação de **futuros trabalhadores e cidadãos**, tanto em termos quantitativos como qualitativos e, em decorrência, a

atenção é dirigida às crianças principalmente porque se espera que o seu valor social se materialize no futuro (na idade adulta), e, portanto, **elas são apresentadas como objetos racionais de “investimentos” econômicos, sociais ou culturais (educacionais) hoje – crianças são instrumentalizadas para o melhor da sociedade futura** (ALANEN, 2010, p. 764). (Grifo nosso).

É agora aceito na comunidade internacional sociológica que, dentro da sociologia estrutural da infância:

[...] a infância é fixada como um elemento (relativamente) permanente na vida social moderna, ainda que para cada criança a infância seja um período transitório da vida. Nesta abordagem, a “infância” em si é um fenômeno estrutural – ou seja, tanto estruturada como estruturadora... comparável e análoga à “classe” proto-sociológica e à noção de “gênero” nas ciências sociais... A partir de uma visão estrutural, as crianças de hoje, cada uma vivendo suas infâncias próprias e únicas, não são o foco imediato. Elas com certeza estão lá, mas desta vez reunidas sob a categoria socialmente construída de infância, e a tarefa dos sociólogos agora é conectar as manifestações empíricas da infância a nível das vidas das crianças com seus contextos macrosociais, e focar as

estruturas sociais e mecanismos, pois estes podem “determinar” tais manifestações e, nesse sentido, ajudar a explicá-las (ALANEN, 2001, p. 13).

Assim, o foco deslocou-se do sequenciamento de gerações no tempo histórico para a descrição das recentes tendências na infância como uma estrutura social em mudança, e afastou-se da infância como uma fase de transição de vida, direcionando-se à infância como um fenômeno social historicamente em mudança (ZEIHER, 2010).

A nova sociologia da infância, ao contrário da anterior que trazia o conceito de socialização, considera as crianças como **agentes sociais, ativos e criativos**, que produzem suas próprias culturas infantis, enquanto simultaneamente contribuem para a reprodução da infância e das sociedades. Este fenômeno, denominado de **reprodução interpretativa**, “desafia a sociologia a levar as crianças a sério e a apreciar as contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social” (CORSARO, 2011, p. 56). “As crianças aparecem como atores sociais que participam das trocas, das interações com os processos de ajustamentos constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade” (SIROTA, 2007, p. 43).

Considera-se os **efeitos no futuro das crianças**, como adultos, uma justificativa válida apresentada com bastante frequência para as ações no presente. “Esse enfoque sobre o futuro, sobre o que nossas crianças se tornarão, **muitas vezes pode cegar-nos em relação a como tratamos e cuidamos de nossas crianças no presente**” (CORSARO, 2011, p. 343).

James e Prout, citados por Delgado e Müller (2005, p. 358), afirmam que o conceito de “infância” não corresponde à ideia de imaturidade biológica, **negam a ideia de uma característica natural e universal** dos grupos humanos, mas a consideram **um componente estrutural e cultural** de muitas sociedades. Assim, as análises de diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um fenômeno único e universal.

Nesta mesma linha, Barbosa, citado por Delgado e Müller (2005, p. 358), afirma que falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou um modo de encobrir uma realidade. Todavia uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias.

E, ainda, para Vigotski (2009), o desenvolvimento infantil é um processo altamente complexo que não pode ser definido em nenhuma de suas etapas, com base em uma das suas características. Ao se deslocar do enfoque biológico-evolucionista de Piaget para o

enfoque cultural, **supera a dimensão etária como elemento determinante para a compreensão do desenvolvimento da criança**. De igual forma, a infância precisa ser pensada dentro de um conjunto de **inter-relações geracionais, sociais, econômicas e culturais que a tornam plural**. A criança, inserida no mundo contemporâneo, deve ser analisada em suas múltiplas e complexas dimensões – psicológica, cultural e institucional –, cujo **sentido está nas inter-relações** que podem ser estabelecidas entre todo este conjunto. Assim o desenvolvimento humano pode ser entendido como produto das relações que os diferentes sujeitos estabelecem.

Na dicotomia entre natureza e cultura,

A escolha por um dos lados (oposição ou não entre natureza e cultura) não é puramente objetiva, pois depende de inúmeros fatores em que o social e o individual se imbricam um no outro. E essa escolha é, de certa forma, **política**, por referir-se a **modos de habitar o mundo, e não simplesmente a representações** (VELHO, 2001, p. 136). Grifo nosso.

Walter Benjamin²⁰ (citado por ABRAMOVICH; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009) apresenta outra perspectiva na abordagem da infância. Entende que a criança constrói sua visão de mundo com base na sensibilidade, embora não exista uma infância pura ou um mundo da fantasia separado e alheio ao social. A infância é concebida como **experiência**, vinculada a uma espécie de des-idade. Dessa forma, “não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo”. Significa **resistência ao poder e ao capital** – controladores do tempo, e, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que não tem a ver com a expectativa de um futuro ou de um amanhã, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos (ABRAMOVICH; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 180). Este mesmo autor (2002) aponta para a **domesticação da infância** que ocorre quando a educação, em sua forma tradicional, trabalha com a formação da criança para o **tempo e o espaço lineares**. Essa domesticação, necessária ao mundo adulto voltado para o trabalho, é obtida através da **institucionalização do tempo**. Entretanto, assinala que a criança não se encaixa no mundo dos adultos; ela, continuamente, se apropria dos objetos, desrespeitando todo o

20 BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura. In: BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1.

sentido prefixado, todo tempo preestabelecido. Para ele, uma escola que atenda às especificidades da infância deve voltar seus investimentos de modo vivo e orgânico para **o tempo do agora, do inusitado, do não planejado**. Assim, a experiência infantil da brincadeira, da expressão mimética e lúdica, se constitui como o gérmen do novo que pode ser contraposto à experiência do adulto, adaptado às condições do mundo regido pelo modo de produção e de representação modernos.

Para Homi Bhabha (1998), cada sociedade assume um compromisso com as novas gerações e propõe, de modo explícito ou implícito, **um modo de viver a infância**. No âmbito dos estudos pós-coloniais, defende que o lugar e o tempo da infância constituem um entre-lugar e um entre-tempo. Ele utiliza as expressões para afirmar que a infância é

O espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças. Mas um lugar, um entre-lugar, pré-disposto nas suas possibilidades e constrangimentos pela História. É, por isso, um lugar na História (BHABHA, 1998).

Assim, para Sarmiento (citado por DELGADO, MULLER, 2006, p, 20), não há “lugar para falar da infância em preparação para o futuro: é antes um lugar de fusão de tempos – um entre-lugar, portanto”. A criança vive o processo de transição inerente ao trajeto de desenvolvimento, na radicalidade de infância incontaminada e de uma adulez precocemente induzida.

“A colonização dos mundos de vida infantis pela indústria cultural e pelos media arrasta consigo, por seu turno, a emergência de comportamentos consumistas, individualistas, hipercompetitivos e a erotização infantil (melhor dizendo, a transfiguração do erotismo infantil pela dominação do erotismo adulto hegemônico) (SARMENTO apud DELGADO, MULLER, 2006, p, 18).”

As crianças, ao mesmo tempo em que transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, o renovam. “É por isso que o lugar da infância é um entre-lugar, o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro (SARMENTO, 2004, p.2)”.

A infância, para Qvortrup (2010a), é vista como um componente estrutural de qualquer sociedade; forma pela qual passam todos os indivíduos, **mas cujos membros mudam constantemente, não desaparecendo jamais como tal**. Ainda para este autor (2011) a infância na sociedade moderna não é mais definida pela idade e, sim, por outras duas características, uma **prática** (de confinamento) e a outra **legal** (como menor).

A infância é definida:

primeiramente [...], relacionada à prática, principalmente à escolarização das crianças ou, em termos mais gerais, à institucionalização das crianças; o que pode significar uma situação de confinamento até o final da infância, que coincidiria, então, com o final da escolarização compulsória. Em segundo lugar, em termos legais, o lugar da criança como menor – um lugar que é dado pelo grupo dominante correspondente, os adultos. **Em nenhum desses casos nós precisamos ter idades fixadas em termos biológicos, mas definições determinadas socialmente** (QVORTRUP, 2011, p. 204-205). (Grifos nossos).

Para este autor, a concepção de infância tem uma **variabilidade histórica** e, para ser compreendida, não é possível separar a infância da sociedade na qual vive. Interessa à sociologia da infância compreender essas mudanças na concepção de infância, pois, presumivelmente, **refletem em mudanças de atitude em relação às crianças** (QVORTRUP, 2011). Segundo Abramowicz e Oliveira (2012, p. 51-52), nesta sociologia permanece a visão da **infância como singular**, pois considera que “a diversidade enquanto fator [...] divide o entendimento sobre a criança e oculta a perspectiva geracional”, ao contrário de outras linhas teóricas que trabalham com a ideia de infâncias (no plural), considerando o *status* comum numa coletividade de crianças.

Momo e Costa (2009) apresentam, em seus estudos sobre a pós-modernidade, como **as crianças nas escolas são produzidas, formatadas, fabricadas na sociedade da mídia e do consumo**, configurando os novos modos de ser criança e de viver a infância, que já não são mais definidos pela idade.

3.2 INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: UMA RELAÇÃO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

“Tudo se define antes dos seis!” (SIROTA, 2007)²¹

Do ponto de vista da Sociologia da Educação, para compreender a escolarização das crianças pequenas como fenômeno histórico é necessário estabelecer relação entre essa 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,

²¹ A autora se refere a este adágio, extraído do livro de puericultura *“Tout se joue avant six ans”*, do norte-americano R. Dodson (1972), como uma evidência da importância, nas sociedades modernas, do calendário das idades e da educação na primeira infância.

as modificações na família e as novas representações sociais da infância (PLAISANCE, 2004). A partir do Renascimento, com John Locke²², dá-se um enfoque à educação como capaz de moldar as pessoas, tornando-as boas ou más. Avanços científicos no final do século XIX e início do século XX questionaram que as crianças nascessem como folhas em branco e, a partir do desenvolvimento de pesquisas genéticas, afirmaram 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”. Na Inglaterra, as pesquisas se desenvolveram no sentido de demonstrar a diferença de inteligência entre as classes sociais, evidenciando a sua superioridade na classe alta. A educação mais elaborada seria adequada à esta classe, e seria um desperdício se aplicada na maioria da população pertencente à classe média e baixa. (HEYWOOD, 2004, p. 53)

No século XVII, Comenius²³, em sua obra *Didáctica Magna*, desenvolve uma concepção de infância como um **estágio inevitável na trajetória predeterminada, no ordenamento sequencial para atingir a plenitude humana**, cujo início é o mais **simples**, o **inferior**, o determinante nas séries de aprendizagens a alcançar. 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 vinte e quatro anos e, para efeitos da educação, é dividida em quatro fases de seis anos cada uma, fazendo assim uma analogia com as mutações da natureza e a divisão do ano em quatro períodos. 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). Comenius separa em quatro as "idades da vida" e inclui cada uma delas em um momento de escolaridade: até 6 anos na escola maternal,

²² Filósofo inglês (1632-1704).

²³ Jan Amos Komenský, bispo protestante da Igreja Moraviana, educador, cientista e escritor checo. Como pedagogo, é considerado o fundador da didática moderna. (1592-1670).

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).

Em finais do século XVIII, Jean-Jacques Rousseau²⁴, através de *Emílio, ou da Educação*, produz efeitos inequívocos na configuração da pedagogia e da infância modernas ao delinear a criança, sobretudo em sua **educabilidade**. A criança deixa de ser um adulto pequeno e a infância torna-se 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 ainda mais 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 ele, **“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 ir, gradativamente, diminuindo a reprodução da natureza infantil até a superação dessa etapa (NARODOWSKI, 1993, p. 33).

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

Bernard Charlot, sociólogo francês, em sua obra *A Mistificação Pedagógica*, esboçou uma proposta de uma **pedagogia não-ideológica**, baseada em uma concepção social da educação. Tratando especificamente da “ideia de infância” no pensamento pedagógico, ele mostra as significações ideológicas que esta ideia assumiu, tanto na pedagogia tradicional como na nova. Na primeira, a ideia de infância liga-se a **ideias de insuficiência**,

²⁴ Filósofo, teórico político, escritor e compositor autodidata suíço. (1712-1778).

negatividade e corrupção e, na segunda, liga-se a ideias 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 a partir de uma análise da **condição infantil**, ou seja, **não são levadas em consideração pelo pensamento pedagógico as desigualdades sociais reais entre crianças** (KRAMER; HORTA, 1982; KRAMER, 2007).

Para Arroyo (1994, p. 91), a história da educação mostra que, inicialmente, a infância pobre era muito mais objeto da assistência social, tendo a educação uma finalidade meramente supletiva. Caminhamos em direção a uma concepção de infância que não tinha sentido em si mesma, sendo sempre uma **preparação para alguma coisa**: preparação das crianças pobres para o **trabalho**, “porque aprendendo a trabalhar amará o trabalho quando adulto”, e preparação para a **cidadania**. Outra concepção muito frequente nos projetos pedagógicos das escolas: “a criança enquanto sujeito de **domínio de atividades letradas**”. Assim, “entre os cinco/ seis anos de idade a criança já tem que estar pré-escolada, já tem que dominar, se possível, habilidades de leitura e de escrita”, porque assim evitamos o fracasso no primeiro ano do ensino fundamental. Este autor defende não a pré-escola – que para ele deveria ser abolida dos dicionários – e sim a educação infantil, que não está apenas definida pela futura inserção da criança na escola, e, sim, por um espaço em que a infância e a cidadania sejam uma realidade, de forma que a educação da infância permita a **vivência de todas as dimensões da pessoa no presente**. No âmbito do discurso político-pedagógico da educação infantil, é tarefa da escola resguardar a infância. A **ludicidade** e o **brincar** são necessidades inerentes à criança pequena – sobretudo à ela – e constituem seus direitos.

Esta concepção de submeter o mais cedo possível a criança aos cânones da escola dominou durante várias décadas e continua dominante. Não vai ser esta a nossa direção. **Não queremos escolarizar precocemente. Não queremos que a criança não viva a infância em nome de uma pré-escolarização precoce** (ARROYO, 1994, p. 91). (Grifo nosso).

Para Sarmiento (2004, p. 2), “o que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, 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 postulou Neil

Postman na década de 70, mas, sim, uma **reconfiguração do lugar social da infância**, de acordo com as reconfigurações da família, da economia, da mídia e da escola.

Como vimos neste mesmo capítulo, para Ariés (1981), o nascimento da infância, da família e da escola moderna representam 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. Para ele, é a emergência da escola que permite essa transposição da infância de um âmbito a outro, e ocorrem, ao mesmo tempo, os **processos de escolarização e de infantilização**. Esta última, considerada, na linha dos seus estudos, como um processo de constituição histórica e epistemológica da infância.

Para Narodowski (1993), no campo da teoria e da prática educativa escolar, é necessário tomar a existência da infância como corolário a partir do qual se desenvolveram os atributos inerentes ao domínio do seu objeto específico, quais sejam, a heteronomia, a dependência e a obediência ao adulto em troca de proteção. A criança, dessa maneira, é a base para a construção teórica do aluno e o pressuposto universal para a produção pedagógica. Assim, para o autor, os legados teóricos acerca da infância tiveram profundas consequências na pedagogia, gerando escolas que os acompanharam. Estes movimentos caminharam no sentido de respeito às características propriamente infantis, considerando as diferenças presentes nas distintas idades ou etapas da infância. Ignorando-se as diferenciações sociais, as desigualdades etárias não constituem, antes do surgimento da infância moderna, uma diferença essencial no que diz respeito ao acesso ao conhecimento. Já, ao contrário, “a escola moderna opera, a partir de uma espécie de violência fundadora: **irrompe dividindo as idades e especificando para cada uma, saberes, experiências e aprendizagens**” e contribui para determinação da estrutura do corpo infantil (NARODOWSKI, 1993, p. 55).

Narodowski (2013) coloca que a delimitação precisa de uma educabilidade **pressupõe a existência de algumas restrições socialmente aceitáveis** e que, portanto, não pretendem ser práticas discriminatórias, mas sim práticas naturais na organização da escola. Uma das restrições sociais aceitas em relação a uma delimitação precisa da educabilidade **é a própria delimitação da idade**: o Estado, por meio de sua burocracia e amparado discursivamente nos avanços da pediatria, da psicologia infantil e da pedagogia, define **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. A matriz original para o estabelecimento deste limite está nos antigos textos

pedagógicos do século XVII, mas, ao longo do tempo, as disciplinas dedicadas ao estudo da infância tornaram-se mais sofisticadas. **O tempo, portanto, não é uma variável que alguém possa voluntariamente escolher.** 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 tem um caráter equalizador das diferenças sociais.

Para Plaisance (2000, p. 4), as concepções contemporâneas de socialização insistem na construção do ser social e de sua identidade, através de múltiplas “negociações” com o seu entorno. Atualmente a escola não pode ser caracterizada por **funções ajustadas de maneira estável e coerente**, mas sobretudo como uma **organização de fronteiras mutantes**. O autor, 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** (PLAISANCE, 2004, p. 222-223). De suas investigações sobre a escola maternal na França depois de 1945, 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” (PLAISANCE, 2004, p. 231). (Grifo nosso).

Os textos oficiais do fim do século XIX e do começo do século XX zelavam, muito pelo contrário, para deixar bem claro que “não se trata de uma escola no sentido comum da palavra”. Enquanto em 1977 os redatores afirmavam apenas que a escola maternal tinha o tríplice objetivo de “educação, propedêutica e guarda”, e que a orientação geral das atividades era a de **permitir a diversidade das expressões possíveis da criança**, a circular oficial de 1986 torna a **valorizar clara e brutalmente a escolarização como tal** (PLAISANCE, 2004, p. 232-233). (Grifos nossos).

Assim, no contexto da França, 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 (SARMENTO, 2005a, p. 28). 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), a criança tem uma forma muito peculiar de se relacionar com o mundo e de conhecer, distinta das idades posteriores, sendo que, nesta 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. Nesta linha, Corsaro (2011) aponta alguns estudos comparativos em sociedades ocidentais e não-ocidentais, entre crianças de grupos de idade e gênero mistos, nos quais verifica-se uma tentativa das crianças de controlar 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**.²⁵ 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. As crianças encaram, ao lidar com as exigências da escola e do trabalho, **um número grande de tarefas escolares cansativas e desagradáveis o que as deixa com pouco tempo para brincadeiras e lazer** (CORSARO, 2011).

Além disso, Sarmiento (2005a, 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 nesta etapa se adequam, ao menos

²⁵ Corsaro cita os estudos de Martini (1994); Harkness e Super (1992), Nsamenang (1992b), Whiting e Edwards (1998) entre outros.

teoricamente, ao lúdico e às brincadeiras próprias da infância, servindo, ao mesmo tempo, como um campo de proteção e manutenção da infância. A **saída da pré-escola** é considerada como a passagem para aquisições mais abstratas que se dão através de processos mais formais de ensino. Para a autora, o desafio posto na educação da infância é o de construir práticas educativas que implementem e multipliquem o devir. Para Deleuze²⁶ (1997, citado por ABRAMOWICZ, 2006, p. 321), “devir não é atingir uma forma, em geral a forma hegemônica, mas **encontrar uma zona de indiferenciação e indiscernibilidade** tal que não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal, de uma molécula”. Assim, devir é não imitar, nem se ajustar a um modelo como acontece o tempo todo na escola. Na lógica cunhada pelo autor de **sociedade de controle**, o trabalho é cada vez mais exíguo, sobretudo sob a forma na qual o conhecemos; e produzir trabalhadores na escola, hoje, tem outros significados, entre eles o de **produzir as competências para um trabalho que nunca virá** e que deverá ser inventado por cada um. Cada um será o patrão e o escravo de si próprio; dessa forma, **inscreve-se, no corpo, o espírito de obrigação que faz com que trabalhemos todo o tempo**. O trabalho no neoliberalismo, precarizado após a **sociedade disciplinar**, passa pelo desemprego e precisa das desigualdades. A escola, ela mesma, é uma empresa que funciona no interior dessa **competição, dos desempenhos e da performance**.

Para Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), a educação de crianças pequenas coloca-as no espaço público, que deveria ser um espaço **não-fraternal, não-doméstico e nem familiar** e, sim, aquele que **permite múltiplas experimentações**. É o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial. O espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades.

Nessa educação, a professora está fortemente empenhada em entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar, deixar para lá; pensar o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 194).

Nessa vertente, há um esforço teórico para pensar a infância em suas positivities, **naquilo que ela já é**, nas suas capacidades, singularidades e potências – nos devires – e

²⁶ DELEUZE, G. 1925-1995: crítica e clínica. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. (Coleção Trans).

não como uma fase ou etapa passageira, seja de desenvolvimento ou comportamento, **nem mesmo pensá-la como aquilo que será**, um vir-a-ser adulto. Várias iniciativas pedagógicas, com o propósito de promover desenvolvimento e socialização, “**assujeitam e subjetivam** a criança pela uniformização de seus desejos, pela pasteurização de suas singularidades, pelo apassivamento de seus talentos e pela desautorização de seu discurso” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 187).

Uma classificação dos benefícios da educação para os sujeitos pode ser encontrada em Unterhalter e Brighouse²⁷ (2007, citados por Carmo e Rocha, 2014): a **intrínseca**, que amplia a qualidade de vida do indivíduo; a **instrumental**, que cria capacidades de acesso ao trabalho; e a **posicional**, que fornece chances e oportunidades ao sujeito em contato com os outros membros da sociedade, eliminando concomitantemente a possibilidade de desigualdade e exclusão.

Inúmeros estudos apontam que as concepções de criança e de infância na educação infantil e no ensino fundamental são muito diferentes, diferenciando-se também as expectativas que professores e famílias têm destas etapas da educação básica (KRAMER, 2006; KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).²⁸ 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 desenvolvimento²⁹. A ênfase deve ser colocada num 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 inteira, isso não acontece ajudando a criança a adquirir habilidades específicas de aprendizado, mas ajudando-a 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).

Procurou-se demonstrar que a infância tem sido construída com diversos sentidos que se sobrepõem a todas as crianças. Trata-se de um conjunto de **sentidos normativos** que,

²⁷ UNTERHALTER, E.; BRIGHOUSE, H. Distribution of what for social justice in education? The case of Education for All by 2015. In: WALKER, M.; UNTERHALTER, E. (Orgs.) **Amartya Sen's capability approach and social justice in education**. New York: Palgrave Macmillan, 2007, p. 67.

²⁸ São elucidativos desta questão os artigos: “As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental, de Sônia Kramer, publicado na Revista Educação e Sociedade e “Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental”, também de sua autoria, juntamente com Maria Fernanda R. Nunes e Patrícia Corsino, publicado na Revista Educação e Pesquisa.

²⁹ Entre elas destacam-se a Escola Construtivista, a Pedagogia Freinet e a Pedagogia Waldorf.

de maneira geral, prescrevem o seu brincar, o seu tempo, a sua sociabilidade, a estética, a higiene e os hábitos, e enfatizam o **caráter disciplinar** do que é ser criança. É inevitável que a experiência humana da infância – ou mesmo da juventude e da velhice – seja marcada pelas normativas sociais ou por processos disciplinares. Entretanto as crianças estão submetidas a processos de socialização e escolarização subsumidos em uma lógica e em um tempo que não os dos processos formativos da criança e de sua infância. Como veremos no Capítulo 6, os valores e expectativas são destinados a formar o sujeito competente e competitivo para o mercado de trabalho futuro. Conclui-se que a criança é vista como aquela que tem ou não infância e, ainda hoje, é educada no interior do que é ter uma infância, mas na direção de tornar-se um adulto.

CAPÍTULO 3

3 PAIS E A ESTRATÉGIAS NA ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Enquanto concebermos as famílias como um mero objeto das políticas públicas educacionais ou como um usuário passivo que sofre a ação do Estado, estaremos, na verdade, nos impedindo de perceber seu papel de coprodutora da realidade educacional e – ainda que de maneira indireta – das políticas públicas de educação.
(NOGUEIRA, 2012, p. 127)

O objetivo deste capítulo é o de apresentar algumas reflexões sobre o tema das relações entre pais e escola a partir de leituras de estudos desenvolvidos no Brasil e no exterior. A análise procura indicar as questões que os estudos têm levantado neste domínio e mostrar o lugar que esta temática vem ocupando na pesquisa educacional. Inicia-se, em primeiro lugar, trazendo os significados de família e pais, para, num segundo momento, trazer alguns estudos que versam sobre as estratégias e expectativas familiares para a escolarização de seus filhos.

Nos últimos anos tem-se observado um crescimento quantitativo da produção científica no campo da temática das relações entre a instituição escolar e a comunidade atendida pela escola. Entretanto essas produções não contemplam todas as interfaces que a questão tem para oferecer. Não foram encontrados trabalhos que versem sobre a relação pais/escola sob o ponto de vista das **estratégias** que utilizam para **a antecipação da escolarização** dos filhos – no caso em questão desta tese, as intermediadas pelo poder judiciário.

3.1 FAMÍLIA E PAIS: SIGNIFICADOS

Percebe-se ao longo das últimas décadas a ocorrência de transformações nas finalidades e funções da família, pois, assim como outra instituição, ela não é um organismo estático. O modelo de organização familiar extensa de tipo patriarcal é insuficiente para a compreensão no conjunto das famílias. A organização das famílias do tipo nuclear, compostas por pai, mãe e filhos, tem sofrido sensível modificação, com aumentos no número de divórcios, casamentos entre pessoas do mesmo sexo e incorporação de agregados (genros, noras, avós, netos, etc.). Como afirma Zago (1994, p.

14), não se pode adotar o modelo nuclear como normativo para definir a família, “pois não corresponde à realidade social e tem, por outro lado, servido para considerar como “desorganizadas” aquelas que não correspondem à forma de organização dominante na sociedade”.

No âmbito escolar, tanto “famílias” como “pais” têm sido utilizados genericamente, embora possuam distintas conotações. O vocábulo ‘pais’ tem sido associado mais comumente aos colegiados escolares, no segmento “pais de alunos”, implicando sua participação nas decisões colegiadas, e o termo “família” tem sido associado à participação na vida cultural da escola, como no caso do “dia da família na escola”, ou à participação em reuniões pedagógicas. O primeiro denota participação ativa, enquanto o segundo denota mais passividade (ZAGO, 1994).

D. Glasman³⁰ (1992 citada por ZAGO, 1994), ao fazer uma análise do emprego e flutuação destes termos no quadro da instituição escolar francesa, observa que o termo “pais” tem sido associado, sobretudo, aos membros das classes médias e favorecidas, enquanto o termo “família” foi reinventado especialmente para designar os bairros populares. Embora os dois termos sejam genéricos, os dois não se confundem, visto que o termo “família” parece não estar associado a “um papel ou função reconhecida pela escola, mas [a] um grupo que lhe é estranho” (ZAGO, 1994, p. 15).

Segundo Plaisance (2000, p. 2), no quadro teórico das ciências humanas, o espaço cada vez maior ocupado pelos pais no interior do sistema escolar – cuja participação muitas vezes é atravessada por tensões e contradições – contribui para tornar necessárias as ações negociadas, os arranjos e os compromissos.

Assim, as experiências da infância estão muito relacionadas às atitudes e escolhas que adultos, especialmente os pais, fazem para a criança. Segundo Dubet e Martucelli (1996), os pais esperam da escola uma **utilidade social**, qual seja, a aquisição de um “capital escolar” diferenciado, que permita o engajamento nas melhores carreiras acadêmicas e sociais das crianças.

Os pesquisadores distinguem três grandes “estilos” de famílias, de acordo com a **interação – expectativas e práticas – que estabelecem com a escola**. No primeiro tipo estão as famílias de camadas populares, de estilo “**estatutário**”, que acordam importância à “acomodação”, isto é, a certa forma de conformismo. Exercem um controle autoritário

³⁰ Glasman, Dominique. “Parents” ou “familles”: critiqued’un vocabulaire générique. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 100, 1992, p. 19-33.

sobre as crianças, distinguem os papéis (com uma fraca presença paterna), concedem um lugar insignificante à socialização externa. Estes são pais normativos que insistem sobre o conformismo, ou seja, com uma forte demanda por integração social. Querem que a escola socialize e que a infância seja preservada dos julgamentos escolares que a invalidam e ajustam suas aspirações às suas chances, ignorando, mais frequentemente, os usos da escola que podem fazer a diferença na competição. Oscilam entre a submissão e a recusa da escola, entre a defesa de um modelo de socialização "republicano" e de preservação de uma esfera privada (DUBET; MARTUCELLI, 1996).

Zanten (1996) nos afirma ainda que

O estilo "estatutário", por exemplo, caracteriza-se por um monitoramento coercitivo dos pais sobre os filhos e por uma forte diferenciação dos papéis educativos do casal, juntamente com uma grande reserva em relação às formas de socialização oferecidas pela escola e às diversas solicitações dos agentes da instituição (ZANTEN, 1996, tradução nossa).

No segundo tipo encontram-se as famílias "**matriarcais**", muito próximas das precedentes pela sua preocupação com a acomodação da criança, o controle, a distinção dos papéis, o fechamento relativo; concedem um lugar privilegiado à proximidade entre pais e filhos: as fronteiras internas não são rígidas (PLAISANCE, 2000).

E, por último, a socialização realizada pelas famílias de classes médias pode ser descrita como "**contratual**" e está, ao contrário, atenta à auto regulação da criança; essas famílias buscam o controle pela relação e discussão, experimentam papéis pouco diferenciados entre pai e mãe, e são, enfim, as mais abertas às cooperações exteriores. A aprendizagem das normas é apresentada menos como uma imposição que como um exercício de discussão. Para esse grupo, a socialização escolar é, no máximo, complementar àquela da família e tem como objetivo desenvolver a autonomia e a criatividade da criança, baseada em pouca coerção, com eixo na motivação. Esta atitude dos pais está associada a um **controle forte**, formal e informal, sobre as crianças. Os pais estão convencidos assim pela certeza de agir em nome do bem-estar da criança, na escolha de amigos, nas atividades extracurriculares, nos passatempos e nos jogos. Às vezes, estão tentando manter um discurso defendendo a respeito dos "jardins secretos" da infância; no entanto, a autonomia do mundo infantil está sob alta vigilância (DUBET; MARTUCELLI, 1996).

No estilo "**contratualista**", o foco é na autonomia das crianças e na relativa indiferenciação de papéis do pai e da mãe, acompanhado por várias formas de

colaboração com a escola e uma maior integração da dimensão escolar em projetos familiares (ZANTEN, 1996, tradução nossa).

Para as classes médias, prevalece em grande parte a **função instrumental** da escola, ou seja, elas são as principais beneficiárias de um dispositivo que sabem bem como utilizar. Em síntese, um dos principais lados do projeto educacional das classes médias passa por um **conhecimento psicológico da criança**, por uma certa técnica de reflexividade pessoal, por uma cultura "terapêutica" que busca vincular a organização do eu às exigências do trabalho. O desenvolvimento da criança é, ao mesmo tempo, um ideal e um recurso a serviço do verdadeiro ideal, apresentado como um objetivo secundário: o **sucesso acadêmico e profissional**. Precisam da felicidade subjetiva envolvida em um comportamento acadêmico rentável. É por isso que o lugar mesmo da criança neste modelo é, apesar de todas as aparências, tão incerto. Os esforços teóricos para compreender o mundo da criança são, no fundo, atravessados por uma suposta homologia entre o mundo das crianças e as expectativas sociais dos adultos. Certamente, estas exigências são relativamente atenuadas no ensino fundamental, embora os pais saibam que os problemas escolares reais começam aí. Desde os anos iniciais de escolaridade, vê-se uma preocupação claramente maior em relação ao "desenvolvimento" da criança e à sua expressividade. No entanto, esta mobilização é significativa, pois se subordina às exigências do sucesso acadêmico a serviço de um sucesso social (DUBET; MARTUCELLI, 1996).

Para Plaisance (2000), não é correto afirmar que as famílias ditas "desfavorecidas" se desinteressam pela escola e pela carreira escolar de seus filhos, pois, geralmente, os pais se mostram particularmente preocupados com estas questões, seja qual for seu meio social ou seu tipo familiar, e atribuem um valor importante à escola, ao menos para que seus filhos possam ultrapassar a condição que é a deles, por exemplo, ascendendo a um emprego estável (PLAISANCE, 2000, p. 6). Entretanto, para Zanten (1996), pesquisas norte-americanas e britânicas concluem a este respeito que uma das características que diferenciam mais as atitudes de escolaridade dos pais de classe média em comparação àqueles das classes populares é o fato de que os primeiros visam a dar aos seus filhos uma educação escolar e não-escolar "sob medida", enquanto os segundos se contentariam, a maior parte do tempo, com uma oferta "genérica" de educação (ZANTEN, 1996).

3.2 ESTRATÉGIAS E EXPECTATIVAS FAMILIARES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE SEUS FILHOS

Primeiramente, destaca-se o sentido que o conceito de estratégia tem neste estudo, para em seguida, sem a pretensão de fazer uma abordagem extensa, trazer o que alguns estudos têm indicado acerca das estratégias e expectativas familiares para a escolarização de seus filhos.

Segundo Nogueira (2010, p. 127-128), nas discussões acerca da noção de estratégia “encontra-se a questão da natureza consciente (explícita) ou inconsciente (implícita) das condutas educativas dos atores, mas também o sentido que estes últimos atribuem a elas”. O termo estratégia, segundo Ballion³¹ (1986, citado por NOGUEIRA, 1998, p. 50), “**associa-se a decisões racionais**, ou seja, à elaboração, por parte dos indivíduos, de um **cálculo custo/benefício** com vistas a maximizar seus investimentos”. Segundo Zanten (1996), Ballion contribuiu largamente para popularizar a ideia de funcionamento da escola menos como um monopólio estatal a serviço das classes dominantes, e mais como um mercado onde os consumidores mais ou menos experientes procuram o produto mais adequado às suas necessidades: excelência acadêmica, prestígio social, reparação das dificuldades de aprendizagem... (ZANTEN, 1996, tradução nossa)

Já na teoria de Bourdieu³² (1989, citado por NOGUEIRA, 1998, p. 50), o conceito de estratégia – fundamental para a compreensão da teoria dos “campos” – é o instrumento de uma **ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem sujeito suposta pelo estruturalismo** (que recorre, por exemplo, à noção de inconsciente). Ela é produto do sentido prático que advém da participação no “jogo” que se joga nos diferentes campos sociais, em torno da apropriação/manutenção das espécies de capital específicas de cada campo. Assim, ao invés de submissão a regras sociais explícitas, as ações são concebidas como participação no jogo, sendo o bom jogador aquele que adquiriu o “sentido do jogo”, que “faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige” (NOGUEIRA, 1997; 2010).

Perrenoud (1978) apresenta a aprendizagem escolar em parte como produto de uma atividade voluntária guiada por um projeto pessoal e/ou familiar, e também relacionada,

³¹ BALLION, Robert. Le choix du collègue: le comportement “éclairé” des familles. *Revue Française de Sociologie*, XXVII, p. 719-734, 1986.

³² BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

entre outros fatores, ao fenômeno denominado desigualdade social de formação, que indica que possuidores de um mesmo diploma não se encontram no mesmo nível no que diz respeito ao domínio de conhecimentos adquiridos ao longo do processo de escolaridade. As diferenças reais mantêm relação com a origem social dos sujeitos e evidenciam privilégios sociais desiguais – rendimento desigual, prestígio, interesse pela profissão, vida cultural, participação social e política. Há muitos anos a sociologia da educação tenta explicar a desigualdade social de formação, buscando os fatores que a determinam desde a primeira infância. Os jovens têm formações desiguais porque frequentaram em anos anteriores, um ensino cujas condições básicas de conteúdos, duração e níveis são diferentes (PERRENOUD, 1978, p. 133-137).

Acrescente-se aqui que, no Brasil, nem todos frequentam a pré-escola, visto que ela não está sequer perto da universalização. E, como verificou-se, sem serem por si só determinantes, as aquisições nesta etapa da educação básica têm grande importância na formação dos anos iniciais, e estes, sobre o decurso de uma existência.

Segundo Perrenoud (1978, p. 135), a aprendizagem escolar desigual é, por um lado, uma desigualdade atual de competências reais ou reconhecidas – pelo aluno, pelos seus familiares, pela escola e, por outro lado, é uma desigualdade virtual, que se manifestará cinco ou dez anos mais tarde, na medida em que **a desigualdade atual determina destinos escolares distintos.**

Não saber ler corretamente aos 12 anos exclui, portanto, todo um conjunto de ensinamentos que, pelo contrário, serão frequentados por aqueles que leem bem. De tal modo que a desigualdade no domínio da leitura contém em germe muitas outras desigualdades, incidindo algumas delas em conhecimentos completamente estranhos à língua, por exemplo em matemática (PERRENOUD, 1978, p. 136).

A conversão de um diploma ou de uma formação inicial num estatuto social resulta de uma sucessão de estratégias e de oportunidades, e se deve, muitas vezes, a determinantes estranhos à formação inicial. Contudo, a desigualdade social perante o mesmo ensino desempenha um papel crucial na vida do sujeito, visto ser desigual o domínio de conhecimentos e o destino escolar que implica, constituindo-se em fundamento de posterior seleção.

Do ponto de vista da democratização do ensino, a desigualdade diante de um mesmo ensino constitui um duplo problema. Para o autor, uma maior igualdade perante o mesmo ensino deixaria de alimentar os mecanismos amplificadores de seleção posterior e teria

um peso maior sobre a igualdade social das formações finais, mais do que as múltiplas reformas na estrutura do ensino.

O valor atribuído à educação depende de inúmeros fatores que incluem, além do tempo, da distância e dos riscos, particularmente o custo que é necessário à família despende. De uma classe social para outra, diferem as aspirações, a procura pela educação e os projetos de escolaridade. Depende, ainda, das vantagens esperadas, tanto em relação à própria formação como em relação às possibilidades de saídas profissionais que determinadas formações possibilitam. Estes fatores variam de uma classe social para outra, devido, simultaneamente, às desigualdades nas condições objetivas de existência e às diferenças de valores, de definição da realidade, de percepção das oportunidades, etc. Estas diferenças de aspiração e de projeto repercutem nos investimentos, por vezes desiguais (PERRENOUD, 1978, p. 136).

Para Sirota (1994), os quadros médios colocam na escolarização de seus filhos – vista como investimento – suas esperanças de mobilidade social. O investimento no início da escolaridade é visto como uma caderneta de poupança para o futuro êxito social. “Se trata de dar uma boa largada naquilo que é vivido como uma corrida de obstáculos” (SIROTA, 1994, p. 128). Dessa forma, **o período escolar organiza o período da infância**, com um treinamento permanente no “ofício de estudante” para garantir o êxito acadêmico. Assim, o período do lazer quase se confunde com o tempo escolar.

Verifica-se nas sociedades contemporâneas grande concorrência por títulos escolares como forma de adquirir posições profissionais privilegiadas (COSTA, 2009). Para a autora, a escola é, sem dúvida, a instituição central nesse processo, e a família, uma das referências principais para a realização da identidade pessoal dos sujeitos, na qual circulam as expectativas sobre o futuro dos filhos, assim como a mudança ou ruptura destas mesmas expectativas. Diversos estudos mostram que os pais possuem projetos educativos para seus filhos e se utilizam de múltiplas estratégias para escolher estabelecimentos de ensino ou acompanhar o processo de escolarização destes. Concebida como estratégia por excelência para garantir um destino (pessoal e social) favorecido para os filhos, vê-se uma intensificação dos investimentos parentais na escolarização dos filhos (NOGUEIRA, 2005; RESENDE, NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2011).

Paixão (2007) faz uma análise de duas perspectivas teóricas sobre as relações família-escola: **perspectiva de teorias utilitaristas**, a partir das reflexões de Agnes Henriot-van

Zanten³³, e **perspectiva da sociologia da experiência**, de François Dubet e Danilo Martuccelli³⁴. Na primeira perspectiva, conclui que, em relação aos projetos de escolarização de seus filhos, as famílias fazem escolhas racionais diante da situação de competição em que vivem, avaliando a relação custo/benefício. Neste sentido, atuam como estrategistas, objetivando as melhores chances e os melhores caminhos que propiciem escolarização de sucesso e competitiva no mercado de trabalho, e “a origem social é um ponto de referência a partir do qual os agentes procuram avaliar suas opções, os riscos, as vantagens e desvantagens de cada alternativa” (PAIXÃO, 2007, p. 26). As análises nesta vertente utilitarista tendem a associar projetos de escolarização com projetos de mobilidade social e a interpretar o acompanhamento da escolaridade como indicador de investimento visando ao sucesso escolar. Em pesquisas realizadas principalmente na França sobre as estratégias instrumentais e de socialização, as **famílias de camadas médias** assalariadas têm expectativas de que a escola desempenhe papel importante na socialização de seus filhos e, ao mesmo tempo, tentam utilizar a escola como instrumento para estabelecer sua identidade de classe e a de seus filhos. Quando em escolas públicas, acionam estratégias de controle sobre os amigos dos filhos e sobre os lugares por eles frequentados. Procuram escolas não apenas com nível pedagógico alto, mas que também transmitam orientações sociais. Entre as **camadas populares**, há contrastes entre o que esperam da escola. Algumas famílias têm a expectativa de que a escola dê formação social e moral, enquanto outras esperam que a escola cumpra seu papel de instruir, pois a educação deverá vir de casa. Quanto ao estabelecimento, em geral se submetem aos critérios estabelecidos pelo poder público, mas algumas se utilizam de estratégias de evitamento de certas escolas. As **famílias de elite** controlam mais a escola e procuram “estabelecimentos privados que operam forte seleção de alunos/as e que possibilitam um controle sobre os/as professores/as, sobre o funcionamento do estabelecimento e sobre as práticas pedagógicas” (PAIXÃO, 2007, p. 29).

Zanten (1996) conclui que os elementos mais evidenciados nos estudos que analisa mostram as **convergências** e as **contradições** que emergem entre a utilização da escola como um **meio de acesso aos diplomas mais rentáveis no plano econômico e social**

³³ ZANTEN, H.-van A. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l' école: une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien Social et Politiques* – RIAC, Montreal, n. 35, p. 125-135, Printemps, 1996.

³⁴ DUBET, F.; MARTUCELLI, D. Les parents et l' école: classes populaires et classes moyennes. *Lien Social et Politiques* – RIAC, Montreal, n. 35, p. 109-121, Printemps, 1996.

e sua utilização como **instrumento de socialização**. Para ele, estes dois objetivos podem estar estreitamente relacionados, no plano social, com a junção de **uma lógica de mercado** e de **distinção social**; e, no plano individual, à **afirmação de uma identidade social específica** através do aumento no desempenho escolar das crianças. No entanto, o traçado destas duas orientações, a nível coletivo, nem sempre é óbvio: as **estratégias de sucesso** e as **estratégias de socialização** podem ser contraditórias quando se trata de fazer escolhas de escolaridade para uma determinada criança ou de oferecer formação e educação ao nível de uma instituição, de uma área de formação ou de um sistema escolar como um todo. Esta possibilidade de contradição abre espaço de jogo para os atores sociais e uma nova área de pesquisa para os sociólogos da educação.

Na segunda perspectiva, da sociologia da experiência, o sentido da escolarização não se impõe de forma consensual ao conjunto da sociedade. Asseveram que no mundo contemporâneo ocorre um processo de desinstitucionalização da escola, no qual ela é vista como **objeto de consumo** e como um **grande negócio**. A pesquisa que desenvolveram versa sobre as expectativas dos pais, pertencentes às camadas médias e populares na França, sobre a escolarização de seus filhos. Tecem as análises a partir de um quadro de referência que considera que o sentido da escolarização construído pelos atores sociais articula três dimensões: a **lógica instrumental**, na qual a expectativa dos pais é a de que a escola dê mais chance na vida social e em um mercado de trabalho competitivo; a **lógica da socialização**, na qual a escola atua para favorecer a integração dos indivíduos em uma sociedade nacional, local, étnica, impondo a aprendizagem de conhecimentos e de valores; e a **lógica da educação**, que diz respeito à aquisição de valores e atitudes no processo de subjetivação do sujeito. Concluíram que há diferença entre as expectativas das camadas populares e das camadas médias em relação às três lógicas apontadas acima. Na lógica instrumental, as camadas populares tendem a revelar falta de ambição em relação à escola, pois não consideram reais as chances de que a mesma seja capaz de promover mobilidade social. Já ao contrário, os pais pertencentes a camadas médias utilizam a escola como estratégia instrumental para a promoção da mobilidade social. Por isso, acompanham o processo de escolarização de seus filhos, mantendo-se informados sobre o que se passa na escola e buscando compreender as bases do trabalho pedagógico que a escola realiza. Na lógica da socialização, nas camadas populares a expectativa é de integração, ou seja, mesmo rompendo com a cultura da esfera familiar e do bairro espera-se que a criança aprenda a ser polida, a respeitar os adultos e

a internalizar comportamentos considerados desejáveis pela sociedade. Nas camadas médias, a expectativa é de socialização contratual, ou seja, a aprendizagem de normas sociais deve se dar em decorrência de discussão, estimulando-se a motivação, a autonomia e a criatividade do indivíduo. Finalmente, na lógica da educação, a expectativa em relação à escola é marcada por ambivalência e tensão para as famílias das camadas populares enquanto nas famílias de camadas médias há o que a autora chama de 'harmonia vigiada'. Para as primeiras, a escola é valorizada pela socialização e recusada pela destruição do sujeito individual, pois busca explicação das dificuldades escolares de seus filhos, colocando em questão os valores da família de forma a provocar angústias, sofrimentos, culpa e incertezas. Isso tende a não ocorrer nas segundas, que buscam articular a organização emocional e as exigências do trabalho escolar, ou seja, o sucesso escolar com a realização pessoal de seus filhos (PAIXÃO, 2007).

Stein (2010), analisando as estratégias traçadas pelas famílias de diversas classes e frações de classe na procura de espaços educacionais de atendimento no contra-turno da escola, verificou que as mesmas acabam se transformando em estratégias de investimento cultural. Em sua análise, estabelece seis tipos de estratégias para a utilização destes espaços alternativos pelas famílias: **estratégia de socialização** – complementação da socialização primária iniciada na família; **estratégia assistencialista** – definida por um determinante externo na escolha – o trabalho dos pais; **estratégia de complementação** – na qual os filhos podem realizar as tarefas escolares, ter aulas de reforço e complementar seu aprendizado; **estratégia de guarda** – decorrente da confiança que depositam na instituição ou alguém quando precisam trabalhar; **estratégia de potencialidade** – busca de atividades alternativas que contribuam para o desenvolvimento de novas potencialidades; **estratégia de inclusão** – complementação à aprendizagem de crianças deficientes.

Em pesquisa realizada por Paixão (2005), no Brasil, a autora procurou entender o significado da escolarização para um grupo de catadoras em um lixão do Grande Rio de Janeiro. Todas as entrevistadas valorizam a instituição escolar e esperam que essa “se empenhe na educação de seus filhos, que se ocupe de sua socialização, promovendo integração à sociedade”. Enfatizam mais a dimensão afetiva/relacional que a cognitiva, e “esperam que seus filhos escapem de trabalhos desqualificados socialmente, como o do lixão, sem formular expectativas de promoção social” (PAIXÃO, 2005, p. 158).

Em relação à **expectativa de ascensão social** por meio da escola, por parte de pais das camadas médias e médias altas de escolas particulares na cidade de São Paulo, Fevorini e Lomonaco (2009) concluem que estes tornam-se verdadeiros “profissionais” em acompanhamento escolar. Essas camadas coincidem nas expectativas, podendo destacar-se que: esperam que os filhos “tenham prazer em aprender, a curiosidade aguçada, uma formação ampla em todas as áreas do conhecimento, inclusive nas artes e nos esportes, mas que, sobretudo, desenvolvam o pensamento crítico” (FEVORINI; LOMONACO, 2009, p. 80); esperam que a escola promova interação saudável entre os alunos e que seus filhos desenvolvam amizades sólidas e tenham prazer em ir à escola; e, ainda, esperam estabilidade na proposta pedagógica, no corpo docente e atenção individualizada por parte dos professores.

Em síntese realizada por Nogueira (2005, p. 564), abordando as tendências no campo da sociologia da educação acerca das relações entre o sistema escolar e a estratificação/mobilidade social, particularmente analisando o fator família, verifica-se que, entre os anos de 1950 e meados da década de 60, pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos, na Inglaterra e na França voltam-se para a **dimensão sociocultural** da família – nível de instrução, atitudes e aspirações dos pais, clima familiar, hábitos linguísticos etc. – como “poderoso fator explicativo das desigualdades de oportunidades escolares entre os educandos”. Nos anos 70, o foco das pesquisas sociológicas sobre a temática, desenvolvidas principalmente na França e Estados Unidos, é a transmissão pela família a seus descendentes da **herança material ou simbólica**, analisada a partir da condição de classe do grupo familiar, sem levar em consideração o funcionamento interno das famílias. A partir dos anos 80, inicia-se um movimento de renovação do objeto, “superando o plano das análises macroscópicas e das relações estatísticas entre a posição social dos pais e a *performance* escolar dos filhos (NOGUEIRA, 2005, p. 569), e passa-se a abordar a temática a partir das **trajetórias escolares dos indivíduos** e das **estratégias** utilizadas pelas famílias neste percurso. “Com efeito, o termo “estratégia” passará, a partir de então, a ser um termo chave para o sociólogo ocupado com a problemática das relações família/escola” (NOGUEIRA, 2005, p. 567). Outra questão emergente apontada pela autora refere-se à **natureza das lógicas** que regulam as estratégias das famílias em matéria de escolarização. Geralmente, os estudos dividem-se entre duas ênfases: analisam as práticas familiares sublinhando o caráter **utilitarista** de suas ações, “acentuando as condutas de investimento que buscam a rentabilidade econômica e ocupacional dos

produtos da escolarização (diploma, distinção profissional)”, e, outras vezes, dão ênfase à **dimensão identitária** – “qualidades morais para uma boa integração a certos meios sociais” (NOGUEIRA, 2005, p. 569). Esse olhar a partir do microssocial acompanha um novo modo de compreensão dos fenômenos sociais, que enfatizam a autonomia relativa dos sujeitos em suas ações, representações e valores, e que concebem a realidade social como resultante de um trabalho de construção permanente. Não se ignora o peso que os condicionantes externos exercem sobre o grupo familiar, mas este passa a ser concebido como portador de um projeto próprio, cuja dinâmica interna e forma de se relacionar com o meio social é, em boa medida, uma construção própria.

Assim, o funcionamento e as orientações familiares operariam como uma mediação entre, de um lado, a posição da família na estratificação social e, de outro, as aspirações e condutas educativas e a relação com a escolaridade dos filhos (NOGUEIRA, 2005, p. 569).

Há muitos anos que a sociologia da educação tenta explicar a **desigualdade social de formação**, ou seja, tenta isolar os fatores determinantes e reconstruir sua gênese a partir da primeira infância. Sob o ângulo da desigualdade social, a assimilação desigual perante o mesmo ensino, ao final dos anos iniciais do ensino fundamental, apresenta uma **dupla face**: é por um lado uma desigualdade *atual* de competências conhecidas (pelo aluno, pelos seus familiares, pela escola) e que, independente da continuidade dos estudos, implica uma série de **consequências imediatas**, como, p.e., no papel que exerce a leitura na diversão, e, por outro lado é uma desigualdade *virtual*, na medida em a desigualdade atual **determina destinos escolares distintos**. Ou seja, “a desigualdade no domínio da leitura contém *em germe* muitas outras desigualdades, incidindo, algumas delas, em conhecimentos completamente estranhos à língua, por exemplo, em matemática”. Do ponto de vista da luta contra a desigualdade social perante a escola, uma **maior igualdade na educação inicial**, mais que as múltiplas reformas na estrutura do ensino médio, constitui uma **dupla vantagem** no final da educação básica: deixaria de alimentar os mecanismos amplificadores de seleções e teria maior peso sobre a igualdade social. Assim a assimilação desigual dos conteúdos iniciais constitui o **fundamento de seleções posteriores** (PERRENOUD, 1978, p. 134-136).

Como se sabe, as aspirações, a procura pela educação e os projetos de formação diferem de uma classe social para outra. O valor atribuído a um tipo definido de formação depende de numerosos fatores, particularmente do **custo** que é necessário despender para adquirir esta formação (tempo, distância, trabalho, riscos corridos, despesas, etc.) e

das **vantagens esperadas**, tanto da própria formação como das saídas profissionais que ela oferece. Estes fatores variam de uma classe social para outra, devido simultaneamente à desigualdade das **condições objetivas** de existência e às **diferenças de valores**, de **definição da realidade**, da **percepção de oportunidades** etc. A aprendizagem escolar é, em parte, o produto de uma atividade voluntária, guiada por um projeto pessoal ou familiar. As classes sociais diferem não só no seu **nível global de aspirações**, mas também na sua **inclinação para formar estratégias escolares a longo prazo**, e na sua **capacidade de as conduzir com conhecimento de causa** (PERRENOUD, 1978, p. 136).

Segundo Zago (1994), em uma revisão das pesquisas realizadas no Brasil e no exterior, existe uma diversidade temática e disciplinar abordando a relação família e escolaridade. A maior parte dos estudos que analisou trata da relação escolaridade e classes sociais, predominando o interesse pelas camadas de baixa renda de regiões urbanas e rurais, sendo poucos os estudos dedicados às camadas médias. Conclui que são preocupações dos estudiosos **conhecer o significado da educação** e os **comportamentos das famílias populares** no que concerne à escolarização de seus filhos. Em um dos trabalhos analisados, valoriza-se a escolaridade enquanto instrumento de adaptação à vida urbana e ascensão ocupacional e, citando Durham³⁵ (1984), estabelece duas conclusões acerca das migrações: tratam-se “de **empreendimentos familiares**, uma vez que o sucesso alcançado representa não o ganho de um membro da família, mas de todo o grupo doméstico”, e infere-se “a **importância de realizar, no presente, as condições mínimas necessárias para garantir, no futuro, ascensão ocupacional e melhores condições de vida**” (DURHAM 1984 citado por ZAGO, 1994, p. 18). Outra questão apontada pela autora indica que o nível de escolaridade pelo qual os pais se sentem responsáveis corresponde ao ciclo básico e, a partir deste momento, embora valorizado, os estudos ficam ao encargo dos filhos (ZAGO, 1994, p. 18).

Héran³⁶ (1996 citado por NOGUEIRA, 1998, p.48-49), analisando as práticas educativas das famílias na França, aponta que, a partir dos anos 1980, **elas impetraram recursos jurídicos** no sentido de obter uma revogação da obrigação de matricular seus filhos no setor geográfico de seu domicílio – lei de setorização de 1963. Conclui que o comportamento de escolha da escola varia de um grupo social para outro, sendo que “a procura ativa pelo melhor estabelecimento é própria dos **favorecidos, cultural ou**

³⁵ DURHAM, Eunice. *A caminho da cidade*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

³⁶ HÉRAN, F. École publique, école privée: qui peut choisir? *Économie et Statistique*, nº 293, 3, p. 5-39, 1996.

economicamente", não havendo uma relação de determinação mecânica entre o sistema de valores dos pais e a classe social de pertencimento.

Ballion³⁷ (1982 citado por NOGUEIRA, 1998, p. 51), em pesquisa que analisa a escolha do estabelecimento escolar pelas famílias francesas, argumenta que os pais transformaram-se de "usuários cativos" em "**consumidores de escola**" na obtenção de serviço educativo mais adequado às suas demandas, e que, se a **lógica de mercado** persistir, emergem novas formas de lógica cívica relativas aos direitos dos usuários: direito à informação, direito a uma instituição de qualidade, direito ao bem estar da criança, direito à segurança etc.

A mesma autora em outro texto nos diz que uma conjunção de fatores fez com que os pais deixassem de ver nos filhos uma possibilidade de aumento da renda familiar ou de amparo na velhice e que, atualmente, buscam **investir o máximo nos filhos**, oferecendo as melhores oportunidades possíveis (NOGUEIRA, 2005).

Contraditoriamente, **a criança conquista cada vez mais autonomia no seio familiar**, que lhe reconhece o poder e a liberdade de construir pessoalmente o seu mundo, ao mesmo tempo em que se torna cada vez mais **dependente dos adultos** responsáveis por ela e pelo financiamento desse processo de individualização e autonomização crescentes:

A criança torna-se assim, no novo universo de valores hegemónico nas sociedades democráticas, um parceiro em igualdade com o adulto, a quem se deve proporcionar (dentro e fora da família) realização, autonomia, a descoberta de si e da sua própria identidade (ALMEIDA, 2005, p. 589).

Como esclareceu Charlot (1977)³⁸, citado por Kramer e Horta (1982), na relação entre adultos e crianças, a infância tem uma significação social. Independente da classe social, a criança é, para o adulto, **um ser economicamente não produtivo**, que deve ser alimentada e protegida. Em uma família desfavorecida economicamente, uma criança pesa no orçamento familiar e obriga a mãe, em algumas situações, a abandonar temporariamente seu trabalho. Já a carga de uma criança representa pouco em relação às possibilidades financeiras em uma família rica economicamente e esta é muitas vezes compensada pela redução de impostos.

³⁷ BALLION, Robert. *Les consommateurs d'école*. Paris: Ed. Stock, 1982.

³⁸ CHARLOT, Bernard, *La Mystification Pédagogique*. Paris, Payot, 1977.

Assim, é fundamental a **significação econômica da infância**, pois “ela está na base do valor atribuído à criança nos outros domínios da realidade social e do tipo de relacionamento que se estabelece entre o adulto e a criança” (KRAMER; HORTA, 1982, p. 29-30).

Destaca-se em seu trabalho a conclusão de que:

o fato da criança não exercer atividade financeira rentável não tem o mesmo significado em todas as classes sociais, já que, para o adulto que não vive senão graças a seu trabalho, esta ausência de atividade profissional constitui uma perda de ganho direto e desvaloriza a criança a seus olhos. Ao contrário, para aquele cuja atividade constitui essencialmente em explorar um capital, o crescimento da criança, é ele próprio, uma espécie de capitalização. A educação da criança assume então o valor de um investimento a longo ou a médio prazo: desenvolvendo sua personalidade, adquirindo conhecimentos, acumulando diplomas, a criança faz crescer sua produtividade futura, da qual se beneficiará o capital familiar (CHARLOT, 1977 citado por KRAMER; HORTA, 1982, p. 29).

Em Singly (2000 citado por COSTA, 2009), encontramos que a escola, transformada em instituição central da sociedade, também conduz transformações importantes nas relações familiares, na medida em que **decide o valor da criança**. Para o autor, o valor escolar da criança antecipa o valor social da família. Ou seja, a posição da família no espaço social, em parte naturalmente herdada, é efetivamente validada pela passagem da criança pela escola.

Cabe destacar, especificamente em relação à classe média que emerge em meados do século XX, o investimento no capital cultural e escolar como estratégia de classe, como forma de “assegurar os seus privilégios tradicionais no mercado de trabalho, e na estrutura social no seu conjunto” (MAGALHÃES; STOER, 2004, p. 136). Os autores defendem que essa nova classe média endereça ao sistema educativo um mandato meritocrático renovado – **de excelência acadêmica** –, como consequência de um mercado de trabalho fundado na dissolução das profissões em competências. Neste modelo, cabe à instituição escolar, em lugar da formação de indivíduos, cuidar sobretudo da sua contínua formação enquanto trabalhador flexível. O conhecimento é recontextualizado como competências flexíveis e como *performance*. Segundo afirmam, “**a escolarização surge** [...], ao mesmo tempo como um instrumento a utilizar para escapar às ‘origens sociais e familiares’ e como consequência dessas mesmas origens” (MAGALHÃES; STOER, 2004, p. 148).

CAPÍTULO 4

4 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, O PODER JUDICIÁRIO E O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Em relação à evolução e construção das **políticas educacionais**, uma constante tem sido a deslocação do centro da agenda política educativa do **eixo da inclusão e igualdade social** das crianças e jovens para **objetivos associados à competitividade** e à **eficácia dos resultados** (SARMENTO, 2005a; SARMENTO; TOMÁS; SOARES, 2004). Assim, a globalização hegemônica exprime-se primordialmente pela influência da **lógica de mercado** sobre a educação, que caracteriza-se, entre outros aspectos, pela inclusão no espaço público educativo de mecanismos indutores de uma **forte competitividade entre alunos, cursos e escolas**, tomando por instrumento e dispositivo privilegiado formas de avaliação das instituições promotoras de *rankings*, ao mesmo tempo que se adotam certas modalidades de gestão. Assim, o modo como o mercado, a escola e as políticas educativas se constituem enquanto **administração simbólica da infância**

visam a favorecer os melhores resultados para alguns, com a ocultação das finalidades políticas da ação educativa e com a efetiva condenação às fileiras da exclusão ou das “segundas oportunidades” de uma maioria de alunos das classes populares e das minorias étnicas (SARMENTO, 2005a, p. 28).

Nesta direção, duas tendências em políticas públicas educacionais se destacam: a **tendência desenvolvimentista** – com inspiração em Rousseau, cuja ênfase é na “formação integral” do ser educando e no alargamento dos direitos das crianças, e a **tendência academicista** – com inspiração em Montaigne, cuja ênfase é na transmissão reprodutiva dos conhecimentos inerentes à cultura escolar e na subordinação a uma disciplina social. Coloca em debate a questão da **relação da escola com a exclusão social** cuja superação se dá além dos muros da escola, pois o combate à desigualdade social requer a melhor distribuição da riqueza e a inclusão social plena para todos. Entretanto passa pela escola, como espaço público da construção dos sujeitos e da cidadania. Considera que mais atenção a estas questões que conflitam na escola pode contribuir para que não se reproduzam no seu interior as condições para a discriminação das crianças e de invisibilidade da infância (SARMENTO, 2005a).

Segundo Vilarinho (2001), os pressupostos para a análise das políticas públicas educacionais são de duas ordens: o primeiro é que **os contextos sócio-políticos e econômicos influenciam e condicionam a produção das políticas públicas**, no caso em questão as políticas públicas educacionais; o segundo é a **subalternidade dos interesses das crianças aos interesses dos adultos e das instituições na formulação das políticas que lhes dizem respeito diretamente**.

Assim, os processos de globalização econômica e cultural impõem modelos e orientações advindas de diferentes organizações multilaterais vinculadas à Organização das Nações Unidas (ONU) – UNESCO e UNICEF – e de instâncias de regulação supranacional, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) – que desafiam a autonomia relativa dos Estados na formulação das políticas sociais e educacionais³⁹. O **financiamento para a educação** é cada vez mais condicionado pelos resultados apresentados, tendo em vista os compromissos assumidos (OLIVEIRA, 2007). Outro aspecto são as **reconfigurações culturais**, para as quais afluem a hegemonia das políticas neoliberais e a influência da mídia, que concorrem para o individualismo, a competição e o consumismo. Quanto ao segundo pressuposto, “o que se observa é que as políticas para a infância são formuladas sem terem em conta as diferentes infâncias e os seus diferentes modos e contextos de vida, o que as tem condicionado aos interesses de outras gerações e do mercado” (VILARINHO, 2001, p.92). Nesse sentido, a autora destaca que a **visão adultocêntrica da infância** tem produzido políticas para a criança que nem sempre consideram os seus interesses, aspirações e problemas. Ao contrário, **subordinam a infância** aos interesses das famílias e do mercado – que muitas vezes conflitam com os interesses das crianças (VILARINHO, 2001).

Neste mesmo sentido, Sarmento (2005) enfatiza que as políticas públicas para a educação da infância e a educação básica obrigatória se “constituem enquanto administração simbólica da infância”, de forma a promover ou inibir “uma plena e ativa cidadania da infância” (SARMENTO, 2005, p. 19).

Para Sarmento, Tomás e Soares (2004), na construção das políticas educacionais, as tensões têm expressão na generalização das **políticas neoliberais**, com a rápida expansão das orientações privatizadoras e da **imposição da lógica de mercado**, através

³⁹ Ver a este respeito o artigo de ROSEMBERG, Fúlvia. *Sísifo e a educação infantil brasileira*. Pro-Posições, vol. 14, n. 1 (40), jan./abr. 2003.

de medidas de avaliação de escolas, alunos e professores, **orientadas para a competição e a 'eficácia' de resultados**. Para os autores,

a análise das políticas públicas educativas não pode dispensar a análise dos **modos como operam a construção social da infância**, questionando as imagens e representações sociais que são socialmente difundidas, considerando a sua pluralidade e complexidade, e em torno das quais são estruturados os contextos de vida das crianças na sociedade contemporânea (SARMENTO, TOMÁS, SOARES, 2004, p.5).

As análises de políticas públicas educacionais no Brasil têm, até o presente, dado pouca atenção à dimensão jurídica destas. Os trabalhos concernentes à tomada de decisão, implementação ou avaliação têm privilegiado as abordagens organizacionais e econômicas. Lascoumes (1990) aponta que os **instrumentos normativos**⁴⁰, entre eles o legislativo e regulador, utilizados para enquadrar e difundir as políticas públicas têm sido menos considerados em si mesmos e em termos de seus efeitos. No entanto, é raro e mesmo excepcional que uma nova orientação ou uma mudança na ação pública não seja acompanhada por uma produção normativa específica. Isso é inerente a qualquer Estado de direito.

4.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

*“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor pra formação do homem.”
(Carlos Drummond de Andrade)⁴¹*

Desde finais do século XIX, com a consolidação dos valores democráticos, entende-se a educação como essencial à vida em sociedade e como um **direito universal** inerente a todo ser humano, independentemente de etnia, credo, classe ou qualquer outro estrato

⁴⁰ Para Lascoumes (2012, p. 21), “um instrumento de ação pública constitui um dispositivo ao mesmo tempo técnico e social que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários em função das representações e das significações das quais é portador”. Estes instrumentos podem ser: “legislativo e regulador, econômico e fiscal, convenção e incentivo, informativo e de comunicação” (LASCOUTES, 2012, p. 20).

⁴¹ <http://pensador.uol.com.br/frase/NjI2MzYw/>

social. E, à medida que os indivíduos têm acesso à educação de qualidade, tornam-se mais capacitados a reconhecer e a exigir as garantias do Estado na proteção e garantia dos seus direitos, pois, além de ser um direito social, a educação é também uma condição para usufruto dos demais direitos.

Somente em meados do século XX a criança passa a ser considerada como cidadão dotado de capacidade para ser **titular de direitos**, e, para isso, concorreram diversas convenções e declarações que consagraram, de forma clara, um conjunto de direitos fundamentais próprios e inalienáveis.

Proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a **Declaração Universal dos Direitos do Homem**, aprovada em 10 de dezembro de 1948 através da Resolução 217 da Assembleia Geral das Nações Unidas, é o marco principal em relação ao estabelecimento dos direitos universais do Homem. Declara, entre outros, como direito de todo e qualquer cidadão o acesso à educação em sua totalidade. O artigo 26 da referida Declaração afirma que:

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948).

Além desta Declaração, sobressaem-se, entre outros tratados, contratos e acordos internacionais visando ao estabelecimento de uma pauta global de direitos do homem: a **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**, abonada pela IX Conferência Internacional Americana, realizada em Bogotá, em abril de 1948; a **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em novembro de 1959; a **Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura**, em dezembro de 1960; o **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, aprovado na Assembleia Geral das Nações Unidas, em dezembro de 1966; o **Protocolo de São Salvador**, adotado pela Assembleia da Organização dos Estados Americanos, em novembro de 1988; a **Convenção sobre os Direitos da Criança**, realizada na Assembleia Geral das Nações

Unidas, em novembro de 1989; a **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos**, resultante da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990; a **Declaração de Salamanca**, aprovada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura, em dezembro de 1994, e a **Carta dos Direitos Fundamentais**, adotada pela União Europeia, em dezembro de 2000.

Para Sarmento, Tomás e Soares (2004, p. 3), “a Convenção dos Direitos da Criança apresenta-se como o principal exemplo da tentativa de legislar e regular a infância a nível internacional”. No entanto, assiste-se a um hiato entre os termos internacionais e as realidades locais de milhões de crianças. Ainda para estes autores, os direitos das crianças foram sendo progressivamente adotados a nível global, entretanto ainda persistem os fatores de desigualdade social entre elas, apesar de todas as transformações positivas na promoção de melhores condições de vida. Incluem-se nos fatores de desigualdade as condições estruturais e as representações sociais, culturais, simbólicas e ideológicas subjacentes à idade e à geração.

Todas estas ações tinham por preocupação o estabelecimento de um **entendimento global** sobre a aplicação e manutenção de esforços no desenvolvimento da **educação pública como direito universal inerente à vida humana**. Entretanto, por vezes as intenções internacionais distam do exercício pleno dos direitos, pois sofrem diversas influências e limites impostos pelo **contexto econômico, político e cultural**, e, em alguns casos, isto dificulta sobremaneira a sua universalização.

Juridicamente no Brasil, é na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) que a criança passa a ser vista, pelo menos na forma da lei, **como um sujeito de direitos**. Entre os direitos sociais elencados está, em seu Art. 6º, o **direito à educação** e os fundamentos deste direito nos Artigos n. 205 a 214. O Art. 205 expressa que a educação é um **direito de todos** e um **dever do Estado e da família**.

Assim, os direitos educacionais receberam proteção jurídica diferenciada, com especificação de seu conteúdo e formas de exigibilidade, ao considerar **o ensino obrigatório como direito público subjetivo** (SILVEIRA, 2012). Este direito confere ao seu titular a faculdade de agir em conformidade com a situação jurídica abstratamente prevista na lei, e de exigir de outro o cumprimento de um dever jurídico (CURY, 2002b). Este direito se realiza na própria pessoa, opondo-se ao direito objetivo que ocupa uma vertente externa ao sujeito, mas a ele direcionado. O direito subjetivo é intitulado **público** quando decorrente de norma de caráter público, sendo que o Estado representa uma das

partes do vínculo e tem a obrigação jurídica de ofertá-lo. Neste caso, é assegurado ao titular, em abstrato, o exercício de um direito, estando este autorizado a exigir daquele que detém a obrigação jurídica a transposição desse direito potencial em realidade factível (CARMO; ROCHA, 2014).

Reza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que a efetividade do direito à educação das crianças e dos adolescentes deve contar com **a ação integrada dos pais ou responsáveis e dos agentes escolares.**

Com o mesmo alinhamento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996, reforçou as garantias de acesso ao ensino fundamental como **direito público subjetivo**, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (Art. 5º).

No compasso da CF/88, o ECA repete os termos da Constituição e amplia para as crianças e adolescentes o rol de direitos previsto no texto constitucional e, em seu Art. 54, elenca o que o Estado deve assegurar em relação à educação de crianças e adolescentes:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na **idade própria**;
 - II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - **atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade**;
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
 - VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.**
 § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.
 § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola (BRASIL, 1988). (Grifos nossos).

Destaca-se que o referido artigo **ainda não foi revisto e alterado** em seu inciso IV, de acordo com a Emenda Constitucional n. 53/2006, de 19 de dezembro de 2006, que altera a CF/88, passando o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. Em virtude do princípio da supremacia da CF, no que esta legislação diverge do texto constitucional, fica implicitamente revogada. Veja-se que a educação infantil se

estende até os cinco anos, mas nunca além; e o ensino fundamental deve, obrigatoriamente, se iniciar aos seis anos de idade.

Entretanto não basta que o direito à educação esteja garantido em leis. Para que haja **justiça social** é necessário que a educação oferecida a todas as camadas sociais tenha qualidade. Por qualidade social entende-se aquela em que há garantia de direitos de cidadania e inclusão social, com a participação das pessoas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia (BELLONI, 2003, p. 232).

Assim, para a autora, a oferta de educação de qualidade como direito de cidadania contempla três dimensões específicas e complementares entre si, quais sejam, o **acesso à educação**, a **permanência no sistema escolar ou em atividades educativas**, e o **sucesso no resultado do aprendizado**.

Da mesma forma, Carmo e Rocha (2014, p. 893) destacam que, para atender aos preceitos proclamados em relação à educação, “os sistemas de ensino devem, além de manter a **garantia de vagas, estabelecer qualidade** para atender às necessidades e especificidades dos diferentes indivíduos e grupos sociais, indistintamente”.

Sem dúvida, conforme Castro e Regattieri (2009), “esse novo ambiente jurídico-institucional inaugura um período sem precedentes de consolidação de direitos sociais e individuais dos alunos e suas famílias” (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 29).

Para finalizar, durante muitos anos a educação não foi concebida como um direito fundamental em nosso país; entretanto, nos últimos anos, podem ser observados avanços significativos nas políticas públicas de universalização da educação básica. Contudo, apesar dos avanços expressivos, são ainda necessários maiores investimentos no sentido de garantir a igualdade de acesso, permanência, qualidade e gratuidade a todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

No entanto, sabe-se que a realidade social não se transforma por efeito simples da publicação das normas jurídicas; assim, essa proclamação não foi suficiente para garantir uma melhoria das condições de existência das crianças.

De fato, tem havido muita dificuldade em implementar alguns dos princípios, nomeadamente o direito que a criança tem de receber educação, gratuita, obrigatória e de

qualidade, principalmente nas etapas mais elementares – educação infantil e ensino fundamental. A Escola, por sua vez, sendo um espaço de filiação e de construção de identidades, de socialização e de diversidade cultural, tem um papel primordial na formação das crianças e jovens e, no caso da infância marginalizada, na promoção da sua (re)inserção social, já que a educação é, ou deve ser, um fator de integração e de inclusão, quer ao nível cultural quer ao nível social. Mais ainda, a educação é um direito fundamental das crianças, e importante fator de transformação dos indivíduos e das sociedades.

4.2 O PODER JUDICIÁRIO E A JUDICIALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ESCOLARES

Para Ribas e Souza Filho (2014, p. 41), o Poder Judiciário está legitimado a fazer cumprir a CF, podendo determinar medidas ao Executivo, ou inibir ações inconstitucionais deste, e esclarece que a **“judicialização quer dizer** que questões políticas e sociais não estão mais sendo decididas somente pelas instâncias políticas tradicionais – Executivo e Legislativo – mas também pelo Judiciário”. Asseveram que “o juiz, ao passar a ver o mundo como um problema político, tem a obrigação de, ao proferir uma decisão, avaliar os resultados que ela irá provocar” (RIBAS; SOUZA FILHO, 2014, p. 43). E, ainda, apontam que o **aspecto negativo da judicialização** é que ela exhibe as dificuldades enfrentadas pelos Poderes Legislativo e Executivo.

Segundo Cury e Ferreira (2010), cada vez mais o poder judiciário está sendo chamado a dirimir as mais variadas questões que antes não eram levadas a seu conhecimento. Asseveram que o processo de **judicialização da educação** ocorre **“quando aspectos relacionados ao direito à educação passam a ser objeto de análise e de julgamento pelo poder judiciário”**, o que significa a “intervenção do poder judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito até mesmo para se cumprir as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas” (CURY; FERREIRA, 2010, p. 3-5).

De acordo com Silveira (2011), “a maioria das ações é levada a litígio em períodos específicos, ocasionadas por **alterações nas políticas de oferta do atendimento educacional e na legislação**”.

Cury e Ferreira (2009), analisando as consequências da **relação entre justiça e educação**, apontam três questões importantes em relação ao sistema de educação: a) a **transferência de responsabilidades** de questões que podem ser resolvidas na própria escola para o sistema jurídico; b) a escola **desconhece as atribuições do sistema de garantia de direitos**; c) a **necessidade de ações integradas** entre a escola e o sistema de proteção da criança e do adolescente. Igualmente apontam três questões que se colocam em **relação ao sistema de proteção**: a) os integrantes do sistema jurídico **desconhecem o sistema de ensino** e despreparo dos seus membros para lidar com os problemas da educação; b) o exagero na forma de agir, levando a uma indevida **invasão do sistema legal no educacional**; e, por fim, c) a **burocratização das ações**, levando a efeitos tardios e inócuos (CURY; FERREIRA, 2009, p. 43-44).

Para Weber (1982), **se há lei** e se, a partir dela, regras são estabelecidas, a questão da desobediência a elas não deveria ser respondida pela jurisprudência, pois esta:

Estabelece o que é válido, de acordo com as regras do pensamento jurídico, que é em grande parte limitado pelo que é logicamente compulsivo e em parte por esquemas fixados convencionalmente. O pensamento jurídico é válido quando certas regras jurídicas e certos métodos de interpretação são reconhecidos como obrigatórios. Se deve haver lei e se devemos estabelecer essas regras – tais questões não são respondidas pela Jurisprudência. Ela só pode afirmar: para quem quiser este resultado, segundo as normas de nosso pensamento jurídico, esta norma jurídica é o meio adequado de alcançá-lo (WEBER, 1982, p. 171). (Grifos nossos).

Para Sousa Santos, Marques e Pedroso (1996, p. 1-2), “os tribunais são um dos pilares fundadores do Estado constitucional moderno, um órgão de soberania de par com o Poder Legislativo e o Poder Executivo”, e estes, devido ao seu recente e crescente protagonismo social e político, “constituem-se em um dos fenômenos mais intrigantes da sociologia política e da ciência política contemporânea”. No entanto, apontam que este protagonismo judiciário traduz-se num confronto, entre outros, com o Poder Executivo. E, ainda, que a perda de coerência e de unidade do sistema jurídico se deve à sobrejuridificação das práticas sociais, que veio suscitar a questão da **preparação técnica dos magistrados**. Para eles,

Essas questões “internas” do sistema judicial não são abordadas e decididas num vazio social. Pelo contrário, a natureza das clivagens no seio da classe política, a existência ou não de movimentos sociais e organizações cívicas com agendas de pressão sobre o poder político, em geral, e sobre o poder judicial, em especial, a existência ou não de uma opinião pública esclarecida por uma comunicação social livre, competente e responsável, todos estes fatores interferem no modo como são abordadas as questões referidas (SOUSA SANTOS; MARQUES; PEDROSO, 1996, p. 9).

Ainda para estes autores, “**certos grupos sociais têm uma capacidade muito maior que outros para identificar os danos**, avaliar a sua injustiça e reagir contra ela”. Assim, referindo-se aos fatores sociais – classe, sexo, nível de escolaridade, etnia e idade –, apontam que “os grupos sociais, que ocupam nessas variáveis situações de maior vulnerabilidade, são também aqueles em que tende a ser menor a capacidade para transformar a experiência da lesão em litígio” (SOUSA SANTOS; MARQUES; PEDROSO, 1996, p. 15). Assim,

As funções políticas dos tribunais não se esgotam no controle social. A mobilização dos tribunais pelos cidadãos nos domínios civil, laboral, administrativo etc. implica sempre a consciência de direitos e a afirmação da capacidade para os reivindicar, e nesse sentido é uma forma de exercício da cidadania e da participação política. É por essa razão que as assimetrias sociais, econômicas e culturais na capacidade para mobilizar os tribunais, pondo uma questão de justiça social, põem simultaneamente a questão das condições de exercício da cidadania (SOUSA SANTOS; MARQUES; PEDROSO, 1996, p. 21).

Isso é da mesma forma para Barreiro e Furtado (2015), que, em seus estudos, concluem que a desigualdade social nas políticas públicas pode ser inferida pelas **demandas individuais que geram direitos sociais desiguais aos cidadãos que possuem conhecimento da via judicial e aqueles que se resignam por desconhecimento desse instrumento.**

Conforme Oliveira (1999, p. 72), para “desmistificar a legislação e a justiça como *neutras*”, deve-se entender que a eficácia das normas constitucionais, em termos práticos, depende de fatores ‘jurídicos’ e ‘políticos’, e que, portanto, as chances de vitória são maiores quando as ações na justiça são acompanhadas de mobilização e organização da sociedade civil.

Para Azevedo (1999), a necessidade do direito **resulta de os pontos de vista divergirem e da possibilidade da lei ser transgredida.** Assevera que cada pessoa tem uma concepção de vida ou uma maneira de agir, o que leva, muitas vezes, a que a lei seja desrespeitada e descumprida. Sem isso, não haveria porque falar-se em direito ou aplicação do direito ou do Estado impor essa ou aquela conduta. Bastaria que as leis fossem respeitadas. Especialmente no caso do direito, o autor considera que o objetivo final é resolver os problemas existenciais da pessoa humana no seu relacionamento recíproco.

Em Geertz (2006), encontramos que o direito também pode ser considerado como uma forma particular de se imaginar o mundo em meio a tantas outras áreas do

conhecimento, mas com a prerrogativa de se tratar de uma representação normativa, regulada numa determinada maneira de imaginar como devem ser as coisas (a lei) e como elas são (o fato), desenvolvendo um "sentido de justiça" que é sempre específico, "local", em dependência de como se relacionam fato e lei nos diferentes contextos (GEERTZ, 2006, p. 260).

Azevedo (1999) também nos diz que o direito envolve mais do que a legislação, envolve muitas outras relações, e, para compreendê-lo, devemos utilizar uma visão multifocal da sociedade. Para ele, a Constituição é composta de muitos princípios, e estes precisam ser desenvolvidos, "desenrolados", por interpretação. Ela não é, por si, uma tábua de salvação e, como todos os textos, permite muitos entendimentos e aplicações (AZEVEDO, 1999).

Segundo Marmor (2013), o direito como uma prática social normativa pretende guiar o comportamento humano dando origem a razões para agir, e é profundamente interpretativo, envolvendo considerações valorativas. Assim, "a interpretação talvez não seja puramente uma questão de determinação de fatos, nem de um juízo valorativo *per se*, mas sim uma **mistura inseparável de ambos**" (MARMOR, 2013, p. 12).

Em Azevedo (1999), encontramos que a jurisprudência sobre determinados assuntos é criada quando juízes, advogados e promotores – entendidos como operadores do direito – passam, de geração em geração, o conhecimento de casos de conflito entre os membros da sociedade e transmitem uns aos outros como esses casos juridicamente podem ser resolvidos.

De acordo com Silveira (2010), a **judicialização das relações escolares** é um fenômeno recente, mas tem crescido dia-a-dia, gerando um aumento de ações judiciais movidas contra a direção das escolas e o Poder Estatal. Os motivos são vários, podendo-se destacar:

- a) Demandas por acesso e permanência do aluno na escola: vaga em instituições de educação infantil; acesso ao ensino fundamental; não-concordância com os critérios para ingresso em educação profissionalizante e em educação de jovens e adultos; acessibilidade e atendimento especializado às crianças e aos adolescentes com necessidades educacionais especiais; permanência do aluno na escola em casos de penalidades por violação às normas escolares ou evasão escolar; dano moral; conduta discriminatória; documentos expedidos sem validade etc.

- b) Demandas de responsabilidade municipal ou estatal: transporte escolar; melhores condições de funcionamento das escolas; regulação das mensalidades escolares; autorização e credenciamento de instituições privadas; reorganização de escolas públicas; municipalização; fechamento de creche em períodos de férias; financiamento da educação etc.

Segundo Ribeiro (2011), o STF tem um papel fundamental na análise das questões que são levadas até ele. Além da garantia do cumprimento dos preceitos emanados da CF – que devem ser fomentados através das políticas públicas, sejam elas originadas do poder central ou dos poderes locais –, acima de tudo, deve atuar em direção “**à manutenção da harmonia política-constitucional entre os entes federados**” (RIBEIRO, 2012, p.10).

Entretanto a judicialização pode ser um equívoco e causar transtornos aos sistemas de ensino, como ocorreu na questão das Ações Civis Públicas que provocaram alterações nas normativas que estabeleciam uma data de corte para a matrícula da criança na educação infantil e no ensino fundamental analisadas aqui nos capítulos 5 e 6.

4.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

No Brasil, a regulamentação de dispositivos constitucionais e de demais políticas educacionais é realizada pelo CNE, pelos CEE e pelos CME – através de pareceres, notas técnicas e resoluções –, e pelos governos – através de leis e decretos –, numa **divisão de competências**, estabelecidas pela LDB, entre os municípios, os Estados e a União.

Buscou-se em Cury (2006) entendimento sobre o atual Conselho Nacional de Educação (CNE)⁴², para o qual este é um órgão público de administração indireta do Ministério da Educação (MEC), “integrante do poder executivo, com composição formalmente adequada, com finalidades claras e com abertura para o controle jurisdicional de suas decisões”. Possui funções consultiva, normativa, fiscalizadora e de assessoramento, e deve garantir um direito constitucional da cidadania. Considera a mais importante de suas funções a normativa, a qual deriva “do e pelo poder legislativo em harmonia e cooperação com os outros poderes”, cabendo ao conselheiro interpretar a legislação, normatizando ou disciplinando assuntos infraconstitucionais, através de

⁴² Criado pela Lei n. 4.024/61, com redação dada pela Lei n. 9.131/95.

Pareceres⁴³ e Resoluções⁴⁴. “Estes atos devem ter provisão legal e sua intencionalidade é a de executar o ordenamento jurídico que lhe dá fundamento”, e, caso não se tenha o devido cuidado, pode-se “incorrer em iniciativas pontuais incertas quanto à jurisdição constitucional ou legal das mesmas” (CURY, 2006, p. 42-44).

A formação de uma vontade majoritária ou consensual do órgão se explicita em torno de sua função normativa. Esta

se faz aproximar da organização da educação nacional para, dentro da lei, interpretando-a, aplicá-la em prol das finalidades maiores da educação escolar. Nesse sentido, a função de conselheiro implica ser um intelectual da legislação da educação escolar para, em sua aplicação ponderada, garantir um direito da cidadania (CURY, 2006, p. 42).

Devido ao caráter genérico das leis, “cabe aos regulamentos descer ao detalhe e às prescrições práticas a fim de equalizá-las sem ofendê-las em seus dispositivos” (CURY, 2006, p. 47). As deliberações e pronunciamentos do Conselho Pleno e das Câmaras, depois de homologados pelo Ministro de Estado da Educação, **ganham força de lei**, ou seja, tornam-se **atos administrativos**, sendo procedentes da lei e, no perímetro legal, introduzem normas capazes de impor determinadas obrigações que disciplinam assuntos de competência legal.

Trata-se então de uma norma jurídica subordinada à qual carece o sentido específico de lei que é a novidade modificativa de uma ordem existente. As leis valem por força própria em virtude do mandato popular, já Pareceres e Resoluções existem para dar maior precisão relativa ao conteúdo da lei existente e, portanto, **são regrados pelo ordenamento jurídico do país**, caso algum deles seja antinômico à lei que lhes dá fundamento de validade. (CURY, 2006, p. 50-51) (Grifo nosso).

Assim, as situações que são objeto de Pareceres e Resoluções devem ser consideradas sob o **critério do mérito**, da **equidade** e da **justiça**. Para Cury (2006), “a lei instituiu o Conselho como autoridade para encaminhar, *sub lege*, o que o legislador não definiu e deixou em aberto”. Em Aristóteles, citado por Cury (2006), encontramos que:

...o equitativo é justo, porém não legalmente justo, e sim uma correção da justiça legal... e é essa a natureza do equitativo: uma correção da lei quando ela é

⁴³ Um parecer é um ato enunciativo pelo qual um órgão emite um encaminhamento fundamentado sobre uma matéria de sua competência. Quando homologado por autoridade competente da administração pública, ganha força vinculante.

⁴⁴ A resolução é um ato normativo emanado de autoridade específica do poder executivo com competência em determinada matéria, regulando-a com fundamento em lei. O Conselho Nacional de Educação, por lei, é um órgão com poderes específicos para expedir uma resolução.

deficiente em razão de sua universalidade (ARISTÓTELES apud CURY, 2006, p. 56).

Continuando com o raciocínio, assevera que “a **equidade** não é uma correção no sentido punitivo ou fiscalizatório, mas de uma aprendizagem que, com o estudo e com a experiência já vivida por outros, propicie um amadurecimento das normas para a melhor qualidade da educação escolar”, assim “o conselheiro, como um gestor normativo do sistema, necessita de clareza tanto em **relação aos aspectos legais** quanto em **relação aos fatores educacionais e sociais de sua realidade**” (CURY, 2006, p. 56). Atendendo ao princípio da gestão democrática e considerando a complexidade e diversidade de um país federativo, é necessária a abertura ao diálogo com as pessoas envolvidas ou interessadas – através de audiências públicas –, o estudo de situações da educação escolar e a busca de interpretações que já tenham sido realizadas sobre determinado assunto para ir formando sua posição que será confrontada pela pluralidade dos outros membros.

Para Cury (2006), os Pareceres e Resoluções são atos normativos que, sem ultrapassar o limite legal, explicitam ou interpretam uma lei. Regulam situações que exigem certo grau de discricionariedade, ou seja, uma opção, uma escolha entre duas ou mais alternativas válidas perante o direito (e não somente perante a lei), entre várias hipóteses legais e constitucionalmente possíveis ao caso concreto. Essa escolha se faz segundo critérios próprios, como **oportunidade, conveniência, justiça, equidade, razoabilidade e interesse público**, sintetizados no chamado mérito do ato administrativo. Isso significa que, para o autor, não há nestes atos normativos nenhuma arbitrariedade.

Os Pareceres e Resoluções, por cumprirem um regramento que não poderia estar pontuado para todos os casos e circunstâncias, interpretam a lei diante de casos concretos e arbitram um encaminhamento possível diante de vários possíveis. Nesse sentido, excluídos os casos em que a vinculação é clara porque a lei não deixou opções, estamos diante de situações que exigem **um certo grau de discricionariedade dentro do perímetro da lei** (CURY, 2006, p. 51). (Grifos nossos).

A mudança nas políticas públicas educacionais de ampliação do ensino fundamental para nove anos gerou, nos últimos anos, a judicialização da matrícula no ensino fundamental da criança com seis anos de idade “no início do ano letivo”, e trouxe diferentes posicionamentos, promovendo o engajamento das famílias, das escolas, dos sindicatos e da mídia. Mostrou-se como foco de tensões no Poder Judiciário e trouxe efeitos diversos na vida das crianças pequenas, bem como, de certa forma, fortaleceu o

debate acerca da criança de cinco anos, da infância e de qual é o lugar e quais as condições mais adequadas para a educação da criança de cinco anos em instituições escolares.

Como demonstrar-se-á no quinto capítulo, **dentro do sistema educacional**, a assincronia entre as normativas do órgão federal e dos órgãos estaduais e municipais que deveriam normatizar a matéria no limite de suas circunscrições, com uma indefinição, em teoria, **de um consenso sobre o que seja início do ano letivo**, e, na prática, uma consequente **diversidade nas datas de corte**, levou a questão aos TJs de todo o país. Os pais estavam buscando garantir, através de Mandados de Segurança, o que consideraram ser uma questão de direito e de justiça.

Em análise de Acórdãos no TJ de Minas Gerais (item 5.4, capítulo 5), veremos que, em grande parte dos Mandados de Segurança impetrados, foi concedida a segurança à matrícula, no 1º ano do ensino fundamental, da criança com cinco anos de idade, independente de data de aniversário.

Na confusão estabelecida, foram matriculadas milhares de crianças com cinco anos de idade no 1º ano do ensino fundamental, independente de uma data de corte, e mesmo, absurdamente, como veremos (item 6.6, capítulo 6), **até de quatro anos**. O auge da polêmica ocorreu nos anos de 2012 e 2013, conforme Tabela 4, embora não tenhamos até meados de 2015 uma solução satisfatória que vise a uma **unificação nacional nesta matéria**.

CAPÍTULO 5

5 A DATA DE CORTE PARA MATRÍCULA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Neste capítulo, far-se-á uma análise documental histórica das alterações nos limites etários e nas datas de corte estabelecidos nas legislações educacionais brasileiras. Na análise, considerou-se a Ação Direta de Constitucionalidade (ADC) n. 17, promovida pelo Governador do Estado de Mato Grosso do Sul, que objetivou a declaração de constitucionalidade dos artigos 24, II, 31 e 32, caput, da Lei 9.394/96, com a redação dada pela Lei 11.274/2006, que tratam das regras de acesso ao ensino fundamental e da avaliação na educação infantil. E, ainda, foram realizados levantamentos com o objetivo de se conhecer as demandas que as antecipações da matrícula tiveram no Poder Judiciário. Buscou-se que estes levantamentos fossem abrangentes e, para isso, a pesquisa se deu em três âmbitos: local, regional e nacional. No âmbito local, buscou-se levantar o número de Mandados de Segurança que haviam entrado no Fórum de Poços de Caldas/MG; no âmbito regional, os Acórdãos no TJ de Minas Gerais; e, no nacional, os processos de Ação Civil Pública, com pedido de tutela antecipada, propostos pelo Ministério Público Federal contra a União Federal que tiveram por objeto a suspensão das Resoluções n. 01 e 06, de 2010, do CNE.

Demonstrou-se que foi visível o desordenamento causado pela interferência do Poder Judiciário em todos os Sistemas de Ensino do país, e que os Mandados de Segurança tiveram como objetivo, na sentença definitiva, a garantia de um direito, e, diferentemente, as Ações Cíveis Públicas provocaram alterações normativas. Os órgãos responsáveis pelo regramento – o CNE e os CEE – foram colocados em uma situação de subordinação em relação ao Ministério Público, o qual definiu o conteúdo da norma que deve ordenar o sistema de ensino, destituindo-os de sua competência deliberativa. No atendimento judicial, inúmeras crianças foram matriculadas no Ensino Fundamental de nove anos com cinco anos de idade, idade essa, conforme LDB, compatível com o atendimento na Educação Infantil. Considera-se ser uma condição necessária para a organização dos sistemas de ensino do país a definição de uma data de corte com abrangência nacional.

5.1 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AS DATAS DE CORTE: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

A sucessão de Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi gradativamente **ampliando a duração da educação obrigatória e do ensino fundamental e diminuindo a idade de matrícula nesta etapa da educação básica.**

Segundo Zeger (2012), foi a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1967 que primeiramente introduziu no sistema constitucional as **balizas etárias** para acesso a um nível de escolaridade.

Conforme Quadro 2, até a década de 70 vigorou a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, na qual o ensino era obrigatório a partir dos **sete anos** de idade e restringia-se à escola primária com duração de **quatro anos**. A Lei dispunha que os sistemas de ensino poderiam estender sua duração para seis anos.

A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, muda a duração do ensino obrigatório, estendendo-o para **oito anos**, e mantém para o ingresso no ensino fundamental, a idade mínima de **sete anos**. Entretanto previa que cada sistema de ensino poderia dispor sobre a possibilidade de ingresso de alunos com **menos de sete anos** de idade, flexibilizando a regra.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172/01, previu, dentre seus objetivos e metas, a ampliação do ensino fundamental obrigatório para **nove anos**, com início aos **seis anos** de idade, à medida que fosse sendo universalizado o atendimento na faixa de sete a quatorze anos. Porém Cury afirma que esta Lei, “esvaziada de seu suporte financeiro, ficou apenas em metas de “boa vontade” conquanto expressivas do quanto se poderia fazer nos dez anos de sua validade” (CURY, 2008, p. 301), e, como se vê logo abaixo, foi somente no final da década que esse objetivo se transformou em Lei.

Até o ano de 2005, a LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecia como finalidade da **educação infantil** o desenvolvimento da criança até os **seis anos de idade** (Art. 29), portanto, apesar de não mencionar a idade para a entrada no ensino fundamental, o seu ingresso se dava aos **sete anos** e se aceitava, sem conflitos, crianças de seis anos de idade.

Segundo Parecer do CNE/CEB n. 18/2005, a reivindicação, no campo das políticas públicas de educação, da antecipação da obrigatoriedade de matrícula e frequência à

escola a partir dos seis anos de idade e da ampliação da escolaridade obrigatória já era antiga e constituía-se em um projeto para a “democratização do direito à educação e de capacitação dos cidadãos para o projeto de desenvolvimento social e econômico soberano da Nação brasileira”. Vários estudos e debates sobre a matéria, com representantes de diversos segmentos da sociedade, vinham ocorrendo nesse sentido. Entretanto, a matrícula dos menores no ensino fundamental a partir de **seis anos** de idade é determinada pela alteração da LDB, através da Lei n. 11.114, de 17 de maio de 2005, que legaliza a inserção da criança **de seis anos de idade na escolaridade obrigatória**, mas mantém o ensino fundamental de **oito anos**. O relator do referido parecer considerou que, na edição desta lei, o processo político-legislativo precipitou a obrigatoriedade de matrícula no ensino fundamental aos seis “de forma incompleta, intempestiva e com redação precária” (BRASIL, 2005c, p. 2).

Somente em 2006, a CF em seu Art. 208, é alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, estabelecendo a idade com a qual se adquire o direito de ingressar na educação básica obrigatória, e determina que as crianças **até os cinco anos de idade** devem estar na educação infantil:

I - educação básica obrigatória e gratuita **dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade**, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

.....
 IV - **educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade**; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988). (Grifo nosso).

Assim, a norma constitucional traz em seu bojo, expressamente, a idade como critério, estabelecendo que há “idade própria” para acesso à educação básica. Segundo Silva (2012) e Ferreira (2012), não há, a priori, qualquer ilegalidade em se estabelecer a idade como fonte de obrigações ou aquisição de direitos.

A ampliação para **nove anos** ocorre quase um ano mais tarde, com a Lei n. 11.274, de 7 de fevereiro de 2006. Esta lei foi concebida como uma política afirmativa de equidade social, destinada à inclusão, nos sistemas de ensino, de crianças que só teriam acesso a eles aos 7 anos de idade.

Quadro 2 – **Resumo da estrutura do atendimento escolar na educação básica obrigatória (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), no período 1934-2015**

Etapa da Educação Básica		Duração em anos	Idade recomendada (em anos completos)	Condição de atendimento pelo poder público	Lei que Determina
Ensino Médio		3	15 a 17 anos	Obrigatório com implantação progressiva até 2016.	EC nº 59/2009 Lei 12.796/2013
Ensino Fundamental de nove anos	Anos Finais (6º ao 9º)	4	11 a 14 anos	Obrigatório ⁽ⁱ⁾ a partir de 1971.	Lei 5.692/1971
	Anos Iniciais (2º ao 5º)	4	7 a 10 anos	Frequência obrigatória desde 1934. Obrigatório a partir 1961.	CF de 1934 Lei 4.024/61
	Anos Iniciais (1º ano)	1	6 anos	Obrigatório com prazo para implantação até 2010.	Lei 11.114/2005 e Lei 11.274/2006
Educação Infantil	Pré-Escola	2	4 e 5 anos	Obrigatório com implantação progressiva até 2016.	EC nº 53/2006 EC nº 59/2009
	Creche	3	0 a 3 anos	Responsabilidade do poder público.	CF de 1988

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas leis de referência.

Nota:

(i) A Constituição de 1967 já havia tornado obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos, porém associado ao grau primário ou, à época, 1º grau, composto pelos quatro primeiros anos do atual ensino fundamental. Com a LDB/1971, a obrigatoriedade foi estendida a oito séries, mediante a incorporação dos anos ginasiais.

A edição das Leis Federais – Lei n. 11.114, de 17 de maio de 2005, e Lei n. 11.274, de 7 de fevereiro de 2006 – e a alteração da Constituição pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, **em tempos dissonantes** acabaram sendo usadas por vários segmentos de ensino para justificar a matrícula de crianças aos cinco anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental, fazendo uso de um suposto direito de continuidade de estudos para crianças que frequentaram a Educação Infantil. Disso surgiram, em 2006, vários processos, de interesse de grupos de escolas da rede privada, e Ações Civis Públicas em vários estados, propostas pelos Ministérios Públicos, que veremos mais adiante no Quadro 4.

A Lei n. 11.274/2006 estabeleceu um **prazo de quatro anos** – até o final de 2009 – para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal implementassem esta obrigatoriedade; portanto, em 2010, deveriam efetivamente ter implantado a ampliação. Nestas leis, **não há mais a flexibilização que acontecia durante a Lei 5.692/1971**, conforme Quadro 3. Assim, é fundamental ressaltar que as Leis Federais determinam a matrícula **a partir dos seis anos de idade completos**, caso contrário falaria em cinco anos de idade, assim como o Código Civil afirma que 18 anos é a idade da maioridade penal, e não 17 anos.

Quadro 3 – Alterações da LDB em relação à idade para a matrícula no ensino fundamental

Lei	Norma	Situação
Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos <u>sete anos</u> .	Esta lei foi revogada, em partes, pelas Lei n. 5.692/1971 e n. 9.394/1996. O Art. 27 foi revogado pela Lei. 5.692/71.
Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.	Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter <u>a idade mínima de sete anos</u> . Art. 19 § 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.	Esta lei foi revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996.	Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, <u>a partir dos sete anos</u> de idade, no ensino fundamental.	Artigo revogado pela Lei n. 11.114, de 17 de maio de 2005.
Lei n. 11.114, de 17 de maio de 2005.	Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, <u>a partir dos seis anos de idade</u> , no ensino fundamental.	
	Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública <u>a partir dos seis anos</u> , terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:	Revogado pela Lei n. 11.274, de 7 de fevereiro de 2006.
	Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública,	

Lei n. 11.274, de 7 de fevereiro de 2006.	<u>iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade</u> , terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...]	
	Art. 87. I – matricular todos os educandos <u>a partir dos 6 (seis) anos de idade</u> no ensino fundamental;	O inciso I foi revogado pela lei nº 12.796, de 2013.
11.330, de 25 de julho de 2006.	Art. 87. § 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: I – matricular todos os educandos <u>a partir dos 6 (seis) anos de idade</u> no ensino fundamental;	Acrescenta o § 3º ao Art. 87.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas leis de referência.

Entretanto, bem antes da obrigatoriedade em nível nacional, a **inclusão da criança aos seis anos de idade** vai ocorrendo aos poucos e, “independentemente da implantação do FUNDEF, que em 1998 pode ter acelerado as mudanças, milhares de famílias já matriculavam seus filhos de seis anos no ensino fundamental nas cidades, **mesmo antes que a atual lei o permitisse**” (BRASIL, 1998). Este é um bom exemplo de que as famílias não são meros objetos de políticas educacionais, mas sim coprodutoras da realidade. Isto ocorreu também devido ao fato de que consta na LDB, em seu artigo 10, que é incumbência do Estado baixar normas complementares sobre o seu sistema de ensino.

Em 1998, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) tece uma consulta ao CNE sobre a iniciativa da Prefeitura de Porto Velho/RO de estender o ensino fundamental para nove anos, a exemplo de experiência executada pelo estado do Ceará. A preocupação do referido Instituto é pela “gravidade das repercussões político-educacionais e financeiras que a extensão da matrícula de mais de três milhões de crianças de seis anos no ensino fundamental iria acarretar” (BRASIL, 1998). Vale destacar algumas argumentações apresentadas no Parecer CNE n. 20/98 favoráveis à antecipação da escolaridade com a matrícula da criança de seis anos no ensino fundamental, aqui sintetizadas:

- O fato confirmado pelos Censos Educacionais de que, à medida que a população se urbaniza, as matrículas vão se tornando cada vez mais precoces;
- A constatação de um duplo movimento – de uma maior percentagem de crianças de seis anos matriculadas sobre um universo cada vez menor de matrículas (a população por idade perde aproximadamente 50.000 habitantes em relação à idade anterior);

- É quase unânime a percepção dos pedagogos, confirmada pela experiência internacional, que a “idade própria” do início da alfabetização é a de seis e não a de sete anos;

- A conveniência para os municípios, pois socializa com mais equidade os recursos financeiros do FUNDEF.

Em se tratando deste último item, o CNE considerou que a antecipação da matrícula colocando as crianças de seis anos no ensino fundamental, “com reconhecidas exceções, em muitos sistemas municipais, não visou necessariamente à melhoria da qualidade, mas, de fato, aos recursos do FUNDEF”, assim o aluno passou a ser considerado como “**unidade monetária**” em situações em que o Ensino Fundamental foi mantido com oito anos de duração (BRASIL, 2005a).

Já as redes municipais vão assumindo e antecipando a matrícula no ensino fundamental para seis anos: Belo Horizonte/MG, Porto Alegre/RS e posteriormente a cidade de São Paulo e Porto Velho/RO.

Em 2004, apenas dois estados haviam implantado o ensino fundamental de nove anos em todas as escolas públicas estaduais: Minas Gerais (Decreto nº 43.506, de 7 de agosto de 2003), e Goiás (Parecer nº 330, de 6 de julho de 2004, e Resolução nº 186, de 7 de julho de 2004).

A **primeira orientação** expedida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental, é o Parecer CNE/CEB nº 024/2004⁴⁵, que, quanto à idade cronológica, dispõe em seu item 5 que os sistemas deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, recomendando que tenham seis anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo – **no máximo até 30 de abril do ano civil em que se efetivar a matrícula**. Em Minas Gerais⁴⁶, esta data de corte já era adotada desde o início de 2004.

Posteriormente, no ano de 2005, o CNE emite o Parecer n. 06/2005 e assume o propósito de ampliação da escolaridade obrigatória, classificando-a como política afirmativa⁴⁷, “que requer de todas as escolas e todos os educadores compromisso com a

⁴⁵ Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB n. 06/2005.

⁴⁶ Resolução SEEMG n. 469/2003.

⁴⁷ Considera como políticas afirmativas as que implicam em melhoria da qualidade da educação e oferta de condições educacionais para a equidade (BRASIL, 2005).

elaboração de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental, bem como para o conseqüente redimensionamento da Educação Infantil” (BRASIL, 2005a, p.9). Entretanto, para Cruvinel (2009), este parecer trouxe questões e incertezas quanto à data que demarcaria o início do ano letivo.

O CNE recebeu inúmeras consultas sobre esta questão da data de corte e, em diversos pareceres desse órgão, foi orientado **o início do ano letivo** como marco no qual a criança deveria ter seis anos completos para o ingresso no primeiro ano, bem como quatro anos para ingresso na pré-escola, esquecendo-se a orientação dada no Parecer CNE/CEB nº 024/2004 que estipulava a data de corte em 30 de abril.

O que ocorreu foi uma interpretação polissêmica do fator “início do ano letivo” nos diversos sistemas educacionais brasileiros.

“Houve sistema de ensino que interpretou a expressão utilizada pela CEB de uma forma excessivamente extensa, considerando como ‘início do ano letivo’ **todo o primeiro semestre do ano**. Por mais incrível que possa parecer, também houve quem encontrasse para essa expressão um sentido **ainda mais lato**, contrariando frontalmente os mandamentos da Constituição Federal e da LDB” (BRASIL, 2012a, p. 3). (Grifos nossos).

Assim os governos municipais e estaduais definiram sua própria data de corte, **interpretando a lei a seu modo**. É possível inferir o imenso descompasso entre os sistemas de ensino estaduais, municipais e particulares a partir do caso específico da cidade de Belo Horizonte/MG, que, no ano de 2008, tinha datas de corte diferenciadas para matrícula. Na rede estadual, era 30 de junho, e, na rede municipal, a data de corte era 30 de abril.

Em 2008, o CNE publica o Parecer CNE/CEB n. 04/2008 do Conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que expressa, clara e exaustivamente, os **princípios e normas** que deveriam ser seguidos por todos os Conselhos Estaduais de Educação em relação ao novo ensino fundamental:

1º - O Ensino Fundamental de nove anos de duração **é um novo Ensino Fundamental**, que exige um projeto político-pedagógico próprio a ser desenvolvido em cada escola e que não é repetição da Educação Infantil, visto que a mesma não é obrigatória.

2º - O Ensino Fundamental de nove anos, de matrícula obrigatória para crianças **a partir dos seis anos - completos ou a completar até o início do ano letivo - deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino, até o ano letivo de 2010**, o que significa dizer que deverá estar **planejado e organizado até 2009**, para que ocorra sua implementação no ano seguinte.

3º - A organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração **supõe, por sua vez, a reorganização da Educação Infantil, particularmente da Pré-Escola**, destinada, agora, a **crianças de 4 e 5 anos de idade**, devendo ter

assegurada a sua própria identidade. O que equivale dizer atendimento ao desenvolvimento integral e integrado das crianças **sem privilegiar um aspecto em detrimento do outro.**

4º - **O terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental**, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo de alfabetização”.

5º - Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, **há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino.**

6º - O desdobramento do Ensino Fundamental poderá ser em ciclos, no todo ou em parte, nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

7º - **Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica:** voltados à alfabetização e ao letramento, sendo necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das várias áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8º - Dessa forma, entende-se que **a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, e não na Educação Infantil.** É importante frisar que não cabe à Educação Infantil realizar a alfabetização, mas sim mediar os conhecimentos do mundo letrado para o nível de apropriação das crianças da pré-escola.

9º - A avaliação, tanto no primeiro ano do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no segundo e no terceiro anos, com as crianças de sete e oito anos de idade, tem de observar alguns princípios essenciais:

- a) **a avaliação tem de assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica** e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica;
- b) a avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;
- c) a avaliação, nesse bloco ou ciclo, **não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório;**
- d) é indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
- e) a avaliação, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças dentro do processo de alfabetização.

10º - Os professores de áreas específicas, especialmente no caso da Educação Física e de Artes, devem estar preparados para planejar adequadamente o trabalho com crianças de seis, sete e oito anos, tanto no que se refere ao desenvolvimento humano, cognitivo e corporal, como às habilidades e interesses demonstrados pelos alunos.

11 - Os professores desses três anos iniciais, com formação mínima em curso de nível médio na modalidade normal, mas, preferentemente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior, devem trabalhar de forma inter e multidisciplinar, admitindo-se portadores de curso de licenciatura específica apenas para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, quando o sistema de ensino ou a escola incluírem essa última em seu projeto políticopedagógico.

12 - O agrupamento de crianças de seis, sete e oito anos **deve respeitar, rigorosamente, a faixa etária, considerando as diferenças individuais e de desenvolvimento** (BRASIL, 2008). (Grifos nossos).

Com a descrição desses princípios e normas, reforça-se a distinção das ações a serem realizadas no ensino fundamental, diferentemente daquelas a serem objeto do trabalho na educação infantil, o que reforça a questão de se **respeitar as idades em cada nível de ensino.** O autor pretende reforçar que a **educação infantil não é um meio de promoção**

para o ensino fundamental, seja de oito, seja de nove anos de duração. Entende os três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino, e, entre outras coisas, trata da alfabetização e da avaliação neste período. O Conselheiro reforça a matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos - completos ou a completar **até o início do ano letivo**.

Como esta questão acabou não merecendo tratamento equânime por parte de todos os sistemas e estabelecimentos de ensino, e como **a lei não desce ao detalhe** do que se deva entender por seis anos - completos ou a se completar na data da matrícula ou no ano letivo -, as datas de corte continuaram a ser muito diversificadas no país, mesmo porque a organização curricular se descentraliza para o poder dos sistemas e das escolas, e, buscando-se resolver a questão do desalinhamento entre os entes federados, a Câmara de Educação Básica (CEB), **pela primeira vez, coloca em uma resolução uma data de corte para ser seguida nacionalmente**.

No ano de 2010, o CNE edita as Resoluções CNE/CEB n. 01, de 14 de janeiro de 2010⁴⁸ e n. 6, de 20 de outubro de 2010⁴⁹, que indicavam que a questão do desalinhamento seria resolvida, pois nelas estabelece a data de corte no **dia 31 de março** do ano em que o educando realiza sua matrícula inicial, com 4 anos na pré-escola, ou com 6 anos no ensino fundamental de nove anos. Ou seja, a matrícula no ensino fundamental deve ser realizada com **seis anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula**, e as crianças que completarem seis anos após essa data devem ser matriculadas na pré-escola.

Alguns argumentos justificam a escolha deste dia, tais como: o CNE teria definido o dia 31 de março por ser esta a data de corte para o início das aulas em várias instituições do país (IDADE..., 2011), e, ainda, em um Blog na Internet, do dia 10 de dezembro de 2011, o conselheiro Francisco Aparecido Cordão salienta que foi para **facilitar “o livre trânsito dos nossos alunos no âmbito do MERCOSUL, bem como entre as diversas unidades da federação brasileira”**:

após inúmeras audiências públicas e concorridas reuniões de trabalho, decidi adotar a mesma data de corte que já é adotada em situação semelhante por todos os nossos “hermanos” dos países membros e associados do Mercosul, facilitando assim o livre trânsito dos nossos alunos no âmbito do Mercosul, bem como entre

⁴⁸ Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

⁴⁹ Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

as diversas unidades da federação brasileira (CORDÃO citado por CARBONARI, 2011).

Assim, neste particular, no que se refere à matrícula inicial na pré-escola e no ensino fundamental, respectivamente aos 4 anos e aos 6 anos de idade, praticamente todos os países do MERCOSUL “adotam o dia 31 de março como data de corte para finalização das matrículas e efetivo início do ano civil escolar” (BRASIL, 2012a, p. 3). Segundo o Conselheiro Francisco Aparecido Cordão, isto significa que esta é também a data de corte etário para a matrícula nestes países.⁵⁰

Dando um **prazo de dois anos** para o alinhamento das matrículas entre a educação infantil e o ensino fundamental, tanto uma como a outra resolução estabeleceram que as escolas de Ensino Fundamental e seus respectivos sistemas de ensino que matricularam crianças que completaram 6 (seis) anos de idade após a data em que se iniciou o ano letivo, **em caráter excepcional**, deveriam dar prosseguimento ao percurso educacional dessas crianças, **adotando medidas especiais de acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global**; as crianças de cinco anos, **independentemente do mês de seu aniversário**, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram por mais de dois anos a Pré-Escola, poderiam, **em caráter excepcional**, prosseguir no seu percurso para o Ensino Fundamental. Em síntese, estabeleceram, respectivamente para os anos de 2010 e 2011, que seriam aceitas as matrículas de crianças com **cinco anos de idade, sem limite para data de aniversário**, de forma a não terem, em 2012, crianças completando seis anos após o dia 31 de março.

Reforçando a data de corte, foram publicados o Parecer CNE/CEB n. 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010, e a Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Em síntese, as Leis que alteraram a LDB e as normas emanadas do CNE buscaram homogeneizar a organização escolar no país, nas redes estaduais, municipais e particulares, **compatibilizando a duração e a idade de ingresso**, de forma que se evitem situações incomuns, como o caso de Minas Gerais, que, como foi exposto, alterou a data de

⁵⁰ CORDÃO, F. A. (facordao@uol.com.br). Versão eletrônica [mensagem pessoal]. “É exatamente isso o que significa. O assunto, à época, foi debatido em reunião de representante dos países membros e associados do MERCOSUL e foi isto o que foi combinado entre os participantes da reunião. Em função desse acerto, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, após ouvir os representantes do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, da União Nacional de Conselhos Municipais de Educação, da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação e do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, a Câmara de Educação Básica aprovou os Pareceres e as Resoluções que estão referenciadas em minha Nota Técnica”. Mensagem recebida por suelimachadop@gmail.com em 20 jul. 2015.

corte por **quatro vezes**: 30 de abril, de 2004-2008⁵¹; 30 de junho em 2009⁵²; 31 de março de 2010-2013⁵³; e, a partir de 2014, a data de corte volta a ser 30 de junho⁵⁴; e situações mais graves ainda, como nos estados do Paraná⁵⁵ e do Rio de Janeiro⁵⁶, que, em 2009, estenderam a data de corte até 31 de dezembro, matriculando, efetivamente, crianças com cinco anos de idade durante todo o 1º ano do ensino fundamental.

Concluindo, a questão do estabelecimento de uma data de corte pelo CNE causou inúmeros entendimentos, ou melhor, desentendimentos entre conselheiros, pais de alunos, diretores de escolas, sindicatos, juízes e mídia, e, como será demonstrado na análise sobre a situação em cada região do país, grande parte dos estados e municípios seguiram a data de 31 de março; entretanto, na prática, por liminares favoráveis, por desconhecimento, por negligência ou pela morosidade com que as citadas decisões normativas do CNE foram aplicadas nas diversas unidades da federação, muitas escolas matricularam crianças de cinco anos independente da data de aniversário. Nesse sentido, concorda-se com o conselheiro Francisco Aparecido Cordão, que em Nota Técnica (BRASIL, 2012a, p. 4) assevera que é um “enorme desserviço à educação brasileira e um desrespeito [aos] [...] esforços empreendidos, retroceder a um novo quadro de desalinhamento e de anarquia institucional, que acaba favorecendo muito mais uma competição espúria por matrículas, a qual é praticada em algumas poucas escolas e redes de ensino, prioritariamente privadas”.

5.2 OS LIMITES ETÁRIOS EM GERAL

O estabelecimento de uma idade específica para adquirir um direito ou obrigação acontece em diversos âmbitos da vida humana, tanto em relação à educação escolar, quanto em outros setores. Pode-se verificar abaixo que a maior parte dos limites etários é demarcada com o dia em que a pessoa completa a referida idade, como, por exemplo, a

⁵¹ Resolução SEEMG n. 469/2003.

⁵² Resolução SEEMG n. 1.086/2008.

⁵³ Resolução SEEMG n. 1.590/2010.

⁵⁴ Lei Estadual n. 20.817, publicada em 30/07/2013.

⁵⁵ Lei Estadual n. 16.049, de 19/02/2009.

⁵⁶ Lei Estadual nº 5.488, de 22 de junho de 2009.

legislação eleitoral, que considera eleitores os brasileiros maiores de 18 anos que se alistarem na forma da lei.⁵⁷

Estas regras normatizadoras são estabelecidas para manter a necessária ordem social e a maior parte delas não é sequer questionada.

Para citar apenas alguns outros exemplos, o **Estatuto do Idoso**⁵⁸ regula e assegura direitos às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos; para **doação de sangue**, entre outras regras, é necessário ter entre 16 e 69 anos (http://www.prosangue.sp.gov.br/artigos/requisitos_basicos_para_doacao); para a **aposentadoria**, entre outras regras, têm direito, por idade, os trabalhadores urbanos a partir dos 65 anos para os homens e a partir dos 60 anos de idade para as mulheres (<http://agencia.previdencia.gov.br/e-aps/servico/341>); para **obtenção da carteira nacional de habilitação**, exige-se ser penalmente imputável⁵⁹, ou seja, ter, no mínimo, 18 anos de idade⁶⁰; e, ainda, ter completado uma idade específica é requerido para o **ingresso e para a saída no serviço público**⁶¹; **ingresso na carreira militar**⁶²; **ingresso no trabalho laboral**⁶³; **acesso de menores a bebidas e cigarros**⁶⁴.

O Estatuto da Criança e do Adolescente define juridicamente as idades correspondentes a cada um dos períodos do desenvolvimento humano e dispõe que apenas aos 12 anos completos surge, legalmente, a adolescência e seus direitos e responsabilidades específicas.

Temos assegurados na CF os direitos previdenciários, que também adotam critérios etários (artigo 201, §7º, II) e estabelecem que é vedado o trabalho aos menores de 16 anos, fixando idade mínima de 14 anos para programas de aprendizagem profissional.

Na área da educação, tem-se diversos limites de idade estabelecidos na LDB e regulamentados em resoluções e em pareceres do CNE:

⁵⁷ Lei n. 4.737, de 15 de julho de 1965.

⁵⁸ Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003.

⁵⁹ Artigo 228 da Constituição Federal do Brasil de 1988.

⁶⁰ Conf. Código de Trânsito Brasileiro.

⁶¹ Aos servidores titulares de cargos efetivos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a aposentadoria é compulsória aos 70 anos de idade. (Inciso I, art. 40, CF/88)

⁶² O Estatuto da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais (Lei nº. 5.301/69) dispõe em seu art. 5º, IV, que para ingresso nas instituições militares estaduais deve o candidato possuir entre 18 e 30 anos de idade na data da inclusão.

⁶³ Proibição de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos. (Art.7º, XXXIII da CF/88)

⁶⁴ É proibida a venda à criança ou ao adolescente de bebidas alcoólicas e produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica ainda que por utilização indevida. (Incisos II e III, Art. 81, Lei 8.069/90)

Para a matrícula em **exames supletivos**, estes limites encontram-se no § 1º, incisos I e II do Art. 38 da LDB:

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os **maiores de quinze anos**;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os **maiores de dezoito anos** (BRASIL, 1996). (Grifos nossos).

Para a matrícula na modalidade **Ensino a Distância**, estão estabelecidos no Inciso II, do Art. 9º da Resol. CNE/CEB n. 03/2010:

II - a idade mínima para o desenvolvimento da EJA com mediação da EAD será a mesma estabelecida para a EJA presencial: **15 (quinze) anos completos** para o segundo segmento do Ensino Fundamental e **18 (dezoito) anos completos** para o Ensino Médio (BRASIL, 2010a). (Grifos nossos).

As orientações para matrícula em cursos de Educação de Jovens e Adultos – ensino fundamental ou ensino médio – ou de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na **modalidade EAD**, encontram-se no Parecer CNE/CEB n. 12/2012:

A idade mínima para ingresso em cursos de Educação de Jovens e Adultos ou de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade EAD, deverá ser a de **18 (dezoito) anos completos**, inclusive para o caso da EJA na etapa do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012b). (Grifos nossos).

Temos ainda na LDB inúmeros outros direitos e deveres atrelados a critérios objetivos de idade:

Art.4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos **4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade**, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças **de até 5 (cinco) anos de idade**;

(...)

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que **completar 4 (quatro) anos de idade**. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008)

Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, **a partir dos seis anos de idade**, no ensino fundamental. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança **de até 5 (cinco) anos**, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças **de até três anos de idade**;
 - II - pré-escolas, para as crianças **de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade**.
- (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996). (Grifos nossos).

Em Silva (2012), encontra-se que, no § 4º do art. 10, a Lei nº 11.494/2007 – que regulamentou o FUNDEF – é ainda mais inequívoca a respeito do tema, estabelecendo que, em relação à distribuição dos recursos deste Fundo, “**o direito à educação infantil será assegurado às crianças até o término do ano letivo em que completarem 6 (seis) anos de idade**”.

Segundo este mesmo autor,

quando o legislador adota o critério etário de desenvolvimento biológico, psíquico, neurológico, cultural, do sujeito no tempo, o faz exigindo o transcurso completo dos anos, meses, dias, horas que correspondam ao momento estabelecido para a aquisição de determinados direitos e assunção de certas obrigações (SILVA, 2012, p. 9).

Assim, ao fixar, por exemplo, a idade mínima de trinta e cinco anos como condição de elegibilidade para Presidente da República⁶⁵, “ninguém dirá que um dia ou onze meses após completar trinta e quatro anos o interessado já tenha alcançado tal limite etário, ainda que da perspectiva de supostos méritos subjetivos estivesse apto a exercer tal mister” (SILVA, 2012, p. 9).

Verifica-se assim que a questão dos limites etários perpassa diversos âmbitos e prolonga-se ao longo da vida. Entretanto, diferentemente das outras limitações etárias, na questão da matrícula, completar a idade de seis anos após a data de corte implica adquirir o direito somente no ano letivo seguinte, pois o acesso se dá uma vez por ano, sendo único para todos os coetâneos, o que acarreta o acesso em diferentes idades precisas. Decorrente dessa diferença, a data de corte para a matrícula tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental de nove anos foi objeto de controvérsias e intervenções judiciais nas normatizações que regulam área educacional, considerando-a, em muitas decisões, inconstitucional. Discordando das decisões dos TJs e, portanto, acreditando ser constitucional, o Governador do Estado de Mato Grosso do Sul solicita ao Supremo Tribunal Federal (STF) a declaração de constitucionalidade das resoluções que veremos a seguir.

⁶⁵ Artigo 14, §3º, VI, a, da CF,

5.3 A AÇÃO DIRETA DE CONSTITUCIONALIDADE (ADC) N.17

Os TJs, ordinariamente, em sede de mandados de segurança que tratam de limitação de matrícula no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, em unidades das redes públicas e particular de ensino do país, **manifestaram-se favoráveis** à tese de que a exigência de idade mínima de seis anos atentaria contra a regra do **art. 208, V, da CF/88**, que vimos anteriormente. Dessa forma, a controvérsia jurídica levantada em todo o país colocou em xeque a **unidade** do ensino fundamental de nove anos.

No início de outubro de 2007, dá entrada no STF a **Ação Direta de Constitucionalidade** (ADC) n. 17⁶⁶, promovida pelo Governador do Estado de Mato Grosso do Sul, tendo por relator o Ministro Ricardo Levandowski. A ADC objetivava a declaração de constitucionalidade dos artigos 24, II, 31 e 32, caput, da Lei 9.394/96, com a redação dada pela Lei 11.274/2006, que tratam das **regras de acesso** ao ensino fundamental e da **avaliação na educação infantil**:

Art. 24. A educação básica, nos níveis **fundamental** e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

II - a classificação em qualquer série ou etapa, **exceto a primeira do ensino fundamental**, pode ser feita: a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas; c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino (...)

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, **sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental**.

Art. 32º. 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, mediante:

(...) (BRASIL, 1996). (Grifos nossos).

O requerente afirmava que o Tribunal de Justiça local, do Mato Grosso do Sul, e também os do Paraná, São Paulo, Amazonas e Bahia estavam se manifestando favoráveis à tese de que a exigência de idade mínima de seis anos para ingresso no ensino fundamental atentaria contra a regra do inciso V, art. 208 da CF, que diz que o Estado deve garantir o direito de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação

⁶⁶ O último registro, no acompanhamento processual, foi em 02/06/2011, no site do Supremo Tribunal Federal (<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2564133>), o último andamento registrado foi em 02/06/2011.

artística, segundo a capacidade de cada um”. E, ainda, almejava “a concessão de liminar para se **impedir a proliferação de novas ações** e, principalmente, de **novas liminares** a serem concedidas em sede de mandado de segurança” e requeria a **suspensão dos julgamentos** dos processos que envolviam a aplicação dos atos normativos em questão, até seu julgamento definitivo.

Na decisão do Ministro (DJE nº 1, divulgado em 04/01/2011), encontra-se que:

1) a Procuradoria-Geral da República manifestou-se pela **extinção do processo**, sem o julgamento de mérito, em parecer que traz a seguinte ementa:

“AÇÃO DECLARATÓRIA DE CONSTITUCIONALIDADE. DISPOSITIVOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCACAO NACIONAL LDB. EXIGÊNCIA DE QUE A CRIANÇA TENHA SEIS ANOS DE IDADE PARA O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL. PRELIMINAR. ALTERAÇÃO SUBSTANCIAL DO ART. 208, IV, DA LEI MAIOR, PELA EC 53/2006, POSTERIOR À PREVISÃO LEGAL INSERIDA NA LDB. MÉRITO. INTERPRETAÇÕES QUE PODEM SER EXTRAÍDAS DAS NORMAS OBJETO DA AÇÃO: (I) PARA EFETIVAÇÃO DA MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL, É NECESSÁRIO QUE A CRIANÇA POSSUA SEIS ANOS COMPLETOS NO INÍCIO DO ANO LETIVO (ÚNICA EXEGESE POSSÍVEL NA ÓTICA DO REQUERENTE); (II) BASTA QUE A CRIANÇA VENHA A COMPLETAR TAL IDADE AO LONGO DO ANO LETIVO. **AMBAS AS INTERPRETAÇÕES SÃO POSSÍVEIS E CONSTITUCIONAIS**. PARECER PELA EXTIÇÃO DO PROCESSO SEM RESOLUÇÃO DO MÉRITO OU, SE ESTE FOR ALCANÇADO, PELA PROCEDÊNCIA DO PEDIDO. (Grifos nossos).

2) O Ministério da Educação alega a inexistência de controvérsia judicial e a aplicação da teoria da reserva do possível e requer a declaração de constitucionalidade dos arts. 24, II, 31 e 32, *caput*, todos da LDB.

“A não utilização do requisito etário como forma de enquadramento da educação básica, **atrai a aplicabilidade da teoria da reserva do financiamento possível**, visto que o Estado estaria obrigado a realizar avaliações psico-pedagógicas específicas por experts em milhões de crianças para avaliar a capacidade intelectual, maturidade, desenvolvimento psicológico, dentre outros requisitos.

(...)

Em suma, seria necessária a alocação de recursos financeiros vultuosos do orçamento dos municípios, dos estados e da União com a finalidade de constituírem equipes multidisciplinares aptas a observarem em todos os casos específicos o devido enquadramento da criança na educação básica, sendo, conseqüentemente, imprescindível também a existência de comissão avaliadora no âmbito das escolas públicas para analisar os pedidos de reavaliação a serem apresentados pelos pais irresignados com o resultado da primeira avaliação.

Cumprir frisar que o critério cronológico como instrumento de definição dos estágios da educação básica não vulnera, diretamente ou indiretamente, qualquer dispositivo da Carta da República, uma vez que não impede o direito ao acesso à educação.

Ao revés, as normas legais que são objetos da Ação Declaratória de constitucionalidade, **apenas balizam o exercício do direito fundamental ora abordado, delineando a forma da sua concretização, não impedindo ou restringindo o acesso à educação.**

(...)

(...) não merece ser conhecida a presente ação, sob pena de **violação do princípio da separação de poderes, visto que a matéria em questão é afeta, tão somente, à implementação de políticas públicas**” (DJE nº 1, divulgado em 04/01/2011) (BRASIL, 2014). (Grifos nossos).

3) No despacho, o Ministro indefere o pedido de liminar e solicita informações ao STJ e aos TJs dos estados citados anteriormente.

No site do STF – <http://www.stf.jus.br> –, a última movimentação desta ADC n. 17 é do dia 02/06/2011, encontrando-se a mesma no Gabinete do Ministro.

Segundo Baptista e Lima (2013, p. 13), “a dificuldade de o STF proferir uma sentença e colocar um ponto final na questão é resultado da controvérsia que o tema inspira no próprio poder judiciário”.

Desde a publicação da Lei n. 11.114, de 17 de maio de 2005, que muda a idade de matrícula para seis anos, foram **mais de dez anos de medidas liminares**, que funcionaram como um modo elitista e seletivo para matrícula no primeiro ano. Um caminho promissor para eliminar o problema de vez teria sido o STF manifestar-se, com maior rapidez, sobre a constitucionalidade ou não da ADC n. 17. Entretanto, frente às disposições normativas, não deveria restar dúvida que a idade para matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental é a definida pelas Lei e normas, às quais os Conselhos têm o dever de cumprir e a obrigação moral de defender em respeito aos direitos constitucionais, ou seja **seis anos de idade**.

A seguir, apresentam-se alguns levantamentos mostrando a repercussão que a questão da data de corte e a consequente antecipação da matrícula tiveram no Judiciário.

5.4 A DATA DE CORTE E A ANTECIPAÇÃO DA MATRÍCULA PELO PODER JUDICIÁRIO

As medidas para o alinhamento das matrículas não foram efetivamente seguidas por muitas instituições, o que provocou o entendimento de muitos pais de que as crianças seriam **retidas ou reprovadas** na pré-escola caso não fossem matriculadas no primeiro

ano do ensino fundamental. A resistência às medidas adotadas pela CEB, levou muitos pais a querer adiantar a fase de escolarização de seus filhos, muitos até sem maiores preocupações em relação ao amadurecimento deles para o ingresso em etapa eminentemente escolar, no ensino fundamental e sem preocupação em garantir à criança o direito de ser criança e de ser escolarizada na idade correta.

Solicitou-se, então, a concessão da segurança, em Mandados de Segurança, com pedido de liminar. Para entender-se melhor esta questão, Meirelles (2001) esclarece que, em Mandados de Segurança, deve constar, nos autos do processo, a prova pré-constituída do direito alegado, a comprovação da presença do direito líquido e certo, que “é o que se apresenta manifesto em sua existência, delimitado em sua extensão e apto a ser exercitado no momento da impetração”, ou seja, “se depender de comprovação posterior, não é líquido nem certo para fins de segurança” (MEIRELLES, 2001, p. 35-36). Assim as ações na justiça para matricular as crianças, independente da data-limite, entraram através de Mandado de Segurança – que, como vimos, é uma medida judicial rigorosa, no sentido de que a concessão da liminar exige o direito líquido e certo, que é aquele direito demonstrado logo de início, e não comporta nenhuma dúvida⁶⁷. Esta é, então, a condição essencial para que o Mandado de Segurança tenha êxito na Justiça. Quando o juiz indefere a providência em um Mandado de Segurança é porque não existe direito líquido e certo diante de uma disciplina legal que, por exemplo, exige que a criança tenha uma idade mínima para ter acesso ao ensino fundamental. Os juízes verificam, nos processos, as provas documentais, e as decisões são proferidas, tendo por base o parecer do Ministério Público. Ou seja, o parecer emitido pelo Ministério Público juntamente com as provas documentais da ação, oriundas de peritos, diretores de escolas, psicopedagogos e psicólogos, embasaram a decisão jurisdicional que, *a priori*, considerou estar havendo uma ilegalidade na definição de uma data-limite.

Feita esta introdução, ressalta-se que foram realizados levantamentos, em três etapas, com o objetivo de se conhecer as demandas que a antecipação da matrícula teve no Poder Judiciário. Buscou-se que estes levantamentos fossem abrangentes e, para isso, a pesquisa se deu em três âmbitos: local, regional e nacional. No âmbito local, buscou-se levantar o

⁶⁷ Em uma ação ordinária ou em uma ação de obrigação de fazer poderia haver uma dilação probatória e, quem sabe até, serem examinadas as condições em que a criança se encontrava, mediante uma prova pericial, para avaliar o desenvolvimento psicológico e o intelectual para se saber se aquela criança seria beneficiada ou não, ingressando no ensino fundamental com uma idade mais precoce (MEIRELLES, 2001).

número de Mandados de Segurança que haviam entrado no Fórum de Poços de Caldas/MG; no âmbito regional, os **Acórdãos no TJ de Minas Gerais**; e, no nacional, os processos de **Ação Civil Pública**, com pedido de tutela antecipada, propostos pelo Ministério Público Federal contra a União Federal que tiveram por objeto a suspensão das Resoluções n. 01 e 06, de 2010, do CNE.

Entenda-se que os Mandados de Segurança tiveram como objetivo, na sentença definitiva, a garantia de um direito, diferentemente das Ações Cíveis Públicas, que provocaram alterações normativas.

Na primeira etapa, solicitou-se no Fórum de Poços de Caldas/MG, através de ofício, a demanda dos processos judiciais com a temática. Tal solicitação foi negada com a justificativa de que não havia essa informação e o levantamento pela pesquisadora, nos autos, não seria autorizado.

Na segunda etapa, realizou-se no site do TJ de Minas Gerais (<http://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/formEspelhoAcordao.do>) a busca pelos Acórdãos, informando-se os termos desejados no campo de busca e o sistema retornou todos os acórdãos que possuem a mesma palavra citada na ementa. Optou-se por marcar a ordenação por "Precisão", de forma a serem exibidos, primeiramente, os Acórdãos que passaram por tratamento de indexação. O trabalho de indexação consiste na leitura do acórdão para definição e cadastro dos termos jurídicos relacionados à matéria abordada, e que constam do "Catálogo de Jurisprudência". Além disso, dessa forma também são identificadas e cadastradas a legislação e a jurisprudência citadas no acórdão, sendo também possível fazer uma busca por referências legislativas. Entretanto teve-se muita dificuldade em precisar os termos de busca, pois, como verifica-se na Tabela 1, em pesquisa realizada em 02/02/2015, em Acórdãos com assuntos iguais, não há similaridade das palavras de resgate cadastradas, o que dificulta a busca pelo usuário, pois não há garantia de que, na pesquisa, tenham vindo todos os Acórdãos sobre aquele assunto, e muitas vezes os resultados não atendem aos critérios expressos na intenção de busca.

Tabela 1- Pesquisa nos Espelhos de Acórdãos, por palavras/ expressões, no site do TJMG, em 02/02/2015.

Palavras/ expressões				Total	
"matrícula no 1º ano do ensino fundamental"	e	"limite de idade"		23	
"matrícula no 1º ano do ensino fundamental"	e	"corte etário"		03	
"matrícula"	e	"ensino fundamental"	e	"limite de idade"	202
"matrícula"	e	"ensino fundamental"	e	"corte etário"	11

Fonte: Elaborado pela autora.

Selecionou-se, conforme Tabela 2, o resultado de busca de maior número (202), e procedeu-se à análise dos Acórdãos. Verifica-se que, levada aos tribunais, a questão da data limite para matrícula, em Minas Gerais, inicia-se em 2002 e tem uma explosão no ano de 2013, com 74 julgamentos. Nos anos de 2002, 2004 e 2005, a demanda judicial era para pleitear a matrícula de menores de sete anos no ensino fundamental de oito anos, já que as mesmas foram recusadas nas escolas, em virtude de Resoluções da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que estipulavam limite de idade e foram concedidas judicialmente.

Tabela 2 - Número de Acórdãos, no TJMG, de acordo com o ano de julgamento 2002, com as palavras "matrícula" e "ensino fundamental" e "limite de idade".

2002	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
03	01	09	07	05	05	01	03	10	44	74	37	03	202

Fonte: Elaborado pela autora.

Entretanto nem todos referem-se à matrícula no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, mas todos se referem à solicitação de matrícula em detrimento de norma que estabelece limites etários para a matrícula. Vinte e oito destes Acórdãos referiam-se a outras questões de matrícula, conforme Tabela 3, sendo: 13 de matrícula na Pré-Escola; 14 de alunos aprovados em exame vestibular e que necessitavam do certificado de conclusão do ensino médio, cuja realização de exame deveria ser junto aos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC), e 01 à matrícula no Ensino Médio regular, com idade superior a 18 anos.

Muitas liminares foram concedidas em 1ª instância e não puderam ser negadas no TJMG, em **Reexame Necessário**, mesmo considerando-se que a sentença inicial proferida tivesse sido indevida. Aplicou-se a **teoria do fato consumado** – “situações consolidadas pelo decurso de tempo não devem ser desconstituídas na medida em que só se causará dano ao estudante, não evidenciando proteção a qualquer interesse público” (MINAS GERAIS, 2011; 2012a; 2013a).

Outros Acórdãos encontrados eram de Agravo de Instrumento e tinham como agravante o Estado de Minas Gerais, e o agravado, o Ministério Público do Estado de Minas Gerais. Foi negado o provimento com base, entre outras coisas, de que “o mero corte etário não é suficiente para que a criança seja alijada de seu direito à educação, ou mesmo obrigada à eventual repetição de etapa já cursada” (MINAS GERAIS, 2012b; 2013 b).

O entendimento de que a criança estaria repetindo o ano foi divulgado, principalmente pela mídia (OLIVEIRA, 2012a; 2013), e sabemos que a repetência tem uma conotação negativa que nenhum pai quer para seu filho.

Ressalte-se que, o enorme descompasso criado entre os diversos estados, redes de ensino e o poder jurídico quanto à data de corte para matrícula no 1º ano **repercutiu também na educação infantil**, com diversas ações judiciais para matricular crianças de 02 a 04 anos de idade. As treze requisições analisadas solicitavam matrícula ou manutenção da matrícula, na educação infantil – Maternal II ou III, 1º ou 2º período da Pré-Escola –, em desacordo com o estabelecido na data de corte. Assim, considera-se que uma forma de evitar a demanda judicial e contribuir para a organização dos sistemas de ensino do país seria a definição de uma data de corte com abrangência nacional.

Tabela 3 - Outros motivos para solicitação judicial de matrícula em detrimento de limite etário - 2002-2015

Outros motivos	Acórdãos/ Ano	Total
Matrícula na Pré-Escola	01(2011); 07(2013); 03(2014); 02(2015).	13
Matrícula no CESEC, para fins de terminalidade, para aluno aprovado em vestibular	01(2008); 01(2011); 06(2012); 04(2013); 02(2014).	14
Matrícula no Ensino Médio regular com idade superior a 18 anos	01 (2002)	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, no período de 2002 a 2015, conforme Tabela 4, foram encontrados no TJ de Minas Gerais 174 Acórdãos para a matrícula de crianças de cinco anos de idade, independente de data de corte.

Tabela 4 - Número de Acórdãos, no TJMG, para matrícula de crianças de cinco anos no ensino fundamental, 2002-2005

2002	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
02	01	09	07	05	04	01	03	08	38	63	32	01	174

Fonte: Elaborado pela autora.

As análises do inteiro teor dos Acórdãos, ou de parte deles, mostraram que esta questão da matrícula da criança de cinco anos no ensino fundamental constituiu-se uma polêmica, levando a entendimentos diversos dentro do próprio Poder Judiciário. A regularidade que se viu foi em relação à exigência de respaldo em comprovação de outros profissionais, não necessariamente da área educacional.

No caso em questão – matrícula fora da data-limite na educação infantil ou no ensino fundamental –, na maioria das vezes, o Ministério Público, através de Parecer dos Promotores de Justiça, opinou aconselhando a concessão da segurança, em caráter definitivo, considerando preenchida a condição atinente à liquidez e certeza do direito quando a matrícula solicitada era no período subsequente ao que cursou, p.e., aluno(a) do último período da pré-escola, solicitando matrícula no 1º ano do ensino fundamental, e quando havia comprovação de capacidade da criança, através de laudo psicopedagógico. Compreende-se, assim, que as **situações consolidadas pelo decurso de tempo** não devem ser desconstituídas na medida em que poderá causar dano ao estudante, entendimento este reiterado pela jurisprudência.

Na análise realizada, observa-se que não há consenso sobre a matéria, e os argumentos se diferenciam bastante. Em um único processo, solicitando a matrícula de uma criança, o pedido foi negado e, em instância superior, concedido sob diferentes alegações. Neste primeiro excerto, o pedido foi indeferido:

AGRAVO DE INSTRUMENTO. A fixação de idade mínima para cursar o ensino fundamental tem por finalidade garantir que as crianças já estejam aptas a frequentar o ambiente escolar com reais condições de aprendizado e socialização, sem correr riscos de danos psicológicos e emocionais devido à tenra idade.

Assim, o CNE, no exercício do seu poder de regulamentar assuntos pertinentes à educação, houve por bem, ao editar a referida resolução, destinar as matrículas no 1º ano do ensino fundamental somente àquelas crianças que completassem 06 anos de idade até 31/03, não se percebendo nenhuma ilegalidade ou abuso de poder em tal ato.

Aliás, pelo contrário. Denota-se uma preocupação do Estado em proteger as crianças que não estão aptas a enfrentar um ambiente educacional/escolar.

Ora, uma vez que é materialmente impossível a verificação da maturidade neurológica de cada criança, é preciso estabelecer um critério objetivo, que, *in casu*, foi a idade, o que, considerada a natureza da questão, é perfeitamente admissível (BRASIL, 2011). (Grifos nossos).

É evidente a posição adotada pela jurista favorável a uma idade mínima para a matrícula da criança pequena e a uma data-limite estipulada pelo CNE. Contudo a decisão final favorável à matrícula da criança sem data-limite para completar 6 anos foi proferida, neste mesmo processo, conforme se segue:

AGRAVO DE INSTRUMENTO. 6. A princípio, parece que razão assiste à agravante, visto que o acesso à educação é um direito garantido pela Constituição Federal, resguardado no art. 227, que dispõe ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à educação. 7. Parece que a Lei nº 9.394/1996, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, nada dispõe sobre o estabelecimento de data de corte/limite referente à idade de acesso à educação infantil ou ensino fundamental. 8. **Dessa forma, estabelecer limitação de acesso à educação em razão de data em que a criança completa a idade de acesso ao nível escolar não me parece revestido de razoabilidade visto não haver previsão legal para tanto, bem como pelo fato de que a capacidade de aprendizado é individual, podendo ser determinada não somente pela idade, mas também pela capacidade intelecto/psicológica de cada criança, que poderá ser conferida pelas escolas, de forma individualizada, por meio de testes psicológicos/pedagógicos** (BRASIL, 2011). (Grifos nossos).

O jurista coloca que uma data-limite fere o princípio da razoabilidade e dá ênfase à capacidade da criança de aprender, “que poderá ser conferida pelas escolas, de forma individualizada, por meio de testes psicológicos/pedagógicos”. Para garantir direitos iguais para todos, seria necessário que nossas escolas estivessem preparadas para aplicar “testes psicológicos/pedagógicos” em todos os seus alunos, independentemente de serem instituições públicas ou privadas, o que, sabidamente, não é o caso. Também na mesma lógica da avaliação da criança, trago o trecho abaixo que se refere à decisão favorável à matrícula das crianças pelo Ministério Público do Estado de Mato Grosso do Sul:

Para privar o acesso ao ensino fundamental, o Estado ou Municípios devem provar, então, que a criança não possui capacidade para iniciar o seu aprendizado, isto de forma individual, não genérica, porque a capacidade de cada

um, prevista constitucionalmente como garantia à educação, bem assim na LDB e no ECA, não se afere única e exclusivamente pela idade cronológica. Com isso, não é difícil concluir que uma criança prematuramente capaz possa ingressar no ensino fundamental antes de cinco, seis ou sete anos, porque a sua capacidade lhe assegura o direito à educação, e tal circunstância não estaria a burlar qualquer legislação[...] julga-se procedente a presente ação civil pública para, em confirmando liminar concedida anteriormente, **determinar ao Estado de Mato Grosso do Sul e Municípios de Ivinhema e Novo Horizonte do Sul que matriculem e mantenham matriculados no ensino fundamental as crianças menores de seis anos que comprovarem, através de submissão à avaliação da equipe nomeada pelo juízo, terem a capacidade para o início dos estudos[...]** (STJ – Relator: Ministro LUIZ FUX, Data de Julgamento: 27/03/2007, T1 – PRIMEIRA TURMA) (MATO GROSSO DO SUL, 2007). (Grifos nossos).

A determinação é para que uma equipe multidisciplinar – composta por um professor da rede estadual, um da rede municipal e uma psicóloga – avalie as crianças. Não há na sentença nenhuma dúvida sobre ser ou não o ensino fundamental o melhor lugar para a criança de 5 anos e mesmo “antes de 5” como diz o relator. Nas duas jurisprudências analisadas, o parâmetro foi a “capacidade” da criança e não o seu desenvolvimento sócio-afetivo. Não se observa uma visão global da criança e nem a referência à infância como etapa propícia para o desenvolvimento de atividades mais lúdicas e de brincadeiras. Dessa forma, fica a pergunta: o que é, afinal de contas, ser criança neste início de século?

Entretanto, como vimos neste mesmo capítulo, a LDB, no inciso II do artigo 24, proíbe qualquer tipo de classificação no primeiro ano do ensino fundamental. E, ainda, o Parecer CNE/CBE n. 3/2007, com base no inciso I do artigo 31 da LDB, diz que é proibida a prática do “vestibulinho” – exame de conhecimento –, visando a seleção para o ingresso no ensino fundamental. Segundo o mencionado inciso, a avaliação na educação infantil deve ser realizada mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças, entretanto **sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental**. Com isso, objetiva-se resguardar os direitos das crianças a não serem submetidas a qualquer espécie de constrangimento, o que parece não ter sido a preocupação dos juristas.

Verifica-se na interpretação da maioria dos juízes que o corte etário fere os **princípios da legalidade**⁶⁸, **da razoabilidade**⁶⁹, **da igualdade**⁷⁰, **da proporcionalidade**⁷¹, assim justificando cada um deles:

(1) Em relação à constitucionalidade do corte etário, as opiniões divergiram muito, sendo considerado ora constitucional e ora como ferindo o **princípio da legalidade**, sendo, portanto, inconstitucional.

No espelho de acórdão abaixo, verifica-se uma inovação. Ao mesmo tempo em que se considera “**ser constitucional** a limitação etária para o acesso ao ensino fundamental”, considera-se que “**apenas a idade cronológica não constitui critério suficiente**” e que a “norma deve vir respaldada na avaliação individual da capacidade da criança, por intermédio de laudos psicopedagógicos”, ou seja, o Relator define normas para a área educacional.

EMENTA: REEXAME NECESSÁRIO - CONSTITUCIONAL - EDUCAÇÃO - LIMITAÇÃO ETÁRIA PARA ACESSO À EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL - DIREITO LÍQUIDO E CERTO COMPROVADO - CONCESSÃO DA SEGURANÇA - SENTENÇA CONFIRMADA. Malgrado **entenda ser constitucional a limitação etária** para o acesso ao Ensino Fundamental, essa restrição deve vir respaldada na avaliação individual da capacidade da criança, por intermédio de laudos psicopedagógicos, já que **apenas a idade cronológica não constitui critério suficiente** a restringir o ingresso dos menores em instituições de ensino. [...] Inicialmente, **ressalto que entendo que inexistente inconstitucionalidade na limitação de idade para ingresso no Ensino Fundamental**, uma vez que a Constituição da República estabelece essa restrição etária para os diversos níveis da educação básica, seja infantil ou fundamental [...]. Todavia, **referida norma deve vir respaldada na avaliação individual da capacidade da criança, por intermédio de laudos psicopedagógicos, já que apenas a idade cronológica**

⁶⁸ O princípio da legalidade/liberdade (art. 5º, inciso II, da CR) impõe que toda intervenção na esfera de direitos, na esfera de liberdades da pessoa, se opere através da lei, ato jurídico-político votado pelo povo, por intermédio de seus representantes (desdobramento do Princípio Republicano), aqui especialmente os representantes do Legislativo e do Executivo em atuações conjugadas; a criação de direitos, de obrigações, de proibições e sanções – para ter racionalidade, calculabilidade, regulação das expectativas dos indivíduos – deve-se dar por intermédio da lei (desdobramento do Princípio do Estado Democrático de Direito) (ESPÍNDOLA, 2003).

⁶⁹ O princípio da razoabilidade, implícito no art. 5º, LIV, da CR, também princípio legal constante da Lei federal n. 9.784, de 29.1.1999 (art. 2º, parágrafo único, inciso VI), expressa, na boa síntese empreendida pela lei federal citada, a imposição de “adequação entre meios e fins, vedada a imposição de obrigações, restrições e sanções em medida superior àquelas estritamente necessárias ao atendimento do interesse público” (ESPÍNDOLA, 2003).

⁷⁰ O princípio da igualdade (art. 5º, caput e seu inciso I, da CR) impõe que os poderes públicos, na edição de leis gerais e abstratas, na edição de sentenças ou atos administrativos, tratem a todos com igualdade, na medida de suas forças econômicas, culturais e sociais. Proíbe privilégios, afasta discriminações irrazoáveis e impõe tratamento isonômico para (tentar, tender) igualar os desiguais, especialmente em políticas públicas de caráter social (saúde, educação, lazer, etc.). Esse princípio reclama, para sua compreensão, a ideia de que existem equiparações requeridas pela ordem jurídica, discriminações autorizadas e discriminações vedadas (ESPÍNDOLA, 2003).

⁷¹ O princípio da proporcionalidade passa pela consideração objetiva à pluralidade dos interesses e valores inter-relacionados na vida social, nas relações intersubjetivas (ESPÍNDOLA, 2003).

não constitui critério suficiente a restringir o ingresso dos menores em instituições de ensino. (Reexame Necessário-Cv 1.0145.12.079754-6/001, Relator(a): Des.(a) Versiani Penna, 5ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 10/10/2013, publicação da súmula em 18/10/2013) (Grifos nossos).

De forma contraditória, no espelho de acórdão abaixo, foi considerado **inexistente o respaldo constitucional** do limite etário. Entretanto, da mesma forma que o Relator anterior, estabelece uma norma para a área educacional. Diz o Parecer deste Relator que o limite etário “é estabelecido apenas como referência (...) o que deve ser tomado em conta, efetivamente, é seu atual estado de desenvolvimento intelectual”:

EMENTA: MANDADO DE SEGURANÇA. MATRÍCULA. ENSINO FUNDAMENTAL. CRITÉRIO. LIMITE DE IDADE. VIOLAÇÃO A DIREITO CONSTITUCIONAL. O critério estabelecido em resolução de fixar idade de 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, para que tenha o aluno direito à matrícula no primeiro ano do ensino fundamental afigura-se em **confronto com a Constituição Federal**, que garante a todos o direito à educação, sem qualquer limite de idade. (Reexame Necessário-Cv 1.0707.12.029568-8/001, Relator(a): Des.(a) Duarte de Paula, 4ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 10/10/2013, publicação da súmula em 16/10/2013) (Grifos nossos).

Outrossim, encontrou-se em outros Acórdãos o respaldo nas palavras do Ministro Luiz Fux, de que **os direitos consagrados em normas menores tenham eficácia imediata e os direitos consagrados constitucionalmente sejam relegados a segundo plano**:

Ressoa inconcebível que direitos consagrados em normas menores como Circulares, Portarias, Medidas Provisórias, Leis Ordinárias tenham eficácia imediata e os direitos consagrados constitucionalmente, inspirados nos mais altos valores éticos e morais da nação sejam relegados a segundo plano. (Superior Tribunal de Justiça, REsp 753.565/MS, Rel. Ministro LUIZ FUX).

Entretanto também encontramos opinião em contrário, como a do Des. Moreira Diniz, citada em inúmeros processos, segundo a qual a Constituição traça os parâmetros e cabe à legislação específica editar os parâmetros, e, ainda, que a estipulação de idade mínima para ingresso no ensino fundamental **não viola a Constituição**. Considera também que poderíamos ter a situação insólita de autorizar a matrícula de uma criança com cinco anos de idade, ou menos, **simplesmente porque seus pais a consideram mais inteligente e dotada do que as demais**:

A Constituição Federal traça os parâmetros a serem seguidos na vida de todos os brasileiros, de resto, de todos quantos vivam neste País. **Norma Constitucional nunca é específica - pelo menos não deve ser. É, por natureza, genérica, e vem sucedida pela legislação editada pelas casas legislativas competentes para o trato de cada tema.**

No caso do ensino, a estipulação de idade mínima para ingresso no ensino fundamental **não viola a Constituição**. Esta - a Carta Maior - deve ser interpretada e compreendida com bom senso.

Se assim não fosse, e em se tratando de ensino, ver-nos-íamos na insólita situação de autorizar a matrícula de uma criança com cinco anos de idade, ou menos, **simplesmente porque seus pais a consideram mais inteligente e dotada do que as demais**.

Ademais, a própria Constituição estabelece, no artigo 208, inciso IV, que é garantida a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até cinco anos de idade, dando a entender que essas crianças devem permanecer no ensino infantil durante essa idade.

Como se percebe, a aplicação do preceito Constituição é feita pelo legislador de forma razoável, na medida em que a estipulação de idade mínima para ingresso no ensino fundamental não resulta de capricho, mas de constatação de resultados de estudos científicos que indicam qual é a idade apropriada para o início da cada fase do aprendizado. (Ap Cível/Reex Necessário 1.0024.12.020085-2/001, Des.(a) Heloisa Combat, 4ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 02/10/2014, publicação da súmula em 09/10/2014)

(2) Em relação ao **princípio da razoabilidade**, consideraram que estaria sendo violado, pois, por questão de horas, dias ou meses de diferença na data de nascimento das crianças, elas tiveram a matrícula negada. Entendeu-se que repetir o ano letivo na pré-escola unicamente por ser a criança mais nova do que os demais alunos seria arbitrário e extrapolaria os limites do princípio da razoabilidade. Assim, a idade não poderia ser tida como óbice ao acesso à educação, mesmo porque a criança que for compelida a cursar novamente o grau a que obteve êxito no ano letivo anterior ficaria desestimulada e inferiorizada, de forma que os objetivos constitucionais de educação, inserção e formação pessoais estariam prejudicados.

(3) Quanto ao **princípio da igualdade**, não seria isonômico dar acesso a umas e a outras não, em função de horas, dias ou meses de diferença entre o corte etário e a data de nascimento e não em função das capacidades que possuem; assim considerou-se que se devia abrir espaço para a demonstração da capacidade de cada aluno através de testes psicopedagógicos. Desse modo, o critério etário deveria ser afastado, privilegiando-se “o acesso aos níveis superiores de ensino segundo a capacidade de cada um”.

(4) Exageros para mais ou para menos configuram violações ao **princípio da proporcionalidade**, pois se considerou o corte etário uma medida excessiva em relação ao fim que a norma deseja alcançar.

Na Deliberação n. 02/08 do CEE do Paraná, o conselheiro e relator Archimedes Peres Maranhão entende que os **atos contraditórios do Judiciário** que concederam a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental aos cinco anos de idade, em sua maioria para as crianças de escolas particulares, **expressaram antecipar a escolarização das**

crianças. As argumentações utilizadas de que “existem crianças em pleno processo educacional, já sendo alfabetizadas no último ano da Educação Infantil” e de que “as crianças embora mudem de nível (educação infantil para ensino fundamental), na prática não teriam qualquer evolução, pois o conteúdo do primeiro ano seria praticamente idêntico ao último ano da educação infantil”, configuram-se como uma clara **desobediência à Constituição** e às Leis Federais. Assevera que encontra-se evidente na LDB que a Educação Infantil tem como uma de suas funções **não antecipar as rotinas e os procedimentos do Ensino Fundamental**, pois não são aceitáveis para as crianças da Pré-escola, apesar de saber-se do imenso potencial de aprendizagem e compreensão que estão presentes desde o início da vida e que se manifestam espontaneamente e através da interação com os outros. E, ainda, que conforme o art. 31 da LDB, a Educação Infantil tem como finalidade desenvolver as capacidades do ser humano por meio da ludicidade, **sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental** (PARANÁ, 2008).

Na terceira etapa, pesquisou-se os processos de Ação Civil Pública, com pedido de tutela antecipada, propostos pelo Ministério Público Federal contra a União Federal, que têm por objeto a suspensão das Resoluções n. 01 e 06, de 2010, do CNE, conforme Quadro 4. Verifica-se que foram abrangidos por sentenças que suspenderam as resoluções além do Distrito Federal, os Estados de Pernambuco, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Ceará, Rondônia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Tocantins. Como veremos, a suspensão algumas vezes se estendeu às três redes de ensino e, ainda, alguns sistemas criaram suas próprias leis de forma a não ter que seguir as resoluções.

Quadro 4 – Decisões judiciais de Ações propostas pelo Ministério Público Federal contra a União Federal com o objetivo de suspensão das Resoluções n. 01 e 06, de 2010, do CNE.

Item	Histórico
1	Em observância ao acórdão do Superior Tribunal de Justiça que, por unanimidade, deu provimento ao recurso especial da União, em ordem a julgar improcedente a ação civil pública movida pelo Ministério Público Federal, nos termos do Sr. Ministro Relator Sérgio Kukina, estão reestabelecidos os efeitos das Resoluções CNE/CES n° 1 e n° 6, de 2010 no Estado de Pernambuco, uma vez que "não se descortina traços de ilegalidade, abusividade ou ilegitimidade no conteúdo das indigitadas resoluções, as quais, de resto, nenhum abalo ocasionam ao direito de acesso à educação fundamental pelas crianças em idade própria". (REsp 1.412.704/PE)
2	Em medida cautelar, o Tribunal Regional Federal da 3ª Região deferiu antecipação de tutela, suspendendo os efeitos das Resoluções CNE/CEB n° 1/2010 e n° 6/2010, no âmbito do Estado de Minas Gerais.
3	Em cumprimento tutela antecipada 3ª Vara Federal/RN atribuiu efeito suspensivo parcial à apelação apenas para limitar a eficácia da sentença ao âmbito do Processo n° 0502752-72.2013.4.05.8400.
4	Em cumprimento à sentença prolatada na Ação Civil Pública autos n. 0011280-82.2013.4.05.8100 (5ª Vara Federal da Seção Judiciária no Estado do Ceará), que confirmou a tutela antecipada concedida, as Resoluções CNE/CEB n° 1/2010 e n° 6/2010 estão suspensas a toda a Rede Pública e Privada de Ensino do Estado do Ceará.
5	Em cumprimento à Decisão Judicial 30ª Vara Cível da Seção Judiciária no Estado do Rio de Janeiro, Ação n° 0110404 95.2013.4.02.5101, que atribuiu efeito suspensivo das Resoluções CNE/CEB n° 1/2010 e n° 6/2010 a toda a Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e estendeu o mesmo efeito ao Distrito Federal. Excluída no dia 10 de fevereiro de 2015, em razão de o Parecer n. 01/20/2015-PRURJ/CSP/AMS, exarado pela Procuradoria Regional da União na 22 Região, informar que no tocante à força executória da Ação Civil Pública n. 0110404-95.2013.4.02.5101 (30ª VF/RJ) ainda não há qualquer ordem judicial requerida pelo MPF para exigir do Ministério da Educação que suspenda as Resoluções em tela no que diz respeito à limitação etária para ingresso no primeiro ano do ensino fundamental.
6	Em cumprimento à sentença prolatada na Ação Civil Pública autos n° 1167-27.2013.4.01.4100, os artigos 2º e 3º da Resolução CNE/CEB n° 1/2010 e os artigos 2ª, 3ª e 4ª da Resolução CNE/CEB n2 6/2010, bem como os artigos 32, §12, e 52, da Resolução Estadual n° 824/2010, estão suspensos no âmbito de toda a Rede Pública e Privada de Ensino do Estado de Rondônia.

7	Em cumprimento à decisão proferida no bojo da ação judicial Apelação/Reexame Necessário nº 500600-25.2013.404.7115/RS (ela Vara Federal de Santa Rosa/RS) que atribuiu duplo efeito às apelações, estão restabelecidos os efeitos das Resoluções CNE/CEB nº 1/2010 e nº 6/2010 aos Sistemas de Ensino da área de abrangência do Tribunal Regional Federal da 4ª Região, isto é, dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.
8	Em cumprimento à sentença prolatada na Ação Civil Pública autos nº 382-38.2014.4.01.4300, os artigos 2º e 3º da Resolução CNE/CEB nº 1/2010 e os artigos 2º, 3º e 4º da Resolução CNE/CEB nº 6/2010, bem como o artigo 4º da Resolução CEE/TO nº 01/2011, com alteração dada pela Resolução CEE/TO nº 23/2013, estão suspensos no âmbito de toda a Rede Pública e Privada de Ensino do Estado de Tocantins.
9	Em cumprimento à sentença prolatada na Ação Civil Pública autos nº 839-07.2012.4.013309, as Resoluções do CNE/CEB nº 1/2010, e nº 6/2010, bem como outras normas de idêntico teor que as sucederam, estão suspensas nos Municípios abrangidos pela Subseção Judiciária de Guanambi — Estado da Bahia, de modo que resta autorizada a matrícula na primeira série do ensino fundamental, em todas as instituições de ensino compreendidos pela mencionada subseção judiciária, das crianças com 06 (seis) anos incompletos após 31 de março do ano letivo a ser cursado, e que completem essa idade até 31 de dezembro do mesmo ano.
10	Em cumprimento à decisão liminar proferida na Ação Civil Pública autos nº 340414520124013900, estão suspensos os efeitos das Resoluções CNE/CEB nº 1/2010 e nº 6/2010, e demais atos posteriores que as reproduziram, para garantir a matrícula na 1ª série do Ensino Fundamental, em todas as Instituições de Ensino do Estado do Pará, públicas e particulares, das crianças menores de 6 (seis) anos de idade até 31 de março do ano letivo a ser cursado, uma vez comprovada sua capacidade intelectual mediante avaliação psicopedagógica a ser realizada por cada entidade de ensino.
11	Em cumprimento à decisão liminar proferida na Ação Civil Pública autos nº 47752-67.2014.4.01.3700, os artigos 2º e 3º da Resolução CNE/CEB nº 1/2010 e os artigos 2º, 3º e 4º da Resolução CNE/CEB nº 6/2010, bem como o artigo 1º, parágrafo único, da Resolução Estadual nº 343/2010 — CEE, estão suspensos no âmbito de toda a Rede Pública e Privada de Ensino do Estado do Maranhão.
12	Os efeitos das Resoluções CNE/CEB nº 1/2010 e nº 6/2010 seguem em vigor no restante do território brasileiro.

Fonte: CNE/CEB - Notas das Resoluções nº 1/2010 e nº 6/2010.

Na Ação Civil Pública movida no Distrito Federal, no mês de novembro de 2011, o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPFDT) alegou que a mesma **feriu a liberdade/autonomia de organização dos sistemas de ensino estadual, municipal e distrital** – prevista constitucionalmente –, para adotar outros critérios de acesso ao ensino fundamental além do critério da idade. Em reportagem do Correio Brasiliense do

dia 23/11, o procurador responsável pela ação Carlos Henrique Martins Lima “pede que ela passe de condição de obrigatória para a de referência” (IDADE..., 2011).

Contudo entende-se que um único critério – no caso, o etário – significa pensar a educação no Brasil em termos de Sistema Nacional, e a possibilidade de ter vários critérios pode significar a discriminação das crianças por questões socioeconômicas.

Iremos detalhar aqui somente a Ação Civil Pública processo nº 0013466-31.2011.4.05.8300, movida em Pernambuco, proposta pelo Ministério Público Federal, que pretendeu, via medida liminar, que fossem suspensos, em todo o país, os efeitos da Resolução n. 01, de 14.01.2010, e n. 06, de 20.10.2010, sob o argumento principal de ilegalidade dos mencionados atos administrativos.

Este pedido de liminar primeiramente é negado pelo Juiz Federal da 2ª Vara/PE, Francisco Alves dos Santos Júnior, em 29.09.2011, com os seguintes argumentos em sua fundamentação:

- **Não encontro, *prima facie*, ilegalidade** nas mencionadas Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, posto que se amoldam ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20.12.1996, transcrito na nota de rodapé 2 da petição inicial.
- As referidas Resoluções, *data venia*, **não vedam** o exercício do direito constitucional de acesso de crianças, com idade inferior a 6 (seis) anos, ao ensino, público ou privado, **vedam apenas** que iniciem o ensino fundamental antes dessa idade, na forma prevista no mencionado dispositivo legal.
- A elaboração dessa Lei e desses atos administrativos foram, certamente, **precedidos de estudos psicossociais e sociológicos**, sendo, por isso, **temerário** suspender os efeitos de tais atos em precária decisão liminar (PERNAMBUCO, 2011).

Para o relator, a simples leitura do art. 32 da LDB mostra que não há ilegalidade nas resoluções do CNE que impedem o acesso de crianças abaixo desse limite ao ensino fundamental. Em conclusão, **indefer o pedido de concessão de medida liminar** e determina que se cumpra a primeira parte da decisão de fl. 27, citando a UNIÃO para, querendo, contestar, na forma e no prazo legal.

Entretanto esta decisão, em juízo de retratação decorrente de agravo de instrumento, **foi modificada** pelo então Juiz Federal Substituto, Dr. Cláudio Kitner, que findou por conceder liminarmente, com abrangência nacional, a medida cautelar pleiteada, **julgando procedentes os pedidos**.

No dia 02 de julho de 2012, foi publicada decisão judicial proferida pelo Desembargador Federal Lázaro Guimarães, do Tribunal Regional Federal da 5ª Região/PE, deferindo parcialmente a liminar requerida pela União, reformando a

mencionada sentença apenas no que se refere à **abrangência territorial**, e desobrigando os demais estados da federação de se submeterem, ou seja, **limitando a eficácia da sentença ao âmbito territorial da Seção Judiciária de Pernambuco**. Com isso, as diretrizes constantes das Resoluções voltaram a ter aplicação nos demais entes federados e, em decorrência, como vimos no Quadro 4, o Ministério Público entrou nos diversos estados da federação com ações civis públicas para suspender o efeito das resoluções do CNE.

A União interpôs **recurso especial**, e também o Ministério Público Federal, que foram admitidos no Tribunal. Em seguida, a União interpôs **recurso extraordinário**, que não foi admitido no Tribunal, pelo que houve a interposição do respectivo **agravo de instrumento ao STF**.

Na defesa, a União considera que a ação deve ser julgada improcedente, “sob pena de **violação do princípio da separação dos poderes**, visto que a matéria em questão é afeta, tão somente, à implantação de políticas públicas” (BRASIL, 2014).

Apesar da controvérsia jurídica que o tema suscitou dentro da própria Corte, somente em 16/12/2014 – **sete anos depois** – esta questão foi decidida, **reestabelecendo a primeira decisão, aquela de 29/09/2011**, acordando, por unanimidade, provimento ao Recurso Especial da União e julgando prejudicado o Recurso Especial do Ministério Público Federal. Consta da ementa, que teve por Relator o Ministro Sérgio Kukina:

“PROCESSUAL CIVIL E ADMINISTRATIVO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. EDUCAÇÃO. INGRESSO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. CORTE ETÁRIO. RESOLUÇÕES N. 01/2010 E N. 06/2010 – CNE/CEB. LEGALIDADE. RECURSO ESPECIAL DA UNIÃO PROVIDO. RECURSO ESPECIAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO PREJUDICADO.” (RECURSO ESPECIAL N. 1.12.704 – PE (2013/0352957-0).

Assim, extrai-se do Recurso Especial como pontos principais:

1. As Resoluções nº 01/2010 e nº 06/2010, ambas emanadas da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), ao estabelecerem corte etário para ingresso de crianças na primeira série do ensino fundamental (6 anos completos até 31 de março do correspondente ano letivo), **não incorreram em contexto de ilegalidade**, encontrando, ao invés, **respaldo na conjugada exegese dos arts. 29 e 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB)**.

2. Não é dado ao Judiciário, como pretendido na ação civil pública movida pelo *Parquet*, **substituir-se às autoridades públicas de educação** para fixar ou suprimir requisitos para o ingresso de crianças no ensino fundamental, quando os atos normativos de regência **não revelem traços de ilegalidade, abusividade ou ilegitimidade**.

3. Recurso especial da União provido, restando prejudicado aquele interposto pelo Ministério Público Federal (BRASIL, 2014). (Grifos nossos).

Assim, o STJ não acolhe a tese do MPF, **concluindo pela legalidade da exigência feita pelas Resoluções do CNE.**

E, ainda, para o STJ, acolher-se a pretensão do Ministério Público no sentido de que crianças com 6 anos incompletos pudessem ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental, desde que comprovassem capacidade intelectual por meio de avaliação psicopedagógica, equivaleria, em última análise, que o Poder Judiciário estaria fazendo as vezes do Executivo, **substituindo-lhe, indevidamente**, na tarefa de fixar ou suprimir requisitos para o ingresso de crianças no Ensino Fundamental.

Pode-se concluir que:

1) As resoluções do CNE não inovaram, não violaram a Constituição e estão em consonância, sob o aspecto do direito positivo, com a legislação infraconstitucional.

2) Com a volta do cumprimento das Resoluções do CNE nº 01/2010 e nº 06/2010, o corte etário para ingresso das crianças na Pré-escola e no 1º ano do Ensino Fundamental deve ser modificado no Estado de Pernambuco e nos demais sistemas abrangidos por decisões judiciais mostradas no Quadro 4, **retomando-se** o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

3) Devido ao fato da decisão ter sido divulgada pelo Poder Judiciário somente no dia 23 de fevereiro e, nesta data, o ano letivo já ter sido iniciado na maioria das escolas brasileiras, a matrícula dos alunos no ano letivo de 2015 ainda seguiu as diversas datas estipuladas pelos entes federados, como veremos a seguir.

4) Nos Estados que editaram ato normativo próprio, estabelecendo outra data de corte, como São Paulo, ou que possuem lei estadual, como é o caso de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná⁷², a decisão judicial não muda nada, porque as leis são superiores ao ato normativo do CNE.

5) Aqueles que se sentirem prejudicados com esta decisão ainda podem entrar com mandado de segurança.

⁷² Em 24 de junho de 2015, o Governador do Paraná aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE), Lei 18.492, que instituiu uma nova data de corte para o ensino fundamental no estado. Apenas as crianças que completarem 6 anos até 31 de março de cada ano poderão ser matriculadas nessa etapa. A mudança está de acordo com resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e revoga a lei estadual de 2009, que havia instituído 31 de dezembro como data de corte.

Para finalizar, verificou-se que, diferentemente do Poder Judiciário, **as normativas do CNE tencionaram a criança em geral e não a partir de suas individualidades**. A divergência entre os postulados dos dois poderes incidiu na dualidade entre o geral e o particular, o global e o específico. Na visão do Judiciário, prevaleceu a criança como singular, enquanto que o regramento para a entrada da criança no ensino fundamental pelos órgãos competentes é para todas as crianças.

5.5 CONTEXTOS REGIONAIS

Segundo Cury (2002a, p. 182), na definição das coordenadas para a composição da política de educação, além da presença executiva do governo federal e normativa do CNE, emergem outras presenças – lugares específicos –, tais como: “os governos estaduais, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e os Conselhos Estaduais de Educação e seu respectivo Fórum”.

Os Conselhos Estaduais de Educação devem atuar em sua esfera de competência, definindo normas para a educação, tendo como parâmetro as leis federais e as normas exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, respeitado o regime de colaboração.

Assim, após a publicação da Lei n. 11.274/06, os Conselhos Estaduais de Educação e as Secretarias Estaduais de Educação passaram a emitir normativos administrativos para regulamentar o ensino fundamental de nove anos. Dessa forma, muitos espelharam-se nas orientações estabelecidas pelo CNE.

Em pesquisa realizada através de contatos via e-mail com o CNE, os CEE de todos os estados da federação e do Distrito Federal, e, ainda, através de pesquisa nos sites destes, quando do não-retorno à consulta via e-mail, pode-se traçar o histórico e situação em dezembro de 2014⁷³ dos entes federados em relação à data de corte para matrícula no primeiro ano do ensino fundamental. Em síntese, nos estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Ceará, Rondônia, Tocantins e no Distrito Federal e em alguns municípios do estado da Bahia, as resoluções n. 1 e 6, do CNE, estavam suspensas com base em decisões judiciais, e no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná a decisão que ampliava o prazo foi suspensa, ficando restabelecida por ordem judicial

⁷³ A texto foi elaborado com informações recebidas por e-mail e disponíveis nos sites em dezembro de 2014.

para o Sistema Estadual de Educação a data de corte de 31 de março. Nos demais dezesseis estados, elas seguiam em vigor, para matrícula de crianças que completam seis anos até o dia 31 de março, embora esta data não seja efetivamente seguida por todas as escolas. Na região sudeste, os estados de São Paulo, em 2008, e Minas Gerais, em 2013, definiram outra data de corte, em desacordo com a orientação do CNE. Em ambos os estados vigora o dia 30 de junho como data limite para a criança completar seis anos, e no estado do Rio de Janeiro a criança pode completar seis anos até 31 de dezembro. Conclui-se que é necessário e urgente que seja dado um tratamento isonômico a todas as crianças em âmbito nacional, garantindo-lhes a mesma data de corte para acesso à pré-escola e ao ensino fundamental, e que a data estabelecida pelo CNE seja cumprida por todos os sistemas educacionais, pois, como foi demonstrado, “seis anos no início do ano letivo” não foi claro o suficiente.

Uma situação incomum se deu no Estado do Paraná que, por força de liminar, no ano de 2007, foi obrigado a emitir outra regra para a matrícula no 1º ano do ensino fundamental, na contramão das Leis Federais n.ºs 11.114/05 e 11.274/06, causando indignação por parte do Conselho:

Visando à qualidade do ensino e da educação oferecidas pelas instituições de ensino do Paraná, este Conselho de Educação sempre atendeu aos atos e às normas federais, exarando normas conjugadas com os princípios expressos no texto constitucional, os implícitos e/ou decorrentes daqueles, bem como nas Leis Educacionais, objetivando à defesa dos direitos neles previstos (PARANÁ, 2008).

Esta situação será explicitada no contexto da região sul.

5.5.1 Na Região Nordeste

No final de novembro de 2006, o Conselho Estadual de Educação de **Pernambuco**, em alinhamento às orientações do Conselho Nacional, estabelece normas para a implantação do ensino fundamental de nove anos, através da Resolução CEE/PE nº 7, de 28 de novembro de 2006, e, em seu artigo 1º, § 1º, estabelece que o acesso inicial será garantido às crianças com seis anos de idade já completos ou a completar até o primeiro dia do ano letivo. Em dezembro de 2010, seguindo as orientações das Resoluções CNE/CEB nº 1/2010 e nº 6/2010, altera a data limite para 31 de março. Em 2011, através de representação formulada pelo Sr. Mário César Dias Cordeiro e encaminhada pelo

Ministério Público Federal à Procuradoria da República em Pernambuco, tem-se a concessão da medida liminar suspendendo os efeitos das resoluções em todo o Brasil, flexibilizando a data de corte se a criança tiver um laudo psicopedagógico que ateste a sua capacidade cognitiva. Em medida cautelar, o Tribunal Regional Federal da 5ª Região atribuiu efeito suspensivo parcial à apelação apenas para limitar a eficácia da sentença ao âmbito territorial da Seção Judiciária de Pernambuco e de alguns municípios do Estado da Bahia. Em fevereiro de 2015, o STJ suspendeu essa sentença judicial e a data de corte voltou a ser 31 de março.

No Estado do **Ceará**, através de Tutela Antecipada da 5ª Vara da Seção Judiciária deste Estado, foi também atribuído efeito suspensivo a toda a Rede Pública e Privada de Ensino.

No Estado do **Piauí**, a data de corte anterior era 30 de junho e foi alterada pela Resolução CEE/PI Nº 023/2010, passando a 31 de março.⁷⁴

O Ministério Público do Estado de **Sergipe**, por meio da Promotoria Especializada dos Direitos da Educação na Comarca de Aracaju/SE, ingressou com Ação Civil Pública de Obrigação de Fazer cumulada com Pedido Liminar em face do Estado de Sergipe afirmando que, no intuito de analisar a data limite em que os alunos devem completar a idade para ingressar na educação infantil e no ensino fundamental, instaurou o Procedimento Administrativo tombado sob nº 16.11.01.0062. Em 10/11/2104, em decisão final sobre a data de corte, suspende os efeitos da Resolução nº 003/2011/CEE e, em consequência, garante a matrícula no primeiro ano do ensino fundamental de crianças que completam 06 (seis) anos de idade, independentemente da data em que nasceram, desde que comprovada a capacidade intelectual mediante avaliação psicopedagógica, a qual deve ser efetuada pela respectiva instituição de ensino, e garante às crianças que já estão inseridas na educação infantil das escolas localizadas no Estado de Sergipe, independentemente do mês de nascimento, o avanço para pré-escola, salvo se a equipe interprofissional da respectiva instituição de ensino expedir avaliação em sentido contrário, com o fito de evitar prejuízos educacionais e emocionais.⁷⁵

No Estado da **Paraíba**, a data de corte antes das resoluções era até o último dia de matrícula, geralmente até 30 de janeiro. Após, publicaram-se as Resolução CEE-PB nº

⁷⁴ Informação, via e-mail, do Conselho Estadual de Educação do Piauí.

⁷⁵ Informação, via e-mail, do Prof.º José Joaquim Macêdo, Conselheiro Presidente do Conselho Estadual de Educação de Sergipe.

340/2006 (artigos 1º e 14 – início do ano letivo) e Resolução CEE-PB nº 225/2011, que estipulam a data de corte de 31 de março.⁷⁶

No Estado da **Bahia**, não existe legislação estadual estipulando uma data limite para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental, até o momento atende-se ao que foi determinado pela Sentença do Ministério Público Federal.⁷⁷

Os efeitos das Resoluções CNE/CEB nº 1/2010 e nº 6/2010 seguem em vigor nos Estados do Maranhão, Alagoas e Rio Grande do Norte⁷⁸ e na Bahia (menos em alguns municípios).

5.5.2 Na Região Centro-Oeste

O Estado de **Goiás**⁷⁹ segue a determinação de que, para o ingresso na pré-escola e no primeiro ano do ensino fundamental, a criança deverá ter 4 e 6 anos, respectivamente, completos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

No Estado de **Mato Grosso**, a Resolução Normativa n. 002/2009-CEE/MT estabelece a data de **30 de abril** para matrícula na educação infantil e no ensino fundamental, passando, em 2015, para **31 de março**, conforme Resolução Normativa n. 03/2014-CEE/MT de 05 de fevereiro de 2015.

No Estado de **Mato Grosso do Sul**, até a publicação da Deliberação CEE/MS nº 9191/2009, vigorou a Deliberação CEE/MS nº 8144/2006 que especificava em seu Art. 9º e parágrafos que, se a criança tivesse 6 anos de idade completos no início do ano letivo, deveria ser matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Entretanto, se ela viesse a completar 6 anos de idade no decorrer do mês de início do ano letivo, a matrícula seria facultativa, e, se completasse após o primeiro mês do início do ano letivo, deveria ser matriculada na Educação Infantil. No ano de 2007, foi proferida Liminar concedida nos autos 001.07.041571-5, pelo Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, ainda sem decisão do mérito, determinando que, no âmbito do Estado, seja autorizada a

⁷⁶ Informação, via e-mail, da Secretaria Executiva do CEE-PB.

⁷⁷ Informação, via e-mail, de Bass Cheiva / José Erenilton/ Atendimento ao Público/ Conselho Estadual de Educação da Bahia.

⁷⁸ Não obtive retorno dos CEE destes estados.

⁷⁹ Entrei em contato via e-mail, entretanto, não obtive retorno.

matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de crianças que venham a completar seis anos de idade no decorrer do ano letivo, ou seja, de janeiro a dezembro.⁸⁰

No **Distrito Federal**, as resoluções estão suspensas pela mesma Decisão Judicial (Ação nº 0110404- 95.2013.4.02.5101) da 30ª Vara Cível da Seção Judiciária no Estado do Rio de Janeiro, que atribuiu efeito suspensivo a toda a Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

5.5.3 Na Região Norte

No Estado de **Rondônia**, a Decisão Liminar (Ação nº 1167- 27.2013.4.01.4100) da 1ª Vara da Seção Judiciária no Estado de Rondônia atribuiu força executória para suspender os efeitos das resoluções no âmbito dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino, inclusive relativamente à rede particular, no âmbito da Seção judiciária deste estado. Interpuseram agravo de instrumento, negado o seguimento do agravo e tanto União como o Estado de Rondônia contestaram. Porém, em 20 de maio de 2014, o juiz federal Dimis da Costa Braga derrubou a data-corte de 31/03 no Estado de Rondônia nas redes pública (estadual e municipal) e privada. Defendeu a inconstitucionalidade da data-corte e derrubou a determinação de matrículas para crianças nascidas depois do 31/03. O que está a valer para todo o Estado de Rondônia é a sentença judicial.

No âmbito do território do Estado de **Tocantins**, antes das resoluções do CNE, a idade de ingresso era de 7 anos, e somente em 2013 é publicada a Resolução CEE-TO n. 23/2013, de 25 de janeiro de 2013, regulando, no artigo 4º, a data limite de 31 de março, com os seguintes acréscimos:

II – excepcionalmente, as unidades escolares poderão acolher matrícula para o 1º ano do Ensino Fundamental de criança que venha a completar seis anos no decorrer do ano da matrícula, desde que, avaliada a conveniência pedagógica, essa decisão resulte de consenso havido entre os responsáveis pelo aluno e os dirigentes da escola.

III – o consenso a que se refere o inciso II deve ser tomado em reunião, da qual a escola providenciará competente registro em ata própria (TOCANTINS, 2013).

Entretanto a Decisão liminar (Processo Judicial nº 382-38.2014.4.01.4300) da 2ª Vara Federal da Seção Judiciária do Estado do Tocantins atribui efeito suspensivo aos artigos

⁸⁰ Informação, via e-mail, através da Sra. Maria de Lourdes/GETEC/CEE/MS.

2º e 3º da Resolução CNE/CEB nº 1/2010, e aos artigos 2º, 3º e 4º da Resolução CNE/CEB nº 6/2010.⁸¹

No **Acre**⁸², as Resoluções CEE/AC n. 50/2006 e n. 351/2008 determinam aos sistemas de ensino adaptar os critérios usuais de matrícula, relativos à idade cronológica, aos seguintes ditames: - as crianças com 6 anos completos ou que venham a completar 6 anos no início do ano letivo devem ser matriculadas na perspectiva do Ensino Fundamental de 9 anos e as de 7 anos de idade no Ensino Fundamental de 8 anos. A Resolução CEE/AC Nº 248/2011 assegura a matrícula no 1º ano à criança que concluiu a pré-escola, independentemente da idade e ingresso no ensino fundamental aos seis (06) anos de idade. E, numa clara precaução quanto a tantas mudanças, a última resolução, a de n. 160/2013, em seu artigo 16 diz que é obrigatória a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental da criança que completa 6 anos ou de acordo com a legislação vigente. Verifica-se, outrossim, que este Estado não tem Medida Liminar e não seguiu as orientações do CNE em relação à data de corte de 31 de março para a matrícula no 1º ano.

Em 2013, o MPF do **Pará**, através de duas Ações Cíveis Públicas (Processos n.: 34041-45.2012.4.01.3900 e 32090-79.2013.4.01.3900), suspendeu as resoluções do CNE, em todas as escolas públicas e particulares do Estado, que proibiam a matrícula no ensino fundamental e na educação infantil de crianças de seis e quatro anos de idade respectivamente, completados após 31 de março do ano letivo. Para o acesso ao ensino fundamental, determina que seja comprovada sua capacidade intelectual mediante avaliação pedagógica por cada entidade de ensino.

As resoluções continuam vigentes nos Estados do **Amazonas, Amapá e Roraima**.⁸³

⁸¹ Informação obtida, via e-mail, através do Conselho Estadual de Educação do Tocantins.

⁸² Informação obtida, via e-mail, através da Sra. Suely Amélia Bayum Cordeiro Secretária Executiva do CEE/AC.

⁸³ Entrei em contato via e-mail, com os Conselhos destes estados, entretanto, não obtive retorno.

5.5.4 Na Região Sudeste

Em **Minas Gerais**, a sentença deferida pela instância judicial⁸⁴ suspendeu os efeitos das resoluções, permitindo a matrícula nos anos de 2012 e 2013, independentemente de data limite. As escolas, por orientação da SEEMG, deveriam deixar nas pastas Termo de Ciência e Responsabilidade assinado pelos pais/responsáveis. Encontra-se no Blog de Sônia Aranha (<http://www.soniaranha.com.br/tag/matricula-de-6-anos/>) que, “apesar da decisão – e da suspensão dos efeitos também da Resolução 06, que trata do ensino infantil -, escolas públicas e particulares em todo o estado vinham se recusando, sistematicamente, a efetuar a matrícula de alunos que aniversariam em datas posteriores ao dia 31 de março, seja para ingresso no ensino fundamental, seja para acesso ao ensino infantil. A situação obrigou o MPF, autor da ação, a instaurar inquérito civil público para apurar a razão da desobediência judicial. Uma das primeiras medidas foi a de encaminhar recomendação ao CNE para que o próprio MEC notificasse as secretarias municipais e a Secretaria de Estado da Educação (SEE) de Minas Gerais a darem cumprimento à decisão. Recomendação no mesmo sentido foi enviada à SEE-MG, assim como a onze escolas públicas e particulares, de diversos municípios mineiros, cujos diretores foram acusados, por pais de alunos, de terem se recusado a cumprir a liminar. No último dia 20 de março [de 2013], a Secretária de Estado da Educação, Ana Lúcia Gazzola, informou ao MPF que, desde 13 de dezembro de 2012, “mesmo antes de ser notificada pela União Federal”, já vinha “garantindo a matrícula no 1º ano do ensino fundamental das crianças que completam 6 (seis) anos de idade no decorrer do ano letivo de 2013”. A SEE solicitou ainda ao Ministério Público Federal que fosse informada a respeito de “qualquer notícia de recusa de matrícula no 1º ano do ensino fundamental em escola da rede estadual, que tenha por fundamento a idade da criança”, para adoção das “medidas administrativas pertinentes”. No dia 28 de março seguinte, foi a vez de o Ministério da Educação informar que, em acatamento à Recomendação do MPF, encaminhou ofícios a todos os municípios mineiros, com cópia da decisão judicial, para que lhe fosse dado integral cumprimento.”

⁸⁴ Processo Judicial nº 50861-51.2012.4.01.3800/MG - 3ª Vara Federal da Seção Judiciária de Minas Gerais. Em medida cautelar, o Tribunal Regional Federal da 3ª Região deferiu antecipação de tutela, suspendendo os efeitos das Resoluções CNE/CEB nº 1/2010 e nº 6/2010, no âmbito do Estado de Minas Gerais.

A partir deste constrangimento, publica-se, em 30/07/2013, a lei estadual 20.817 que define a data de 30 de junho como a data limite, determinando sua abrangência à rede pública (municipal, estadual e **federal**) e à rede particular⁸⁵. Tal orientação foi veementemente contestada pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais através dos Pareceres CEE/MG n. 729/2013, de 30/10/2013, n. 43/2014, de 11/12/2013 e n. 474/2014, de 20/05/2014, que orientam que a data de 30 de junho vale somente para as escolas públicas (estaduais e municipais), e, para as particulares, vale o 31 de março, data esta que foi flexibilizada, via sentença judicial, para 31 de dezembro. O posicionamento do CEEMG trouxe ainda mais confusão, visto que ele questiona a abrangência de uma Lei Estadual já sancionada pelo Governador do Estado.

Assim as escolas estaduais e municipais pertencentes ao sistema mineiro seguiram a data de 30 de junho, nos anos de 2014 e 2015, conforme estipulado pela Lei. Entretanto isso não foi unânime, pois, em uma mesma cidade, como é o caso de Poços de Caldas, houve um descompasso entre as escolas públicas. O sistema municipal seguiu a data limite de 31 de março e as escolas estaduais 30 de junho e, como se analisou, todas estão respaldadas.

Em municípios de pequeno porte, como é o caso de Nova Resende no sul de Minas Gerais, esta diferença causou ainda mais confusão e, no ano de 2014, quatro pais entraram na justiça para manter a matrícula na pré-escola da rede municipal de crianças que completaram 6 anos entre 01 de abril e 30 de junho, por entenderem que seus filhos não estavam preparados para cursar o 1º ano, visto que, com a publicação da lei anteriormente citada, essas crianças **pulariam o 2º período da pré-escola e passariam do pré de 4 anos direto para o 1º ano do ensino fundamental**. Outra confusão pode ser vista no Blog “Centro de Estudos Prospectivos de Educação e Cultura” (<http://blog.centrodestudos.com.br/data-corte-em-minas-pular-o-1o-ano-pode/>) com o questionamento de pais e escolas diante da Lei Estadual de que deve-se **pular o 1º ano do ensino fundamental** e matricular as crianças que aniversariam entre o 31/03 e o 30/06 **direto no 2º ano**.

Não foi possível fazer este levantamento a nível de Estado, mas pode-se inferir a quantidade de crianças cujos pais não entraram na justiça e estas, em virtude da lei, deixaram de cursar o 2º período da pré-escola.⁸⁶

⁸⁵ Para a rede particular foi encaminhado através do Ofício Circular nº 253/2013.

⁸⁶ Consultei sobre esta questão o CEEMG e não obtive retorno.

Em **São Paulo**, no ano de 2010, o art. 4º da Resolução SE n. 61, de 11 de agosto de 2010, estabelecia a data de corte em 31 de março. Entretanto, conforme Parágrafo único deste artigo, em consonância com o art. 2º da Deliberação CEE 73/2008 que regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, foi permitida a data de corte de **30 de junho**. E, ainda, no art. 5º após o estudo da demanda, nos municípios em que for identificada a possibilidade de atendimento além deste limite, a data de corte poderá ser estendida até 31 de dezembro. A decisão (acórdão) do Tribunal de Justiça considerou revogados os efeitos desta Deliberação no município de Atibaia, para todas as redes de ensino, não se estendendo a todo o Estado de São Paulo. Assim, em Atibaia, os sistemas de ensino devem matricular os alunos que comprovarem sua aptidão, sem que seja obrigatória a observação da data de corte. A data de corte – 30 de junho – estabelecida na Deliberação, permanece válida e em plena vigência para os demais municípios do Estado de São Paulo. Assim, no Estado de São Paulo, nas escolas particulares a data-corte é 30/06 e escolas públicas 31/03.⁸⁷

Antes da Decisão Judicial que atribuiu efeito suspensivo das resoluções a toda a Rede de Ensino do Estado do **Rio de Janeiro**, vigorava, na cidade do Rio de Janeiro, a Lei Estadual nº 5.488, de 22 de junho de 2009, que estabelecia que teria direito à matrícula no 1º ano do ensino fundamental de nove anos a criança que completasse seis anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso.⁸⁸ Como é uma lei estadual, portanto hierarquicamente superior a um ato normativo do CNE, deve ser cumprida por todas as escolas das redes pública estadual, municipal e privada, causando um enorme descompasso, pois a educação infantil segue a data de 31 de março. Ocorre que inúmeros municípios fluminenses não estão cumprindo esta lei estadual, mantendo a data de corte de 31/03 e, em consequência a esta insubordinação, estão recebendo liminares da Justiça exigindo que as matrículas sejam efetivadas em cumprimento à lei estadual. No entanto, em Audiência Pública ocorrida em 13/08/14, promovida pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro sobre as consequências da Lei Estadual n. 5.488/2009, um dos membros do Conselho Estadual de Educação do Estado

⁸⁷ Informação, via e-mail, através do Sr. Luís Fernando Martins Palhares/ Documentação e Biblioteca do CEE/SP.

⁸⁸ Ver também Parecer Normativo CEE nº 070/2014(N), publicado em 12/09/2014.

do Rio de Janeiro, Sr. Luiz Henrique Mansur Barbosa, esclarece que os municípios podem evitar as liminares⁸⁹:

a lei estadual n. 5.488/09 deve ser cumprida pela rede pública estadual e pelas escolas particulares que são supervisionadas pelo SEEDUC. Os municípios que optaram em seguir o SEEDUC também deverão cumpri-la, mas nada impede que cada Conselho Municipal de Educação publique Resolução determinando a data-corte 31/03, como também, a Câmara de Vereadores pode criar lei municipal determinando o mesmo.

Uma proposta de alteração da referida lei estadual propõe a inclusão de um artigo que permite que a escola realize – caso ache necessário – uma avaliação psicopedagógica para determinar se o aluno está apto ou não para ingressar, com menos de seis anos, no ensino fundamental.

No Estado do **Espírito Santo**, a Resolução CEE/ES nº. 2.899, de 26 de outubro de 2011, definiu o dia 31 de março como a data de corte, mas admitiu a possibilidade da matrícula de alunos que completem seis anos até 30 de junho no caso da existência de vagas remanescentes, condicionando-a a comprovação de matrícula e frequência nos 2 (dois) anos da pré-escola; e apresentação de laudo escolar emitido pela escola de Educação Infantil de origem que discrimine as condições biológica, cognitiva e socioafetiva da criança e permita que a escola de destino avalie a adequada enturmação no 1º ano do ensino fundamental. Conforme informação no site do Conselho (<http://www.cee.es.gov.br/>), em outubro de 2014, é publicada a Resolução CEE n. 3.777 /2014, que não prevê data de corte para a matrícula.⁹⁰

Como a Resolução do CEE define, no caso de vagas remanescentes, que as escolas poderão aceitar matrículas de alunos que completarão seis anos até 30 de junho, provavelmente a falta de vagas não será um problema em escolas particulares, que atendem às classes mais abastadas.

⁸⁹ ARANHA, S. Disponível em: <<http://www.soniaranja.com.br/data-corte-no-estado-do-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

⁹⁰ Não obtive retorno da consulta por e-mail.

5.5.5 Na Região Sul

As resoluções foram suspensas no âmbito dos Estados e Municípios de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná, em cumprimento à Tutela Antecipada da 1ª Vara Federal de Santa Rosa/RS, Ação Civil Pública nº 5000600-25.2013.404.7115/RS, que deferiu efeito suspensivo aos seus respectivos Sistemas de Ensino.

No **Rio Grande do Sul**, o Conselho exarou a Resolução CEED nº 307, de 31 de março de 2010, que estabelece a idade mínima de 6 anos completados até 31 de março para o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental. Este Estado também havia sido abrangido pela Tutela Antecipada citada acima, entretanto a decisão que ampliava o prazo foi suspensa por Desembargador Federal na Apelação/Reexame Necessário Nº 5000600-25.2013.407.7115/RS, restando mantida, para o Sistema Estadual de Educação, a idade de corte na Resolução CEED nº 307/2010.⁹¹

Em **Santa Catarina**, a Resolução nº 110/2006/CEE/SC não estabelecia uma data-corte. Posteriormente esta Resolução foi revogada pela Resolução nº 64/2010/CEE/SC, que estabeleceu 31 de março e que, por fim, foi alterada pela Resolução nº 227/2012/CEE/SC, ainda vigente e que “flexibilizou” a referida data-corte. Diante do julgamento ocorrido recentemente sobre o tema, nos autos da Ação Civil Pública nº 5000600-25.2013.404.7115/RS, movida pelo Ministério Público Federal (MPF) em face dos três Estados da Região Sul, cuja sentença posicionou-se no sentido do reconhecimento do direito amplo de acesso ao ensino fundamental de todas as crianças com seis anos incompletos na data de início do ano letivo, **desde que** possuam capacidade para ingresso, a ser avaliada por critérios psicopedagógicos. Desse modo, *“a Resolução CEE/SC nº 227/2012 encontra-se em consonância com referida decisão, não merecendo, por ora, qualquer reparo”*.⁹²

A Ação Civil Pública Nº 5000736-24.2014.404.7200/SC, movida pelo MPF, teve por réu o Estado de Santa Catarina e solicita em antecipação de tutela:

(a) a suspensão dos arts. 2º e 3º da Resolução CNE/CEB nº 1/2010, e dos arts. 2º, 3º e 4º da Resolução CNE/CEB nº 6/2010 (ou quaisquer outros que os substituam com o mesmo sentido jurídico), atos normativos do Ministério da

⁹¹ Informação obtida, via e-mail, através da Assessoria Técnica da Comissão de Ensino Fundamental/CEF/CEEd/RS.

⁹² Informação obtida, via e-mail, através do Sr. Claudio Lange Moreira/ Coordenador de Normas e Legislação-COLEG/ Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

Educação, editados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, os quais substituíram a normatização anterior consistente na Resolução nº 3, de 2005, que não fazia referidas restrições inconstitucionais, que: b.1) limitaram o acesso ao Ensino Infantil aos 4 (quatro) anos de idade completados até 31 de março do ano da matrícula; e b.2) limitaram o acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade completados até 31 de março do ano da matrícula; afastando toda e qualquer restrição de data para o ingresso no ano em que deva ocorrer a matrícula, determinando que a União comunique o teor da decisão às Secretarias Estaduais, do Distrito Federal e Municipais; bem como determine a suspensão dos efeitos das respectivas normas do Estado de Santa Catarina que reproduzem referidas restrições; (b) determinar que a União e o Estado de Santa Catarina organizem suas atividades escolares para o próximo ano letivo, de modo a cumprirem o comando constitucional, e (c) sucessivamente, seja oportunizado que as crianças comprovem sua capacidade intelectual, por meio de avaliação psicopedagógica, para o acesso ao Ensino Infantil aos 4 (quatro) anos de idade, e para o acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade, devendo os réus, neste caso, garantir estrutura pública e dotada de autonomia científico e profissional para avaliação psicopedagógica em questão, de sorte a viabilizar a todos o acesso ao serviço. (SANTA CATARINA, 2014)

Em decisão, sujeita ao reexame necessário, proferida em 21/12/2014, o Juiz Federal Hildo Nicolau Peron deixa a questão para ser resolvida conjuntamente por pais e escolas:

- ACOLHO a preliminar de litispendência quanto ao pedido subsidiário, relativamente ao acesso ao Ensino Fundamental das crianças com 6 anos de idade incompletos, e nesta parte **julgo o processo EXTINTO sem resolução do mérito** (art. 267, V, do CPC);
- ACOLHO PARCIALMENTE os pedidos, e julgo o processo com resolução do mérito - art. 269, I, do CPC. Por conseguinte, DETERMINO aos réus que viabilizem o **acesso à Pré-Escola** de todas as crianças residentes no Estado de Santa Catarina, **com 4 anos de idade incompletos**, desde que, **avaliada a conveniência pedagógica, resulte da decisão conjunta dos pais e da escola, devidamente formalizada em ata assinada pelas partes** (SANTA CATARINA, 2014). (Grifos nossos)

No Estado do **Paraná**, já em 2006, teve-se o processo n. 2.972/06, de interesse de um grupo de escolas da rede privada, e a Ação Civil Pública n. 402/07, proposta pelo Ministério Público deste estado. Em decorrência, editou-se, por força judicial, a Deliberação CEE/PR nº 02/07, que foi o mecanismo normativo que autorizou a matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental de crianças que completassem seis anos no decorrer do ano letivo, quando em Deliberação anterior – de 2006 – a data limite era o dia 1º de março. Assim o Conselho Estadual de Educação do Paraná dá cumprimento à determinação judicial e, lucidamente, considera, entre outras coisas, que:

- O princípio defendido foi o de respeitar o direito da criança à Educação Infantil, sobretudo quando o texto constitucional, no artigo 208, inciso IV, estabelece o direito à Educação Infantil às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, recentemente alterado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, tendo como foco a ludicidade, que proporciona a organização do mundo real a partir dos estímulos, das regras, dos jogos e da convivência social.

- Trocar o direito de ser criança pela imposição prematura de uma escola formal e instrucional obrigatória, implicaria no desrespeito às especificidades da infância e o direito à Educação Infantil (PARANÁ, 2008).

A Lei Estadual nº 16.049, de 19 de fevereiro de 2009, confere o direito à matrícula no 1º ano do ensino fundamental às crianças que completem 6 (seis) anos até a data de **31 de dezembro** do ano letivo.

Em 07/02/14, o Juiz Rafael Lago Salapata proferiu a sentença determinando o acesso de crianças com seis anos incompletos no início do ano letivo que comprovem capacidade para tanto, mediante avaliação psicopedagógica.

Em 24 de junho de 2015, o Governador do Paraná aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE), Lei 18.492, que instituiu uma nova data de corte para o ensino fundamental no estado. Apenas as crianças que completarem 6 anos até 31 de março de cada ano poderão ser matriculadas nessa etapa. A mudança está de acordo com resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e revoga a lei estadual de 2009, que havia instituído 31 de dezembro como data de corte.

Para finalizar, demonstrou-se que foi visível o desordenamento causado pela interferência do Poder Judiciário em todos os Sistemas de Ensino do país. Os órgãos responsáveis pelo regramento – o CNE e os CEE – foram colocados em uma situação de subordinação em relação ao Ministério Público, o qual definiu o conteúdo da norma que deve ordenar o sistema de ensino, destituindo-os de sua competência deliberativa.

Desta guerra de posições diferenciadas, evidenciadas no embate jurídico-político, ficaram de fora as questões pedagógicas que envolvem a infância e os processos de construção do conhecimento pela criança. Essas mudanças nos critérios de matrícula prejudicaram a vida escolar de muitos estudantes e só trouxeram mais confusão para as famílias que sentiram dificuldade em compreender essa polêmica que se instalou (CAMPOS, 2007).

No atendimento judicial, inúmeras crianças foram matriculadas no Ensino Fundamental de nove anos com cinco anos de idade, idade essa, conforme LDB, compatível com o atendimento na Educação Infantil. Ainda não há como mensurar os efeitos dessa matrícula antecipada na vida dessas crianças. Entretanto, na pesquisa de Campos et al. (2011a), encontramos que a questão da idade em que as crianças ingressam no ensino fundamental é um fator importante. Nesta pesquisa, os resultados aferidos pela

Provinha Brasil⁹³, aplicada em alunos do segundo ano do ensino fundamental de escolas públicas, no primeiro semestre de 2009, mostraram que as médias mais altas se situam na faixa etária entre 7,5 e 8 anos (crianças que ingressaram no primeiro ano aos 6 anos completos teriam esta idade) enquanto as crianças mais novas obtiveram médias mais baixas.

⁹³ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, aplicada no início e no final do ano letivo.

CAPÍTULO 6

6 AS LÓGICAS NA PERCEPÇÃO DE PAIS, JUÍZES E DIRETORES

A entrada da criança de cinco anos no ensino fundamental ocorre num momento em que, segundo Almeida (2005), a contração no fluxo e na densidade populacionais da rede escolar é o resultado previsível das estratégias de fecundidade dos casais. Assim, numa sociedade mais envelhecida, pode-se constatar a presença global de menos crianças e alunos, “mas, em compensação, a existência de alunos desde idades cada vez mais precoces e por um período de tempo cada vez mais longo” (ALMEIDA, 2005, p. 583).

Buscou-se assim compreender a política educacional de ampliação do ensino fundamental para nove anos, a partir da inserção da criança aos cinco anos de idade mediante Mandados de Segurança. A antecipação da escolarização pode ser compreendida a partir das percepções que se tem da criança e da infância na contemporaneidade e do futuro que se projeta para ela.

Interessou-se na pesquisa empírica apreender as diferentes percepções produzidas no âmbito da educação e do judiciário sobre o estabelecimento de uma data de corte para a matrícula da criança no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, bem como as motivações de seus pais para as solicitações judiciais.

Primeiramente, destaca-se que, para compreender melhor esta questão da escolaridade cada vez mais precoce, realizamos entrevistas semiestruturadas com pais, diretores e juízes, num total de vinte e três depoimentos. Para uma melhor compreensão das referências aos sujeitos, quando se tratou dos primeiros, os depoimentos foram identificados por “Pai” seguido de numeração arábica, os demais por “diretor” ou “juiz” identificados por numeração arábica, seguida da idade.

Em segundo lugar, destaca-se que suas percepções são importantes para uma melhor compreensão das questões que envolvem o ensino fundamental de nove anos e a data de corte, trazendo à tona a realidade educacional neste contexto. A abordagem se dá tendo como parâmetros dois eixos norteadores: a antecipação da escolarização e suas concepções sobre a criança e a infância na contemporaneidade.

6.1 A PERCEPÇÃO DOS PAIS

Para identificar os sujeitos para a entrevista, no início de 2014 na cidade de Poços de Caldas, sul de Minas Gerais, realizou-se a análise, em quatro escolas privadas administradas por instituições particulares, das matrículas nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental e da Pré-Escola. As escolas foram escolhidas, em primeiro lugar, por serem centrais e, em segundo lugar, por possuírem um grande número de alunos matriculados nos níveis de ensino mencionados.

Para a coleta de dados, procedeu-se à análise da data de nascimento dos alunos no período compreendido entre os anos de 2007 a 2013, de acordo com o Livro de Matrícula de cada ano. Buscou-se identificar, para cada um dos anos do período, somente crianças que foram matriculadas com data posterior à indicada pelas Resoluções da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e pelas Resoluções CNE/CEB n. 01 e n. 06, de 2010. Após a identificação destas crianças, foram analisadas as pastas individuais em busca de liminar e Termo de Ciência e Responsabilidade e/ou Relatório Psicopedagógico exigidos nas resoluções.

Todos os diretores assinaram Termo de Anuência e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e tiveram suas dúvidas quanto à pesquisa respondidas pela pesquisadora. As escolas foram identificadas pelas quatro primeiras letras do alfabeto e as anotações foram feitas no Diário de Campo.

A **Escola A** iniciou suas atividades no ano de 1922, funciona nos turnos matutino e vespertino e atende 495 alunos, sendo 49 na Educação Infantil, 284 no Ensino Fundamental e 162 no Ensino Médio. A **Escola B** iniciou suas atividades no ano de 1915, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno e atende 1.353 alunos, sendo 357 na Educação Infantil, 573 no Ensino Fundamental, 243 no Ensino Médio e 180 em cursos Técnicos. A **Escola C** iniciou suas atividades no ano de 2002 com o Ensino Médio e atualmente funciona nos turnos matutino e vespertino e atende 380 alunos, sendo 88 na Educação Infantil, 170 no Ensino Fundamental, e 122 no Ensino Médio; e a **Escola D** iniciou suas atividades no ano de 1992, funciona nos turnos matutino e vespertino e atende 175 alunos, sendo 41 na Educação Infantil e 134 no Ensino Fundamental.

Em Minas Gerais, o Decreto nº 43.506 MG de 07/08/2003 instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual, com matrícula a partir

dos 6 anos de idade, tendo a adesão de todos os municípios mineiros. As escolas particulares, objeto deste estudo, implementaram o ensino fundamental de nove anos no ano letivo de 2008. Verificou-se nestas escolas que, conforme Tabela 5, 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 5 - 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: Elaborado pela autora.

Verificou-se nas 156 pastas individuais, conforme Tabela 6, que 09 matrículas foram efetivadas por meio de liminares; 68 com amparo no Parecer CEE/MG n. 1.071/2010⁹⁴; 07 com o Termo de Ciência e Responsabilidade assinado pelos pais; 11 amparadas por Parecer que regulariza matrículas indevidas; de acordo com os termos da Resolução CNE/CEB nº 6/2010⁹⁵, em 20 constam relatórios psicopedagógicos; e em 41 pastas de crianças não foram encontrados amparos legais; destas, duas matrículas foram realizadas por transferência de estabelecimentos de outros estados.

Assim, em apenas 4 escolas deste 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 por órgãos superiores de inspeção escolar.

⁹⁴ A matrícula, no ano de 2011 e 2012, no 1º ano do Ensino Fundamental, teve como regra geral que só poderia ocorrer para as crianças que completaram 6 (seis) anos de idade até 31 de março e em caráter excepcional, as crianças de 5 (cinco) anos de idade, independentemente do mês de seu aniversário de 6 (seis) anos, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram, por 2 (dois) anos ou mais a Pré-Escola, poderiam dar prosseguimento para o Ensino Fundamental e as escolas que matricularam crianças que completaram 6 (seis) anos de idade após a data em que se iniciou o ano letivo deveriam permitir o prosseguimento de seus estudos, mediante acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global.

⁹⁵ Como por exemplo, o Parecer CEE/MG n. 408/2009 que amparou dez crianças com matrículas que desrespeitaram a data-limite.

Entretanto, não se aprofundou nesta questão, por não ser este o objeto da presente pesquisa.

Uma outra questão que ultrapassa a inobservância às normas foi encontrada na Escola D, que matriculou, no ano de 2009, no 1º ano do ensino fundamental uma criança de **quatro anos de idade**, completando cinco anos no início do ano letivo. A diretora, quando questionada sobre tal fato, disse que não tinha conhecimento dessa situação. Não entrevistei os pais, pois a criança havia sido transferida para outra escola e não consegui localizá-los.

Tabela 6 - Situação de Matrícula no 1º ano do EF de escolas particulares em Poços de Caldas/MG, de 2007-2013

Situação de Matrícula	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Por liminares	-	-	-	01	01	06	01	09
Amparadas pela Resolução CNE/CEB nº 01, D.O.U. de 15/01/2010 ⁽²⁾	-	-	-	37	31	-	-	68
Com Termo de Ciência e Responsabilidade ⁽¹⁾	-	-	-	-	-	04	03	07
Amparadas por Parecer de regularização de vida escolar ⁽³⁾	-	09	02	-	-	-	-	11
Com avaliação psicopedagógica	-	-	-	-	-	06	14	20
Sem amparo	20	12	09	-	-	-	-	41
TOTAL	20	21	11	38	32	16	18	156

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota:

(1) Acompanhado ou não de Relatório Psicopedagógico.

(2) De acordo com os § 1º e 2º da referida Resolução: as escolas de Ensino Fundamental e seus respectivos sistemas de ensino que matricularam crianças que completaram 6 (seis) anos de idade após a data em que se iniciou o ano letivo devem, em caráter excepcional, dar prosseguimento ao percurso educacional dessas crianças, adotando medidas especiais de acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global (§ 1º) e, as crianças de 5 (cinco) anos de idade, independentemente do mês do seu aniversário, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram por mais de 2 (dois) anos a Pré-Escola, poderão, em caráter excepcional, prosseguir no seu percurso para o Ensino Fundamental (§ 2º).

(3) Examina consulta sobre regularização da vida escolar de alunos de escola do município de Poços de Caldas.

Conforme tabela acima, entre os anos de 2010 e 2013 foram matriculadas nove crianças no 1º ano do ensino fundamental através de liminares. Em entrevista com as diretoras, tomou-se conhecimento de outras nove matrículas através de liminares ocorridas no ano de 2013 no 4º período da pré-escola. Julgou-se importante incluir os pais

destas crianças para as entrevistas, pois seus filhos estavam, em 2014 – ano da realização das entrevistas –, no 1º ano do ensino fundamental. Buscaram-se informações de filiação, endereço e telefones para contato em todas as pastas e posteriormente foram feitas ligações para todos os pais.

Os pais de 05 alunos não quiseram ou não puderam dar entrevista. Obteve-se entrevista com outros 13, sendo que em quatro situações pai e mãe foram entrevistados em locais e horários diferentes.

Considera-se importante a percepção destes sujeitos por terem obtido mandado de segurança para matricular seus filhos no ensino fundamental de nove anos ou na pré-escola, independente da data de corte estabelecida pelos sistemas educacionais. No total, foram entrevistados dezessete pais.⁹⁶ Foram referenciados por “Pai” seguido de numeração arábica.

Dividiram-se as percepções destes sujeitos em três partes. Primeiramente destacam-se algumas considerações gerais em torno das demandas judiciais e sobre suas implicações para os pais, escolas e crianças; em segundo lugar, destacam-se suas percepções sobre a antecipação da escolaridade e as motivações para as demandas judiciais; e, por último, as concepções de infância e criança na contemporaneidade.

Verifica-se que a polêmica em torno da data de corte trouxe uma maior visibilidade para a criança, a infância e a educação infantil, e as flutuações na data de corte e o alargamento dela até dezembro – com a criança durante todo o primeiro ano com cinco anos – estão trazendo perdas à criança e à infância. A nosso ver, o papel regulamentar das leis deveria ser para todos, independentemente das condições de cada criança.

1 – As demandas judiciais e implicações para os pais, escolas e crianças

A data de corte como critério para entrar no ensino fundamental não era uma questão que importava até algum tempo atrás, e tampouco os conflitos em relação a ela eram resolvidos no âmbito do Poder Judiciário. Segundo Silveira 2010, na exigibilidade do direito à educação básica através de recurso judicial, os conflitos mais presentes foram a

⁹⁶ No total, foram entrevistados dezessete pais sendo, a maior parte – 12 pessoas – do sexo feminino; 10 com idades na faixa etária de 40 anos ou mais; 11 com curso superior ou pós-graduação e 07 pessoas com renda familiar na faixa de 5 a 10 salários mínimos e 07 com renda familiar de mais de 10 salários mínimos. Dezesseis foram entrevistados na cidade de Poços de Caldas e um na cidade de Santa Rita de Caldas.

requisição de vaga na educação básica e a requisição para o oferecimento de serviços que impedem a permanência do aluno na escola⁹⁷. O autor destaca, ainda, 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” (SILVEIRA, 2010, p. 191). Assim se deu em relação à data de corte, pois foi a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos e da regulação pelo CNE, do dia 31 de março como limite máximo, que foram efetivadas muitas matrículas no 1º ano do ensino fundamental e na educação infantil, de forma seletiva e elitista, através de liminares⁹⁸. Percebe-se pela fala do depoente que a data de corte, até então, era “flexível” e não havia uma determinação em nível nacional. De fato, não havia uma determinação de data de corte pelo CNE; ela surge pela primeira vez com a Resolução n. 01 de 2010. Estados e municípios que implantaram o ensino fundamental de nove anos antes da lei nacional assim o determinar, deveriam normatizar a data de corte seguindo a orientação do Parecer CNE/CEB n. 24/2004, que estabelecia “no máximo até 30 de abril do ano civil em que se efetivar a matrícula”.⁹⁹ No Quadro 3, viu-se que o limite etário já existia desde a primeira LDB de 1961. É possível inferir que os estados, municípios e escolas resolviam esta 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 que se viu nos últimos anos.

- Quando o meu primeiro filho entrou na escola, em 1992, também já existia essa regra, só que a diretora foi maleável porque eu acho que **a lei não era tão rígida na época** (Pai 1).

Percebeu-se que as solicitações na justiça para matrícula foram como “*uma onda*”, um movimento do qual muitas pessoas participaram sem ao menos pensar sobre o que as impulsionou ou sobre as consequências dessa ação: “*todo mundo está indo, então a gente*

⁹⁷ Adaptação nos prédios escolares e transporte que garantem a acessibilidade e o atendimento especializado às crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais.

⁹⁸ Resoluções CNE/CEB n. 01, de 14 de janeiro de 2010 e n. 6, de 20 de outubro de 2010.

⁹⁹ Encontra-se no Parecer CNE/CEB n. 24/2004 que trata dos “Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração” a seguinte norma: “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 até 30 de abril do ano civil em que se efetivar a matrícula**”. Este parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB n. 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”.

também vai". Em princípio, a necessidade da criança estar no primeiro ano foi *"imposta pela sociedade e pelos 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.

- Eu acredito que seja mais **um movimento, uma massa, as pessoas fazem, então eu também vou fazer**. Não tem uma consciência de parar e pensar na nossa época, como era brincar, como a gente brincava na nossa época, não tem isso. Então, uma coisa puxa a outra, como se eu falasse da globalização. **Todo mundo está indo, então a gente também vai. Não tem uma consciência sobre a importância do brincar nessa idade** (Pai 15).

- **A necessidade de ela estar no primeiro ano é porque são coisas que acabam sendo impostas pela sociedade e pelos pais**. Se a gente acredita que ela pode agrupar todos esses conhecimentos de maneira mais precoce, acaba sendo uma imposição da gente. Mas eu acho que a qualquer momento, em um momento posterior, também seria válido (Pai 17).

A partir do excerto abaixo, é possível que outros pais tenham também conseguido a matrícula apesar da escola ter orientado o contrário. Neste caso, a criança foi considerada imatura pela escola – que a acompanhou o ano todo – e, através de um laudo psicopedagógico e de uma medida liminar, ela entrou no ensino fundamental.

- Na verdade, a gente já tinha tido uma reunião lá no colégio com a diretora, e **ela falou para deixar as crianças**. Ai calhou que, uma semana antes das férias, eu fui viajar. Quando eu voltei, **todos os pais dos amiguinhos dela já tinham entrado na justiça, menos nós**. Ai eu tive até que fazer um processo à parte, não foi conjunto com eles, para poder autorizar a minha filha a dar continuidade (Pai 9).

- O que foi passado para a gente na reunião é que ela **ainda não está preparada**. Ela ainda é imatura para o aprendizado. E a cobrança agora é maior. Eu não acho que é como era antigamente, porque na minha época não tinha tanta cobrança, tanto dever (Pai 10).

A infância é considerada por eles como um tempo para brincar, e o adulto, como *"reflexo do que a gente foi como criança"*, assim, com *"o fato de eles entrarem muito cedo na escola, eles perdem um pouco da infância"* e *"vai ficar faltando alguma coisa que você deixou de fazer como criança"*.

- Eu acho que o adulto é muito reflexo do que a gente foi como criança. Então, se você pulou [etapa], acho que vai ficar o vazio, faltando esse lado. Eu não sei explicar, mas eu sinto assim. **Vai ficar faltando alguma coisa** que você deixou de fazer como criança (Pai 2).

- É isso que eu estou falando. **O fato de eles entrarem muito cedo na escola, eles perdem um pouco da infância.** Eu fico com dó. Eu tenho dó dessa criançada. Porque, é o seguinte, a infância foi feita para a criança brincar. E hoje as responsabilidades são muito grandes em cima deles (Pai 9).

A dúvida que não tiveram à época em que entraram com a solicitação judicial se manifestou quando perguntados sobre o que achavam da criança entrar com cinco anos no ensino fundamental. Consideraram que, embora a criança dê conta das aprendizagens, *“não tem pressa para começar”*. Em muitos casos, não se deram conta de que a sua própria solicitação na justiça era para matricular a criança ainda com cinco anos no ensino fundamental, idade essa agora considerada por alguns, como um período em que a criança ainda é *“muito imatura para o primeiro ano”*.

- Eu não vejo necessidade, porque embora eles deem conta do que está sendo passado e não tenham dificuldade em aprender, se se mantivesse os sete anos eu acho que estava correto. **Não tem pressa para começar** (Pai 8).

- **Eu não acho que seja bom** [antecipar]. Se fosse para prejudicar ela, por exemplo, eu não gostaria (Pai 6).

- **Bom, com cinco anos, eu já acho errado.** A minha primeira filha entrou com seis anos, eu entrei com seis anos, e ela está com 14 anos e acompanha super bem, eu também não tive problema nenhum. **Agora, com cinco anos, eu acho muito imatura para o primeiro ano** (Pai 11).

- Ele de fato entrou no primeiro ano e está no terceiro ano agora. Não tem dificuldades. Na escola, ele não tem dificuldades, mas, às vezes, ainda questiono se é bom, se não é, se foi bom. **Não sei agora** (Pai 14).

Numa curiosa contradição para o depoente a seguir, tanto a sociedade como os pais impõem um ritmo de vida à criança que torna sua entrada mais cedo necessária, entretanto, quando *“iniciou o ano letivo, ela já deveria ter os seis anos”*, e não como agora, *“entrando com cinco o ano inteiro”*, embora considere que muitas, individualmente, tenham necessidade de *“buscar conhecimento mais cedo”*.

- Eu acho que há uma necessidade, a sociedade vem influenciando para que isso ocorra da maneira que está ocorrendo. E se isso está sendo feito, é porque existem estudos que comprovam algumas coisas. Então a minha opinião é que é complicado impor datas, é muito complicado impor datas, porque cada criança tem uma forma de desenvolvimento. Mas, da mesma forma que se acreditava que sete anos era a idade ideal, e provavelmente isso foi estabelecido a partir de algum parâmetro, da mesma forma eu acredito que esse parâmetro seja válido nesse momento, como foi estabelecido agora. **O estabelecido foi que ela entrasse com seis anos. Então, iniciou o ano letivo, ela já deveria ter os seis anos. E, com as solicitações, ela está entrando com cinco o ano inteiro. Isso eu acho um pouco precoce. Mas depende da criança. Existem crianças que têm necessidade de fazer isso. De buscar conhecimento mais cedo e que tem outro ritmo de vida imposto pelos pais também** (Pai 17).

Verificaram que a **educação infantil muitas vezes não é levada a sério** pela própria direção, pois nem sempre fizeram o alinhamento das matrículas a partir desta etapa de acordo com a data de corte vigente, o que acarretou muitas demandas judiciais. Ou seja, as escolas deixaram esta questão para a entrada no primeiro ano, pois, como *“ainda é educação infantil, a gente vai levando”*. Por que se tem essa percepção sobre a educação infantil?

Tinha o mini maternal, o maternal, o pré I, II e III. Na época dele, ainda era. Ele entrou no mini e fez também o maternal, onde eles mais brincam. Aí a diretora falou, ‘ele está no maternal, como ele faz aniversário em setembro, ele deveria fazer o maternal de novo. Mas como ele está tão entrosado **e ainda é educação infantil, a gente vai levando**’ (Pai 14).

Outra questão foi a alteração constante da data de corte, cujas mudanças *“de uma hora pra outra”* geraram confusão e dificultaram para as escolas acompanhar as mudanças. Como vimos, no período de três anos a data se alterou **quatro vezes**: 30 de abril, de 2004-2008¹⁰⁰; 30 de junho em 2009¹⁰¹; 31 de março, de 2010-2013¹⁰²; e, a partir de 2014, a data de corte volta a ser 30 de junho¹⁰³. Podemos imaginar que estas sucessivas mudanças, *“nesse vai e vem, vai e vem”*, deixaram muitos *“sem saber o que fazer”*.

- Ele entrou na escola, no Pré I e Pré II, com aquela **lei antiga**, que se fizesse aniversário até o meio do ano, entrava. Todo mundo estava assim, seguindo esse caminho. De uma hora para outra bateram o martelo naquele ano, no ano que ele estava lá. Então naquele ano não podia mais. Mas **as crianças já estavam vindo naquele processo**. Então a criança que era novata, que nunca tinha entrado na escola, tudo bem. Não tinha problema, ela já entrava se encaixando na norma nova (Pai 8).

- **Mas ele já tinha entrado na norma antiga e estava tudo certo. Então teve a alteração de novo** (Pai 9).

- Poucos dias antes de ele entrar, veio um comunicado que **havia mudado a legislação de novo, porque fica nesse vai e vem, vai e vem**, e aí a escola mandou uma carta falando que ele não podia mais se matricular no primeiro ano. Aí eu fiquei sem saber o que fazer (Pai 13).

Isso não passou despercebido, principalmente nos casos em que, numa mesma família, duas crianças enfrentaram esse limite: *“me pareceu muito arbitrária [a lei], não entendo o sentido dela até hoje, até porque, pelo que eu entendo, eles mudam ela mês sim, mês não, alteram o conteúdo dessa lei, esse limite etário”*. Essa percepção não está errada, pois elas

¹⁰⁰ Resolução SEEMG n. 469/2003.

¹⁰¹ Resolução SEEMG n. 1.086/2008.

¹⁰² Resolução SEEMG n. 1.590/2010.

¹⁰³ Lei Estadual n. 20.817, publicada em 30/07/2013.

são alteradas sem que sejam divulgados, pelos Sistemas, os motivos que justifiquem essa ou aquela data. Ninguém precisa entender, apenas obedecer.

- Me pareceu muito arbitrária [a lei], não entendo o sentido dela até hoje, até porque, pelo que eu entendo, eles mudam ela mês sim, mês não, alteram o conteúdo dessa lei, esse limite etário (Pai 12).

- Porque, quando eu a matriculei na escola, a data de corte determinada pelo Ministério da Educação, se eu não me engano, era 30 de abril, ou 30 de março, não me recordo, e ela faz aniversário em junho, dia 21 de junho. Então ela entrou, estudou três anos e, quando começou a valer isso, a escola passou a informação e determinou que repetisse um ano por conta da idade que tinha tido outra alteração (Pai 13).

A falta de clareza junto à sociedade levou a pensar que o estabelecimento de uma data de corte *“não é coerente, não faz sentido”*. Consideraram que um critério seria justo se tivesse a ver com o pedagógico, e não *“com diretrizes que o governo tem para as escolas públicas, e verbas, e necessidade de dividir turmas”*, pois isso não faz sentido se impede que *“crianças que têm uma condição plena de viver uma estimulação completamente nova em crescimento e aprendizagem fiquem retidas um ano na vida, marcando passo em cima de um conteúdo que já está dominado, por causa de uma determinação que não tem fundo pedagógico”*.

- Eu me lembro até que, quando aconteceu comigo, conosco, a primeira preocupação que eu tive foi checar com a escola se a impressão que eu tinha de que, cognitivamente falando, pedagogicamente falando, havia ali um sentido de avançar. E se eu tivesse a qualquer momento a ideia ou a confirmação de que uma delas pudesse estar despreparada, imatura para seguir, independentemente da lei, eu ia pedir para segurar a criança para que ela estivesse no tempo dela, no ritmo dela, sendo estimulada. **O único sentido que eu vejo nessa briga que eu tive com a lei é esse, de perceber que o critério que a lei utiliza é um critério que, para mim, não é coerente, não faz sentido.** No caso das minhas filhas, era 31 de março o limite da lei, e as duas fazem aniversário na primeira semana de abril, então aquilo, pensar que aquela data foi decidida com um critério que não tem a ver com o pedagógico, e sim pelo que me explicaram as pessoas da educação, com **diretrizes que o governo tem para as escolas públicas, e verbas, e necessidade de dividir turmas, e é dessa forma política que esse limite foi definido**, foi isso que eu entendi, não sei se estou falando bobagem. E isso não fazia sentido nenhum na minha cabeça, pensar que **crianças que têm uma condição plena de viver uma estimulação completamente nova em crescimento e aprendizagem fiquem retidas um ano na vida, marcando passo em cima de um conteúdo que já está dominado por causa de uma determinação que não tem fundo pedagógico** (Pai 12).

Em toda questão que envolve um limite temporal, considera-se injusto não alcançar um direito por questão de horas, dias ou alguns meses. Mas, sobretudo na questão da matrícula no primeiro ano no ensino fundamental, isso implica adquirir o direito somente no ano letivo seguinte, o que não ocorre com muitas das outras limitações etárias nas

quais o sujeito está apto no dia seguinte ao do seu aniversário. Assim, levando para casos individuais, “10 horas”, “apenas 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 o dia anterior daquela que atenderia aos seus interesses pessoais.

- Eu achei que não era justo o fato de, por **apenas quatro dias**, ela perder um ano. Porque ela faz aniversário no dia quatro de abril, e encerra dia trinta de março (Pai 1).

- **Um mês de idade de diferença nunca fez diferença nenhuma na sala dele.** Os meninos que são do segundo semestre, que já são um pouquinho mais velhos, não têm diferença nenhuma (Pai 8).

- O primeiro motivo foi que a data de corte era 31 de março e o aniversário dela é no dia 1 de abril, as dez horas da manhã. Então a gente acha que **10 horas não influenciaria em nada**, não prejudicaria (Pai 16).

Entretanto, em alguns casos, dificuldades atuais e futuras podem ser creditadas na pressa para começar, como é o caso da criança que, por ser “a mais novinha na sala, ela [a professora] nota que, em algumas matérias, ela tem alguma dificuldade” e “tem que ficar dando mais atenção para ela”. E, ainda, meses de diferença na idade da criança podem não fazer diferença em seu aprendizado, mas podem deixá-la vulnerável em relação às crianças maiores e mais velhas.

- Eu penso que é prejudicial devido à maturidade. Eu acho que uma criança com cinco anos iniciar o ensino fundamental... **não sei se está formada, se ela tem capacidade para suportar isso.** [...] Mas a professora dela já me relatou que, como ela é a mais novinha na sala, ela nota que em algumas matérias ela tem alguma dificuldade. **Tem que ficar dando mais atenção para ela. E isso provavelmente vai acompanhar ela a vida inteira. Então não sei se é o ideal se fazer isso** [antecipar] (Pai 2).

- Ela é a mais nova da sala e não tem problema para acompanhar o que a professora ensina. O que acontece é que como ela é a mais nova e a menorzinha da sala os outros mexem muito com ela e também chamam ela de *nerd* por ela ser muito dedicada (Pai 5).

Assim, a diferença pôde ser notada, influenciando não somente nos aspectos cognitivo e social, mas também no desenvolvimento corporal da criança, considerada “um pouco mais lenta” em relação às mais velhas. Questiona-se a pertinência das avaliações psicopedagógicas às quais as crianças que tiveram sua matrícula antecipada foram submetidas. Elas consideraram a criança como um todo? Ou consideraram, na testagem, principalmente os aspectos cognitivos, sem entrar nos aspectos do desenvolvimento social e corporal da criança?

- O que eu sinto de diferença, por exemplo, é no pega-pega... **ela é um pouco mais lenta que as outras**. Isso sim. Mas na questão de ensino ela acompanha de boa, ela também, por exemplo, nas brincadeiras assim normais, **de sala de aula**, ela não tem dificuldade nenhuma (Pai 6).

A diferença de idade entre os alunos pode ainda trazer consequências bem mais tarde. Pode trazer, no adulto, o sentimento de que ficou faltando alguma coisa *“que você deixou de fazer como criança”* e, ainda, nas experiências relatadas abaixo, o filho cuja diferença de idade com os colegas de sala implica que eles *“já fazem coisas que ele não pode fazer, frequentam lugares que ele não pode”*. Ser mais novo ou mais velho faz diferença nos relacionamentos de crianças e adolescentes, podendo, muitas vezes, levar a comportamentos de bullying¹⁰⁴.

- O mais velho também passou por isso, mas desde lá dos dois aninhos, ele já entrou meio adiantadinho. A própria escola nem teve esse comunicado comigo, foi levando, levando, ele sempre foi bem. Hoje ele está no terceiro ano do ensino médio e está bem. Sempre foi um dos melhores alunos. Acabou de fazer 17 anos agora. Mas o que eu percebo, que **eu sinto uma dificuldade, é na questão do relacionamento**, assim. Tem amigos que têm quatro, cinco meses de diferença. Mas tem amigos que têm um ano, um ano e pouco de diferença. **Já fazem coisas que ele não pode fazer, frequentam lugares que ele não pode**. Então, nesse sentido eu sinto que há um probleminha. Eu acho que dependendo não vai fazer diferença isso. Ele nunca teve essa dificuldade, mas dependendo da época... **Agora eu já estou percebendo isso**. Já tem alguns com 18 [anos], podem ir a alguns lugares. **Às vezes tiram até sarro dele por ser mais novo**. E ele é mesmo um dos melhores alunos da escola, mas eu sinto esse lado... ‘Meu amigo já sai e eu não’. Já pode fazer. Porque, assim, ele tem amigos com 18, com 15, com 14 que já fumavam, já bebiam, já tinham feito sexo, tudo com 14. E ele tem 17 e ainda não. Mas que tem essas comparações, tem. **E às vezes ele fica meio deslocado. Como se ele fosse o mais imaturo. Ou colocam ele como criança**. Então é isso (Pai 14).

Essa situação pode, ainda, **trazer responsabilidades mais cedo**, chegando *“na faculdade com uma idade menor”*, *“com 16, 17 anos”* e, conseqüentemente, se formando mais cedo e entrando no mercado de trabalho mais cedo também.

- Pode ser que ela [a criança] se sinta mais responsável mais cedo, ter que estudar mais cedo, **chegar na faculdade com uma idade menor**, mas não sei. É difícil falar sobre isso. Na minha época eu não sei se estaria preparada (Pai 12).

- **Aí, quando eles chegam com 16, 17 anos na faculdade, eles já estão cansados**. É claro, começaram lá atrás com três, quatro anos (Pai 9).

O excesso de responsabilidades e cobranças muito cedo na vida da criança pode, em consequência, deixá-la insegura, levando os pais a buscarem ajuda em terapias.

¹⁰⁴ 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.

- Hoje até que ele está bem. Ano passado eu tive que recorrer à psicóloga, porque **ele estava muito inseguro**. E, como eu te falei, eu não consegui detectar a causa disso. Até a psicóloga tratou essa insegurança dele e falou que a gente não precisava detectar a causa naquele momento. Precisava, sim, cuidar dessa insegurança dele. Ele fez três meses de terapia, melhorou bastante, percebo alguma recaída de vez em quando, mas ele está bem (Pai 5).

Destaca-se ainda nessas percepções, que **demandar judicialmente não foi um processo simples**, e que muitos, depois de entrarem, desistiram do processo. Nota-se o sentimento que tiveram da pressão colocada tanto pela escola, quanto pelos procedimentos *“traumatizantes”* e *“desgastantes”* para solicitar a matrícula judicialmente, e muitos não entraram com processo por considerarem que *“dá trabalho”*, *“é cansativo”* e *“dispendioso”*. Fica evidente também o sentimento de *“discriminação”* gerado pela retirada dos responsáveis das reuniões de Pais e Mestres em que estavam para fazer-se reuniões específicas sobre a demanda judicial.

- 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**. Na época, não ficou bom. Para a gente que passou por esse processo, **não foi legal**. Foi meio **traumatizante** na época. Por isso que eu fiz questão de arquivar tudo **e não quis olhar mais**. Aí falei agora vou acompanhar se o rendimento dele vai ser bom. Se for bom, a gente tinha razão de querer que ele continuasse. Se ele começasse a mostrar dificuldade, a gente vai ver que nós estávamos errados. Mas isso não aconteceu, pelo menos até agora. Mas, na época, esse tipo de processo não foi legal. Pelo menos para nós, não foi bom (Pai 8).

- **Foi um processo cansativo, a maioria dos outros pais não quis entrar, justamente porque envolvia Justiça, envolvia um certo trabalho e despesa**. A escola não fez pressão. A escola simplesmente disse que ela tinha que negar a matrícula. E, a partir da negação da matrícula, a gente poderia tomar atitudes, como ir atrás de um advogado e tudo. Então, sem a negação da matrícula, eu não poderia ter nada (Pai 8).

Outros, depois de entrarem, **desistiram do processo** por estarem convencidos de que *“a criança ainda não tinha preparo”* e o melhor seria *“voltar um ano”* e 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 n. 20.817, publicada em 30/07/2013, 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**. Como o sistema é apostilado,

tanto na pré-escola quanto no ensino fundamental, criou-se uma questão problemática em termos curriculares. As crianças que ficaram nesse quinto ano “*não aprenderam nada de diferente*”. Tentava-se que aprendessem coisas que eles não tinham visto, “*mas sem entrar na matéria do primeiro ano*”. Pode-se levantar aqui as seguintes questões: escolas com sistema apostilado tiveram/têm mais dificuldade para o fato de a criança permanecer mais um ano na educação infantil? Se o currículo não fosse amarrado em apostilas as dificuldades seriam as mesmas? As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), se bem entendidas, minorariam os problemas ocorridos?

- Na verdade, a escola **criou uma terceira turma de Pré**. Ela **criou um quinto ano que não existia**. 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 pode em razão do corte, 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 veriam 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**. Então foi uma fase muito chatinha. Eu não gostei dessa fase, achei muito complicada. E outra, **era inconstitucional**, pois a criança não pode ser impedida de seguir se ela tiver condições (Pai 8).

Destaca-se nas percepções que a política educacional, colocando a criança mais cedo no ensino fundamental e em consequência também nas etapas anteriores (creche e pré-escola), **foi importante para os que residem na área rural**, pois, de outra forma, essas crianças não teriam acesso à escolarização, visto que as creches e pré-escolas se encontravam basicamente em áreas urbanas, e o transporte escolar atendia, majoritariamente, alunos das etapas posteriores. Crianças nestas condições ou são ensinadas por adultos mais capazes ou são alfabetizadas no 1º ano do ensino fundamental. Assim, para quem mora na zona rural, se a criança não estiver na pré-escola, estará “*em casa sem fazer nada, só brincando*”, e “*entraria na escola depois das outras crianças e sem saber nada*”.

- **Pra 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 **na própria capacidade de avaliação do desenvolvimento da criança**, que pode ser creditado ao fato de as crianças, nesta fase, mostrarem em casa os aprendizados adquiridos no dia a dia, e ao fato de pais da classe média serem mais informados sobre questões pedagógicas e, portanto,

se sentirem mais capazes desse acompanhamento. Esse empoderamento dos pais pode também ser percebido pela visão de que garantir a matrícula seria uma **questão de justiça e de direito**. Verifica-se que 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.

- Estavam prontos e não podiam continuar porque a lei colocou uma data de corte. Então a gente achou certo entrar na Justiça para **garantir o direito** dele de continuar (Pai 8).

- Seria **injusto** ele ficar (Pai 9).

- Eu queria **garantir o direito** das minhas filhas de terem a sequência normal no avanço da escolaridade, uma vez que, do ponto de vista psicopedagógico, elas estavam bem, estavam aptas, e a lei que me dizia que não, que isso não era possível (Pai 12).

- A gente queria que ele seguisse e a gente sabia que **tinha esse direito**, por isso nós buscamos essa liminar (Pai 15).

Outra questão que se destaca é que **as percepções sobre a pré-escola não contribuíram para diferenciá-la do ensino fundamental**. Apesar de se diferenciarem conceitualmente, no imaginário e na prática a pré-escola é percebida com muita ambiguidade. Zabalza (2000) diz que as famílias acabam vendo a escola de educação infantil mais como uma expressão das condições impostas pela sociedade para que o sujeito integre-se 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 tem mais liberdade para brincar, em que ela não é obrigada a cumprir as tarefas e dar conta de tantas aprendizagens.

- Eu acho que a alfabetização não é obrigatória porque a criança **não é forçada** a fazer nada. Ali [na educação infantil] **ela é livre**. Ela está tendo uma noção do que ela vai aprender, mas ela **não é obrigada a cumprir** igual a gente pega uma prova e é obrigado a dar conta. Se ela estiver afim de não fazer, ela não vai fazer (Pai 1).

- Na minha forma de pensar, é desfrutar de todos os direitos que lhe são devidos, porque **no pré ela não tem compromisso, ela está ali para brincar, e automaticamente se instruir**. E tem o convívio com os outros também né. Em casa, ela é sozinha. Ela é a única criança que tem lá, ela é muito sozinha, então aqui tem as amizades dela. Lá, ela não ia ter convívio nenhum, agora aqui ela já fica mais esperta já conversa bastante... (Pai 5).

- É o lugar para viver, brincar, conviver com os outros, com os amigos (Pai 8).

Já para outros, a pré-escola é entendida sistematicamente na **lógica da seriação**, tendo como **aprendizagens mais importantes a leitura e a escrita**. Não há menção às outras 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. Porém, cada vez mais, muitas crianças se alfabetizam mais cedo, devido ao maior número de estímulos presentes em nossa sociedade. Este não pode ser, portanto, um critério a ser considerado para a entrada nesta etapa de ensino. Em geral, parece não ser consenso a importância e a especificidade da educação infantil, e muitas famílias consideram que as crianças estariam perdendo tempo nesta etapa, pois as crianças *“só brincam e não fazem nada”*. Sendo assim, a escola *“de verdade”* é associada ao ensino fundamental, no 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 letramento. Entretanto o entendimento não é este. Para os depoentes, o domínio da leitura e da escrita é uma habilidade que esperam ser desenvolvida na educação infantil e, se desenvolvida, a criança deve seguir para outra etapa. Verifica-se de forma inequívoca a importância da alfabetização como elemento definidor da identidade desses primeiros anos da educação básica – a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental.

- Então ela não tinha para onde ir. Ou ela ia para o primeiro ano ou ela **voltaria um ano**. Então foi por essa razão que a gente achou, tipo assim, ela **já sabia ler**, já tinha o **domínio da escrita** um pouquinho, então por que colocar para trás? Então nós **tentamos avançar** ela com todas as crianças da mesma época que ela, que foram para frente. Então nós colocamos também (Pai 3).

- Nosso filho já tinha completado o Pré I e o Pré II, já vinha com aquela mesma turminha, que conseguiu seguir por conta de já ter a idade correta, **já sabia ler e escrever**, e já **iria fazer seis anos em nove de abril** (Pai 8).

- Porque tinha condições de seguir na escola. **Ele estava apto para passar para o primeiro ano. Ele já sabia ler**, no caso. Não tinha porque ele ficar. Se algumas crianças que tinham 10 dias a mais que ele só por causa da data corte passariam, e ele ficaria. Só por isso (Pai 9).

- Bom, a nossa filha estava acompanhando muito bem e eles **queriam retroceder, queriam voltar a série dela**. Nós entramos na Justiça para que isso não ocorresse, ela não retrocedesse (Pai 11).

- Se uma criança com cinco anos **já sabe ler**, para que ela vai ficar para trás? Vai ficar esperando o que? (Pai 12)

- Porque ele já frequentava a escola, já frequentava a escola havia três anos, já tinha uma turma, já estava engrenado, **estava acompanhando as questões pedagógicas**, então a gente não viu a necessidade de **deixar para trás** (Pai 15).

Contraditoriamente, no excerto abaixo, a educação infantil **segue o ritmo do ensino fundamental**, então não tem muita lógica passar a criança antes para esta etapa, pois ali, neste caso, não é o lugar apropriado para dela. Onde fica o lúdico, a fantasia, a liberdade de fazer as coisas sem pressa, sem tanta cobrança, se ela *“tem muitas atividades para fazer o tempo todo”*?

- Agora já é uma cobrança bem maior. 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).

Vê-se, ainda, um **viés psicologizante** nas percepções sobre a permanência na educação infantil da criança – *“madura e preparada para continuar”* –, sendo essa permanência *“desmotivante”* diante da expectativa de ir para o primeiro ano. Para Dubet e Martucelli (1996), o conceito de educação da classe média é mediado 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?

- Por ela já estar alfabetizada, iria repetir tudo de novo e seria **desmotivante**. A psicóloga disse que seria desmotivante para ela (Pai 5).

- A criança já está lá há muito tempo, para repetir aquele ano eu acho que é **muito desgastante, muito desmotivador**. Acho que foi esse motivo (Pai 10).

- Eles já estavam avançando na parte pedagógica, na apostila, e de repente, repetir aquilo **seria uma desmotivação, um atraso** (Pai 13).

- Ele já sabia, **já tinha criado toda uma expectativa**. Eu acho, assim, que a gente tem que pensar na **maturidade psicológica** da criança para dar conta, que era a nossa preocupação, e que ele seria um dos mais novos na sala, como ele iria lidar com isso. Mas por ele já fazer parte dessa turma, de alguma forma ele já estava envolvido, ele tinha uma desenvoltura boa, a gente resolveu deixar, e, caso acontecesse alguma coisa, a gente visse que estava tendo prejuízo para ele, nós tiraríamos. **Mas eu acredito sim que a criança pode ter algum tipo de prejuízo psicológico** (Pai 15).

- Então ficou com toda aquela **expectativa nas férias... comprou o material. Ele já sabia, já tinha criado toda uma expectativa** (Pai 15).

- Então, a gente não gostaria que isso acontecesse e também a gente achava que ela estava **madura e preparada para continuar** (Pai 16).

Nota-se também que os relacionamentos das crianças são observados e estimulados pelos adultos, e encontra-se em suas falas um apelo para **manter a ligação das crianças com outras da sala**, com as quais elas mantêm relação de amizade, o que também foi encontrado na pesquisa de Fevorini e Lomonaco (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. Preferiram proteger a criança de possível frustração, de forma que *“continuasse com os amiguinhos”*, considerando que seria *“um problema ter que começar com outra turma e ver a turminha dele inteira andando”*. Entretanto, verifica-se uma contradição em querer que a criança acompanhe os amigos para brincar, pois, como vimos, no ensino fundamental o tempo para brincar vai ficando cada vez mais restrito.

- Queríamos que **continuasse com os amiguinhos** que estavam juntos desde o maternal (Pai 2).

- Nós não pensamos no futuro e sim no momento **o que era melhor para ela que era acompanhar os coleguinhas da sala** (Pai 5).

- No caso do nosso filho, a gente quis antecipar para ele não se perder da turma, porque ele tinha se adaptado muito bem àquela turma. **Então para ele ia ser um problema ter que começar com outra turma e ver a turminha dele inteira andando**. Da sala dele só ficaram cinco no pré (Pai 8).

- E também porque ela veio de outras escolas, como a gente mudou muito de cidade, essa já era a terceira escola dela, então ela tinha acabado de se adaptar na escola e **teria que voltar, perder os amiguinhos** que continuariam e ela ficaria (Pai 16).

Feitas estas considerações gerais iniciais, apresenta-se a percepção dos pais, relacionando a antecipação da escolaridade, a infância e o ser criança na contemporaneidade.

II – A antecipação da escolaridade e as 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 diferentes das de tempos atrás.

- Um pouco pode ser **ansiedade dos pais**. Mas as crianças estão diferentes. Eu não acho bom. Elas têm muita informação (Pai 14).

- **No outro colégio eu via muito essa ansiedade dos pais em querer adiantar.** É o outro motivo era a própria criança. Não sei se as crianças de hoje buscam mais. Porque eu acho que a gente brincava mais, ia curtindo, e as coisas iam acontecendo. O meu, por exemplo, é assim. Ele quer pular etapas. E eu não gosto disso não (Pai 17).

Percebe-se a antecipação da escolaridade como decorrente de mudanças na forma de viver e de se relacionar na sociedade moderna. Destaca-se que **os principais relacionamentos da criança não são mais nos espaços da rua e da família: “hoje em dia, as crianças quase não têm amigos, assim, de brincar na rua, de conversar, os amigos são da escola mesmo”**. Ser livre está associado à forma com que viveram a infância, brincando na rua e, hoje, devido à violência, *“nem isso pode mais”*.

- Hoje em dia, as crianças quase não têm amigos, assim, de brincar na rua, de conversar, os amigos são da escola mesmo (Pai 3).

- O caso do meu filho é o seguinte: ele, tudo bem, nós tivemos que colocar ele mais cedo, sim. Mas, mesmo a gente colocando ele mais cedo, ele teve sorte de ter avó. Ele brincou. Ele tem avó, a avó ensinou para ele, brincou com ele. Não como era com a gente. Porque brincar para nós era igual eu brincava, **a gente brincava na rua, a gente era livre**. Agora, hoje, nem isso pode mais. Então, por causa da violência (Pai 9).

- **Hoje é perigoso uma criança brincar na rua.** Não é como antes (Pai 11).

Daí a importância dada às amizades da criança na escola, pois é primordialmente aí que se estabelece o seu 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. Consideram que a criança não aproveita a infância *“tanto quanto antes”* devido à tecnologia ser um imperativo onipresente e onipotente, definidora da criança moderna, que tem *“um tipo de acesso a informações e conteúdo, que acaba fazendo com que o desenvolvimento aconteça em um outro ritmo”*. Percebem que *“as crianças de hoje vivem muito mais presas e limitadas nas brincadeiras, por conta da vida que mudou muito”*, e que se perdeu no sentido da inocência, pois *“hoje tudo acontece tão mais cedo”*. As crianças são percebidas como *“ágeis”*, *“sabem muito da tecnologia”*, e mesmo que são *“totalmente tecnológicas”*, entretanto, ao mesmo tempo, *“perdem a concentração”* facilmente, *“aproveitam menos a escola, no sentido de amizade”*, e são pouco incentivadas para o esporte e a música.

- **O mundo hoje é muito dinâmico. A informação está aí a qualquer momento, então elas já sabem muita coisa antes do que eu sabia.** A informação chega mesmo. **E elas dão conta de aprender**, de buscar. Então elas não têm dificuldade. Eu não vejo elas com dificuldade. Então elas são muito **mais**

bem informados do que eu era. E tem muito **mais acesso à informação** também. Porque se elas não veem isso na internet ou na televisão, é pai, mãe, avô em casa que está comentando. Então, assim, o acesso elas têm. Eu vejo essa diferença só (Pai 8).

- **Eu acho que a tecnologia ajuda e atrapalha ao mesmo tempo.** Como a diretora da escola mesmo fala, na última reunião ela falou assim para a gente tirar um pouco a tecnologia delas, porque senão elas ficam muito grudadas na tecnologia e não concentram. É diferente da gente de anos atrás. **Elas perdem a concentração dentro da sala de aula.** O que a diretora falou, tirar um pouco o celular, esse negócio de e-mail, *Facebook*, tirar, tirar mesmo. Tipo, deixar à noite elas irem ao computador, jogar um joguinho, mas à noite. Durante o dia, cortar um pouco e fazer elas fazerem coisas mais simples. Brincar, fazer coisas mais simples da vida. É isso. **Elas ficam desconcentradas demais.** Ao mesmo tempo em que elas sabem muito da tecnologia, elas perdem a concentração por bobeira. Tem certas horas que você pergunta uma coisa para as crianças, fala 'Faz isso', e elas 'hum?!'. Aí elas não sabem. **Elas ficam assim meio bobos, não sabem o que é, coisas simples. Mas na tecnologia elas são ágeis** (Pai 9).

- **A criança de hoje é totalmente tecnológica.** Eu acho que hoje as crianças aproveitam menos a escola, no sentido de amizade, aprendizado, por esse fato da tecnologia. Eu acho que pesquisa, por exemplo, não é uma coisa tão complicada como era na minha época. Na minha época, a gente tinha Barsa, a gente saía na rua para fazer entrevista, hoje não tem mais nada disso. Hoje é tudo internet. Então eu acho que as crianças aproveitam menos nesse sentido. Esporte, música, eu acho que teria que ter um incentivo maior nessas áreas. Elas não aproveitam a infância tanto quanto antes, devido, acredito eu, **à tecnologia.** Ela quer um joguinho... uma televisão. Isso interage uma criança muito mais, diverte muito mais (Pai 11).

- Eu vejo, com base na referência da minha infância, ou da geração que eu faço parte, eu vejo com um pouco de tristeza, porque **as crianças de hoje vivem muito mais presas e limitadas nas brincadeiras,** por conta da vida que mudou muito. [...] Então eu acho que **se perdeu muito num sentido gostoso de uma inocência, uma coisa mais legal que tinha e hoje tudo acontece tão mais cedo.** As crianças têm um tipo de acesso a informações e conteúdo, que acaba fazendo com que o desenvolvimento aconteça em um outro ritmo e eu não vejo vantagem nisso não. Acho que se perdeu alguma coisa importante (Pai 12).

A criança de hoje é considerada **mais competente que a de tempos atrás,** e o fato de nascer em um mundo com uma tecnologia mais avançada e, ao mesmo tempo, de viver *"em um mundo muito inseguro"* tem consequências na vida das crianças. Como vimos, elas já não saem como antigamente para brincar na rua e, mesmo em casa – *"hoje os pais e as mães trabalham fora, então a criança não tem mais aquela coisa de ficar em casa brincando"* –, acabam se desenvolvendo mais rápido que as crianças de anos atrás e se adaptam mais facilmente a um mundo mais globalizado. Sobressai a questão de a criança de hoje ser considerada muito mais evoluída que a de tempos atrás, em termos de tecnologia, influenciando até na questão da leitura. *"Hoje você vê crianças até com quatro anos já lendo e, na minha época, com sete anos, ainda não sabia nem a letra do nome"*.

- Eu acho que é pouco tempo de diferença de uma geração para outra. No meu caso, são 25, 30 anos de diferença. **Só que mudou muito. Eu acho que o desenvolvimento intelectual das crianças de hoje é muito diferente da nossa época** (Pai 2).

- Bom, alguns anos atrás, eu vou falar da minha infância, a criança com sete anos era criança de verdade. Brincava na rua, tinha aquelas coisas de criança, nem pensava em ler e escrever. A tecnologia não era uma coisa avançada, como é hoje. Então eu acho que o fluxo foi natural. Primeiro, as crianças iam com sete anos, oito. **Hoje, a criança já nasce com uma tecnologia mais avançada. Vivemos hoje em um mundo muito inseguro.** Então as crianças não saem para brincar. Automaticamente, elas acabam desenvolvendo mais rápido que as crianças da minha época. Não no sentido de ser mais inteligente ou não. Mas no sentido que eles conseguem se **adaptar mais facilmente a este mundo mais globalizado.** Então, na verdade, eu acho que não é que vai implicar, eu acho que elas já estão preparadas para isso. **Eu sei que criança tem que ser criança, tem que brincar,** mas como acabou se colocando a criança em um ciclo mais fechado, essa questão de brincar na rua, de não ter mais esse tempo, **hoje os pais e as mães trabalham fora, então a criança não tem mais aquela coisa de ficar em casa brincando.** Eu acho que isso, de uma certa forma, fez com que a criança evoluísse mais. Então não sei se vai implicar. Pode ser que sim. Porque criança tem que ser criança, tem que brincar, mas por outro lado tudo é adaptável, então não sei se falar se vai implicar. É como eu falei. Talvez hoje eu vejo as crianças muito mais evoluídas que a gente em termos de tecnologia, até na questão de leitura. Hoje você vê crianças até com quatro anos já lendo e, na minha época, com sete anos, ainda não sabia nem a letra do nome (Pai 3).

- Muito esperta. Elas aprendem desde muito cedo. **É muita informação, muita tecnologia** (Pai 4).

- Não que eu não fosse dar conta de acompanhar um primeiro ano com seis anos de idade. Eu acho que eu também daria. Mas eu não era motivada para isso. Não é? **Não existia essa motivação de exigir da criança de seis anos.** Não sei se tem isso também. Se eles tivessem exigido na época a gente também daria conta (Pai 8).

As crianças, de um tempo para cá, de uma forma geral, e eu faço uma comparação com a minha geração, com as gerações anteriores, eu acho que elas estão, assim, aprendendo, e eles sabem coisas, até porque eles são da era digital, você vê que **as crianças sabem muito mais do que eu sabia quando tinha a idade da minha filha,** por exemplo (Pai 13).

- Eu acho que pela necessidade, não sei se seria necessidade, mas pela vida que tem hoje em dia. As crianças hoje em dia **têm muitas informações.** Elas têm necessidade de descobertas, fuçam demais nas coisas, são mais abertas, eu acho que, por isso, elas têm condição de acompanhar, **têm capacidade** (Pai 16).

Compreendem que as infâncias são vividas de forma diferente, dependendo da classe social a que pertencem seus pais. Assim, verifica-se que a escola, para os mais pobres, por motivos perversos – falta de professores, p.e. – pode significar mais tempo livre na rua.

- A infância de modo geral depende muito também, vamos dizer assim, **da renda, das classes sociais.** Eu vejo, por exemplo, na escola perto de casa, que eles liberam os alunos 10 horas da manhã, não tem aula a semana inteira, às vezes, **fica muito para a rua.** Acho que depende muito da classe social na infância. Muda muito (Pai 6).

E, ainda, que nem todas as crianças poderiam ser “adiantadas” para o primeiro ano, pois consideram que **algumas pré-escolas ensinam e outras não**. Assim, não entendem a entrada no ensino fundamental como automática para quem tem a idade, mas dependente do conhecimento da criança que, por sua vez, é dependente do “tipo de escola” que ela frequenta. Dessa forma, o direito à matrícula no primeiro ano passa a ser seletivo, e não amplo e concedido de maneira igualitária a todas as crianças de seis anos.

- Olha, o adiantamento da escolaridade, eu não sei... É uma questão disso que eu te falei. É uma questão se ela está apta, e se ela dá conta. Se ela dá conta ela pode passar. Mas isso em um colégio bom. Agora, **certas escolas por aí que a gente vê, as crianças não estão aptas não** (Pai 9).

Observa-se uma **ênfase na competição entre as crianças**. Embora a educação infantil não seja um meio de promoção para o ensino fundamental, e, nesta etapa, conforme o Art. 31º da LDB, a avaliação deva ser realizada mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, ou seja, sem notas, observa-se que, na prática, as escolas mensuram quantitativamente e os pais comparam os resultados de seus filhos. No fundo, não seria o sentimento de que estariam sendo “reprovadas” mais traumatizante para os pais do que propriamente para as crianças? Os pais se preocupam com o fato de os filhos entrarem mais cedo na escola, pois, caso contrário a criança ficaria com “*um déficit social, um déficit de, vamos dizer assim, intercomunicação*” comparada com outras crianças que entraram mais cedo.

- Eu penso e compreendo o seguinte: eu tenho uma filhinha de um aninho, que já está indo para a escolinha. Porque eu penso que, se hoje a gente não colocar a criança mais cedo na escola, eu acho que **ela vai ficar com um déficit**, um déficit social, um déficit de, vamos dizer assim, intercomunicação, **porque a maior parte das crianças tem iniciado muito cedo na escola** (Pai 2)

- Devido a ela estar indo muito bem na escola, nas aulas, **só notas boas**, a gente, para não **desmotivar** ela, para não ter que fazer tudo de novo, **repetir** aquele ano, a gente resolveu, com auxílio da psicóloga também, resolveu seguir ela para frente. A psicóloga questionou que ela tinha os amigos dela, e 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 amigas na escola, então ela poderia sentir como se ela tivesse **reprovado** (Pai 6).

Outra questão verificada foi a **ênfase colocada na concorrência num mercado futuro**, numa posição ambígua, pois, mesmo considerando a “*infância sagrada*”, impuseram à criança uma sobrecarga de atividades, de forma a torná-la apta à concorrência. Se a criança não é colocada mais cedo na escola, “*aí, quando vai chegando mais para frente, os outros já estão com isso, estão com aquilo, e seu filho começando a ter*”.

- **Mas a infância é sagrada. Mas, ao mesmo tempo, a concorrência hoje é muito grande, então, aí, tem os dois lados da moeda.** Tem o lado bom e tem o lado ruim. É complexo. Essas coisas são complexas de você bater o martelo em alguma coisa. O que é certo e o que é errado. É difícil. Você não coloca seu filho mais cedo [na escola]. **Aí, quando vai chegando mais para frente, os outros já estão com isso, estão com aquilo, e seu filho começando a ter.** Então, às vezes, é por isso. Mas, por outro lado, se ele brincou, ele vai lembrar um dia que ele brincou e que ele não foi aquele robozinho quando criança, de ter horário para tudo e fazer tudo. É isso (Pai 9).

- Tenho [expectativa] no sentido de **aprendizado para o futuro.** Porque hoje, sem estudo, você não consegue muitas coisas. Antes, era diferente (Pai 11).

Isso significa um constante estado de tensão na educação da criança, que, ao mesmo tempo, deve **preservar a infância e prepará-la para o futuro.** *“Elas estão precoces nessa questão, mas isso é uma exigência do mundo”,* ou mesmo é preciso *“preparar para o futuro, mas sem prejuízo da infância”.*

- **A infância tem que ser preservada,** no meu ponto de vista, a criança além de tudo, além dessa parte pedagógica, que eu falo que eu acho importante estar preparado, **se preparar para o futuro, mas sem prejuízo da infância.** Na infância eu acho muito importante brincar, a criança ter essa visão assim, essa questão da brincadeira, do lúdico, a criança ser amada. A criança, na verdade, no meu ponto de vista, tem que ter a infância, ela tem que ser preparada, mas sem o prejuízo dessa parte da infância, de brincadeira, de amizades, de natureza, de interação como um todo mesmo (Pai 12).

- Olha, eu vejo a **criança como o futuro.** O futuro do nosso país, eu acho que depende deles, basicamente depende da educação. Eu acho que **as crianças têm que estar preparadas,** tanto na questão da educação na parte pedagógica que as escolas fornecem, mas eu acho muito importante a interação das famílias também. Então, eu acho que um pouco... **elas estão precoces nessa questão,** mas isso é uma exigência do mundo. Eu acho que isso já vem acontecendo. Então, eu acho que tem que acompanhar, e tem que ter um apoio da família, porque é o **futuro do nosso país, da nossa nação, do nosso planeta,** então eu acho que é importante as crianças estarem inteiradas com a escola, com a educação, mas principalmente com a família que é a base de tudo (Pai 13).

Assim, de acordo com a experiência de R. Ballion¹⁰⁵ (1982, citado por DUBET; MARCUCELLI, 1996), os pais se comportam também como "consumidores" de escola em um "mercado" dominado pela concorrência de crianças e das escolas. Percebe-se que, ao mesmo tempo em que era importante **manter a criança no grupo de coleguinhas** no qual ela havia iniciado a escolarização, *“nos dias de hoje há uma competição muito grande no mercado de trabalho e cada um deve ter um lugar estabelecido”.* Assim, *“é um prejuízo para a criança perder um ano”* e, no mundo atual, *“não tem tempo pra você ficar para trás”.*

¹⁰⁵ BALLION, R. 1982. *Les Consommateurs d'école.* Paris, Stock

- [...] e assim a gente conseguiu que ele não perdesse o ano, porque eu acho que é um **prejuízo para a criança perder um ano** (Pai 1).

- Eu acho que, **nos dias de hoje, há uma competição muito grande no mercado de trabalho e cada um deve ter um lugar estabelecido, eu acho que um ano de perda pra uma criança é muito prejuízo, por poucos dias**. Eu acho que seria muito injusto ela começar a fazer o pré de cinco com seis anos. A gente levou no psicólogo, tudo pra estar comprovando a auto suficiência dela, mas nem assim não foi o suficiente, aí tivemos que entrar com a ação. Seria uma perda, ia atrasar porque ela é uma criança muito ativa, esperta demais, ela tem a capacidade de estar acompanhando (Pai 2).

- Hoje, com a tecnologia, hoje diferenciou muito. A gente tem que ver num todo. O mundo hoje é, como se fala, **muito corrido. Não tem tempo para você ficar pra trás** (Pai 9).

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

É curioso constatar que os pais, quando se referem à infância, **eximem-se de responsabilidade pela precocidade da criança** e não percebem o quanto eles próprios contribuem para que a criança esteja perdendo o tempo da infância ou a modificando, um tempo único na constituição do sujeito, talvez com tristes consequências.

Muitos pais não deram atenção à orientação da direção da escola de manter as crianças na educação infantil – por **motivação financeira**, com o argumento de não querer “*pagar de novo a mesma série*”, e, perversamente, colocaram a criança e o dinheiro num mesmo jogo.

- Muitos pais alegaram que já tinham pagado aquele ano e **iam ter que pagar de novo a mesma série** e que se fosse para segurar, então, que [a criança] tivesse a dificuldade para segurar. Não segurasse por idade. Eu acho que foi mais por isso mesmo (Pai 10).

- Eu entendo que algumas famílias tenham levado em conta a **questão financeira** também, de um ano a mais, um ano a menos na escolaridade, mas isso para mim não faz muito sentido. Eu já ouvi essa conversa, mas para mim não faz muito sentido (Pai 12).

Coloca-se, assim, o motivo financeiro como sendo de outros pais. Este motivo, nas entrelinhas, não é considerado digno de confessar, mas conforme depoimentos dos diretores, mais adiante, a razão financeira pesou bastante.

III – As concepções de criança e infância na contemporaneidade

Questionou-se também **o sentido da infância moderna e a relação que podiam estabelecer com a antecipação da escolaridade**. De certa forma, as respostas não foram muito coerentes com a demanda judicial para antecipar a matrícula, pois considerou-se prejudicial para a infância da criança dar-lhe responsabilidades em excesso. *“A infância fica limitada porque a gente insere a criança em responsabilidades muito cedo, em outras atividades, e ela acaba deixando de ter o tempo da infância mesmo, de fato”*. Limita-se o tempo da infância, considerado como o do brincar – *“ela não brinca”*, *“ela não vive com tempo livre”* –, e substitui-se pelo da obrigação – aprender xadrez, jogar tênis, ir para o futebol, para a natação, para o balé, para o judô, fazer dever de casa, aprender inglês etc., e ela *“acaba tendo que fazer isso como obrigação e não como prazer”*. Pergunta-se então: a criança vive como *“uma máquina”* e se parece com *“um robzinho”*, e está tudo bem?

- A infância, hoje em dia, vê-se que **está muito mais puxada que na minha época**, por exemplo. Começa a estudar muito cedo, é muito trabalho, dever de casa, inglês, natação. Eu acho que está muito puxado. Na minha opinião, eu acho que tinha que ser mais suave um pouco. É uma vida mais estressante. Porque, querendo ou não, **na infância você tem que ter mais tempo para brincar, ficar mais tranquilo**. Mas como todo mundo hoje em dia **é moda**, os amigos de escola fazem inglês, quer fazer também, natação, tem que ter uma aula extra, aí a escola está puxada hoje em dia também. Então eu vejo que é uma vida muito corrida, desde cedo (Pai 6).

- Eles chegam na criança e falam: primeiro você estuda, depois você faz inglês, depois você tem balé, você tem judô, você tem isso, você tem aquilo, tudo é horário, horário, horário. **Parecem uma máquina. As crianças hoje parecem uns robzinhos**. Tem horário disso, amanhã você tem horário daquilo, depois você tem horário disso. **Ela não vive com tempo livre**. A criança tem que ter tempo livre para brincar (Pai 9).

- Isso tem alguma implicação para a infância, né? Porque **a criança não tem tempo**. 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 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**. Pode trazer outros prejuízos. Olha, pode deixar a criança limitada na questão do brincar, a socialização da criança, porque **ela não brinca**, não vivencia outras coisas, ela está muito mais focada em 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).

- Eu acho que, assim, depende muito da criança. Existem crianças que são mais preparadas e tem crianças que não. Hoje em dia, eu vejo assim que como elas entram mais cedo na escola e com muita informação, até com o avanço da

tecnologia, eu acho legal. Mas, ao mesmo tempo, **a criança perde um pouco da infância, o fato de brincar, eu acho que as responsabilidades são maiores.** Mas eu acho que aí depende muito da criança (Pai 16).

Comparando com a infância que viveram, os pais consideram que, hoje, **têm menos tempo para as crianças** e, por isso, precisam cobrir o tempo delas 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, 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”.* E, ainda, apontam que “as crianças hoje têm mais capacidade e estrutura e até meios de ter **mais sucesso**” que a geração deles teve. Este sucesso não estaria relacionado à competição outra vez? Que sucesso é esse? Na visão de quem?

- Tendo em vista que hoje tem muito mais estímulos, eu acho que nós pais, de certa maneira, perdemos um pouco esse tempo com a criança. Antigamente eu acho que nós tínhamos mais tempo com os nossos pais. **Hoje eu acho que a criança tem menos tempo com os pais.** Então eu acho que **a infância hoje, em muitos aspectos, está sendo cerceada.** Eu acho que os pais estão delegando isso para as escolas **ou qualquer tipo de atividade que consiga cobrir o tempo da criança.** Mas eu acho também que se a criança é bem conduzida, tiver pais inteligentes, **ela pode ter a mesma infância daquela que nós tivemos antigamente.** De brincar na rua, de ter seus amigos. Mas eu penso que hoje, nós pais, **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, 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. Mas eu penso que é obrigação dos pais. Se tiverem pais inteligentes, eu acho que as crianças hoje têm mais capacidade e estrutura e até meios de ter **mais sucesso** que a nossa geração teve (Pai 2).

Ainda de forma anacrônica, pensa-se a infância através da própria experiência. Os brinquedos tecnológicos, a televisão, são considerados como vilões na interação da criança com outras crianças. Na linha de Postman (1999), chegam a preconizar que *“ela acabou”, “que a infância não existe mais”.* Nesta perspectiva, consideram que, na contemporaneidade, **não haveria mais lugar para a ideia de infância,** 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.

- A infância se limitou um pouco. Como eu falei, **ela acabou...** Porque hoje em dia você não tem liberdade de deixar seu filho brincar na rua, como eu brincava na rua, meus amigos brincavam, nós brincávamos (Pai 3).

- **A infância não existe mais.** A minha filha não sabe brincar como a gente brincava antigamente. Mesmo assim eu forço (Pai 4).

- O caso do meu filho é o seguinte: nós tivemos que colocar ele mais cedo sim. Mas mesmo a gente colocando ele mais cedo, ele teve sorte de ter avó. Ele brincou. Ele tem avó, a avó ensinou para ele, brincou com ele. Não como era com a gente. **Porque brincar para nós era igual eu brincava**, a gente brincava na rua, a gente era livre. Agora, hoje, nem isso pode mais. Então, por causa da violência (Pai 9).

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”*. Não seria a questão apontada por eles, de que *“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”*, 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? Indo além, seria esse o motivo de uma adolescência cada vez mais longa?

- É fácil fazer um comparativo com a nossa infância. Eu vejo que **as diversões e as brincadeiras não são mais as mesmas, os interesses não são mais os mesmos**, por isso que as crianças precisam conhecer outras coisas mais cedo. Mas eu acho assim, que a infância, 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).

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”*. Considera-se que as crianças *“não têm uma infância, já querem ser adolescentes, estão dando passos muito rápidos”*. Pergunta-se então se isso não pode ser creditado também ao adiantamento de sua escolaridade? Ou ainda, considerar a criança precoce não pode estar gerando uma maior expectativa e maiores exigências em relação a ela?

- Minha filha é uma menina muito madura. Por isso a psicóloga enfatizou muito isso também. **Se ela estava madura**, por exemplo, senão de um ano para o outro dá muita diferença de brincadeira, uma coisa e outra (Pai 6).

- A infância **passa rápido demais**. Sempre passou e passa rápido demais. **Hoje é muito exigido deles**. Eu sinto, assim, que eles têm muita exigência de aprender

rápido, de ir bem na escola, de sempre dar resultados positivos. Mas faz parte da 'evolução' da sociedade também (Pai 8).

- Está deixando de ser infância. **As crianças estão se tornando maduras muito antes.** Não aproveitam mais aquilo. Não tem mais aquela ingenuidade que a gente tinha antigamente (Pai 10).

- A infância, hoje em dia, eu acho que **é bem curta.** Eu vejo que não tem, assim, não brincam mais como brincavam antes, não só pelo tempo, mas por elas mesmas. No meu caso, eu vejo com as minhas filhas, que elas não têm o interesse, parece, em brincar. **Gostam de brincar, mas, também, vejo que, gostam de aprender, às vezes não querem perder tempo de ficar com uma boneca, ou alguma coisa, querem sempre estar aprendendo alguma coisa nova.** Por isso que eu acho que a escola, para ela, pelo menos, não teve influência nenhuma de ter entrado antes. O que eu acho que prejudica um pouco é que as crianças hoje **estão muito precoces.** Para tudo. Eles não têm uma infância, já querem ser adolescentes, estão dando passos muito rápidos. Então talvez isso que prejudique um pouco e traga um arrependimento no futuro (Pai 16).

- Eu acho que sim. Eu não entendo muito de crianças, desse lado psicológico. Mas, sim, **elas querem pular etapas,** igual o meu, que quer ser adolescente, quer fazer coisas que o irmão faz. Aí eu fico, será que é por causa do irmão ou no geral eles são assim mesmo. Alguns amiguinhos deles são assim, outros não. Eu comparo com a nossa infância. **Eu acho que a gente era mais criança.** E, nem por isso, deixamos de ser bons adultos, ou estudiosos. A gente brincou mais. A gente foi mais criança. **Eu acho triste isso de querer antecipar, pular etapa. Eu sei que o mundo exige isso hoje, porque não tem como esconder das crianças a tecnologia, por exemplo.** Porque elas exigem, até os bebês de dois aninhos, já mexem em tudo, já fuçam em tudo. Mas não sei se é pior também. Porque a gente compara com a nossa, achando que era melhor, será que a nossa era melhor mesmo? Também não tenho essa certeza. A princípio, eu acho que sim. Tudo a gente fala: no meu tempo era melhor, por que agora não pode ser bom também? (Pai 14).

Chega-se a considerar, hoje, que **se é criança até os quatro anos de idade,** e que, depois disso, *“começam a vir as responsabilidades, já vai para a escola”*, e a criança deixa *“um pouco”* de ser criança. Entretanto, apesar de ser *“um pouco assustador”*, não veem essa mudança como uma coisa forçada, mas como um *“fluxo natural”*, decorrente de um desenvolvimento precoce da criança.

- **A criança deixou de ser um pouco criança, na verdade.** Eu tenho três filhas. Uma de dois, uma de quatro, e essa de sete, agora. A de dois e a de quatro, elas brincam, literalmente, como criança. A de sete já não tem essa questão de sentar e brincar. Então, assim, eu acho que a criança hoje **é criança até os quatro,** depois disso ela deixa de ser um pouco criança, porque aí depois começam a vir as responsabilidades, já vai para a escola. Mas é como eu falei. Até uma questão adaptável, que elas acabam seguindo **um fluxo natural, não é uma coisa forçada.** Eu vejo que não é forçado, pelo menos em casa. É natural. Ela tem momentos de brincadeira dela, mas ela foi indo, ela evoluiu. É um pouco assustador, se você parar para pensar. É **um pouco assustador** porque criança tem que ser criança, tem que brincar, tem que fazer milhões de coisas. Mas, como eu falei, é difícil hoje (Pai 3).

Entretanto, o que se vê é a **criança controlada pelo adulto**. Com muitas cobranças, a escola e os adultos controlam a criança e lhe dão muitas responsabilidades de forma muito precoce, e, a *“cada dia que passa, ela tem menos tempo para brincar, para curtir a infância, para se desenvolver e para explorar o mundo livremente”*. Vê-se que a infância sofre constrangimentos constantes por parte das escolas e dos adultos e se apresenta particularmente vulnerável à regulação de sua vida por eles.

- Cobrança, né?! Parece que o mundo está te cobrando cada vez mais, e mais, e mais. Eu não entendo o porquê dessa necessidade de cobrar das crianças tão pequenas tanta coisa. Eu acho que a escola também, é muita coisa que a gente aprende na escola, **tem coisas que é só para falar que aprendeu mesmo**. Nunca mais você vai usar na vida. E, ao invés de diminuir a carga horária, está cada vez aumentando mais. Na minha época, eram menos dias letivos, eram férias de um mês e meio. Um mês em julho, mais dois, três meses a partir de dezembro. Agora não. Criança entra de férias dia 20 de dezembro e dia 20 de janeiro já está na aula de novo. Não tem mais tempo para nada. Então está tudo muito corrido. O tempo está muito rápido e as cobranças estão cada vez maiores mesmo (Pai 10).

- Eu acho, sinceramente, um dó. **Eu acho que a criança hoje em dia não tem tempo para brincar, a cobrança é muito grande**. Eu lembro que, na minha época, até a primeira série, a gente só brincava, era só aprender umas letrinhas, para alfabetizar depois. Hoje, já tem criança do segundo, terceiro período sabendo escrever nome, conhece todas as letras. Eu acho que a criança está perdendo. **Cada dia que passa, ela tem menos tempo, para brincar, para curtir a infância, para se desenvolver e para explorar o mundo livremente. Porque as cobranças já são maiores, as responsabilidades já são maiores**. Mesmo para uma criança de segundo ano eu acho muito puxado. É muita responsabilidade, é muita coisa. Por exemplo, a minha filha está no segundo ano e já tem que fazer texto de 15 linhas com sete anos. Então, para uma criança, eu acho que é muito complicado (Pai 2).

Em outros momentos, no entanto, é como se a própria criança fosse a responsável por isso: *“a criança não quer ser criança, não quer aproveitar, não quer brincar”*.

- **Mas eu vejo com uma certa tristeza, a criança não quer ser criança, não quer aproveitar, não quer brincar**. Durante a infância, a gente aprende, o tempo todo, com tudo. Brincando. A gente está sempre aprendendo. Mas eu queria que ele aproveitasse mais a infância. Eu falo muito isso pra ele. Mas não sei se ele não entende, ou não quer. Porque às vezes ele quer fazer coisa de adulto, por exemplo. Ele quer fazer coisas além da idade. E aí eu falo ‘Não, filho. É tão bom ser criança. Curte essa fase. Passa tão rápido’. Então eu não entendo (Pai 14).

Finalizando, coloca-se duas questões importantes que têm a ver com **perdas e ganhos**. Percebe-se como recorrente nas falas uma infância que não é mais o tempo das alegrias, das despreocupações e do brincar, a criança como o futuro adulto e trabalhador que deve ser preparada para a competição e a concorrência no mercado futuro, e a sua escolaridade que deve exigir dela cada vez mais desempenho. Assim, algumas perdas são

irreparáveis. Quem sabe o tempo da pré-escola, de ser criança com direito a preguiça, a sono, a brincar livremente não esteja na conta dessa perda irreparável a que submetemos nossas crianças, com a antecipação de sua escolaridade e a entrada no ensino fundamental com cinco anos de idade? Com uma cobrança muito maior nesta etapa, a criança pode ser percebida como “imatura”, “preguiçosa” ou “desanimada”. Não importa se as crianças de hoje são mais tecnológicas e inteligentes ou se têm mais estímulos do que há tempos atrás; precisamos prestar mais atenção às perdas que essas flutuações na data de corte e no alargamento dela até dezembro – com a criança durante todo o primeiro ano com cinco anos – estão fazendo à criança e à infância.

- A criança ainda não está preparada, está imatura para o aprendizado. Ainda mais aqui na escola, a cobrança é muito grande. É apostilado, tem bastante matéria, bastante dever, tem cobrança de prova. Nesse segundo ano agora, no começo, ficou meio assim. Não teve dificuldade, mas tinha muito dever, e **ela ficava meio desanimadinha por que queria brincar, mas tinha dever**. No começo do segundo ano, ela estava **um pouco preguiçosa por que tinha muito dever, muita cobrança e prova**. Agora ela já pegou no ritmo, não me deu nenhum trabalho, desenvolveu bem (Pai 10).

- **Assim, eu acho que tem ganhos e tem perdas. Mas, para a infância, no sentido do descompromisso, da fantasia, do lúdico, eu acho que tem um prejuízo sim**. E é o que eu acabei de dizer, se for possível manter essa coisa sem essa pressa, eu acho legal. Agora, de novo, eu entendo que a gente tem que acompanhar os apetites que a criança vai apresentando. A minha filha mais velha me fez pensar muito nisso, porque ela sempre foi muito precoce em tudo. E a gente foi dando corda na medida que ela foi pedindo, estimulando, estimulando, estimulando, e hoje, apesar de ela ser a mais jovem da sala dela, ela é a primeira aluna da turma, e ela tem uma pedalada difícil de acompanhar. Então, como é que eu nego essa estimulação para uma criança que está manifestando essa necessidade toda de avançar? Eu acho que vai depender sempre de cada caso, cada caso é um caso. **Mas, em princípio, uma família que tenha condições de fazer esse trabalho em casa, de manter a criança nesse ritmo de descompromisso, outro tipo de estimulação, eu sou favorável** (Pai 12).

- A gente procura fazer da maneira que a gente acha correto. Mas, da mesma forma, a criança é independente do pai. Então, **a gente age tentando fazer o melhor, mas se a gente tiver que pagar o preço lá na frente, a gente vai pagar. Todo mundo paga. Paga a criança, e paga a família** (Pai 17).

Como se pode pensar que entrar mais cedo no ensino fundamental pode ser uma vantagem para a criança, se ela, com isso, perder “*um pouco a infância*” e deixar de brincar por dois anos como é colocado abaixo?

- Eu acho que a **vantagem** em entrar mais cedo é clara. [...] Agora, a desvantagem é que **ela perde um pouco a infância**. Por isso. Porque no passado nós entrávamos na escola com praticamente sete anos, e, agora, elas entram com cinco. **Então, elas deixam de brincar dois anos** (Pai 1).

Em casos individuais, os pais podem não perceber prejuízos, entretanto o papel regulamentar das leis deveria ser para todos, independentemente das condições de cada criança, como quer a maioria dos pais entrevistados.

- Eu não acho que a infância tenha ficado prejudicada, porque a infância não é só a escola. O lúdico, a brincadeira, essa parte, eu acho que também é uma responsabilidade da família, dos pais, dos irmãos. Então, eu acho que não ficou prejudicado, porque, na verdade, **a minha filha ficou um ano a menos na educação infantil, que seria para ela repetir.** Mas eu não vi prejuízo porque, quando ela passou para o primeiro ano, eu não vi muito essa quebra do lúdico, na brincadeira, eu acompanhei, e vi que teve isso ainda no primeiro ano da escola dela, essa questão de brincadeira, eu não sei se isso muda muito de colégio para colégio. O que eu posso te dizer é que no colégio onde ela está, eles têm essa preocupação. Teatro e sempre motivando a criança a participar em brincadeiras, e promovendo piqueniques, então é uma coisa que eu senti que **ela não teve prejuízo** nesse sentido (Pai 13).

- Eu acho que no caso da minha filha **foi um ganho.** Ela não teve dificuldade nenhuma em seguir e, até o momento, só ganhou com isso (Pai 16).

O ganho é que, através dessa maior visibilidade da criança, da infância e da educação infantil, teve-se uma boa oportunidade para a discussão da infância e da escola que estamos fazendo e a que queremos para nossas crianças. Percebe-se que muitos argumentos encontrados para adiantar, 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), a criança pequena, antes de completar 6 anos, deve permanecer na educação infantil, cuja preparação do tempo e do espaço é [deve ser] feita para que possa brincar e interagir, o que não acontece no ensino fundamental, e que é essencial para seu pleno desenvolvimento, tendo inclusive influência sobre o desempenho escolar futuro. De acordo com Craidy e Barbosa (2011), “antecipar muitas vezes é perder tempo e não ganhar tempo” (CRAIDY; BARBOSA, 2011, p. 35), e, ainda:

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)?

Em síntese, verificou-se que a data de corte como critério para a matrícula no ensino fundamental sobressai-se como uma questão conflituosa a ser resolvida no âmbito do Poder Judiciário a partir da publicação pelo CNE das Resoluções CNE/CEB nº 01/2010 e nº 06/2010. A alteração constante da data de corte e a falta da divulgação das razões para

a mudança geraram confusão e dificultaram o acompanhamento pelas escolas. Em consequência da Lei Estadual n. 20.817, publicada em 30/07/2013 a escola inventou um terceiro período para a pré-escola e criou-se uma questão problemática em termos curriculares, considerando-se que as crianças, neste ano, não aprenderam nada de diferente.

A política educacional colocando a criança mais cedo no ensino fundamental e em consequência também nas etapas anteriores (creche e pré-escola) foi importante para os que residem na área rural, pois, de outra forma, não teriam acesso à escolarização, visto que as creches e pré-escolas se encontravam basicamente em áreas urbanas.

As demandas judiciais foram percebidas como uma “onda”, 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. Demandar judicialmente não foi um processo simples para os pais, e muitos, depois de entrarem, desistiram do processo por estarem convencidos de que a criança deveria permanecer na educação infantil.¹⁰⁶ Os procedimentos para solicitar a matrícula judicialmente, nas escolas, foram considerados discriminatórios, traumatizantes e desgastantes, e muitos não entraram por considerarem que dá trabalho, é cansativo e dispendioso. Garantir a matrícula da criança no ensino fundamental foi entendido como uma questão de justiça e de direito.

As percepções sobre a pré-escola não contribuíram para diferenciá-la do ensino fundamental pois, no imaginário e na prática, é percebida com muita ambiguidade. É tanto considerada como o período em que a criança tem mais liberdade para brincar, em que ela não é obrigada a cumprir as tarefas e dar conta de tantas aprendizagens, como é entendida na lógica da seriação, seguindo o ritmo do ensino fundamental e tendo como aprendizagens mais importantes a leitura e a escrita.

Percebe-se a antecipação da escolaridade como decorrente de mudanças na forma de viver e de se relacionar na sociedade moderna. Consideram que as crianças de hoje são diferentes das de tempos atrás, mais competentes, e aproveitam pouco a infância. Tanto a sociedade como os pais impõem um ritmo de vida à criança que torna necessária sua entrada mais cedo no ensino fundamental. Entretanto, dificuldades atuais e futuras podem ser creditadas na conta desta antecipação. Viver em um mundo mais inseguro e

¹⁰⁶ Não foi investigado quantos e as motivações que estes pais tiveram para a desistência.

ter acesso a mais tecnologia – considerada um imperativo onipresente e onipotente – têm consequências na vida das crianças e têm definido a criança moderna.

Coloca-se como razões para a demanda judicial: a ansiedade dos pais em querer adiantar etapas, em manter o círculo de relacionamentos da criança, uma forte ênfase na competição entre as crianças e na concorrência num mercado futuro, além da motivação financeira, com o argumento de não querer pagar de novo o mesmo ano de escolaridade. Verifica-se um constante estado de tensão na educação da criança, que, ao mesmo tempo, deve preservar a infância e prepará-la para o futuro. Se eximem de responsabilidade pela precocidade da criança e não percebem o quanto eles próprios contribuem para que a criança esteja perdendo o tempo da infância ou a modificando.

De forma contraditória à demanda judicial para antecipar a matrícula, considerou-se prejudicial para a infância da criança dar-lhe responsabilidades em excesso. Entretanto é recorrente nas falas uma infância que não é mais o tempo das alegrias, das despreocupações e do brincar, uma criança como o futuro adulto e trabalhador, que deve ser preparada para a competição e a concorrência no mercado futuro, e sua escolaridade que deve exigir dela cada vez mais desempenho¹⁰⁷. O adulto limita o tempo da infância, considerado como o do brincar, e substitui-se pelo da obrigação – a criança é controlada o tempo todo. Os pais têm menos tempo para as crianças e, por isso, precisam cobrir o tempo delas com várias atividades. 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”, chegando-se a considerar, hoje, que se é criança até os quatro anos de idade. Em alguns momentos, percebe-se como se a própria criança fosse a responsável pelo encurtamento da infância, como se ela não quisesse ser criança e não quisesse mais brincar.

As flutuações na data de corte e o alargamento dela até dezembro – com a criança durante todo o primeiro ano com cinco anos – estão trazendo perdas à criança e à infância, e com uma cobrança muito maior. Em decorrência, a criança pode ser percebida como “imatura”, “preguiçosa” ou “desanimada”. Em casos individuais, muitos não perceberam prejuízos para as crianças.

¹⁰⁷ Toma-se aqui o conceito de desempenho de Basil Bernstein (2003), para o qual este conceito valoriza a diferença, estratificando os alunos pelos resultados da aprendizagem, ou seja, baseia-se na ideia de *déficit*, enquanto o conceito de competência está voltado para o fortalecimento do poder (*empowerment*) do aluno ou de um grupo social, ou seja, baseia-se na ideia de capacitação.

A nosso ver, o papel regulamentar das leis deveria ser para todos, independentemente das condições de cada criança. Toda essa polêmica em torno da data de corte trouxe uma maior visibilidade para a criança, a infância e a educação infantil. São criados tempos, espaços e atividades para cada idade da criança, que se encarregam de sua vida e socialização. Porém, envolvida cada vez mais cedo em processos de escolarização e em meio a tantas novas tecnologias, a criança tem sua infância em parte roubada, enquanto é considerada, ao mesmo tempo, vítima e causa desse processo de perda.

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

6.2 A PERCEPÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES

Considera-se importante a percepção destes sujeitos, por sua vasta experiência na área da educação e por estarem à frente de três grandes escolas particulares na cidade de Poços de Caldas/MG. Duas escolas distintas possuem a mesma entidade mantenedora e são dirigidas pela mesma pessoa. Portanto, tem-se a entrevista com duas pessoas, do sexo feminino, com idades de 60 e 59 anos. Estas, vivenciaram a implantação do ensino fundamental de nove anos, a polêmica em torno da data de corte e as consequências, para as escolas da rede particular mineira, da Lei Estadual n. 20.817, publicada em 30/07/2013. Foram entrevistadas duas diretoras e estão identificadas por numeração arábica, seguida da idade.

Dividiu-se o texto em três partes: analisam-se na primeira parte as percepções destes sujeitos sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos e a data de corte; em seguida, apresentam-se as estratégias políticas, buscando elucidar o grau do conflito e das forças e disputas políticas que culminaram com a publicação da Lei 20.817/2013; e, depois, as análises das percepções sobre as consequências desta Lei Estadual.

Verifica-se que o ensino fundamental de nove anos foi uma política pública educacional que trouxe para a escola, segmentos de crianças que não tinham acesso a ela anteriormente, e sua implantação foi ao mesmo tempo tranquila e complexa. Na experiência dos diretores, o questionamento na justiça para matricular a criança no

ensino fundamental – independentemente da data de corte estabelecida nas Resoluções CNE/CEB n. 01, de 14 de janeiro de 2010 e n. 6, de 20 de outubro de 2010 – e o movimento contrário, para manter a criança na educação infantil – causado pela lei estadual mineira, Lei n. 20.817/2013 –, trouxeram para as escolas uma sobrecarga administrativa, financeira e pedagógica na busca para resolver os problemas causados pelos mandados de segurança. Sobressai-se, nas percepções, indignação em relação aos órgãos superiores do sistema educacional, considerados morosos e indecisos, e, em relação à criança e à infância, considerou-se que não foram abordadas com a seriedade necessária em questões que as afetam.

I- A implantação do ensino fundamental de nove anos e o limite etário

Como política pública, percebe-se na Lei n. 11.274/2006¹⁰⁸ uma certeza sobre o benefício do ensino fundamental de nove anos, que passa a trazer para a escola classes de crianças que não tinham acesso à ele, visto que muitas prefeituras não priorizam o investimento na educação infantil por inúmeras razões, entre elas, a preferência dada a outros setores.

- Embora tenha a obrigatoriedade de educação infantil, as prefeituras não conseguem atender, e **algumas gastam estimulando o ensino superior**, mas não atendem o que a legislação pede, que é o atendimento completo da educação infantil. **Então, em termos de política pública, eu acho que tem um efeito mais pontual, do acesso e da obrigatoriedade da criança na escola** (Diretor 1, 60 anos).

Entretanto a normatização de uma data de corte trouxe consigo o questionamento sobre o cumprimento da Lei n. 11.114/2005¹⁰⁹ – que altera a LDB –, estabelecendo o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Expressou-se que o fato da lei existir, mas “*não precisa[r] ser cumprida*”, abriu precedentes para solicitações judiciais de mandados de segurança para quebrar outros limites etários. Esta questão foi considerada como decorrente da “*pós-modernidade, com a quebra de muitos paradigmas e com questões que não são mais muito rígidas e que vão trazendo uma maleabilidade para tudo*”.

¹⁰⁸ A Lei n. 11.274, de 7 de fevereiro de 2006, que altera a LDB, implantou o ensino fundamental de nove anos e estabeleceu um **prazo de quatro anos** – até o final de 2009 –, para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal implementassem esta obrigatoriedade e, portanto, em 2010, deveriam efetivamente ter implantado a ampliação.

¹⁰⁹ Lei n. 11.114, de 17 de maio de 2005, determina a matrícula dos menores no ensino fundamental a partir de **seis anos** de idade, entretanto mantém o ensino fundamental de **oito anos**.

- Eu acho que a lei nem sempre favorece todo mundo. A gente sabe disso. É como eu digo aos pais: ‘você precisa ter 18 anos para ter carteira de habilitação. Não adianta você ensinar seu filho a dirigir antes e garantir que ele dirija muito bem. Se ele não tiver 18 anos, não tira carteira de habilitação’. Então a lei existe, mas ela não precisa ser cumprida? Então, aí, amanhã, ele quer dirigir com 18 anos, como ele vai entender **uma lei que [diz] sim e outra lei que [diz] não**? As coisas vão ficando muito confusas. Eu acho que essas quebras, essa pós-modernidade, com a quebra de muitos paradigmas e com questões que não são mais muito rígidas e que vão trazendo uma maleabilidade para tudo. Eu acho que atrapalha um pouco na formação ética e moral. Então eu entro com o mandado de segurança amanhã para o meu filho dirigir. E se ele dirigir muito bem e for um “ÁS” no volante com 16 anos? (Diretor 1, 60 anos).

Considera-se que a implantação foi **tranquila e complexa ao mesmo tempo**. Tranquila porque não mexeu com a estrutura curricular dos demais anos do ensino fundamental, *“nós não acrescentamos um ano depois da 8ª série, nós transformamos a antiga pré-escola em 1º ano”*.

- A implantação de nove anos **foi tranquila**, nós não tivemos grandes problemas porque, como nós brincamos, a implantação de nove anos cresceu feito rabo de lagartixa, para baixo. Então nós não acrescentamos um ano depois da 8ª série, nós transformamos a antiga pré-escola em 1º ano. **Foi só transformar o 5º período ou 3º estágio em 1º ano** (Diretor 1, 60 anos).

Também foi considerada tranquila quando foi realizado o alinhamento das matrículas, e a data de corte ainda não era uma questão polêmica:

Nós trabalhamos por uns dois anos sem ter dificuldades para administrar essa questão das idades, porque, **justamente no ingresso, a criança já era matriculada na sala ou na turma que a lei determinava** (Diretor 2, 59 anos).

Os pais, por falta de informação ou por não haver tanta divulgação na mídia, não procuravam tanto ir atrás da questão da liminar.

E, naquela época [da implantação], **os pais não procuravam tanto pela questão da liminar**. Eu não sei, **não tinha esse hábito ainda**, ou **não tinha sido divulgado** ou eles **não estavam tão informados** nesse período. Então foi tranquilo nesses dois anos. A partir do ano de 2011, que foi um ano mais difícil [...] **os pais já vinham com essa informação da liminar** (Diretor 2, 59 anos).

É a partir do ano de 2011, como vimos na Tabela 4, que a demanda na justiça aumenta. Isso coincide com o término da **regra para o alinhamento**, estabelecida na Resolução CNE/CEB n. 01, de 14 de janeiro de 2010¹¹⁰, que permitiu a matrícula da criança de cinco anos – durante o ano de 2010 – independentemente do mês de seu aniversário, caso, em percurso educacional, constasse matrícula e frequência por mais de dois anos na pré-

¹¹⁰ E, posteriormente, prorrogado por mais um ano (2011), pela Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de outubro de 2010.

escola. Com isso, infere-se que as primeiras demandas na justiça foram para matricular crianças que não tinham mais de dois anos de frequência na pré-escola ou cujas escolas não realizaram o alinhamento das matrículas.

Ao mesmo tempo, a implantação do ensino fundamental de nove anos foi um período conturbado para as escolas, e mesmo a data de corte, como vimos anteriormente, **até então era “flexível”** e não havia uma determinação em nível nacional pelo CNE. Estados e municípios normatizavam esta questão, as escolas resolviam sem muitos problemas e os pais não sentiam necessidade de recorrer à justiça. A educação infantil ia até os seis anos de idade e as crianças iniciavam o ensino fundamental completando sete anos durante todo o primeiro ano:

- Aqui na escola, essa implantação, no início, foi **um pouco complexa**. Porque eu tinha de fato **um número maior de ajustes a serem feitos**. Porque, até então, não existia uma data para este corte etário. **Existia uma data, mas essa data era mais flexível**, nós tínhamos mais até o final do ano, e de repente instalou-se uma data para ser cumprida através dessa data de corte. Esse ajuste precisou ser feito a partir das séries iniciais também. Então houve esses ajustes, **algumas crianças puderam ser antecipadas nesse início, outras, as famílias tiveram que fazer uso do recurso da liminar para que essa possibilidade se efetivasse** (Diretor 2, 59 anos).

Com o *boom* de mandados de segurança para matricular a criança de cinco anos independente da data de aniversário, as escolas tiveram despesas adicionais, arcando com os custos dos processos na maior parte das vezes:

- A escola também, embora nós estivessemos só cumprindo uma legislação, **nós também arcamos com alguns custos relacionados a esses processos**. Porque você perdeu o processo, a escola perdeu o processo, porque não é contra o governo do estado essa liminar. Ela chega a ser mesmo voltada à escola que não aceitou essa matrícula. Agora, por que a escola não aceitou a matrícula? Então nós acabamos até assumindo alguns custos, sim, nestas questões das 2ª instâncias. Não aqui em 1ª instância, entendeu? Nós perdemos a causa. Aí, no caso, vieram algumas custas em relação ao processo, algumas despesas que surgem (Diretor 2, 59 anos).

Entretanto não tiveram custo na adequação do material didático, pois, nos sistemas apostilados em questão, o material do 3º ano da pré-escola seguiu com os alunos para o 1º ano, chegando-se a *“só mudar a capa”*.

- Não teve muita alteração. O trabalho que era feito era muito parecido. **Foi só mudar a capa** das nossas apostilas que vinham do sistema apostilado. Do 3º ano do Infantil para 1º ano do Fundamental (Diretor 1, 60 anos).

Uma melhor percepção sobre as crianças ocorre em torno de questões verificadas no dia a dia das escolas. Em geral, as famílias são menos numerosas e as crianças acabam

sendo um “objeto de consumo”, “um objeto de desejo” delas. A criança de hoje “*não mais resolve os conflitos sociais na rua, os conflitos sociais são resolvidos na escola*”; a educação social, do respeito ao próximo e ao bem público, é dada na escola; há “*uma erotização das crianças muito acentuada, elas ouvem coisas, assistem coisas, e pulam etapas*”, “*cada vez mais fazem menos exercício*”, “*são verdadeiras consumistas*”. Estas questões têm tornado as crianças contemporâneas mais “espertas” ou, ao contrário, mostram que elas “*têm sido alijadas de algumas coisas*” que eram consideradas características da infância?

- Olha, eu percebo uma criança muito esperta... É uma infância diferente. Mas que **tem sido alijada de algumas coisas por essa esperteza**. Hoje a criança é um objeto de consumo. É um objeto de desejo da família. Igual ele quer um carro novo, ele quer um filho. Aí, ele quer um filho daquele jeito... aí ele oferece para este filho tudo o que ele quiser, todas as oportunidades. As crianças estão cada vez mais crianças obesas e cada vez mais **fazem menos exercícios**. Então, essa criança, **não mais resolve os conflitos sociais na rua, os conflitos sociais são resolvidos na escola**. Agora, a educação social do respeito ao próximo, que vai dar o respeito ao sinal de trânsito, ao bem público, é na escola. Quando criança, a gente tinha menos acesso ou nenhum acesso ao consumo. Hoje, as crianças são **verdadeiras consumistas. Há uma erotização das crianças muito acentuada, elas ouvem coisas, assistem coisas, e pulam etapas** (Diretor 1, 60 anos).

Em relação à questão de como percebem o desenvolvimento das crianças que foram antecipadas, relatam que há diferenças: algumas estão se saindo muito bem, enquanto que outras, quando submetidas a uma programação mais densa, tipo “*esquemão*”, no 2º ano, – com leituras longas e mais tarefas de casa –, sentem-se cansadas e a maturidade faz falta. Em contraponto, os pais não tiveram tanta certeza de que fizeram o melhor para seus filhos. Nesse sentido, coaduna-se com a ideia de que seria preferível “*pecar pelo excesso e deixar essa criança mais madura do que a turma, do que ela [ter que] correr atrás da turma*”. Assim, levanta-se como polêmica a pertinência dos testes psicopedagógicos, que validaram a criança de cinco anos no ensino fundamental, exigidos por juízes em decisões de mandado de segurança.

- Quando a criança já entra na Educação Infantil com essa idade um pouco antecipada, depois **vai refletir lá no Fundamental [...]**. E algumas mães se arrependem. Não no 1º ano, porque não mudou nada, **mas no 2º ano, na hora que as coisas vão apertando, essa maturidade faz falta, dá um certo cansaço**. O esquemão já entra... leituras longas, mais tarefas de casa, tem uma programação. Aí essa criança, **não é que ela não tem a competência cognitiva**, ela está um pouco imatura, ela se cansa facilmente, ela resiste mais. Então algumas mães falam, “**agora eu não vou acelerar, não. Eu me arrependi de ter acelerado a minha**”. E algumas, não. Porque são as diferenças mesmo. **Particularmente, eu acho que é preferível pecar pelo excesso e deixar essa criança mais madura do que a turma, do que ela [ter que] correr atrás da turma** (Diretor 1, 60 anos).

Pergunta-se, então, por que não deixar a criança de cinco anos na educação infantil? Mesmo com o enfoque no desenvolvimento de aspectos cognitivos, esse é o período em que a infância é mais considerada, em que ainda se respeita “*o brincar, o descansar, o repousar, o trabalho com o lúdico, o trabalho com o concreto, a criança tem a oportunidade de manipular, de cheirar, de pular, de correr, tem a psicomotricidade e o trabalho com as artes que é tão diversificado...*”, e que contempla ainda

- [...] o social, contempla o afetivo, ele contempla o lúdico, ele contempla as operações concretas, ele contempla as áreas da natureza e da sociedade, que você vê lá quem tem a parte experimental quando ele estuda ciências, ele tem noção de uma linha evolutivo-histórica, quando ele começa a falar de identidade, eu, a família, o meu contexto histórico, uma árvore genealógica... Então ali tudo é contemplado com a criança. **Então se ela tem 4 anos, 5 anos ou 6 anos, eu não vejo um sofrimento ali.** Porque é Educação Infantil. Mesmo ela sendo associada a esses aspectos cognitivos, eu vejo que a **Educação Infantil respeita muito ainda o brincar, o descansar, o repousar, o trabalho com o lúdico, o trabalho com o concreto, a criança tem a oportunidade de manipular, de cheirar, de pular, de correr, tem a psicomotricidade e o trabalho com as artes, que é tão diversificado** (Diretor 1, 60 anos).

Assim, considera-se que, na educação infantil, a criança tem um desenvolvimento completo, e as “*capacidades vão sendo internalizadas por ela de uma maneira muito tranquila*” porque se faz uma associação, com as “*outras necessidades do desenvolvimento da criança*”.

Então eu vejo que [na educação infantil] a criança vai crescendo já com **essas capacidades sendo desenvolvidas ou sendo internalizadas por ela de uma maneira muito tranquila, porque eu vejo que há uma associação com as outras necessidades de desenvolvimento da criança** (Diretor 1, 60 anos).

Entretanto, nem sempre as políticas públicas favorecem a permanência da criança nesta etapa, como veremos abaixo.

II - A construção histórica da Lei Estadual n. 20.817/2013

Viu-se anteriormente que, em 2011, o MPF de Pernambuco – 2ª Vara da Justiça Federal – obteve antecipação de tutela, **em caráter liminar**, suspendendo as disposições das Resoluções nºs 01/2010 e 06/2010 do CNE e outras normas de igual conteúdo – no que tange à proibição de matrícula no ensino fundamental de crianças com idade inferior a seis anos após o dia 31 de março –, e garantindo o acesso de crianças com seis anos incompletos ao ensino fundamental, desde que comprovassem sua capacidade intelectual por meio de avaliação psicopedagógica. Em 12 de abril de 2012, **na sentença** desta Ação

Civil Pública, confirma-se a decisão que antecipou os efeitos da tutela, “permitindo a regular matrícula no ensino fundamental, em todas as instituições de ensino **do País**, das crianças menores de 6 (seis) anos de idade em 31 de março do ano letivo a ser cursado” (PERNAMBUCO, 2012). Como o ano já estava em curso, a aplicação da sentença ficou para 2013.

Em Minas Gerais, em 11 de julho de 2012, é publicada a Resolução Conjunta SEE/MG - SMED/BH N° 01, garantindo a toda criança que completar 6 (seis) anos de idade, no ano de 2013 – **independente de data de aniversário e de avaliação psicopedagógica** –, a inscrição no cadastro escolar para início do ensino fundamental.

Em decisão em Embargos de Divergência pelo Tribunal Regional, em 04 de setembro de 2012, **a sentença limita-se à Seção Judiciária de Pernambuco.**

Com esta decisão o CNE reativou as referidas resoluções. Entretanto, em 26 de outubro de 2012, em Belo Horizonte, atendendo ao MPF na Ação Civil Pública nº 50861-51.2012.4.01.3800, a Justiça Federal concedeu liminar suspendendo de imediato os efeitos das Resoluções nº 1 e 6/2010 do CNE, bem como “dos demais atos posteriores que reproduziram o mesmo comando”. Esta liminar flexibilizou a data de corte, facultando aos estabelecimentos de ensino que as crianças nascidas após o dia 31 de março pudessem ser matriculadas “uma vez comprovada sua capacidade intelectual mediante avaliação psicopedagógica por cada entidade de ensino” (MINAS GERAIS, 2012c). Como a decisão é do final de outubro/2012, a liminar teria efeito a partir do ano de 2013. Assim, em atendimento em janeiro de 2013, a SEEMG orienta as escolas da rede pública estadual a proceder a avaliação psicopedagógica das crianças que com seis anos após o dia 31 de março.¹¹¹

Em decorrência de tanto vai e vem, viu-se tanto a aplicação dos testes em todas as redes de ensino quanto a procura, por pais indignados, de orientações para manter seus filhos no fluxo em que se encontravam, sem pular etapas, ou, ao contrário, para acelerar sua escolaridade. E não é somente em Minas Gerais que se verifica esta situação: o Conselho Pleno do estado do Paraná recebe uma consulta da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/PR, alegando no ofício:

¹¹¹ Ofício Circular n. 001/2013.

Temos recebido, quase que diariamente, indagações dos prefeitos e secretários municipais de educação sobre a obrigatoriedade ou não da matrícula de crianças com seis anos incompletos no ensino fundamental (PARANÁ, 2012, p.1).

A avaliação psicopedagógica foi indicada, mesmo com a clareza estabelecida na LDB de que não se pode aplicar prova em crianças para acesso ao ensino fundamental. Segundo (SILVA, 2013, p. 116), “o direito de acesso e permanência no ensino básico é público subjetivo e, ademais, é obrigatório, ou seja, independe de aferição de maior ou menor capacidade do sujeito”. Ademais, a determinação jurídica, ao condicionar o acesso da criança ao ensino fundamental à realização de uma avaliação psicopedagógica, não apenas fere o princípio legal, mas, como assevera Gonzaga (2013), em Manifesto do CME de Belo Horizonte, “impõe à educação infantil um currículo a ser seguido”, de forma que:

Tal currículo estaria visivelmente em oposição ao que tem sido normatizado até então em âmbito nacional, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e demais documentos oficiais. Os princípios defendidos nesses documentos concebem **a educação da pequena infância como um compromisso com a educação integral da criança e não unicamente comprometida com o desenvolvimento de aspectos cognitivos** (GONZAGA, 2013, p. 186). (Grifos nossos).

Em obediência à liminar, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Semed) publica a Instrução de Serviço SMED n. 001/2013, de 05/06/2013, dispondo que, para o ano de 2014, a criança nascida entre 1º/04/2008 e 31/12/2008 deveria ser encaminhada pela Gerência Regional de Educação para avaliação psicopedagógica para definir o ingresso da criança no ensino fundamental ou sua permanência na educação infantil. Ocorreu desta mesma forma no âmbito da SEE/MG, que encaminhou para as escolas de sua rede normativas para o teste a ser aplicado nas crianças com data de aniversário após o dia 31 de março. Estas normativas foram alteradas posteriormente, em decorrência da publicação da Lei n. 20.817/2013.

Dado este contexto inicial, apresenta-se a construção história da lei estadual mineira, que teve a participação ativa do Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI), envolvendo estratégias políticas que evidenciam o alcance do grau do conflito e das forças e disputas envolvidas nesta questão. Este Fórum realizou campanha junto aos Organismos Não Governamentais (ONGs), ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), à Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), aos Conselhos dos Direitos da Criança e dos Adolescentes, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e ao Ministério Público. Mobilizou, ainda, gestores públicos estaduais e municipais, sindicatos, pais e mães de crianças. Estes esforços visaram a garantir que as orientações legais e normativas

assegurassem o melhor atendimento educacional para as crianças durante a primeira infância (BAPTISTA, 2013, p. 14).

Nesta época, o Fórum criou o Blogspot “5 anos é na Educação Infantil” (<http://5anosnaeducacaoinfantil.blogspot.com/>), que informa em sua página ser “pelo direito da criança ser criança”, consistindo em um “movimento contra antecipação obrigatória da entrada de crianças menores de 6 anos no Ensino Fundamental”, pois a “educação para criança de 5 anos é a Infantil”.

Encontra-se em Baptista e Lima (2013) que a luta por uma educação de qualidade não pode descuidar-se do:

Direito da criança de viver a sua infância e de tudo que este direito implica: brincar; aprender ludicamente; conviver em espaços que lhe garantam liberdade, autonomia, ampliação de suas experiências humanas. Defendendo a aprendizagem de acordo com as características da idade, preservando a infância e respeitando etapas do desenvolvimento infantil. Antecipar a entrada no ensino fundamental é uma forma de desconsiderar as especificidades da primeira infância que se constitui como um tempo próprio de formação humana (BAPTISTA; LIMA, 2013, p. 169-170).

No “Dossiê FMEI: 5 anos é na Educação Infantil”, encontram-se as diversas ações da campanha realizada pelo FMEI, em julho de 2012, em decorrência da **republicação da Resolução SEEMG n. 2.108**, em 05 de julho de 2012, que incluiria no ano de 2013 um contingente considerável de crianças de cinco anos no ensino fundamental, a saber: (i) Carta aberta à comunidade – “5 anos é na Educação Infantil!”, esclarecendo e alertando a população e os gestores públicos sobre o impacto dessa republicação; (ii) Nota de esclarecimento aos municípios para que não façam alteração no Cadastro já realizado, uma vez que cada família interessada é que deverá procurar o município e solicitar a revisão da situação da criança; (iii) Carta ao Promotor da 23ª Promotoria de Justiça da Infância e Juventude de Belo Horizonte, solicitando orientações para a revogação da republicação, de forma a manter o texto publicado em 21 de junho de 2012; (iv) Abaixo-assinado encaminhado à Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais, solicitando empenho para que sejam mantidas as orientações da primeira publicação; (v) Folder divulgando a campanha; (vi) Texto do NEPEI e do FMEI apresentando contribuições para o debate sobre a data limite para a matrícula no ensino fundamental, endereçado à Associação Nacional do Ministério Público.

Este dossiê apresenta ainda as manifestações de outras instituições que envolveram a temática no período de 2009 a 2013: (i) do Fórum Gaúcho de Educação Infantil

manifestando-se contrário à decisão judicial de aplicação de avaliações para diferenciar as crianças entre as que poderiam ingressar no ensino fundamental e as que não poderiam, punindo as “não aptas” por algo de que elas não têm culpa; (ii) da Campanha Nacional pelo Direito à Educação¹¹² e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) com manifestações contrárias e conclamando a sociedade a lutar contra a aprovação do Projeto de Lei – PLS 414/2008 PL 06755/2010 –, de autoria do Senador Flávio Arns, que intencionava tornar obrigatório o ingresso de crianças com cinco anos no ensino fundamental; (iii) da RNPI com propostas de mudanças nos itens relativos à idade de frequência à educação infantil e de ingresso no ensino fundamental, expressas no Projeto de Lei – PLS 414/2008 PL 06755/2010; (iv) do CME de Belo Horizonte, expressando repúdio ao processo de “judicialização de questões pedagógicas”, cuja tendência é a de desconsiderar importantes avanços teóricos e conquistas da área educacional ao se determinar, por meio de atos legais, temas que devem ser debatidos e problematizados em espaços que guardem as especificidades pedagógicas; e (v) Resposta da FaE da Universidade de São Paulo dirigida à Promotora de Justiça de Defesa dos Interesses Difusos e Coletivos da Infância e Juventude da Capital, apresentando manifestações contrárias à transferência das crianças pequenas (3 anos) para as EMEIs, estabelecida na Portaria 4.448/08¹¹³ da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

Segundo Baptista (2013, p. 16), “uma das estratégias empregadas pelo FMEI foi solicitar ao Deputado Rogério Correia que apresentasse projeto de lei determinando a data de ingresso no ensino fundamental”. Assim, fruto de discussões e embates, em 16 de março de 2013 o projeto de Lei n. 3.871/2013 propunha o ingresso na rede pública com seis anos completos até o dia 31 de março do ano da matrícula. Em revisão da matéria em 2º turno, encontramos que procurou-se “reconsiderar e reavaliar ainda mais cuidadosamente as posições que nos foram manifestadas pelos representantes do Fórum Mineiro de Educação e representantes dos pais cujos filhos se encontram na idade própria de ingresso no ensino fundamental”. Dessa forma, conforme Baptista (2013, p.15),

¹¹² Rede social que articula mais de 200 entidades de todo o Brasil, incluindo movimentos sociais, organizações não-governamentais, sindicatos, gestores, conselheiros educacionais, universidades, grupos estudantis, juvenis e comunitários e demais interessados em prol de uma educação pública de qualidade.

¹¹³ Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrícula da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, na RME e nas Instituições privadas de Educação Infantil da Rede Indireta e Conveniada.

concorda-se com a proposta da SEEMG para alterar a data de corte para 30 de junho, pois, assim, não seriam mais necessárias as regras de transição estabelecida no Art. 2º, do primeiro projeto de lei: “Será admitido, até o ano de 2015, o ingresso no ensino fundamental de crianças que completarem seis anos de idade até 31 de dezembro do ano em que ocorrer a matrícula, desde que tenham cursado por dois anos a pré-escola” (MINAS GERAIS, 2013e). Não encontrou-se clareza nos argumentos que levaram a alterar a data de corte¹¹⁴: Seria para acalmar o ânimo dos pais? Ou porque cogitava-se que o Congresso Nacional aprovaria uma legislação determinando a data de corte em 30 de junho?

Dessa forma, em 30 de julho de 2013, o sistema educacional em Minas Gerais foi novamente afetado pela quarta alteração da data de corte, passando de 31 de março¹¹⁵ para 30 de junho, através da Lei Estadual n. 20.817/2013. Como a entrada no ensino fundamental é no início do ano, a modificação ocorreu para os ingressantes em 2014.

A edição de leis estaduais, adotando data de corte diferente do dia 31 de março, ocorreu, como vimos, também em outros estados, como Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo. Claramente apresenta-se um conflito entre as instâncias de poder.

Assim, teve-se em Minas Gerais, por um lado, um dispositivo legal, em lei federal, assegurando o direito aos pais para que seus filhos permaneçam na educação infantil no ano em que completarem seis anos de idade; por outro lado, uma lei estadual que o permite somente para aqueles que completam seis anos até 30 de junho; e, ainda uma liminar em Ação Civil Pública, assegurando o direito aos pais para a matrícula no ensino fundamental de criança que complete seis anos até o final do ano letivo em curso.

Para Carlos Roberto Jamil Cury, em entrevista a Ana Junqueira (2013) disponível no site da Assembleia de Minas Gerais¹¹⁶, “do ponto de vista normativo, a lei se difere das normas do CNE”. Para ele, há um choque de competências, pois as normas do CNE estabelecem como prazo o 31 de março e não junho com o faz a lei mineira. Afirma que “se esse aspecto da legislação for entendido como competência da União e portanto válido

¹¹⁴ Esta pesquisadora contatou a Subsecretaria de Educação Básica/SEEMG, em 21/07/2015, via e-mail, buscando informações sobre as razões da mudança na data de corte, entretanto, até o presente não obteve resposta.

¹¹⁵ Resolução SEEMG n. 1.590/2010.

¹¹⁶ JUNQUEIRA, A. Lei estabelece idade para ingresso no ensino fundamental. Belo Horizonte, jul. 2013. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2013/07/22_materia_especial_matricula_criancas_ensino_fundamental.html>. Acesso em: 19 jul. 2015.

para todo o Brasil, a lei de Minas seria antinômica a uma norma nacional, ainda que vinda do CNE”. Prossegue afirmando que, “se esse aspecto da legislação for entendido como competência federativa, isto é, como atribuição dos poderes estaduais e/ou municipais, então a lei poderá ter prosseguimento normal”.

Verifica-se também, em parecer do CEE e orientações da SEEMG, a controvérsia sobre a matéria. O primeiro indicando a prevalência da sentença deferida pela instância judicial, e a segunda, da lei estadual.¹¹⁷

Voltando à lei mineira, encontra-se em Baptista (2013) que:

Em reunião com a Secretária de Estado da Educação, realizada em 07 de junho de 2013, os representantes do FMEI discutiram a necessidade da aprovação da Lei e ouviram a proposta da senhora Secretária de alterar a data de corte para o dia 30 de junho. Ainda que na avaliação do FMEI a melhor data seria aquela já definida pelos pareceres e resoluções exaustivamente discutidos e deliberados pelo CNE, **avaliou-se que seria oportuno construir um acordo para garantir a aprovação ágil da lei** (BAPTISTA, 2013, p. 16-17). (Grifos nossos).

Por que se desejava que a lei fosse aprovada rapidamente? Segundo esta autora, “para o FMEI, essa lei representa um avanço em termos do direito da criança à educação”, e destaca dois aspectos:

- a definição de uma data de corte [30 de junho] assegura [aos nascidos após esta data] a permanência das crianças de cinco anos na etapa da educação básica [educação infantil], que deve garantir a elas as condições adequadas para que se desenvolvam integralmente, ou seja, para que ampliem suas capacidades, suas habilidades, seus conhecimentos, suas possibilidades físicas, psicológicas, intelectuais e sociais, conforme determina a Lei 9394/96.
 - essa lei põe fim à outra medida ilegal e danosa que acompanha as decisões judiciais: a condicionalidade de a matrícula se efetivar mediante uma avaliação psicopedagógica. Desde sua aprovação em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96) previa no seu artigo 31 que, na Educação Infantil, a avaliação deveria ser realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança. Acrescentava ainda, no mesmo artigo, que a avaliação não poderia ter o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BAPTISTA, 2013, p. 17-18).

Em outro texto, Baptista (2013b) assevera que “a lei retirou, do âmbito privado, essa determinação, na medida em que o recorte passou a ser estabelecido para toda criança, independentemente do que cada família pleiteie ou daquilo que cada juiz determine”.

¹¹⁷ Pode ser verificado no Ofício Circular SEE n. 252/2013, datado de 21 de outubro de 2013 e no Parecer CEE n. 729/2013, aprovado em 31/10/2013.

Entretanto, mesmo considerando-se que a lei mineira foi resultado de uma estratégia de luta do FMEI, como veremos abaixo, criou-se outra situação, que foi a saída antecipada da educação infantil das crianças que aniversariavam entre 1º de abril e 30 de junho.

III - Consequências da Lei Estadual n. 20.817, de 30/07/2013

As escolas tiveram que, mais uma vez, se adequar a essa mudança, tida como um desrespeito à criança, aos pais, à escola e a sua administração.

- Nós tínhamos uma data de corte etário em 31 de março. Depois, em julho, nós fomos surpreendidos com uma nova legislação que ampliou esse corte etário para a data de 30 de junho. **Eu acho que é um absurdo isso que a lei faz com os pais. Eu vejo como um desrespeito.** Não é correto o que está se fazendo com as crianças. E com as famílias também. E mesmo com a escola, com a sua administração. Agora, por exemplo, há pais que não querem [avançar], porque essas crianças têm que pular [um ano], porque a lei estava de um jeito e agora elas vão ter que pular, isso faz diferença para elas. Os pais que manifestaram que queriam que **as crianças passassem da turma de 4 anos para a turma de 6 anos, pular a turma de 5 anos**, independentemente da idade, nós estamos atendendo. Duas crianças matriculadas no **Jardim I** deveriam, em 2014, fazer o Jardim II, para em 2015 estarem no 1º ano do Fundamental. E elas fazem aniversário agora em meados de junho, então elas já vão agora, em 2014, **diretamente para o 1º ano do Fundamental I** (Diretor 1, 60 anos).

Conforme Quadro 5, crianças que estavam matriculadas no 1º ano da pré-escola, nascidas entre estes três meses – abril, maio e junho –, foram diretamente para o 1º ano do ensino fundamental, **pulando o segundo ano da pré-escola.**

Quadro 5 – Consequência da alteração na data de corte no ano de 2014 em Minas Gerais pela Lei Estadual n. 20.817, publicada em 30/07/2013.

Ano	1º ano da Pré-escola	2º ano da Pré-escola	1º ano do EF
2013	3 anos até 31 de março	4 anos até 31 de março	5 anos até 31 de março
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; text-align: center;"> Crianças nascidas entre 1º de abril e 30 de junho de 2009 tinham 4 anos em 2013 ... </div> <div style="font-size: 2em;">➔</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; text-align: center;"> ... em 2014 essas crianças fizeram 5 anos até 30 de junho, ou seja, pularam o 2º ano da pré-escola. </div> </div>			
2014	3 anos até 30 de junho	4 anos até 30 de junho	5 anos até 30 de junho

Fonte: Elaborado pela autora.

Questiona-se, com isso, qual a valorização que teve esse 2º ano da pré-escola? Que projeto se tem “*para um ano que não está representando nada na vida, na construção de conhecimento de uma criança?*”

- Mas eles [os pais] queriam uma opinião mais conclusiva por parte da escola. E eu vejo que a escola não pode dar essa opinião tão conclusiva, por quê? É um ano que aquela criança está perdendo e, se eu vou falar para o pai, “pode avançar tranquilamente”, que valorização eu faço para esse ano [da educação infantil]? Então, **que projeto que eu tenho para um ano que não está representando nada na vida, na construção de conhecimento de uma criança?** Eu não posso orientar avançar, mas os pais avançaram. Eles não seguraram. Eu tive seis crianças que tiveram a possibilidade de avançar um ano na sua vida escolar (Diretor 2, 59 anos).

Entretanto a maior parte das crianças foram avançadas. Como as instituições particulares, dada sua natureza jurídica, têm mais autonomia para adequar suas práticas às necessidades das famílias, e, neste caso concreto, às necessidades das crianças, elas adotaram como **medidas urgentes e paliativas**, no segundo semestre de 2013, “*plantões no período da manhã*” e “*atividades extras*” para as crianças do 1º período da pré-escola, que tinham feito 4 anos entre 1º de abril e 30 de junho, para que as crianças pudessem acompanhar o 1º ano do ensino fundamental em 2014, acarretando custos a mais para as escolas.

- Nesse ano [2013], o trabalho foi diferenciado. Nós oferecemos **plantões no período da manhã**, as crianças vieram no período da manhã, com a professora do Jardim I trabalhando com as crianças do maternal. E aí ela tentou, nesse semestre, **oferecer algumas atividades extras**. Esse plantão tem sido feito desde agosto. Quando a gente soube desta legislação, eu reuni os pais e falei: “Olha, agora tem uma lei que lhes dá esse direito. A decisão é sua. O que eu posso fazer agora é dar um plantão e nós vamos fazer uma avaliação desse processo lá em novembro. O plantão é semanal. Às terças-feiras e às quintas-feiras. São duas vezes por semana. Aí as crianças ficam [na escola] na parte da manhã toda e depois na parte da tarde” (Diretor 2, 59 anos).

- Eu coloquei uma professora e essa professora está oferecendo, para todos os pais que querem acelerar, horários extras **três vezes por semana [de manhã] e duas vezes por semana um horário especial [à tarde]**. Nós estamos fazendo uma adequação. No finalzinho da aula, elas [as crianças] saem um pouco e têm esse horário. Não são todos os dias, para não tirar da turma [todos os dias]. Por exemplo, em quatro turmas, eu tenho lá 12 crianças, e, dessas 12, eu tenho seis que querem ir pra frente e seis que não querem (Diretor 1, 60 anos).

As mudanças se deram a partir do maternal, para que, efetivamente, o alinhamento ocorresse, assim como para acelerar o desenvolvimento de crianças de 2 e 3 anos de idade:

- A lei pegou tudo, e a gente tem que adequar a partir do maternalzinho. As professoras têm dado algumas atividades multi... Separam em grupos, e naqueles grupos [que vão acelerar] dão uma atividade diferenciada. É uma alternativa que a gente tem. Então nós temos dado assistência. **Mas nós ficamos em uma situação muito difícil** (Diretor 1, 60 anos).

Como consequência, foi observado um comprometimento na interação entre os pares nas brincadeiras, na autonomia e no cognitivo destas crianças.

- É uma série de questões que eu vejo sendo muito difíceis. É a formação dos pares, as brincadeiras em grupo, então você vê um social comprometido para a criança, você vê um cognitivo comprometido para a criança, você vê as questões de autonomia... (Diretor 2, 59 anos).

Num movimento contrário ao que até então tínhamos visto, outros pais não quiseram pular etapas com as crianças, e se viram obrigados – por não considerarem “*pular um ano*” o melhor para seus filhos – a solicitar judicialmente a permanência deles na educação infantil, o que implicou despesas para solicitar o mandado de segurança.

- Aí eles perguntam, “Mas qual é a posição da escola? Você aconselha a avançar? Eu acho que é um problema. Mas eu vejo também como problema pedir para esses pais entrarem com mandado de segurança que custa, mais ou menos, R\$ 800, R\$ 1.200. Não é brincadeira (Diretor 1, 60 anos).

Outros **quiseram avançar**, tendo as questões financeiras como argumento: “*Se eu tenho a oportunidade de pagar a escola um ano a menos para o meu filho, como é que eu vou falar não?*”

- Assim que eu soube, eu reuni os pais dessas crianças, porque é engraçado... Antes você chamava os pais para dizer que não era possível esse avanço, essa aceleração. Agora você chama os pais para dizer “olha, **você pode avançar, a lei [agora] te permite avançar**”. Eu ouvia dos pais: “Eu quero avançar. **Se eu tenho a oportunidade de pagar a escola um ano a menos para o meu filho, como é que eu vou falar não?**” (Diretor 1, 60 anos).

A questão financeira também foi observada nos casos anteriores, nos quais o aniversário da criança era posterior à data de corte **e os pais quiseram contestar**. As percepções sobre as motivações dessas solicitações judiciais variam desde “*porque meu filho é muito inteligente*”, “*não vou perder tempo*”, ele “*vai ficar desmotivado*”, até ser melhor porque vão entrar mais cedo “*no mercado de trabalho*”. Entretanto, estas percepções são percebidas como questões de fundo, e, nos bastidores, o que importa “*é porque vão pagar mais um ano*” se não entrarem, colocando a criança e a questão financeira na mesma arena:

- São vários os motivos. Ouvi aqui de tudo: “Ah, eu não vou perder tempo, eu fui acelerado e, com 17 anos, eu tinha curso superior, foi ótimo para mim, **com 21 anos eu já estava formado e no mercado de trabalho**”. Outros, até o seguinte: “**Ah, é um ano que eu não pago escola**, eu economizo para lá na frente, na Universidade, ele pode querer fazer cursinho”. Mas a maioria é que: “**Meu filho é muito inteligente**, eu não vou atrasar, **ele vai ficar desmotivado**. Ele já faz isso, faz aquilo, não pode ficar para trás, vai pra frente”. **Mas, no bastidor, é porque vai pagar mais um ano mesmo** (Diretor 1, 60 anos).

- A questão financeira pesa bastante. Eu vejo muito por aí. Esses que entraram com essas liminares tinham essa motivação também. Tinham sim. É mais um ano que vai ficar na escola. **É mais um ano que eu estou pagando escola** (Diretor 2, 59 anos).

Sobressaem-se ainda, em relação à criança pequena, duas percepções, sendo a primeira acerca da sua alfabetização e a segunda sobre o aumento no tempo de sua escolaridade. Em relação à primeira, consideram que a criança de hoje, “*antes de aprender a ler, já sabe o que é ‘on’, o que é ‘play’, ‘stop’, o que está escrito ali, porque ela lida com botões, ela lida com videogame, ela lida com celular*”, ou seja, “*ela tem uma alfabetização funcional na frente de um conhecimento. Ela conhece as palavras que dão acesso a ela a alguma coisa. Isso faz com que a criança queira saber, queira ler. Então, ela aprende muito fácil e muito na frente*”. Assim, aprender a ler é decorrência de mais estímulos, entretanto a prática do dia a dia nas escolas revelou ser necessário “*retardar o ensino da letra*” para que ela desenvolva habilidades corporais, mais importantes nesta fase, e que “*não são mais estimuladas em casa, por uma questão de vida, de estrutura familiar, as crianças andam pouco a pé, as crianças têm pouco espaço para brincar, as crianças assistem muito à TV*”.

- As crianças já saem [da pré-escola] praticamente lendo e escrevendo. Hoje a leitura é uma coisa que está presente em tudo quanto é lugar. **A criança, antes de ela aprender a ler, ela já sabe o que é “on”, o que é “play”, “stop”, o que está escrito ali, porque ela lida com botões, ela lida com videogame, ela lida com celular.** Eu acho que ela **tem uma alfabetização funcional na frente de um conhecimento. Ela conhece as palavras que dão acesso a ela a alguma coisa. Então isso faz com que a criança queira saber, queira ler. Então ela aprende muito fácil e muito na frente.** O grande desafio é que, às vezes, ela aprende a ler sem ter cumprido algumas etapas da educação infantil que são importantes. Então foi isso que a gente começou a ver aqui na prática... é necessário **retardar o ensino da letra**, da leitura você não consegue fazer, porque ela tem interesse. Mas isso também não assegura que ela esteja completando outras questões que ela precisa do corpo, **de lateralidade, de espaço temporal e de outras [questões] corporais e de desenvolvimento motor. E essa parte motora não é mais estimulada em casa, por uma questão de vida, de estrutura familiar, as crianças andam pouco a pé, as crianças têm pouco espaço para brincar, as crianças assistem muito à TV. “Mas que belezinha”, a mãe acha lindo, ler com 4 anos, com 5 anos.** Porque ela teve interesse. Mas a nossa obrigação, **nosso papel é como é que essa criança está, como é que está o esquema corporal dela? Está adequado?** (Diretor 1, 60 anos).

Em relação à segunda, a percepção é que o aumento no tempo de sua escolaridade é decorrente tanto das *“exigências da vida atual, relacionadas ao mercado de trabalho”*, quanto de uma *“confiabilidade que as escolas de Educação Infantil trazem para as famílias que dá a elas mais segurança do que deixá-los [os filhos] em casa com uma babá”*.

- Não só mais cedo. Elas [as famílias] estão procurando a escola **pelo período integral.** Porque a própria exigência do mundo atual hoje é essa. As exigências do mercado de trabalho tanto para a mulher quanto para o homem são muito maiores que há 10 anos. Nós temos que ver que essa evolução não é de uma década. É uma evolução muito recente e tudo está evoluindo muito rápido. **São as exigências da vida atual, do mercado de trabalho tanto para o homem quanto para a mulher, e a confiabilidade que as escolas de educação infantil trazem para as famílias que dá a elas mais segurança do que deixá-los [os filhos] em casa com uma babá** (Diretor 2, 59 anos).

Finalizando, destacam-se nas percepções duas questões, uma que se refere à **indignação**, e outra, à **questão de justiça**, que perpassam os sentimentos de quem acompanhou de perto essa problemática. A primeira, manifestada no excerto abaixo, manifesta indignação, pois, através de decisões judiciais e de leis, em alguns estados¹¹⁸, as crianças podem ser matriculadas no 1º ano com cinco anos de idade até dezembro.

- E essa questão **desses mandados de segurança que abrem até dezembro, é um absurdo um negócio desses.** Como é que matricula [no 1ºano] uma criança de dezembro [que faz seis anos em dezembro]... É muito complicado. **Eu acho que eles começaram a brincar com isso...** (Diretor 1, 60 anos).

¹¹⁸ Por exemplo, no estado do Rio de Janeiro, através da Lei Estadual nº 5.488, de 22 de junho de 2009, e no estado do Paraná, através da Lei Estadual nº 16.049, de 19 de fevereiro de 2009.

Vê-se uma indignação também em relação aos órgãos superiores do sistema educacional, considerados morosos e indecisos.

- Porque aí começaram os mandados de segurança[...] e a federação não fez nada. Ela deveria ter sido ágil, e respondido a essas questões com mais agilidade, porque se ela tivesse sido mais ágil teria resolvido. Mas, como a gente sabe, a preocupação deles não tem essa agilidade. O sistema público é muito devagar... até a coisa chegar... Então sem essa agilidade a coisa foi correndo e aí Minas faz isso (Diretor 1, 59 anos).

- Você liga um dia para o Conselho e ele te dá uma orientação, quando nunca nem responde... Quando a lei chegou, **e nós cumprimos e algumas escolas não cumpriram**, mandei para a Superintendência, mandei para o Conselho, falando “olha, os pais estão me cobrando. Então gastando aqui [com os Mandados de Segurança], e outras escolas não estão cumprindo a lei”, nem resposta eu tive (Diretor 1, 60 anos).

Em relação à segunda questão, destaco o excerto abaixo, no qual a questão de justiça vai muito além do estabelecimento de uma data de corte, e passa pela forma com que as questões que envolvem a criança e a infância são abordadas.

- Não é justo com a criança, seja de qual classe social for. A essência da criança é a mesma. Não é porque é de uma classe social mais elevada ou menos elevada, ou é porque é do século XX ou não é do século XX... não! A criança enquanto ser humano é um ser humano único, é o ser humano criança. É uma fase única também. **Então eu acredito que está faltando um olhar de mais seriedade.** A gente não pode ficar à mercê. **Um ano é 31. Outro ano é 30 junho, outro ano é março, outro ano é abril, outro ano é dezembro...** As coisas não podem passar por aí não. É muita falta de consideração, **porque quem vai sofrer é a criança** (Diretor 2, 59 anos).

Coaduna-se com Baptista (2013b) que é direito das crianças que serão matriculadas no ensino fundamental não serem submetidas a práticas educativas impróprias e não passarem por drásticas rupturas e descontinuidades, como aqui se observou.

Em síntese, na perspectiva dos diretores de escolas particulares, as alterações na data de corte e os Mandados de Segurança para matricular a criança no primeiro ano do ensino fundamental, e o movimento contrário – para manter a criança na educação infantil –, trouxeram para as escolas uma sobrecarga administrativa, financeira e pedagógica. A criança de cinco anos no ensino fundamental sente-se cansada das muitas tarefas e a maturidade faz falta em anos posteriores. Para os diretores, a pré-escola é o período em que a infância é mais considerada, e a criança tem tempo para internalizar as aprendizagens. Em Minas Gerais, a Lei Estadual n. 20.817/2013 foi tida como um desrespeito à criança, aos pais, à escola e a sua administração, fazendo com que muitas crianças pulassem o último ano da pré-escola – o que denota, mais uma vez, uma desvalorização desta etapa. Para minimizar os efeitos na vida das crianças que foram

avanzadas, as escolas tiveram que adotar medidas urgentes e paliativas, e muitos pais entraram com Mandados de Segurança para manter a criança na educação infantil. Muitas foram adiantadas para que os gastos com sua escolarização fossem menores, tanto se evitando pagar mais um ano, quanto se evitando entrar com o processo na justiça. Para eles, a criança aprende a ler cada vez mais cedo em decorrência de mais estímulos tecnológicos, entretanto a prática do dia a dia nas escolas revelou ser necessário retardar o ensino da letra para que a criança desenvolva habilidades corporais, mais importantes nesta fase e que, em outros contextos, deixam de ser estimuladas. O aumento no tempo de sua escolaridade é decorrente tanto das exigências da vida atual, relacionadas ao mercado de trabalho, quanto de uma confiabilidade que as escolas de educação infantil trazem para as famílias. Indignam-se com leis e decisões judiciais que permitem que muitas crianças possam permanecer com cinco anos em todo o 1º ano do ensino fundamental, e com a morosidade e indecisão dos órgãos superiores do sistema educacional, e acreditam que, por uma questão de justiça e de direito, as questões que envolvem as crianças e as suas infâncias devam ser tratadas com uma abordagem diferenciada.

6.3 A PERCEÇÃO DOS JUÍZES

Todos os juízes¹¹⁹ entrevistados julgaram Mandado de Segurança, com pedido de liminar, contra a direção de escola particular, com fins de promover a matrícula no ensino fundamental de crianças de 5 anos ou a matrícula de crianças na Pré-Escola com aniversário posterior às datas de corte estabelecidas nas leis e resoluções. Para uma melhor compreensão das referências aos sujeitos, estes foram identificados por numeração arábica, seguida da idade.

Para efeito de análise, o texto foi dividido em três partes, de forma a compreender as percepções destes sujeitos. Em primeiro lugar acerca das concepções sobre a criança e a infância na contemporaneidade e das relações atuais entre pais e filhos; em segundo lugar,

¹¹⁹ Procedeu-se à entrevista semiestruturada com Juízes de Direito que atuam em Varas Cíveis e na Vara da Infância e da Juventude nas Comarcas de Santa Rita de Caldas e Poços de Caldas. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. Todos os entrevistados são do sexo masculino. Foram contatados pessoalmente 05 (cinco) juízes, sendo que 04 (quatro) concordaram em conceder entrevista e 01 (um) não concordou pois não podia “perder tempo”. Ressalte-se que mesmo com dificuldade em agendar horário com alguns, os mesmos estavam prontos a conceder a entrevista.

sobre o estabelecimento de um limite etário e uma data de corte nacional para matrícula no ensino fundamental de nove anos; e sobre a antecipação da escolaridade, relacionando-a com as demandas judiciais para a matrícula no ensino fundamental de nove anos da criança com cinco anos de idade.

Verifica-se a indefinição da data de corte como uma importante questão a ser resolvida pelas políticas educacionais e que isso exige repensar as concepções de infância e criança recorrentes nas falas dos entrevistados. Do ponto de vista da equidade de direitos e deveres, o que está expresso na LDB deve ser seguido por todos – “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, **a partir dos seis anos de idade**, no ensino fundamental” (BRASIL, 2005). Em obediência à lei, nem deveria haver uma data de corte, já que o início do ensino fundamental é o primeiro dia letivo. Do ponto de vista da igualdade de oportunidades, espera-se que esteja assegurada às crianças, de antemão, qualidade na educação infantil no Brasil. Conclui-se que, na questão da matrícula no primeiro ano do ensino fundamental, a judicialização da educação é um equívoco e ela fragiliza uma discussão que diz respeito às áreas da sociologia, da educação e das políticas públicas. Ela transformou esse debate em um assunto técnico e jurídico, quando o problema não é o corte etário e sim as concepções que temos acerca da criança e da infância. O posicionamento do CME de Belo Horizonte, através de sua presidente Stelita Alves Gonzaga, de que “o reconhecimento da infância como período no qual a criança deve ser protegida, inclusive das pressões equivocadas impostas pela lógica apressada e competitiva do mundo adulto” (GONZAGA, 2013, p. 186) é defendido em inúmeras publicações, como, p.e., Corsaro (2011), Sarmiento (2004; 2005a), Plaisance (2004), Mollo-Bouvier (2005), Moss (2011), Kramer (2006), Abramovics (2006).

1 – As percepções sobre a criança e a infância na contemporaneidade e as relações entre pais e filhos

A CF/88 contribuiu para uma nova visão da infância e da juventude, no sentido de acarretar uma “*valorização da criança, de combate ao trabalho infantil, de acesso à cultura, ao lazer e contra a exploração*”, e, nesse sentido, aponta-se que tanto o ECA como os Conselhos Tutelares vêm atuando significativamente.

- Eu acho que hoje o caminho é correto, o de **valorização da criança**, de combate ao trabalho infantil, de acesso à cultura, ao lazer e contra a exploração. Com a

Constituição de 88, houve essa mudança na visão da infância e da juventude. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a criação dos Conselhos Tutelares vêm lidando melhor com a questão da infância e da juventude no Brasil. Toda essa rede de proteção no prisma jurídico foi um **avanço muito grande** (Juiz 4, 45 anos).

Considera-se que as crianças são a *“base da nossa sociedade”* e que *“o futuro depende do que vai ser feito com [elas]”* hoje. Atualmente, elas têm *“mais oportunidades”* e *“estão ficando prematuras”* devido ao maior acesso às tecnologias. E, no passado, *“tinha[m] muito mais liberdade e brincava[m] muito mais como criança”*.

- **A criança é a base da nossa sociedade. O futuro depende do que vai ser feito com as crianças** (Juiz 4, 45 anos).

- Eu vejo a criança de hoje com muito **mais oportunidades** do que as crianças de há mais tempo. Agora a criança torna-se **mais precoce**. Com os recursos que nós temos aí, principalmente, **a informática**, as crianças estão ficando **prematuros** (Juiz 1, 69 anos).

- Segundo a orientação antiga, em que a criança só entrava no curso primário quando atingia 7 anos, **ela tinha muito mais liberdade e brincava muito mais como criança**. Antes disso [da antecipação da escolaridade], era uma vida inteiramente dedicada às brincadeiras ou ao lazer próprio da idade (Juiz 1, 69 anos).

Há uma **incerteza** se a infância, comparada com a de tempos atrás, é mais ou menos beneficiada por essa *“formação mais agilizada”*, e se a precocidade não terá influência no amadurecimento necessário à vida adulta. Assim, coloca-se como dúvida *“se a criança, diante dessa agilização em todos os sentidos, [...] terá o amadurecimento suficiente para enfrentar a vida lá adiante”*.

- Mas eu não saberia dizer se isso é melhor ou pior. Se a gente projetar isso aí no tempo, e **considerar que a criança tem uma formação mais agilizada, talvez seja interessante. Mas é preciso saber também se a criança, diante dessa agilização em todos os sentidos, se ela terá o amadurecimento suficiente para enfrentar a vida lá adiante**. O amadurecimento intelectual e pessoal, no sentido de viver o dia a dia e solucionar as questões próprias daquela profissão que ela vier a abraçar. Então, é uma incógnita isso. Não saberia dizer se a infância, hoje, está sendo mais ou menos beneficiada (Juiz 1, 69 anos).

Imputa-se a rapidez no amadurecimento cognitivo ao fato de as crianças serem **mais estimuladas [pela escola] para adiantá-lo** – *“hoje, no berçário, já se começa a aprender línguas, [...] já se começa a ver tabuada, o que, na minha época, nós só verificávamos com 7 anos de idade”*. Não se verifica nas falas uma compreensão de que as próprias decisões em liminares favoráveis à matrícula antecipada podem contribuir para adiantar esse amadurecimento. E, provavelmente, considera-se que são desnecessárias as aprendizagens ligadas ao lúdico, aos jogos e às brincadeiras que elas aprendem na creche

e na pré-escola, pois são *“coisas que, no final, elas vão ser proibidas de utilizar para o ingresso no ensino fundamental”*.

- A criança até 5 anos de idade vai para creche e pré-escola. Então essa criança fez a pré-escola e fez a creche. Hoje em dia, nossas crianças estão crescendo muito rápido. Na minha época, nós tínhamos o ingresso no primário com 7 anos. Não existia creche nem pré-escola, nem berçário. **Hoje, no berçário, já se começa a aprender línguas. Hoje, no berçário, já se começa a ver tabuada, o que, na minha época, nós só verificávamos com 7 anos de idade. A tecnologia, a conversa... [...] Todas participam ativamente.** Então essa **data limite, eu entendo que tem que deixar de ser sobreposta à situação da criança que frequentou a creche e a pré-escola.** Senão nós podemos tolher essa capacidade ou podemos também, se só formos verificar a questão da idade, dificultar uma capacidade. A mentalidade dessas crianças amadurece mais cedo. **Na creche e na pré-escola, elas aprendem coisas que, no final, elas vão ser proibidas de utilizar para o ingresso no ensino fundamental** (Juiz 3, 61 anos).

Têm-se a percepção de que a vida das crianças, em desacordo com o vivenciado pelos entrevistados, implica que **a criança está “sem infância”** e, como consequência, a adolescência também está se antecipando. Mais uma vez é apontada a tecnologia como causa, e aparece um pessimismo em relação ao futuro.

- **Sem infância.** As crianças hoje em dia estão tolhidas [de viver a infância]. Hoje elas sobem na árvore num iPad, elas sabem como tira um leite da vaca em um iPad, mas nunca viram uma vaca. Mas é a modernidade. Hoje não dá tempo. O que é infância de hoje? **Eu não a vejo.** Antigamente, adolescente era aos 16. Hoje adolescente já é aos 12, e, mesmo assim, nós já temos crianças com 10 anos que são adolescentes. A puberdade está retroagindo. São os tempos modernos? É o estresse? É o conhecimento? Agonia, ansiedade? **Então... cada vez pior** (Juiz 3, 61 anos).

Compreende-se, através de suas falas, que há uma **mudança no comportamento dos pais em relação aos filhos**. Isto é percebido como uma forma de não colocar neles as *“próprias frustrações: coisas que não teve ou o que quis ser e não conseguiu”*. E, ainda, que a valorização e a preocupação com as crianças *“é muito importante, mas em contrapartida [...] está tendo uma crise de comportamento de não se saber lidar com [elas] [...] atualmente”*. Compreende-se a classe média como aquela que quer dar de tudo para o filho e o quer *“como o mais inteligente, o mais isso e o mais aquilo”*. Considera-se que os pais estão transferindo a educação das crianças para as escolas, e vê-se de acordo com a própria experiência no Fórum de um dos entrevistados, **“um excesso de aceitação sem regras”**, que acaba por trazer prejuízo à criança e ao adolescente quanto ao entendimento dos limites sociais de seus comportamentos.

- Eu acho que **as crianças hoje são supervalorizadas pelos pais**. Mudou muito hoje, você só tem um filho ou dois filhos, **a classe média quer dar de tudo para**

aquela criança e quer o filho como o mais inteligente, o mais isso e o mais aquilo. Os pais não querem colocar no filho as próprias frustrações: **coisas que não teve ou o que quis ser e não conseguiu**. Antigamente tinham aquelas reuniões de família, então se comiam lá, por exemplo, frango, e as crianças sempre ficavam com o pescoço de frango. A criança não tinha muita vez, ela era meio que um acessório na família, e hoje se inverteu. **Hoje, o pai come a carne de pescoço e dá a coxa pro filho comer**. De certa forma, isso [a valorização da criança] é importante, porque a criança é a base da nossa sociedade. O futuro depende do que vai ser feito com as crianças. Essa valorização, essa preocupação com a criança, é muito importante, mas em contrapartida eu acho que **está tendo uma crise de comportamento de não se saber lidar com as crianças atualmente**. Você acaba tendo que transferir a educação do teu filho para uma escola, mas a escola só complementa, quem deve dar toda a base e os ditames da educação é a própria família. **Há um excesso de aceitação sem regras**, o que acaba prejudicando a criança e o adolescente e, por fim, a gente acaba vendo aqui no Fórum alguns casos drásticos de pais e mães com **crianças de seis, sete, oito, nove anos** que não conseguem controlar o filho e vem aqui na justiça pedir pra gente de alguma forma controlar (Juiz 4, 45 anos).

Coloca-se que há um **“descuido [dos pais] para com a criança”**, causado pelo **“distanciamento”** e pelo **“desleixo”** deles, e isto é visto como um risco para o Estado e para a sociedade de hoje. Entende-se este abandono da criança como consequência do **“despreparo”** dos pais, que não sabem lidar com a criança, ou do aumento expressivo no número de divórcios, relacionando-os à desagregação da família.

- **Eu acho que o risco que a sociedade corre hoje é com o descuido para com a criança**. Dos pais em relação aos filhos. Há **o distanciamento, o desleixo, o descuido, o despreparo muitas vezes dos pais**, muitas vezes motivados pelo fator de desagregação da família. Porque hoje a sociedade passa, a família passa por uma situação grave de conflitos familiares. **As crianças nunca são pensadas como o elemento principal da família**. O que a gente tem visto, tem assistido, vamos dizer, a desagregação da família, ela não tem correspondido com a preocupação com os filhos. Estou falando isso da família com problemas. Não estou generalizando, mas **os graves problemas da sociedade estão justamente nas famílias problemáticas**, em que ela está desagregada. Nós temos uma quantidade enorme de processos de divórcios que, estatisticamente, é avassalador, equiparando-se, quase, ao número de casamentos... Então, isso traz uma certa preocupação, porque mostra que, uma vez desmantelada a sociedade familiar, **as vítimas diretas são os filhos**. Então, nesse sentido, a sociedade tem que repensar, tem que fazer uma reengenharia social, para que **o Estado não afunde** (Juiz 2, 68 anos).

Diante de tensões entre professores/alunos e família/escola, os pais se colocam na posição de **super-protetores do filho**, e, mesmo que não estejam **“preparados para discutir questões do ensino [...], tomam a posição ao lado do filho, muitas vezes, num confronto direto com os professores”**.

- O que a gente tem assistido com muito assombro é à proteção, muitas vezes, de uma família em relação ao filho, colocando ele como um ser **muito protegido** em relação até aos professores. **Pais que enfrentam professores na defesa dos filhos, se divorciando da escola. Pais que não estão preparados para**

discutir questões do ensino e tomam a posição ao lado do filho, muitas vezes, num confronto direto com os professores. Eu acho que esses são os grandes baluartes da sociedade (Juiz 2, 68 anos).

E, ainda, vê-se uma indignação com a presença da criança *“quando os adultos estão conversando ou quando recebem visitas”*, revelando o entendimento de que a criança deveria ficar em um lugar separado, segregada da convivência e dos problemas dos adultos.

- Hoje as crianças não saem da sala quando os pais estão conversando ou quando recebem visitas (Juiz 3, 61 anos)!

A seguir, analisa-se como percebem as questões que levaram os pais a solicitar judicialmente a matrícula de seus filhos, antecipando a sua matrícula no 1º ano do ensino fundamental de nove anos.

II – Percepções sobre o limite etário para matrícula no ensino fundamental de nove anos (aos seis anos de idade), o estabelecimento de uma data de corte nacional pelo CNE (31 de março do ano da matrícula), a antecipação da escolaridade e as demandas judiciais para a matrícula no ensino fundamental de nove anos da criança de cinco anos de idade

Sobre o estabelecimento de um limite etário para a matrícula da criança no ensino fundamental de nove anos – aos seis anos de idade –, considera-se que ora fere a proteção integral da criança, ora é uma delimitação legítima e saudável em termos democráticos. Para o depoente abaixo, o impedimento *“a uma criança que tenha **capacidade de estar antes dos seis anos** no ensino fundamental **fere a proteção integral** que o Estatuto da Criança e do Adolescente traz para a criança”*.

- A limitação dos seis anos a uma criança que tenha capacidade de estar antes dos seis anos no ensino fundamental fere a proteção integral que o Estatuto da Criança e do Adolescente traz para a criança (Juiz 4, 45 anos).

De forma contrária, a *“fixação de um limite etário para que o indivíduo seja considerado em condições ou não de ingressar no ensino”* é apontada, agora, como legítima. Assim, a delimitação de um limite etário é considerada *“saudável em termos democráticos”*, e não *“uma ofensa ao princípio da isonomia”*, sendo um demarcador válido, por permitir igualdade entre as crianças que crescem em contextos sociais, econômicos e culturais distintos, de forma a que entrem com a mesma idade no ensino fundamental. Outrossim, entra no jogo das disputas a qualidade das escolas de educação infantil, pois, se a

matrícula no 1º ano for facultada a quem “*tenha capacidade de estar [no ensino fundamental] antes dos seis*”, a lei estará contribuindo para uma maior desigualdade entre as crianças. E, ainda, coloca-se a questão se, antecipando sua escolaridade, estaríamos de fato dando proteção integral ao direito de uma cidadania da infância plena e ativa?¹²⁰

Cabe aqui ressaltar que as crianças que são mais estimuladas na primeira infância, cujo ambiente familiar e da instituição de educação infantil a qual frequentam promovem o seu desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo, com cinco ou seis anos de idade estarão em condições de serem alfabetizadas e muitas delas já leem e escrevem. Uma criança sem esse ambiente favorável entra no ensino fundamental em desvantagem, tanto em competências quanto em idade. Assim, se se pretende realmente a isonomia, o caminho seria garantir na questão da aprendizagem que todas as crianças tivessem acesso à educação infantil de qualidade. A igualdade é o princípio pelo qual “as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias”, assim como os privilégios decorrentes da distribuição capitalista da riqueza (CURY, 2002b, p. 255).

- Com relação à maioridade penal, à responsabilidade penal, por exemplo, o menor, antes de atingir os 18 anos – que seja um dia antecedendo a data em que ele completa 18 anos –, ele é menor. E, no dia seguinte, ele atinge a maioridade. Então um dia ele está isento de responsabilidade, ele responde frente ao código de menores, e, no dia seguinte, ele já é um cidadão responsável e criminalmente poderá responder pelos seus atos. **Eu não vejo propriamente [como] uma ofensa ao princípio da isonomia porque isonomia supõe igualdade.** Então, é em decorrência própria da necessidade de fixação de um limite etário para que o indivíduo seja considerado em condições ou não de ingressar no ensino ou de ingressar em um emprego público. No caso tanto seja do aluno na escola, seja do candidato a emprego público, como também do limite de idade que existe para que a pessoa dê lugar para o outro [aposentadoria compulsória]. O que é **saudável em termos democráticos** (Juiz 1, 69 anos).

Sobre o estabelecimento de uma data de corte nacional pelo CNE – 31 de março do ano da matrícula –, como viu-se anteriormente, o CNE buscou uma unificação dessa questão pelos sistemas educacionais, que era muito diversificada no país. Além disso, as normas infraconstitucionais, no caso as resoluções do CNE, têm a finalidade de regular questões que a CF e LDB não abrangem. Igualmente ao verificado em relação ao limite etário, foram diversos os entendimentos sobre o estabelecimento de uma data de corte. Para alguns, a normatização da data de corte pelo CNE “*não tem um amparo em lei*”, e está “*se sobrepondo à lei, inclusive, à Constituição*”, embora admitam que deve ter havido algum critério para

¹²⁰ Cf. Sarmiento, 2005, p.19.

tal. De fato, nem a CF e nem a LDB colocam uma data de corte. Todavia, na CF¹²¹, encontra-se que até os cinco anos de idade a criança deve estar na educação infantil, e, na LDB, que o ensino fundamental se inicia aos seis anos de idade. Mesmo com essa clareza, a interpretação do judiciário foi diversa.

- É uma mania no Brasil de que **qualquer repartição emite resoluções**, portarias, regimentos internos que **se sobrepõem à lei e, inclusive, à Constituição**. No caso das Resoluções do Conselho Nacional de Educação, ele [o CNE] está se sobrepondo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e está se sobrepondo a uma Emenda Constitucional que, aprovada, faz parte da Constituição. Então, uma decisão de um Colegiado está se sobrepondo a uma decisão constitucional. Mas o que vale é a decisão Constitucional e não uma resolução do Conselho Nacional de Educação (Juiz 3, 61 anos).

- Na verdade, essa resolução **não tem um amparo em lei** que fale que só pode entrar até tal data. **Deve ter tido um critério técnico** para se chegar a uma data específica, mas não tem amparo legal (Juiz 4, 45 anos).

Para outros, a data de corte é reconhecida como um critério objetivo, *“porque ele [o governo] não tem capacidade técnica de ficar fazendo estudo de cada criança para saber onde cada uma vai se adequar”*. Assim, considera-se que é uma forma prática e necessária para a organização do serviço educacional pelos governos.

- A data de corte não pode se fundamentar de forma objetiva, embora eu entenda que é muito difícil para o governo não ter critérios objetivos, **porque ele não tem capacidade técnica de ficar fazendo estudo de cada criança para saber onde cada uma vai se adequar**. Esses critérios objetivos são válidos, mas para determinados casos, desde que comprovados em processo judicial, a gente não pode segui-los à risca (Juiz 4, 45 anos).

Apesar de, com base no **princípio da razoabilidade**, não ser razoável que a criança seja *“preterida em razão de um período muito curto em que ela vai completar a idade”*, coloca-se que ele [o princípio da razoabilidade] deve ceder *“diante da necessidade de estabelecer critérios para a admissão, pois, caso contrário, fica ao bel-prazer, seja do intérprete ou da escola, ou do próprio juiz, [enfim] da própria Justiça definir ‘esse é capaz, aquele não é’”*.

- Eu penso que o **princípio da razoabilidade** aparentemente estaria sendo atingido diante dessa situação porque não é razoável que a criança seja preterida em razão de um período muito curto em que ela vai completar a idade. **Entretanto o princípio da razoabilidade deve ceder diante da necessidade de estabelecer critérios para a admissão, pois, caso contrário, fica ao bel-prazer, seja do intérprete ou da escola, ou do próprio juiz, da própria**

¹²¹ Através da Emenda nº 53/2006, a CF/88 estabelece no artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: *“educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”* (inciso IV).

Justiça definir “esse é capaz, aquele não é”. Tanto o princípio da isonomia como o da razoabilidade se comunicam diante desse quadro fático (Juiz 1, 69 anos).

O depoente abaixo discorda dessa posição e, de forma incongruente, aceita alguns outros limites etários, p.e., que o cidadão *“aos 10 minutos do dia de seu nascimento [...]seja considerado com 18 anos”* e possa ser imputado criminalmente somente a partir deste dia, mas discorda que a criança não possa ser matriculada se a data de corte for 31 de março e o aniversário dela for *“no dia 1º de abril”*. A consequência da falta de divulgação dos critérios, pelo CNE, para a escolha de uma data de corte, levou-o a pensar que essa escolha houvesse sido *“aleatória”*. Para atender à questão que o entrevistado coloca – se a matrícula no 1º ano *“não poderia ser no ano em que [a criança] completa 6 anos”* – seria necessária uma outra lei que alterasse a LDB, e, como vimos, da forma como ela regula a questão – *“é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”* (BRASIL, 2013)¹²² –, ela não está sendo seguida. De fato, em obediência à lei, nem deveria haver uma data de corte, já que o início do ensino fundamental é o primeiro dia letivo.¹²³

- Por que um maior que nasceu às 23 horas e cometeu um delito, 18 anos após seu nascimento, aos 10 minutos do dia de seu nascimento, ele é considerado com 18 anos? Por que uma criança que nasceu no dia 31 de março, às 23 horas e 59 minutos, tem direito de ser matriculada e uma que nasceu no dia 1º de abril, aos 30 segundos, não tem o direito? Então essa data limite **é uma data aleatória. Não creio que tenha um estudo técnico para falar que esta é a data efetiva. Não poderia ser no ano em que [a criança] completa 6 anos?** Pode ser dia 31 de dezembro ou dia 1º de janeiro, que ela completou 6 anos. Então não vai ficar nem adiantada nem atrasada. Ela vai ter 6 anos para todos os efeitos. Então por que os nossos técnicos, do Conselho Nacional de Educação, resolveram 31 de março? Por que antes resolveram abril, por que antes resolveram junho? Qual o critério (Juiz 3, 61 anos)?

Sobre a antecipação da escolaridade, destaca-se, em suas falas, que anteceder a idade mínima para seis anos é decorrente de novas necessidades sociais, pois *“agora a escola vem sendo mais necessária do que antes”* e é *“melhor para a criança ter acesso mais cedo ao ensino fundamental”*.

- **Agora a escola vem sendo mais necessária do que antes**, daí a necessidade cada vez maior de o poder público disponibilizar o ensino **antecedendo a idade mínima de 7 anos**, como vem acontecendo já há muito tempo. Então tudo vem

¹²² Redação dada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

¹²³ Vimos esta questão no item 1.3.3. O ensino fundamental de nove e a data de corte – uma análise histórica.

de acordo com a evolução, **de acordo com as necessidades sociais** (Juiz 1, 69 anos).

- Me parece que isso [a antecipação da escolaridade] está mais ligado à própria evolução das entidades da sociedade. O processo evolutivo... a cidade evolui no sentido que **é melhor para a criança ter acesso mais cedo ao ensino fundamental** (Juiz 2, 68 anos).

Assim, de forma contraditória ao exposto por eles anteriormente, vê-se agora “*com bons olhos*” a antecipação da escolaridade, pois “*quanto mais cedo uma criança entra*”, mais apta vai estar para “*viver em sociedade*”, e “*já começa a se preparar pro futuro*”.

Eu acredito, que **quanto mais cedo uma criança entra na escola**, não o dia inteiro, mas quanto mais cedo ela entra numa escola num nível adequado ao da capacidade dela de entendimento, **ela vai estar mais apta a viver em sociedade**, porque ela vai estar desde o começo já tendo um círculo social próprio, dos amiguinhos na escola, ela vai ter regramentos diversos porque o universo dela em casa é totalmente diferente do universo que ela vai ter na sociedade, quando ela sai da casa dela e vai pra uma escola de educação infantil aos quatro ou cinco anos, ela já começa a **se preparar pro futuro que é viver em sociedade. Eu vejo com bons olhos a questão do início precoce em escola**, desde que dentro de um regramento próprio para aquela idade (Juiz 4, 45 anos).

Entretanto, em relação às decisões judiciais, em Mandado de Segurança, para efetivar a matrícula no ensino fundamental de nove anos da criança de cinco anos de idade, verifica-se, para o depoente, que o fato de muitas delas terem-se baseado no argumento de que a criança “*tem 6 anos incompletos*”, é um contrassenso. Ele derruba este argumento afirmando que “*ela tem cinco anos*” e que, portanto, se ela ainda não fez 6 anos, não pode ter 6 anos, mesmo que incompletos. Corrobora-se com a afirmação de que só se comemora o aniversário da criança de seis anos, no dia do seu nascimento e não antes.

- Então deram uma definição. Ela tem 6 anos incompletos. **Não, ela tem 5 anos!** Mas nossos técnicos gostam, nós mesmos juízes, o ser humano gosta de inventar e rotular: 6 anos incompletos, 5 anos, 31 de março, junho, abril... (Juiz 3, 61 anos).

Estando em situação de acelerar a escolaridade de seus próprios filhos, este entrevistado optou por não fazer com base na experiência de outros pais, cujos filhos tiveram “*problema de aprendizado*” decorrentes da antecipação. Devido ao fato de no campo privado ter conduzido dessa maneira, argumentou que a sua própria decisão, dada em liminar, favorável à antecipação, foi baseada estritamente em critérios técnicos.

- **Não são opiniões próprias minhas.** Se eu dei uma liminar é porque houve estudo de médico ou psicopedagogo avaliando que a criança está apta a frequentar a série que ela almeja. **Agora a minha opinião pessoal a respeito é que eu tenho filhos que passaram por isso e eu optei por não entrar mais cedo**, porque eu achava que ia ter que pular um ano, ela ia pular uma etapa dessa

educação infantil e eu acho que ia ser um prejuízo pra criança. **Eu já ouvi casos de pais que quiseram progredir o filho e tiveram problema de aprendizado com o filho depois** (Juiz 4, 45 anos).

A matrícula aos cinco anos de idade, através de Mandado de Segurança, é vista como *“uma decisão complicada principalmente para os pais”*, porque estes tomaram a iniciativa e a quiseram para seus filhos, enquanto que, para a justiça, é apenas uma questão de laudo técnico, isentando-a, dessa forma, de maior responsabilidade para com a criança.

- É uma decisão complicada, acho que **é uma decisão complicada principalmente para os pais**, porque para a justiça, se você tem um laudo técnico, um parecer técnico falando que aquela criança tem a capacidade **como é que você vai falar que não?** Por causa de quinze dias eu não vou deixar ela estudar na série (Juiz 4, 45 anos)?

Coloca-se aqui a necessidade de se pensar sobre o **princípio da igualdade** proclamado na CF/88. A igualdade entre as crianças, do ponto de vista da equidade de direitos e deveres, deve estar expressa na lei e ser seguida por todos. Do ponto de vista da igualdade de oportunidades, espera-se, como o depoente abaixo, que esteja assegurado às crianças, de antemão, que elas tenham *“saído de uma boa escola”* na educação infantil. O que, ao menos na realidade brasileira, ainda não é uma realidade para todas as crianças e é dependente do contexto socioeconômico em que elas vivem.

- **Quanto mais cedo tiver acesso ao ensino fundamental, melhor.** Lógico, respeitando os aspectos psicológicos da criança, ela deve ser entendida, não com o absurdo de antecipar demasiadamente o ingresso dela no ensino fundamental, **desde que lhe seja assegurado, de antemão, que ela tenha saído de uma boa escola no jardim de infância** (Juiz 2, 68 anos).

A seguir, apresentam-se os aspectos observados pelos operadores do direito sobre a motivação dos pais para a demanda na justiça, solicitando a matrícula da criança com cinco anos de idade.

III – Percepções sobre a motivação dos pais para demandarem judicialmente

A motivação dos pais para antecipar é vista mais como ligada **“ao aspecto econômico do que propriamente pedagógico”**, pois, financeiramente, é um prejuízo para a família que coloca o filho na rede particular custear mais um ano de escolaridade.

- Isto [a demanda para antecipação] está mais ligado a aspectos econômicos e financeiros. Ligado a essa busca da família em antecipar a entrada da criança na escola fundamental, isto está mais relacionado **ao aspecto econômico do que propriamente pedagógico** (Juiz 2, 68 anos).

Alia-se a este interesse uma questão de **vaidade** e de **egoísmo** diante das observações de que “o filho está apresentando um desenvolvimento além do esperado” e, com isso, “ele vai formar-se mais cedo”; e de que o “meu filho tem que ser o melhor em tudo” porque “eu quero que ele [...] seja o melhor”. A partir deste ponto de vista pode-se inferir que as decisões judiciais favoráveis fortaleceram estes sentimentos.

- Isso [a vaidade] eu creio que é uma constatação indiscutível. É muito bom para o pai observar que o filho está apresentando um desenvolvimento além do esperado, então ele raciocina, “vou adiantar os estudos do meu filho que, com isto, ele vai formar-se mais cedo”, enfim... existe um lado que une a **vaidade** do pai e os interesses de outras espécies... (Juiz 1, 69 anos).

- No frígir dos ovos, eu acho que é até um **egoísmo**, ‘eu quero que meu filho seja o melhor’ (Juiz 3, 61 anos).

A “**ânsia, essa vontade de colocar a criança o quanto antes na escola**” é sentida como uma forma da família se “**desvencilhar de um problema**”, que é a educação dos próprios filhos. Verifica-se uma culpabilização das famílias desconsiderando a dinâmica do mundo moderno e da sociedade capitalista.

- Com relação aos pais, essa ânsia, essa vontade de colocar a criança o quanto antes na escola... Eu não sei se **isso envolve uma forma de se desvencilhar do problema. A família, colocando a criança na escola, ela se desvencilha, se isenta de ensinar** (Juiz 2, 68 anos).

Considera-se que a antecipação da idade de acesso ao ensino fundamental – de sete para seis, e de seis para cinco anos – **é consequência do dinamismo da sociedade** e “do próprio cumprimento, pelo Estado, da obrigação de fornecer a educação infantil” – creche e pré-escola –, do qual decorre que, hoje, a criança “**tem 5 anos de idade, mas já conhece muito**”. Dessa forma, devido a seu maior desenvolvimento, não tem que ficar “**estacionada aguardando uma idade**”.

- Eu acho que **os fatos sociais avançam e eles são determinantes...** São os fatos sociais. **Os fatos sociais não são estáticos, são dinâmicos.** Nessa dinâmica, a gente vê que, cada vez mais, a idade escolar está sendo antecipada. Talvez seja um processo evolutivo do próprio ser humano. Pode ser considerado, vamos dizer assim, evolução do próprio ser humano, **do próprio cumprimento, pelo Estado, da obrigação de fornecer o ensino infantil** já com mais ênfase nessa época mais presente, isso já é um fator que determina, que possibilita que a criança se eduque no seu mais básico, para que permita a entrada no ensino fundamental com antecedência (Juiz 2, 68 anos).

A criança sofre por viver com **excesso de informação**, por viver em um **mundo capitalista e muito competitivo** – “**hoje, a vida é competição pura**”. Aponta-se que “**as famílias que estão mais estruturadas têm a perfeita noção de que os filhos só vão ter**

*condições de competir no mercado de trabalho com educação”, por isso o anseio das famílias em oferecer aos filhos **melhores condições de concorrência no enfrentamento da competição acirrada que se vive no mercado de trabalho.***

- As informações hoje são avassaladoras. A televisão, o rádio e o jornal permitem ao cidadão se inteirar da velocidade de viver num mundo competitivo. **Hoje, a vida é competição pura.** Nós vivemos em um mundo capitalista, não temos como fugir disso. **As famílias que estão mais estruturadas têm a perfeita noção de que os filhos só vão ter condições de competir no mercado de trabalho com educação.** A escola é a base de uma sociedade sólida e rica. Não se faz uma nação sem educação e saúde. A preocupação de toda escola é a criança. Não existe escola sem aluno. E não existe sociedade organizada e rica sem a escola (Juiz 2, 68 anos).

- **Concorrência. ‘Meu filho tem que ser o melhor em tudo’.** ‘Meu filho tem que chegar à universidade já sabendo três, quatro línguas, tem que fazer a melhor universidade, de preferência uma universidade estrangeira, se eu tiver condições vamos guardar dinheiro, vamos fazer tudo isso’. Os pais querem que seus filhos sejam médicos, doutores, cientistas, psicólogos, querem que tenham curso universitário. Às vezes não é nem o desejo da criança ter esse curso universitário (Juiz 3, 61 anos).

Diante do questionamento, se nas decisões judiciais, estaria sendo protegido o direito da criança ou respondendo a uma demanda dos adultos, verifica-se a percepção da **criança como incapaz** – *“a criança não tem capacidade de discernimento”* –, **não necessitando ser consultada**, e o que define se o direito está sendo tutelado para a criança ou para o adulto é a validade ou não de uma *“avaliação técnica”*. Assim, levam em consideração, como prova para conceder a liminar, a aquisição pela criança de determinadas capacidades na área da leitura, da escrita e da matemática que devem estar evidentes de antemão, assim como o fato de ter cursado a educação infantil. Entretanto, o laudo técnico comprova uma capacidade cognitiva que pode ser adquirida, dependendo de suas condições sócio biológicas, ainda em mais tenra idade, com crianças com menos de cinco anos lendo e/ou escrevendo. A questão que se coloca é se a educação infantil possui um valor em si, ou se o valor desta etapa está na aquisição de competências preparatórias necessárias ao ensino fundamental. Se assim o fosse, seria mais lógico considerar que ficar um ano a mais nesta etapa só poderia trazer benefícios com a consolidação e o aprimoramento das ditas capacidades.

- É uma questão difícil. **Eu acho que a criança não tem capacidade de discernimento, de escolher se quer ir ou quer ficar**, então, se nós avaliarmos em questões técnicas, **se tiver uma avaliação técnica que aquela criança tem a plena capacidade, eu até acredito que vai ser um direito tutelado para a criança.** Se a criança não tem essa capacitação técnica e os pais querem, aí eu

acho que a gente vai tutelar mais o interesse dos pais do que o do menor (Juiz 4, 45 anos).

Verifica-se, nesta questão das motivações, que veem a antecipação da escolaridade para a **classe média** motivada pela competição e concorrência no mercado de trabalho futuro e, diferentemente, para as **classes menos favorecidas**, é percebida como *“um amparo até mais amplo, envolvendo tudo”, “a criança passa o dia na escola, onde ela é alimentada, onde ela tem seu lazer, e os pais têm liberdade para desenvolver as suas ocupações habituais”*.

- Talvez, principalmente, por necessidades pessoais. Como é inegável que os pais, principalmente das **classes menos favorecidas**, necessitam **alojar o filho ou filha** em uma creche ou escola que anteceda ao curso primário para que eles tenham **liberdade de trabalhar**, que é no sentido de colocar a criança na escola para que ele, pai ou a mãe, **tenha maior disponibilidade de tempo**. E, muitas vezes, nas classes menos favorecidas, então surge um amparo até mais amplo, envolvendo tudo. **A criança passa o dia na escola, onde ela é alimentada, onde ela tem seu lazer, e os pais têm liberdade para desenvolver as suas ocupações habituais** (Juiz 1, 69 anos).

Em síntese, para os sujeitos entrevistados, precoces e prematuras são as características principais das crianças de hoje, que têm mais oportunidades, mais informações e são mais estimuladas tanto pela escola quanto pelas tecnologias para acelerar seu desenvolvimento. Há uma incerteza sobre os benefícios dessa precocidade, e preocupa-se se ela não terá influência no amadurecimento necessário à vida adulta. De forma contraditória, há uma maior valorização, preocupação e superproteção relacionadas à criança, ao mesmo tempo em que há uma crise no comportamento dos pais por não saberem lidar com ela. A criança está mais abandonada, devido ao distanciamento e também ao despreparo dos pais. Há, em decorrência, um excesso de aceitação sem regras, e a educação das crianças está sendo transferida para as escolas. Em comparação com o que viveram, consideram que a criança está sem infância.

Considera-se a antecipação da idade para acesso ao ensino fundamental de nove anos – de sete para seis, e de seis para cinco anos – como consequência do dinamismo da sociedade, pelo fato de a criança viver em um mundo capitalista e muito competitivo e pelo cumprimento, pelo Estado, da obrigação de fornecer a educação infantil. Veem os pais de classe média como aqueles que querem dar de tudo para o filho e o querem como o mais inteligente e, além disso, que suas motivações para a antecipação ligam-se mais aos aspectos econômicos – competição e concorrência no mercado de trabalho futuro – do que aos propriamente pedagógicos. Para os pais das classes menos favorecidas, a

motivação estaria ligada também à necessidade de saírem para trabalhar, pois assim têm um lugar para deixar a criança. Alia-se a isto uma questão de vaidade e egoísmo dos pais, ao mesmo tempo em que querem se desvencilhar de um problema, a educação dos próprios filhos. Nas decisões judiciais, a criança não foi consultada – por sua falta de capacidade de discernimento –, sobressaindo-se, como critério para decidir, a avaliação técnica.

Para eles, o estabelecimento de um limite etário para a matrícula da criança no ensino fundamental de nove anos – aos seis anos de idade – ora fere a proteção integral da criança ora é uma delimitação legítima e saudável em termos democráticos. Considerou-se que a normatização da data de corte pelo CNE não tem um amparo em lei, embora seja reconhecida como um critério objetivo, prático e necessário para a organização do serviço educacional pelos governos. O princípio da razoabilidade – de que não é razoável que a criança seja preterida em razão de um período muito curto até que ela complete a idade – deve ceder diante da necessidade de se estabelecerem critérios para a admissão, pois, caso contrário, fica ao bel-prazer, seja do intérprete, da escola ou da própria Justiça. A matrícula aos cinco anos de idade, através de Mandado de Segurança, é vista como uma decisão complicada principalmente para os pais, porque estes tomaram a iniciativa e a quiseram para seus filhos, enquanto que, para a justiça, é apenas uma questão de laudo técnico, isentando-a, dessa forma, de maior responsabilidade para com a criança. Verificase uma ausência de percepção sobre o papel dos juízes neste debate e na intervenção na vida das crianças.

Considerando-se as desigualdades como as reais fontes dos demais problemas da sociedade, e que as crianças de classes menos favorecidas, no seu processo de escolarização, ficam mais expostas, em suas dificuldades iniciais, comparando-as com as de classe média e alta que tiveram a oportunidade de frequentar uma boa escola de educação infantil, coloca-se a indefinição da data de corte como uma importante questão a ser resolvida pelas políticas educacionais. Entretanto, pensar as políticas educacionais exige também repensar as concepções de infância e criança recorrentes nas falas dos entrevistados. Quanto ao princípio da igualdade entre as crianças, do ponto de vista da equidade de direitos e deveres, deve estar expressa na lei e ser seguida por todos. E, como vimos, da forma como a LDB regula a questão – “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, **a partir dos seis anos de idade**, no ensino fundamental” (BRASIL, 2005) –, ela não está sendo seguida. Em obediência à lei, nem deveria haver uma

data de corte, já que o início do ensino fundamental é o primeiro dia letivo. Do ponto de vista da igualdade de oportunidades, espera-se que esteja assegurada às crianças de antemão – através da qualidade na educação infantil no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início esta última parte trazendo as palavras do professor Carlos Roberto Jamil Cury, que dizem, para mim, da significância de se pensar a escolaridade das crianças pequenas e as suas infâncias neste início de século XXI: “O presente, idealizado como ponto inicial de uma nova realidade, torna-se o patamar decisivo da construção do futuro. O futuro, presentificado no presente, é o momento da superação e com isso se começa o absolutamente novo” (CURY, 2002a, p. 197). A nossa preocupação com a antecipação da escolarização das crianças é por consciência da obrigação que nós temos frente às infâncias. As crianças passaram a ser sujeitos de direitos públicos, e, conseqüentemente, criaram-se obrigações públicas do Estado para com elas.

Apresentamos, nesta parte final, uma discussão sobre as implicações teóricas e um resumo dos principais resultados, retomando as questões de pesquisa e objetivos. Em seguida, apontamos as limitações do estudo e as sugestões para futuras pesquisas, mostrando as contribuições deste estudo.

Discussão sobre as implicações teóricas

Sob o prisma dos teóricos estudados, pudemos compreender e analisar, de diversos ângulos, a temática da antecipação da escolaridade das crianças. Com os teóricos da História da Infância, vimos que foi no século XVIII, nas sociedades industriais, que, paralelamente ao sentimento nuclear de família, constituiu-se um novo lugar para a infância, no qual a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação e a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, constituindo-se, assim, as infâncias como uma construção histórica e social, um produto da modernidade e não um dado geral e a-histórico (ARIÈS, 1981). Para Heywood (2004), o interesse ou a indiferença em relação à criança sempre existiu e ambos coexistem nas sociedades em intensidades diversas, sendo passíveis de mudanças em diferentes períodos e lugares. Para Kuhlmann Júnior e Fernandes (2004), na diferenciação conceitual entre infância e criança entram em jogo as particularidades geográficas, sociais, culturais e históricas, que são fatores que ampliam ou restringem o conceito de

infância, não existindo conceitos atemporais que lhe possam ser associados, e a criança é entendida como o sujeito real, psicobiológico, que vive essa fase da vida.

Através dos teóricos da Sociologia da Infância, compreendemos que, em todo processo histórico, a construção simbólica das infâncias foi/é também um processo tenso e internamente contraditório. As bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade lhe atribuem um estatuto social, no qual as alterações nas políticas públicas – no que diz respeito ao aumento no tempo de sua escolaridade e a antecipação da idade com que entra em processos mais escolarizantes, como o ensino fundamental – têm impactos tanto no cotidiano das crianças quanto na conceituação que temos delas, com efeitos, entre outras coisas, no peso das responsabilidades que lhe são atribuídas e na concorrência no mercado de trabalho futuro (SARMENTO, 2005b, 2008).

Entre outros espaços que produzem as desigualdades da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, produzem a situação da infância – a criança socioestrutural –, é no espaço comunitário que são construídos os horizontes de referência, os valores e as pautas de conduta em relação à criança, ou seja, a criança socialmente construída (SARMENTO, 2002, 2007). Na abordagem da sociologia desconstrutiva, essas interpretações culturais têm um poder discursivo, produzido historicamente e que afeta a realidade cotidiana das crianças na medida em que justificam os modelos sociais de ação, as práticas culturais e as políticas sociais em relação às crianças e às infâncias (ALANEN, 2010). Assim, Alanen contribui para compreendermos que as crianças são “atores sociais” e participantes ativos com contribuições para a vida cotidiana das sociedades, e que as infâncias constituem uma construção histórica, social e política. E, ainda, as crianças são consideradas hoje objetos racionais de investimentos econômicos, sociais ou culturais (educacionais), vistas e avaliadas como trabalhadores e cidadãos do futuro e, por isso, a autora as denomina como “crianças negativamente definidas”, ou seja, são definidas não pelo que são no presente, mas pelo que serão no futuro (ALANEN, 2010).

Vimos também, com Momo e Costa (2009), que as crianças nas escolas são produzidas, formatadas e fabricadas na sociedade da mídia e do consumo, configurando os novos modos de ser criança e de viver a infância na pós-modernidade, que já não são mais definidos pela idade. Para Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias culturas infantis, enquanto simultaneamente contribuem para a reprodução da infância e das sociedades. Para este autor, as atividades infantis no contexto da educação escolar são vistas pelos adultos sob uma perspectiva

utilitarista que se concentra na aprendizagem e no desenvolvimento social e cognitivo da criança, aumentando a competição entre as crianças com um número grande de tarefas escolares cansativas e desagradáveis, o que as deixa com pouco tempo para brincadeiras e lazer (CORSARO, 2011).

Ainda em relação à educação da criança, vimos com Narodowski (1993) que ela deve respeitar a natureza infantil, contribuindo para delinear ainda mais essa etapa da vida, na qual se tem maneiras próprias de ver, pensar e sentir. Para Kramer e Horta (1982) e Kramer (2007), a educação da criança deve levar em consideração as desigualdades sociais reais entre as crianças. Em Plaisance (2004), a socialização da criança pequena tornou-se cada vez mais uma escolarização precoce que afetou todas as classes sociais. Simultaneamente à institucionalização da escola de massas, ocorreu a institucionalização da infância, com as crianças prematuramente transformadas em adultos (SARMENTO, 2005a).

Para Sarmiento (2004), as crianças, ao mesmo tempo que transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, renovam-na, reinventando-a em seus mundos de vida e entre dois tempos – o passado e o futuro.

Na abordagem da Sociologia Estrutural da Infância, a infância é fixada como um elemento relativamente permanente na vida social moderna, tanto estruturada como estruturadora, cujos contextos macrossociais podem “determinar” suas manifestações e ajudar a explicá-las (ALANEN, 2001). Para Qvortrup (2011), a infância na sociedade moderna não é mais definida pela idade, e, sim, por outras duas características, uma prática (de confinamento) e a outra legal (como menor). Para Sarmiento (2002), a desigualdade da sociedade contemporânea, que pode ser vista nos espaços doméstico, comunitário, da produção e da cidadania, afeta a condição estrutural da infância.

A Sociologia da Família e da Educação ajudou-nos a compreender que as diferenças de aspiração e de projeto das famílias repercutem nos investimentos desiguais na educação de seus filhos (PERRENOUD, 1978). O termo estratégia associa-se a decisões racionais por parte dos indivíduos que calculam os seus investimentos na educação da criança pensando no custo-benefício que terão (NOGUEIRA, 2010). Com Dubet e Martucelli (1996), vimos que os pais esperam da escola uma utilidade social – função instrumental –, qual seja a aquisição de um "capital escolar" diferenciado, que permita o engajamento nas melhores carreiras acadêmicas e sociais das crianças. Para estes autores, as famílias de classes médias, de tipo “contratuais”, subordinam as exigências do sucesso acadêmico

de seus filhos a serviço de um sucesso social, mantendo a autonomia do mundo infantil sob forte vigilância, e, quando escolhem amigos, atividades extracurriculares, passatempos e jogos para a criança, estão convencidos de que agem em nome de seu bem-estar. Em Zanten (1996), vimos que os pais de classe média visam a aumentar o desempenho escolar de seus filhos, dando uma educação escolar e não-escolar "sob medida", como meio de acesso aos diplomas mais rentáveis no plano econômico e social – lógica de mercado – e como instrumento de distinção social – lógica da socialização contratual, na qual articulam o sucesso escolar e a realização pessoal de seus filhos. Nas duas formas, utilizam a escola como estratégia instrumental para a promoção da mobilidade social. Para Fevorini e Lomonaco (2009), pais das camadas média e média alta de escolas particulares tornam-se verdadeiros “profissionais” em acompanhamento escolar.

Em relação às Políticas Públicas Educacionais, sua evolução e construção, tem sido uma constante a deslocação do centro da agenda política educativa do eixo da inclusão e igualdade social das crianças e jovens para objetivos associados à competitividade e à eficácia dos resultados, com uma forte influência da lógica de mercado sobre a educação, e de mecanismos indutores de uma forte competitividade entre os alunos (SARMENTO, 2005a, SARMENTO, TOMÁS, SOARES, 2004). Sarmento (2005a) considera que devemos dar mais atenção a estas questões que conflitam na escola, porque elas podem contribuir para a reprodução de condições para a discriminação das crianças e para a invisibilidade da infância. Em Vilarinho (2001), são pressupostos para a análise das políticas públicas educacionais os contextos sociopolíticos e econômicos que influenciam e condicionam a produção das políticas públicas, e a subalternidade dos interesses das crianças aos interesses dos adultos e das instituições. Para ela, a visão adultocêntrica da infância tem produzido políticas para a criança que nem sempre consideram seus interesses, aspirações e problemas, subordinando a infância aos interesses das famílias e do mercado, que muitas vezes conflitam com os interesses das crianças. Vimos, em Barreiro e Furtado (2015), que a desigualdade social nas políticas públicas pode ser inferida pelas demandas individuais que geram direitos sociais desiguais aos cidadãos que possuem conhecimento da via judicial e àqueles que se resignam por desconhecimento desse instrumento. Em Cury (2006), verificamos que, devido ao caráter genérico das leis, cabe aos regulamentos descer ao detalhe e às prescrições práticas a fim de equalizá-las sem

ofendê-las em seus dispositivos, e que, depois de homologados, estes atos administrativos ganham força de lei.

Vimos, com Ribas e Souza Filho (2014), que a judicialização quer dizer que questões políticas e sociais não estão mais sendo decididas somente pelas instâncias políticas tradicionais – Executivo e Legislativo –, mas também pelo Judiciário; e, em Cury e Ferreira (2010), que a Judicialização da Educação ocorre quando aspectos relacionados ao direito à educação passam a ser objeto de análise e de julgamento pelo poder judiciário. Em Silveira (2011), vimos que a maioria das ações é levada a litígio em períodos específicos, ocasionada por alterações nas políticas de oferta do atendimento educacional e na legislação. Cury e Ferreira (2009) apontam-nos, entre outras coisas, que, na relação entre justiça e educação, há necessidade de ações integradas; que os integrantes do sistema jurídico desconhecem o sistema de ensino; que há um despreparo de seus membros para lidar com os problemas da educação; que há um exagero na forma de agir do judiciário, levando a uma invasão indevida no sistema educacional; e que a burocratização das ações na justiça leva a efeitos tardios e inócuos. Sousa Santos, Marques e Pedrosa (1996) apontam que o protagonismo judiciário se traduz num confronto, entre outros, com o Poder Executivo, e que a perda de coerência e de unidade do sistema jurídico se deve à sobrejuridificação das práticas sociais, que vieram a suscitar a questão da preparação técnica dos magistrados. Vimos ainda com estes autores que os grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade têm uma capacidade muito menor que outros para identificar os danos, avaliar sua injustiça e reagir contra ela, ou seja, são aqueles em que tende a ser menor a capacidade para transformar a experiência da lesão em litígio. Com Azevedo (1999), depreendemos que a jurisprudência é criada quando juízes, advogados e promotores passam, de geração em geração, o conhecimento de casos de conflito entre os membros da sociedade e transmitem uns aos outros como esses casos podem ser resolvidos juridicamente. Para Ribeiro (2011), o STF deve garantir o cumprimento dos preceitos constitucionais fomentados através das políticas públicas, e, acima de tudo, deve atuar em direção à manutenção da harmonia política-constitucional entre os entes federados.

Resumo dos principais resultados, retomando as questões de pesquisa e objetivos

Tivemos como objetivo principal da pesquisa compreender a política educacional de ampliação do ensino fundamental para nove anos com a inserção da criança, nesta etapa, aos cinco anos de idade, a partir das percepções de pais, diretores e juízes. Para entender melhor essa antecipação da escolaridade nas políticas educacionais e que os pais vêm fazendo – muitas vezes com a ajuda da jurisprudência –, realizamos entrevistas semiestruturadas, cujas análises nos permitiram apreender e compreender, por um lado, as percepções sobre a infância, a criança e sua educação na contemporaneidade, compartilhadas pelos sujeitos, e, por outro, os efeitos das políticas públicas educacionais que anteciparam a escolaridade da criança neste início de século, na vida da criança, nas escolas particulares e no Poder Judiciário.

No cerne do embate ideológico travado em torno de uma data de corte no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos, encontramos a questão da distribuição de poder na definição de políticas públicas educacionais, entre o CNE, os entes federados e o Poder Judiciário, de forma que o não alinhamento entre eles tem afetado a educação da criança de cinco anos.

Na construção deste trabalho, percebemos que o limite-etário e o estabelecimento de uma data de corte se impõem como questões polêmicas e urgentes que devem ter uma atenção especial e ser resolvidas em prol das crianças de cinco anos, pois este contexto repercutiu diretamente em suas vidas. Devemos nos indignar com leis e decisões judiciais que têm permitido que muitas crianças permaneçam com cinco anos em todo o 1º ano do ensino fundamental, e com a morosidade e indecisão dos órgãos superiores do sistema educacional.

Foi visível o desordenamento causado pela interferência do Poder Judiciário em todos os Sistemas de Ensino do país. Os Mandados de Segurança tiveram como objetivo, na sentença definitiva, a garantia de um direito. Entretanto, o processo de matricular as crianças através de liminares se mostrou elitista e seletivo, vinculado à condição socioeconômica ou mesmo de competência das crianças e suas famílias.

Ações Civis Públicas provocaram alterações normativas e os órgãos responsáveis pelo regramento – o CNE e os CEE – foram colocados em uma situação de subordinação em relação ao Ministério Público, o qual definiu o conteúdo da norma que deve ordenar o sistema de ensino, destituindo-os de sua competência deliberativa. No atendimento judicial, inúmeras crianças foram matriculadas no Ensino Fundamental de nove anos com

cinco anos de idade, idade essa, conforme LDB, compatível com o atendimento na Educação Infantil.

Acreditamos que pensar as políticas educacionais exige também repensar as concepções de infância e criança que temos atualmente.

Em síntese, pode-se destacar nas entrevistas:

I- Argumentos a favor da antecipação da escolaridade, com a matrícula da criança de seis anos no ensino fundamental:

(1) Era prevista no PNE de 2001; (2) Já estava acontecendo no país antes de ela se tornar obrigatória em nível nacional, em 2006; (3) Verificou-se, nos Censos Educacionais, que, à medida em que a população se urbaniza, as matrículas vão se tornando cada vez mais precoces; (4) A constatação de um duplo movimento – de uma maior percentagem de crianças de seis anos matriculadas em um universo cada vez menor de matrículas (a população por idade perde aproximadamente 50.000 habitantes em relação à idade anterior); (5) A quase unânime percepção dos pedagogos, confirmada pela experiência internacional, de que a “idade própria” para o início da alfabetização é a de seis e não a de sete anos; (6) A conveniência para os municípios, pois socializa com mais equidade os recursos financeiros do FUNDEF; (7) O impacto na igualdade de acesso à escola, universalizando-a para toda a faixa de idade de 6 anos; (8) A convergência de esforços em alfabetização no ensino fundamental.

II- Em relação à definição da data de corte pelo CNE como 31 de março do ano da matrícula, pode-se dizer que:

(1) Era necessária, devido ao imenso descompasso entre os sistemas de ensino estaduais, municipais e particulares quanto a um limite temporal para a criança completar seis anos; (2) A data de corte foi estabelecida em comum acordo com os entes federados, após inúmeras audiências públicas e reuniões de trabalho realizadas pelo CNE; (3) Quase todos os países do MERCOSUL adotavam o dia 31 de março como data de corte para finalização das matrículas e efetivo início do ano civil escolar; (4) O estabelecimento desta data facilita o livre trânsito de nossos alunos no âmbito do MERCOSUL, bem como entre as diversas unidades da federação brasileira; (5) A fixação de uma data de corte pelo CNE não violou o princípio da legalidade; (6) Qualquer outra data de corte poderia gerar descontentamento de uma parcela de interessados; (7) Para o STJ, fixar ou suprimir

requisitos para o ingresso de crianças no Ensino Fundamental pelo Poder Judiciário seria fazer as vezes do Executivo, substituindo-lhe indevidamente; (8) Ainda permanece uma diversidade de datas de corte entre os entes federados, pois em alguns sistemas foram editados normativos próprios ou leis para tal que se sobrepõem às resoluções do CNE.

Alguns aspectos das análises das entrevistas podem ser assim sintetizados:

1. As percepções sobre a infância e a criança na contemporaneidade:

(1) Vivem em um mundo mais inseguro, e a tecnologia – considerada um imperativo onipresente e onipotente na vida da criança – tem definido a criança moderna; (2) Há uma ressonância de expressões para designar a criança como aquela que “não tem tempo”; “é precoce para tudo”; “é prematura”; “está se tornando madura muito antes”; “não é mais ingênua”; “é mais competente”; “tem mais oportunidades que a de tempos atrás”; “tem acesso a mais informações”; “aproveita pouco a infância”; (3) Há uma incerteza sobre os benefícios dessa precocidade, e preocupa-se se ela não terá influência no amadurecimento necessário à vida adulta; (4) A criança é o futuro adulto e trabalhador, que deve ser preparada para a competição e a concorrência no mercado futuro; (5) O tempo do brincar tem sido substituído pelo da obrigação; (6) A criança é controlada o tempo todo; (7) A criança está mais abandonada, devido ao distanciamento e também ao despreparo dos pais; (8) De forma contraditória, há uma maior valorização, preocupação e superproteção relacionadas à criança, ao mesmo tempo em que há uma crise no comportamento dos pais por não saberem lidar com ela; (9) Os pais têm menos tempo para as crianças e, por isso, precisam cobrir o tempo delas com várias atividades; (10) Os pais se eximem de responsabilidade pela precocidade da criança e não percebem o quanto eles próprios contribuem para que a criança esteja perdendo o tempo da infância ou a modificando; (11) A infância não é mais o tempo das alegrias, das despreocupações e do brincar; (12) A infância é “curta” ou “inexistente”, chegando-se a considerar, hoje, que se é criança até os quatro anos de idade; (13) É como se a própria criança fosse a responsável pelo encurtamento da infância, como se ela não quisesse ser criança e não quisesse mais brincar.

2. As percepções sobre a educação da criança e a antecipação da sua escolaridade:

(1) Há um constante estado de tensão na educação da criança, que, ao mesmo tempo, deve preservar a infância e preparar a criança para o futuro; (2) A escola e as tecnologias têm estimulado muito as crianças, antecipando seu desenvolvimento; (3) A criança aprende a ler cada vez mais cedo, entretanto a prática do dia a dia nas escolas revelou ser necessário retardar o ensino da letra para que a criança desenvolva habilidades corporais, mais importantes nesta fase, e que, em outros contextos, deixam de ser estimuladas; (4) Há, por parte dos pais, um excesso de aceitação sem regras, e a educação das crianças está sendo transferida para as escolas; (5) Os pais querem se desvencilhar de um problema, que é a educação dos próprios filhos; (6) A pré-escola é percebida com muita ambiguidade, ora entendida como o período em que a infância é mais considerada e a criança tem mais liberdade para brincar, não é obrigada a cumprir as tarefas e dar conta de tantas aprendizagens e tem tempo para internalizar essas aprendizagens, ora entendida na lógica da seriação, seguindo o ritmo do ensino fundamental e tendo como aprendizagens mais importantes a leitura e a escrita; (7) O aumento no tempo de sua escolaridade e a antecipação da idade são decorrentes tanto do cumprimento, pelo Estado, da obrigação de fornecer a educação infantil quanto de uma confiabilidade que estas escolas trazem para as famílias; (8) A antecipação da escolaridade é decorrente da vaidade e do egoísmo dos pais de classe média que querem dar de tudo para o filho e o querem como o mais inteligente, impondo um ritmo de vida estressante à criança; (9) A antecipação da escolaridade é uma decorrência natural de mudanças na forma de viver e de se relacionar na sociedade moderna – capitalista e muito competitiva; (10) A criança de cinco anos no ensino fundamental sente-se cansada, pode ser percebida como “imatura”, “preguiçosa” ou “desanimada” frente às muitas tarefas, e essa maturidade faz falta em anos posteriores – ou seja, dificuldades na sua escolarização, atuais e futuras, podem ser creditadas na conta da antecipação; (11) Em casos individuais, a antecipação da escolaridade não trouxe prejuízos para as crianças; (12) A consciência, pelos pais, da importância do brincar nessa idade surgiu posteriormente à antecipação de sua escolaridade, 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; (13) As motivações dos pais da classe média para a antecipação da escolaridade ligam-se mais a aspectos econômicos – competição e concorrência no mercado de trabalho futuro – e financeiros – evitar pagar mais um ano ou entrar com o processo na justiça –, do que aos propriamente pedagógicos; (14) As motivações dos pais das classes menos

favorecidas para a antecipação da escolaridade ligam-se à necessidade de saírem para trabalhar, pois assim têm um lugar para deixar a criança.

3. As percepções sobre as Políticas Públicas Educacionais – o limite etário (Lei n. 9.394/1996), a regulamentação de uma data de corte pelo CNE (Resoluções CNE/CEB n. 01/2010 e n. 6/2010) e pelo Governo de Minas Gerais (Lei Estadual/MG n. 20.817/2013):

(1) Colocar a criança mais cedo no ensino fundamental e, em consequência, também nas etapas anteriores (creche e pré-escola) foi importante para os que residem na área rural, pois, de outra forma, não teriam acesso à escolarização, visto que as creches e pré-escolas se encontravam basicamente em áreas urbanas; (2) O estabelecimento de um limite etário para a matrícula da criança no ensino fundamental de nove anos – aos seis anos de idade – ora fere a proteção integral da criança, ora é uma delimitação legítima e saudável em termos democráticos; (3) A data de corte como critério para a matrícula no ensino fundamental não era uma questão que importava antigamente, e, a partir da publicação pelo CNE das Resoluções CNE/CEB nº 01/2010 e nº 06/2010, tornou-se polêmica em nível nacional e a matrícula da criança de cinco anos passou a ser resolvida no âmbito do Poder Judiciário; (4) As alterações constantes da data de corte e a falta de divulgação das razões para as mudanças geraram confusão e dificultaram o entendimento pelos pais e o acompanhamento pelas escolas; (5) O alargamento da data de corte até dezembro – com a criança durante todo o primeiro ano com cinco anos – está trazendo perdas à infância e cobranças muito maiores à criança; (6) A normatização da data de corte pelo CNE não tem amparo em lei, embora seja reconhecida como um critério objetivo, prático e necessário para a organização do serviço educacional pelos governos; (7) A Lei Estadual/MG n. 20.817/2013 foi considerada um desrespeito à criança, aos pais, à escola e a sua administração, fazendo com que muitas crianças pulassem o último ano da pré-escola – o que denota, mais uma vez, uma desvalorização desta etapa; (8) Para minimizar os efeitos da Lei Estadual/MG n. 20.817/2013 na vida das crianças que foram avançadas em um ano em sua escolaridade, escolas particulares tiveram que adotar medidas urgentes e paliativas, inventando-se um terceiro período para a pré-escola, e criou-se uma questão problemática em termos curriculares, considerando-se que muitas crianças no ano de 2014 não aprenderam nada de diferente; (9) Como consequência da Lei Estadual/MG n. 20.817/2013, de forma contrária ao visto até então, muitos pais

entraram com Mandados de Segurança para manter a criança na educação infantil, gerando, com isso, mais despesas para as famílias; (10) Os Mandados de Segurança para matricular a criança no primeiro ano do ensino fundamental, em decorrência das Resoluções CNE/CEB nº 01/2010 e nº 06/2010, e o movimento contrário, gerado pela Lei Estadual/MG n. 20.817/2013, para manter a criança na educação infantil, trouxeram para as escolas particulares uma sobrecarga administrativa, financeira e pedagógica.

4. As percepções sobre a matrícula através do Poder Judiciário:

(1) As demandas judiciais foram percebidas como uma “onda”, um movimento do qual muitas pessoas participaram sem ao menos pensar sobre o que as impulsionou ou sobre as consequências dessa ação; (2) O princípio da razoabilidade – de que não é razoável que a criança seja preterida em razão de um período muito curto até que ela complete a idade – deve ceder diante da necessidade de se estabelecerem critérios para a admissão, pois, caso contrário, os critérios ficam ao bel-prazer seja do intérprete, da escola ou da própria Justiça; (3) Muitos pais desistiram dos processos por estarem convencidos de que a criança deveria permanecer na educação infantil; (4) Os procedimentos para solicitar a matrícula judicialmente nas escolas foram considerados discriminatórios, traumatizantes e desgastantes, e muitos pais não entraram com tais procedimentos por considerarem trabalhoso, cansativo e dispendioso; (5) Garantir a matrícula da criança no ensino fundamental através de Mandado de Segurança foi entendido como uma questão de justiça e de direito; (6) A criança não foi consultada nas decisões judiciais por ser considerada incapaz, sobressaindo-se, como critério para decidir, a avaliação técnica; (7) A matrícula aos cinco anos de idade através de Mandado de Segurança é vista como uma decisão complicada principalmente para os pais, porque estes tomaram a iniciativa e a quiseram para seus filhos, enquanto que, para a justiça, é apenas uma questão de laudo técnico, isentando-a, dessa forma, de maior responsabilidade para com a criança. Assim, vemos uma ausência de percepção sobre o papel dos juízes neste debate e na intervenção na vida das crianças.

Verificamos que, neste contexto, diminui-se o tempo para o brincar – inerente à infância, atividade importante no desenvolvimento das potencialidades da criança e mais valorizada na educação infantil – para antecipar a entrada da criança em processos mais formais de escolarização no ensino fundamental, sem que isso signifique necessariamente ganhos em seu desenvolvimento pessoal.

Consideramos que, tendo em conta a escola como espaço de vivência da cidadania, a educação da criança não pode estar apenas preocupada com as habilidades e conhecimentos que a criança vai adquirir para um dia se tornar trabalhadora, profissional, vencer na vida, vencer no vestibular – em uma clara lógica de competência e competitividade. Embora a concorrência e a competição organizem duramente a vida econômica e social, é importante que a infância seja preservada. Assim, é inaceitável a concorrência aos cinco de idade.

As estratégias familiares para burlar a norma que estipula uma data de corte trouxeram à tona as condições desiguais do ponto de vista social, cultural e econômico das famílias no acesso ao judiciário. Desta forma, a atuação do Poder Judiciário nas liminares favoráveis à matrícula antecipada foi na contramão da função social da educação, que tem a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação.

Entendemos que, em relação ao princípio da igualdade entre as crianças e entre as classes sociais, do ponto de vista da equidade de direitos e deveres, o corte etário para a entrada no ensino fundamental de nove anos deve ser seguido por todos os entes federados. E, como se viu, nem todos os sistemas de ensino do Brasil estão seguindo tanto a LDB, que regula o limite etário para a matrícula na educação obrigatória, na pré-escola “para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2013), e no ensino fundamental “iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006), como as resoluções do CNE, que estabelecem a data de corte em 31 de março do ano da matrícula. Em obediência à lei, não deveria haver sistemas de ensino com datas de corte em 30 de junho – como é o caso de Minas Gerais – ou que aceitem matrículas de crianças completando seis anos até dezembro – como é o caso de São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro.

Concluimos que a infância é, em grande medida, o resultado das expectativas e percepções que os adultos possuem em relação à criança, e que é necessário rever as políticas públicas educacionais que, como efeitos, têm antecipado o ensino fundamental – com a matrícula de muitas crianças com cinco anos de idade após o início do ano letivo. Essa antecipação tem contribuído para a produção de novas percepções sobre o tempo considerado de infância, impondo às crianças obrigações e responsabilidades que diminuem as possibilidades e experiências do brincar – também percebido como “perda de tempo”. Pois cabe perguntar: qual é o tempo da infância contemporânea?

As limitações do estudo, as sugestões para futuras pesquisas e as contribuições do estudo

Compreendemos que todo trabalho de pesquisa é marcado por sua incompletude e, assim, apresentamos os limites da tese. Como limitação de nosso estudo, percebemos que poderíamos ter realizado contraposições de aspectos encontrados nas falas dos entrevistados se tivéssemos tido tempo necessário para investir em novas entrevistas com os sujeitos pesquisados. Outra limitação foi a de não ter contemplado o ponto de vista das crianças, principais afetadas pelas políticas públicas e pelas concepções que os adultos têm sobre a infância e sua escolarização. Assim, são necessários mais estudos e reflexões para avaliar o impacto na infância e na vida das crianças dessa antecipação da escolarização que as coloca mais cedo – com apenas cinco anos – no ensino fundamental. Ampliar estes estudos pode nos ajudar a compreender qual é a influência desse novo contexto na subjetividade infantil.

Ao considerarmos que todo conhecimento científico é sempre uma produção coletiva, apresentamos as possibilidades de novas pesquisas, abertas pelos resultados alcançados em nossa investigação. Dessa forma, vislumbramos a realização de novas pesquisas que contemplem outros contextos que não o dos Mandados de Segurança para a matrícula da criança de cinco anos no ensino fundamental, e com outros sujeitos, como p.e. os professores do 1º ano e/ou do último ano da pré-escola. Muitos aspectos detectados carecem de mais investigação. Por exemplo, a definição do sentido da educação pré-escolar no Brasil, que balança entre uma lógica curricular escolarizante, compartimentada, e outra centrada em modelos que valorizam a globalização e a contextualização dos saberes. Outro poderia ser um estudo longitudinal das crianças, cuja matrícula no 1º ano foi muito antecipada, como no caso das crianças que aniversariam em novembro ou dezembro e que permaneceram com cinco anos durante todo o primeiro ano. Também poderiam ser analisados os efeitos que a antecipação produziu, tendo por referência as crianças em contextos socioeconômicos diversos.

Esperamos poder ter contribuído através da realização deste trabalho para reconhecer as concepções sobre as crianças e a infância como fatores decisivos para desvendar a sociedade como um todo, nas suas contradições e complexidades. E, ainda para compreender o contexto atual da antecipação da escolaridade da criança, visto que temos a preocupação de contribuir para a construção de uma escola na qual as crianças e

as infâncias sejam plenamente consideradas, evitando-se ter a competição e a concorrência no mercado futuro como referências para sua educação.

Acreditamos que nosso trabalho possa subsidiar outras pesquisas que pretendem investigar como estão se constituindo as infâncias e a escolarização das crianças em nosso país.

Por fim, esperamos, com a apresentação de nossas inquietações, que novos pesquisadores tenham despertado o interesse para a busca por diferentes maneiras de compreender a forma como as crianças e as infâncias têm sido constituídas na contemporaneidade.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. *As Desigualdades na Escolarização no Brasil*. Relatório de Observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014. Disponível em: <<http://www.des.gov.br>>. Acesso em: jan. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 11.114*, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 16 maio de 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 25 mai. 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 11.274*, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 6 fev. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 mai. 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 12.796*, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 25 mai. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 25 maio 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Nota Técnica de esclarecimento sobre a matrícula de crianças de 4 anos na educação infantil e de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos*, 5 de junho de 2012. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13556&Itemid=956>. Acesso em: jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº.12/12*, de 10 de maio de 2012. Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação a Distância (EAD), em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Brasília, 2012b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº.06/05*, de 08 de junho de 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. Brasília, 2005a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº.18/05*, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Brasília, 2005c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n.º.24/04*, de 15 de setembro de 2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n.º.20/98*, de 02 de dezembro de 1998. Consulta relativa ao ensino fundamental de 9 anos. Brasília, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º.03/10*, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 2010a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º.01/10*, de 14 de janeiro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º.06/10*, de 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Brasília, 2010c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º.07/10*, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010d.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Lei n.º 9394, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, publicada a 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2.ed. Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2009.

BRASIL. Senado Federal. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: UNESCO, 2001.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *RECURSO ESPECIAL Nº 1.412.704 - PE (2013/0352957-0)*. Relator: Ministro Sérgio Kukina, 19 de dezembro de 2014. Disponível em: <divulgacao_cne_acordao_11022015.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2015.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *RECURSO ESPECIAL Nº 753.565 - MS (2005/0086585-2)*. Relator: Ministro Luiz Fux. Brasília, 27 mar. 2007. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=RECURSO+ESPECIAL+N%C2%>>

BA+753.565+--+MS+%282005%2F0086585-2%29&s=jurisprudencia>. Acesso em: 17 dez. 2011.

BRASIL. Tribunal de Justiça. *Processo: 0069732-20.2011.4.01.0000/DF*. Relator: Desembargador Federal Jirair Aram Meguerian. Diário de Justiça, Brasília, 6 dez. 2011.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. Insumos para o debate 2: Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

IDADE mínima escolar vai à justiça. *Correio Brasiliense*, Distrito Federal, 23 nov. 2011. Disponível em: <<http://todospelaeducacao.tempsite.ws/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/20303/idade-minima-escolar-vai-a-justica/>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

GONZAGA, S. A. Manifesto do Conselho Municipal de Belo Horizonte – CME/BH. In: BAPTISTA, M. C.; LIMA, R. R. (Orgs.). *Dossiê FMEI: 5 anos é na Educação Infantil*. Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2013. p. 184-186.

JUNQUEIRA, A. *Lei estabelece idade para ingresso no ensino fundamental*. Belo Horizonte, jul. 2013. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2013/07/22_materia_especial_matricula_crianças_ensino_fundamental.html>. Acesso em: 19 jul. 2015.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça. Relator: Ministro LUIZ FUX, Data de Julgamento: 27/03/2007, T1 – PRIMEIRA TURMA. RECURSO ESPECIAL : REsp 753.565 MS 2005/0086585-2 Inteiro Teor. Disponível em: <<http://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/8931450/recurso-especial-resp-753565-ms-2005-0086585-2/inteiro-teor-14098004>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Projeto de Lei n. 3.871/2013e. In: BAPTISTA, M. C.; LIMA, R. R. (Orgs.). *Dossiê FMEI: 5 anos é na Educação Infantil*. Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2013. p. 159-167.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Agravo de Instrumento-Cv 1.0034.12.000557-3/001 Relator: Des. Peixoto Henriques. Belo Horizonte, Acórdão de 12 de nov. 2013b. Disponível em: <<http://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Agravo de Instrumento-Cv 1.0525.12.001396-2/001 Relator: Des. Peixoto Henriques. Belo Horizonte, Acórdão de 02 de out. 2012b. Disponível em: <<http://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do>>. Acesso em 24 jan. 2015.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Reexame Necessário 1.0024.12.020085-2/001 Relator: Des. Heloísa Combat. Belo Horizonte, Acórdão de 02 de out. 2014. Disponível em: <<http://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do>>. Acesso em 24 jan. 2015.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Reexame Necessário-Cv 1.0024.11.324456-0/001
Relator: Des. Peixoto Henriques. Belo Horizonte, Acórdão de 12 de jun. 2012a.
Disponível em:
<<http://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do>>.
Acesso em 24 jan. 2015.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Reexame Necessário-Cv 1.0145.10.049673-9/001
Relator: Des. Peixoto Henriques. Belo Horizonte, Acórdão de 05 de mar. 2013a.
Disponível em:
<<http://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do>>.
Acesso em 24 jan. 2015.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Reexame Necessário-Cv 1.0145.12.079754-6/001
Relator: Des. Versiani Penna. Belo Horizonte, Acórdão de 10 de dez. 2013c. Disponível
em: <<http://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do>>.
Acesso em 24 jan. 2015.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Reexame Necessário-Cv 1.0312.10.000381-2/001
Relator: Des. Peixoto Henriques. Belo Horizonte, Acórdão de 25 de out. 2011. Disponível
em: <<http://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do>>.
Acesso em 24 jan. 2015.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Reexame Necessário-Cv 1.0707.12.029568-8/001
Relator: Des. Duarte de Paula. Belo Horizonte, Acórdão de 10 de out. 2013d. Disponível
em: <<http://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do>>.
Acesso em 24 jan. 2015.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Terceira Vara. Decisão, PROCESSO N.º 50861-
51.2012.4.01.3800 - Juiz Daniel Carneiro Machado. Belo Horizonte, Data do julgamento
em 26 de outubro de 2012c. Disponível em:
<http://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20121126-02.pdf>. Acesso em 19 jan.
2014.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, *Boletim Pisa
em Foco*, n. 1, fev. 2011. Disponível em:
<<http://www.oecd.org/dataoecd/6/27/48483812.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2012.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. *Convenção das Nações Unidas sobre os
Direitos da Criança*. 1989. Disponível em:
<http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 18 fev. 2009.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em:
<http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 19 mar. 2009.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. 1959. Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em: 25 mar. 2009.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino Fundamental. *Deliberação
n.º 02/08*, de 10 de outubro de 2008. Norma para a matrícula no 1º ano do Ensino
Fundamental de nove anos, a partir do ano letivo de 2009. RELATOR: Archimedes Peres
Maranhão. Paraná. Disponível em:

<http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/educacao_infantil/DELIBERACAO_02_08.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2014.

PERNAMBUCO. Quinta Vara da Justiça. Ministério Público Federal. Ação Civil Pública. *Processo nº MCTR - 3146/PE - 0007534-96.2012.4.05.0000*. Relator: Desembargador Federal Lázaro Guimarães, Recife, 02 de julho de 2012. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/38373423/trf5-jud-02-07-2012-pg-181>>. Acesso em: 22 jul. 2012.

PERNAMBUCO. Segunda Vara da Justiça. Ministério Público Federal. *Ação Civil Pública. Processo nº 0013466-31.2011.4.05.8300*. Relator: Cláudio Kitner, Recife, 12 de abril de 2012. Disponível em: <<http://www.prpe.mpf.gov.br/internet/Areas-de-Atuacao/Cidadania/Outros-documentos/2012/Acesso-ao-Ensino-Fundamental-sentenca-0013466-31.2011.4.05.8300>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

PERNAMBUCO. Segunda Vara da Justiça. Ministério Público Federal. *Ação Civil Pública. Processo nº 0013466-31.2011.4.05.8300*. Relator: Francisco Alves dos Santos Júnior, 29 de setembro de 2011. Disponível em: <>. Acesso em: 21 mar. 2015.

SANTA CATARINA. 2ª Vara Federal de Florianópolis/SC. *Ação Civil Pública nº 5000736-24.2014.404.7200*. Relator: Hildo Nicolau Peron. Disponível em: <http://www2.trf4.jus.br/trf4/controlador.php?acao=consulta_processual_resultado_pesquisa&selForma=NU&txtValor=5000736-24.2014.404.7200&chkMostrarBaixados=&todasfases=&todosvalores=&todaspartes=&txtDataFase=01/01/1970&selOrigem=SC&sistema=&hdnRefId=84a77814ceb3e1f8e7f635e1a07d2381&txtPalavraGerada=wwht&txtChave=>>. Acesso em: 20 já. 2015.

TOCANTINS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE-TO n. 23/2013, de 25 de janeiro de 2013. Dá nova redação ao artigo 4º da Resolução nº 1, de 10 de janeiro de 2011, que dispõe sobre matrícula de crianças no 1º ano de Ensino Fundamental de Nove Anos no Sistema de Ensino do Tocantins. Disponível em: <<http://diariooficial.to.gov.br/download/2190>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES E TESES

ALMEIDA, A. C. *Ensino fundamental de nove anos: alfabetização e letramento com crianças de seis anos*. 2012. 160 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2012.

ASSIS, A. E. S. Q. *Direito à educação e diálogo entre poderes*. 2012. 271 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

BARBOSA, A. F. M. *A importância do letramento emergente no processo de alfabetização: em foco o primeiro ano do ensino fundamental*. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BERGAMASCO, A. C. M. *Ensino Fundamental de Nove Anos: dificuldades enfrentadas e aprendizados construídos por gestores e professores*. 2011. 239 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

BEZERRA, D. R. S. *Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do ensino fundamental de nove anos*. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Universidade Federal de São Paulo/ Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2011.

BOENO, R. M. *Mudanças na forma de organização do ensino fundamental: um estudo no município de Dois Vizinhos – PR*. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba, 2011.

BRANDAO, M. O. M. *Ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso*. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2012.

CAMARA, R. C. S. *A alfabetização e o ensino fundamental de nove anos: os desafios do 1º ano*. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHAVES, S. S. *Implementação do ensino fundamental de nove anos em uma escola municipal de Salvador: processo participativo ou força da lei?* 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CHULEK, V. *A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba-PR*. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Curitiba, 2012.

COLOMBI, G. M. S. *O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)*. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012.

- CORREA, R. C. P. "Vamos Brincar?": continuidades e rupturas nas práticas curriculares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. 2011. 116 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.
- CRUVINEL, C. L. C. G. Políticas para educação obrigatória: o ensino fundamental com 9 anos de duração. 2009. 178f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.
- DELFIN, A. S. *A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental: um estudo do brincar à luz das políticas públicas de educação*. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DINI, A. P. A. *Letramento e alfabetização: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar*. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- FELICIO, Y. N. B. L. *Uma criança pequena em uma escola de grandes: sentimentos e emoções no ingresso do ensino fundamental de nove anos*. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação - Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Monte Alegre, 2012.
- FERREIRA, D. N. *A alfabetização e a implantação do ensino fundamental de nove anos no município de Jaguarão/RS*. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.
- GIL, L. G. *Implementação de políticas públicas: um estudo de caso sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos no município de São Bernardo do Campo*. 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- KLEIN, S. B. *Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso*. 2011. 233 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade de São Paulo, 2011.
- LEAL, M. P. S. L. *Ensino fundamental de 9 (nove) anos: a universalização do acesso, a permanência qualitativa na escola e as contradições do processo de implantação em São Luís*. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.
- LIMA, L. A. *Ensino fundamental de nove anos: repercussões da lei nº 11.274/2006 na proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora*. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.
- MALTA, M. *O ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica*. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerd de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2012.
- MARCONDES, K. H. B. *Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos de duração*. 2012. 373 f. Tese

(Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara, 2012.

MASCIOLI, S. A. Z. *Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas*. 2012. 140 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara, 2012.

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, São Paulo, 2012.

NOGUEIRA, G. M. *A passagem da educação infantil para o 1º ano no contexto do ensino fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica*. 2011. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

OLIVEIRA, D. R. *A formação continuada de professores de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico*. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Pr.Prudente, Presidente Prudente, 2011.

OLIVEIRA, R. R. A. *Judicialização da educação: a atuação do Ministério Público como mecanismo de exigibilidade do direito à educação no município de Juiz de Fora*. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

OLIVEIRA, S. M. P. *A implantação do ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais: a visão da criança*. 2011. 185p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

PEDROSA, M. V. *A criança de seis anos no ensino fundamental na perspectiva de mães e professoras*. 2011. 84 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa 2011.

RIBEIRO, P. D. *O Federalismo brasileiro e as políticas públicas educacionais: um estudo a partir do Supremo Tribunal Federal*. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012.

ROCHA, I. L. *O ensino fundamental de nove anos no Estado de Alagoas: um estudo da efetivação da política de implantação a partir da experiência do município de Delmiro Gouveia – AL*. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

ROSA, M. M. *Políticas municipais de educação infantil: desafios à gestão local a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos*. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2011.

SAMWAYS, A. M. *Ensino fundamental de nove anos: dimensões políticas e pedagógicas*. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Uvaranas, Uvaranas, 2012.

SILVA, M. M. *Ensino fundamental de nove anos: discurso sobre o ciclo da infância*. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

SILVA, P. A. *A dimensão complexa das políticas públicas para a educação: o ensino fundamental de nove anos*. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, T. *A alfabetização linguística e o letramento no programa nacional do livro didático (PNLD 2010): os livros de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos em análise*. 2012. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Porto Alegre, 2012.

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) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SINHORI, E. F. I. *A construção do currículo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de Balneário Camboriú*. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

SOUZA, E. J. *A escola vista pelas crianças: uma análise das representações sociais da escola na voz (vozes) das crianças*. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2011.

SOUZA, K. R. *A reorganização do ensino fundamental de nove anos a partir do projeto político pedagógico das escolas*. 2012. 198 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

TENREIRO, M. O. V. *Ensino fundamental de nove anos: o impacto da política na escola*. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, Dez 2009, vol. 20, n. 3, p. 179-197.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a Sociologia da Infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, M. A. S. *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 47-64.

ALANEN, L. Teoria do bem-estar das crianças. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 751-775, se./dez. 2010.

ALMEIDA, A. N. O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, v. XI, n. 176, p. 579-593, 2005.

ARROYO, M. G. O significado da infância. In: *Anais... I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 88-92.

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

AZEVEDO, A. J. O direito pós-moderno. *Revista USP*, São Paulo, n.42, p. 96-101, junho/agosto 1999.

BAPTISTA, M. C. Apresentação: o Fórum Mineiro de Educação Infantil e a luta pelo recorte etário. In: BAPTISTA, M. C.; LIMA, R. R. (Orgs.). *Dossiê FMEI: 5 anos é na Educação Infantil*. Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2013.

BAPTISTA, M. C. O Fórum Mineiro de Educação Infantil e a Lei Estadual 20. 817. Belo Horizonte, nov. 2013b. Disponível em: <<http://criancapequenina.blogspot.com.br/2013/11/educacao-infantil-em-minas-gerais-lei.html>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

BAPTISTA, M. C.; LIMA, R. R. (Orgs.). *Dossiê FMEI: 5 anos é na Educação Infantil*. Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2013.

BARREIRO, G. S. S.; FURTADO, R. P. M. Inserindo a judicialização no ciclo de políticas públicas. *Rev. Adm. Pública*, Abr. 2015, vol.49, no.2, p.293-314.

BARROS, F. C. O. M. *Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/bdcnk/pdf/barros-9788579830235.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). *Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas*. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 20, p. 75-110, nov./2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 08 fev. 2015.

BHABHA, H. O local da cultura. Belo Horizonte. Editora da UFMG, 1998.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. *Escritos de educação*. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTRO, 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_content&view=article&id=12663&Itemid=1152>. Acesso em: 11 fev. 2015.

CAMPOS, M. M. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, vol. 37, n. 1, p. 15-33, 2011a. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28269>>. Acesso em: 20 Jun. 2014.

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, jan/abr. 2011b, p. 20-54.

CAMPOS, M. M. O ensino fundamental de nove séries e as crianças de seis anos. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 19-27, jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/155/222>>. Acesso em: jan. 2015.

CARMO, E. F.; ROCHA, E. C. A educação como Direito Universal. *Revista Eletrônica Direito e Política*, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.9, n.2, 2º quadrimestre de 2014. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica - ISSN 1980-7791. Acesso em: 22 dez. 2014.

CARVALHO, S. P. Os primeiros anos são para sempre. In: BENTO, M. A. S. *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 81-97.

CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, vol.37, n.1, pp. 105-120, 2011.

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

COSTA, L. F. Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.) *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 24 jan. 2015

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

CHRISPINO, Á.; CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* 2008, vol.16, n.58, pp. 9-30.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002a, p. 168-200.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE*. v.22, n.1, p. 41-67, jan./jul. 2006.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, julho/2002b.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. Brasília: *Revista CEJ*. Brasília, vol. 1, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://www2.cjf.jus.br/ojs2/index.php/cej/article/view/1097/1258>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Justiciabilidade no campo da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: ANPAE, vol. 26, n.1, p. 75-103, jan./abr. 2010.

DELGADO, A.C.C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n.1, p.15-24, Jan./Jun. 2006.

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

ESPÍNDOLA, R. S. Princípios constitucionais e atividade jurídico-administrativa: anotações em torno de questões contemporâneas. *Resenha Eleitoral*, nova série, v. 10, n. 1, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.tre-sc.jus.br/site/resenha-eleitoral/edicoes-impresas/integra/2012/06/principios-constitucionais-e-atividade-juridico-administrativa-anotacoes-em-torno-de-questoes/indexc8ca.html?no_cache=1&cHash=a2a68efd3ca6514c09845b50cb394079>. Acesso em: 09 de jun. 2015.

FERREIRA, D. O direito de acesso ao ensino fundamental de 9 anos. A competência estadual para regulamentar o corte etário e a inconstitucionalidade da Resolução CNE/CEB nº 1/2010. *Revista Brasileira de Direito Constitucional*, n. 16, p. 121-140, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/41937>>. Acesso em: 15 set. 2011.

- FERREIRA, L. A. M. Corte etário frente aos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente. *Associação Paulista do Ministério Público*, mai. 2012. Disponível no site: <<http://www.apmp.com.br/index.php/artigos/539-corte-etario-frente-aos-principios-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-dr-luiz-antonio-miguel-ferreira-3-promotor-de-justica-de-presidente-prudente>>. Acesso: 25 mai. 2012.
- FERREIRA, I. F.; OLIVEIRA, J. M. Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n.1, 127-148, jan/jun. 2007.
- FEVORINI, L. B.; LOMÔNACO, J. F. B. O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 28, 1º sem. de 2009, pp. 73-89
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, LTC Editora, 1989.
- GONÇALVES, L. F. *Que interesse responde a interferência do poder judiciário na organização do ensino fundamental de 9 anos no Paraná?* Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ens_fund_luzia.pdf>. Acesso em: set.2014
- HEYWOOD, C. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- JAVEAU, C. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a04v2691.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2010.
- KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, vol.27, n.96, p. 797-818, 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*, vol.37, n.1, pp. 69-85, 2011.
- KRAMER, S.; HORTA, J. S. B. A ideia de infância na pedagogia contemporânea. Em *Aberto*, v. 1, n. 4, p. 26-35, 1982. Disponível em:<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2140/1408>>. Acesso em: 21 dez. 2014.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. Infância, história e educação. In: KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.15-42.
- KUHLMANN JÚNIOR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. (Org.). *A infância e sua educação: materialização, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. Ação Pública abordada pelos seus instrumentos. *Revista Pós Ciências Sociais*. v. 9, n. 18, jul/dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/1331>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

LASCOUMES, P. Normes Juridiques et mise en oeuvre des politiques publiques. *L'Année Sociologique*, v. 40, p. 43-71, 1990.

LIMA, E. S. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2000.

MACHADO, M. L. A. Educação Infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1995. 2ª ed.

MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. R. A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.). *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (133-152)

MARCELLO, F. A.; BUJES, M. I. E. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?. *Educação e Pesquisa*, vol.37, n.1, 2011, p. 53-68.

MARMOR, A. *A natureza do direito*. Direito, Estado e Sociedade, n. 42, jan./jun. 2013, p. 6-23. Disponível em: <<http://www.jur.puc-rio.br/revistades/index.php/revistades/article/view/136>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago. 2005.

MOMO, M.; COSTA, M. V. *Crianças que vão à escola no início do século XXI – elementos para se pensar uma infância pós-moderna*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32, 2009, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_07.html>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, v. 41. n. 142, jan/abr. 2011, p. 142-159.

NARODOWSKI, M. Políticas públicas e infancia: deseos y límites a la igualdad en la educación. *Rev. Bras. Educ.* 2013, vol.18, n.54, pp. 551-570.

NERI, M. *Equity and efficiency of education: motivations and targets*. Rio de Janeiro: Centro de Políticas Sociais/FGV, 2008. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/discussao/EE2008_Quali_EquidadeEficiencia_Educacao_INGLES.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2012.

NERI, M.; BUCHMANN, G. *From Dakar to Brasilia: Monitoring Unesco's education goals*. Rio de Janeiro: Centro de Políticas Sociais/FGV, 2008. Disponível em:

<http://www.cps.fgv.br/ibrecps/discussao/EE2008_Quali_Final_Brazil_English.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2012.

NEVES, V. F. A.; GOUVEA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, vol.37, n.1, pp. 121-140, 2011.

NOGUEIRA, C. M. M.; CUNHA, M. A. A.; VIANA, M. J. B.; RESENDE, T. F.. A Influência da família no desempenho escolar: estudo de dados da geração escolar 2005. *Revista Contemporânea de Educação*. Rio de Janeiro-UFRJ, v.4, n.8, ago-dez. 2009 p. 379 a 396.

NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar: Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 7, p. 42-56, jan./abr. 1998.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol. XL, n. 176, p. 563-578, out. 2005. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218710803Y0rTC2qf4Zv28UH0.pdf>>. Acesso em 22 fev. 2015.

NOGUEIRA, M. A. *Capital cultural*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

NOGUEIRA, M. A. Convertidos e oblatos – um exame da relação classes médias/ escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 7, 1997, p. 107-129.

NOGUEIRA, M. A. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação & Realidade*, v.1, n. 20, p. 9-25, 1995.

NOGUEIRA, M. A. Um tema revisitado: as classes médias e a educação escolar. In: DAYRELL, J. et al. (Orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 110-131.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, M. K. Michael Cole: psicólogo da cultura. In: REGO, Teresa Cristina (Org.). *Cultura, aprendizagem e desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 63-87

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

OLIVEIRA, S. M. P. Notas sobre a participação das crianças na sociedade e na escola. In: 10º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10 a 13 de julho de 2011. Rio de Janeiro, 2011b. *Anais...* Rio de Janeiro: Anpedinha, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/anais/anais.php>>. Acesso em: 02 out. 2011. ISBN: 987-85-60316-16-8

OLIVEIRA, S. M. P. A infância no ensino fundamental de nove anos obrigatórios: legislação e produção teórica. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA COM CRIANÇAS E SOBRE INFÂNCIAS - GRUPECI, 2, Rio de Janeiro, *Anais...* Seminário de Grupos de Pesquisa com Crianças e Sobre Infâncias. Rio de Janeiro, 2010. UERJ, 2010. v. 1, p. 25-40. Disponível no site: <http://www.gpime.pro.br/grupeci/programacao_total.asp>. Acesso em: 17 nov. 2010.

OLIVEIRA, S. M. P. Do direito à escolarização à negação do direito à infância: notas sobre o ensino fundamental de 9 anos obrigatórios. In: REIS, Magali; XAVIER, Maria do Carmo; SANTOS, Lorene. *Crianças e Infâncias: Educação, Conhecimento, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Annablume editora, 2012a. (p. 185-206).

OLIVEIRA, S. M. P. Entre o jurídico e o educativo: A matrícula de crianças de 5 (cinco) anos de idade no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA COM CRIANÇAS E SOBRE INFÂNCIAS - GRUPECI, 3, Aracaju, *Anais...* Seminário de Grupos de Pesquisa com Crianças e Sobre Infâncias. Aracaju, 2012. UFS, 2012b. Disponível no site: <<http://www.grupeci.pro.br/adm/impressos/trabalhos/TR8.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2012.

OLIVEIRA, S. M. P. O ingresso no ensino fundamental com cinco anos: direito à escolarização ou negação do direito à infância? In: BAPTISTA, Mônica Correia; LIMA, Rosalba Rita (Orgs.). *Dossiê FMEI: 5 anos é na Educação Infantil*. Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2013. (p. 116-130) ISBN: 978-85-8007-065-1

OLIVEIRA, S. M. P.; REIS, M. *Democracy and the child participation*. In: SECOND ISA FÓRUM OF SOCIOLOGY – Social Justice and Democratization, August 1-4, 2012, Buenos Aires, Argentina.

PACHECO, G. B. Direito à Educação: uma questão de justiça. *Revista jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Ministério Público do Estado de Minas Gerais, 2006. p. 548.

PAIXÃO, L. P. Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*, v. 2, n. 1, p. 23-51, jan./abr. 2007.

PAIXÃO, L. P. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. *Cadernos de Pesquisa*. 2005, vol.35, n.124, pp. 141-170.

PANSINI, F.; MARIN, A. P. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. *Educação e Pesquisa*, vol.37, n.1, pp. 87-103, 2011.

PAULA, F. A. de; DEMENECH, F. “Temos cinco anos”: um registro sobre a antecipação da idade na implantação do ensino fundamental de nove anos no oeste do Paraná. *Contrapontos*, v. 11, n. 2, p. 115-124, mai-ago 2011. Disponível em: <ww6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2755>. Acesso em: 17 ago. 2011.

- PEREIRA, J. B. C. *A Maioridade: uma visão interdisciplinar*. Disponível em <http://www.intelligentiajuridica.com.br/v3/artigo_visualizar.php?id=483>. Acesso em: 17 ago. 2014.
- PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. *Análise Psicológica*. 1978, n.11, pp. 133-155.
- PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004.
- PLAISANCE, E. Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação? *Percursos*, Florianópolis, v.1, n.1, out. 2000.
- POPKEWITZ, T. S. Identidade social e profissionalização: a construção do ensino do século XIX como um elemento para a construção do Estado. In: POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro, Graphia, 1999.
- QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010a.
- QVORTRUP, J. Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, dez. 2010b, vol.40, no.141, p.777-792. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago. 2011.
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". *Pro-Posições*, abr. 2011, vol.22, no.1, p.199-211. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 dez. 2011.
- REIS, M.; OLIVEIRA, S. M. P. O processo de implantação do ensino fundamental de nove anos obrigatórios em Minas Gerais: questões e tensões. *Contrapontos*, n. 12, mai-ago, 2011.
- RESENDE, T. F.; NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educação & Sociedade*, v. 1, p. 953-970, 2011.
- RIBAS, G. P. P.; SOUZA FILHO, C. F. M. A judicialização das políticas públicas e o Supremo Tribunal Federal. *Direito, Estado e Sociedade*. N. 44. P. 36 a 50, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.jur.puc-rio.br/revistades/index.php/revistades/article/view/378>>. Acesso em: 17 dez. 2014.
- RIBEIRO, P. D.. *O Federalismo e as políticas públicas educacionais: um estudo a partir do Supremo Tribunal Federal*. 2011. *Anais...* Simpósio ANPAE. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0443.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.
- ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROSEMBERG, F. *Usos e abusos da obrigatoriedade na pré-escola*. Caxambu: Trabalho Encomendado, 32ª Reunião Anual da ANPEd, 2009.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educ. Soc.* 2006, vol.27, n.96, pp. 775-796.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. Manuel Sarmiento, Ana Beatriz Cerisara (ed.), *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 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. 01, p. 17-40, jan./ jul. 2005a. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_01/04_artigo_sarmiento.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2011.

SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Ago. 2005b, vol.26, no.91, p.361-378. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2011.

SARMENTO, M.J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educ. Soc.*, Abr. 2002, vol.23, no.78, p.265-283. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a15v2378.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2011.

SARMENTO, M.J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M.J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M.J.; TOMÁS, C. A.; SOARES, N. F. Globalização, educação e (re)institucionalização da infância contemporânea. *Anais... VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Coimbra, 16, 17 e 18 de setembro de 2004. Disponível em: <www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CatarinaTomas.pdf>. Acesso em: 22 de mai. de 2015.

SILVA, I. O. *Educação Infantil no coração da cidade*. São Paulo: Cortez: 2008.

SILVA, J. P. F. Corte etário: em defesa da infância e da educação infantil. *Ação Educativa*, mar. 2012. In: BAPTISTA, M. C.; LIMA, R. R. (Orgs.). *Dossiê FMEI: 5 anos é na Educação Infantil*. Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2013. p. 83-115.

SILVEIRA, A. D. Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação. *Rev. Bras. Educ.*, Ago. 2012, vol.17, no.50, p.353-368.

SILVEIRA, A. D. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. Porto Alegre: ANPAE. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0003.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

SIROTA, R. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

SOUSA SANTOS, B.; MARQUES, M. M. L.; PEDROSO, J. Os tribunais nas sociedades contemporâneas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, São Paulo, v. 11, n. 30, fev. 1996, p. 29-62. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_30/rbcs30_07.htm>. Acesso em: 22 jun. 2012.

STEIN, C. K. Um olhar sobre as estratégias educativas imbricadas na interface família-escola. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*, v. 5, n. 2, p. 230-253, mai./ago. 2010.

SYLVA, K. et al. *Early childhood matters: evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge, 2010.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editorial, 2002. p.9-61

TAGGART, B. et al. O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011, p. 68-99.

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

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VILARINHO, M. E. E... depois da “paixão”? Contributo para a análise sociológica das políticas de educação pré-escolar de Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.17, 2001, p.89-111.

WEBER, M. A ciência como vocação. In: WEBER, M. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

ZABALZA, M. A. Equidad y calidad en la educación infantil: una lectura desde el curriculum. SIMPÓSIO MUNDIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL - Una educación infantil para el siglo XXI. Santiago de Chile, 01-04 marzo, 2000. Disponível em: <<http://www.baleaerweb.net/plataforma06/Biblioteca/educ.infantil%20%20s.XXI.pdf>>. Acesso em: 19 de jul. 2015.

ZAGO, N. Relação escola-família: elementos de reflexão sobre um objeto de estudo em construção. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 12, n. 16, p. 11-25, 1994.

ZANTEN, H.-van A. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l' école: une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien Social et Politiques – RIAC*, Montreal, n. 35, p. 125-135, Printemps, 1996.

ZEGER, A. Idade de corte e acesso ao ensino básico e fundamental: inconstitucionalidade. *Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 13-29, ago. 2012. Disponível e: <<http://bdjur.stj.jus.br/xmlui/handle/2011/74856>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para Entrevista com Diretor(a))

N.º Registro COEP/UFMG: CAAE - 10247813.7.0000.5149

Título do Projeto: A CRIANÇA DE 5 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: Percepção de pais e juízes

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de doutorado que estudará A CRIANÇA DE 5 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: Percepção de pais e juízes. Você foi selecionado(a) por possuir informações imprescindíveis à pesquisa e sua participação não é obrigatória. O objetivo do projeto é compreender os motivos que levam à inserção da criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos.

Para participar deste estudo solicito a sua especial colaboração em participar da Entrevista, que será gravada em áudio, sobre a inserção da criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos.

Gostaríamos que se sentisse à vontade para responder às perguntas que desejar.

Espera-se que, como resultado deste estudo, possamos conhecer melhor a inserção da criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos.

Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo.

A sua identidade será mantida em sigilo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado(a) quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Todas os depoimentos produzidos para a pesquisa ficarão sob responsabilidade das pesquisadoras, que manterão o arquivo do material de pesquisa em local seguro, pelo período de cinco anos.

A sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades.

Em caso de decidir retirar-se do estudo, favor notificar a pesquisadora que está desenvolvendo a pesquisa.

As pesquisadoras responsáveis pelo estudo poderão fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Pesquisadora: Sueli Machado Pereira de Oliveira
Tel. Res. (31) 3721 5825 - Cel. (35) 9987 5743
E-mail: suelimachadop@gmail.com.

Professora Orientadora: Dra. Lívia Maria Fraga Vieira
Tel. (31) 3409 5323
E-mail: liviafraga@globo.com

A coordenação do COEP UFMG poderá fornecer qualquer esclarecimento, assim como tirar dúvidas, apenas sobre questões éticas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627,
Unidade Administrativa II - 2º andar, sala 2.005 Campus Pampulha
Belo Horizonte, MG - Brasil
CEP: 31270-901. Telefax (31) 3409-4592
E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Declaração de Consentimento

Li, ou alguém leu para mim, as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante _____

Assinatura do participante _____

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Pesquisadora: Sueli Machado Pereira de Oliveira _____/___/___

Prof^a Orientadora: Dra. Lívia Maria Fraga Vieira _____/___/___

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para Entrevista com Juízes)

N.º Registro COEP/UFMG: CAAE - 10247813.7.0000.5149

Título do Projeto: A CRIANÇA DE 5 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: Percepção de pais e juízes

Prezado(a) Senhor(a),

V. Ex.^a está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de doutorado que estudará A CRIANÇA DE 5 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: Percepção de pais e juízes. V. Ex.^a foi selecionado(a) por possuir informações imprescindíveis à pesquisa e vossa participação não é obrigatória. O objetivo do projeto é compreender os motivos que levam à inserção da criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos.

Para participar deste estudo solicito a vossa especial colaboração em participar da Entrevista, que será gravada em áudio, sobre a inserção da criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos.

Gostaríamos que se sentisse à vontade para responder às perguntas que desejar.

Espera-se que, como resultado deste estudo, possamos conhecer melhor a inserção da criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos.

V. Ex.^a não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo.

A vossa identidade será mantida em sigilo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, V. Ex.^a não será identificado(a) quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Todas os depoimentos produzidos para a pesquisa ficarão sob responsabilidade das pesquisadoras, que manterão o arquivo do material de pesquisa em local seguro, pelo período de cinco anos.

A participação de V. Ex.^a neste estudo é muito importante e voluntária. V. Ex.^a tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades.

Em caso de V. Ex.^a decidir retirar-se do estudo, favor notificar a pesquisadora que está desenvolvendo a pesquisa.

As pesquisadoras responsáveis pelo estudo poderão fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Pesquisadora: Sueli Machado Pereira de Oliveira
Tel. Res. (31) 3721 5825 - Cel. (35) 9987 5743
E-mail: suelimachadop@gmail.com.

Professora Orientadora: Dra. Lívia Maria Fraga Vieira
Tel. (31) 3409 5323
E-mail: liviafraga@globo.com

A coordenação do COEP UFMG poderá fornecer qualquer esclarecimento, assim como tirar dúvidas, apenas sobre questões éticas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627,
Unidade Administrativa II - 2º andar, sala 2.005 Campus Pampulha
Belo Horizonte, MG - Brasil
CEP: 31270-901. Telefax (31) 3409-4592
E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Declaração de Consentimento

Li, ou alguém leu para mim, as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante _____

Assinatura do participante _____

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Pesquisadora: Sueli Machado Pereira de Oliveira _____/___/___

Prof^a Orientadora: Dra. Lívia Maria Fraga Vieira _____/___/___

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(para Entrevista com Pais)

N.º Registro COEP/UFMG: CAAE – 10247813.7.0000.5149

Título do Projeto: A CRIANÇA DE 5 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: Percepção de pais e juízes

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de doutorado que estudará A CRIANÇA DE 5 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: Percepção de pais e juízes. Você foi selecionado(a) por possuir informações imprescindíveis à pesquisa e vossa participação não é obrigatória. O objetivo do projeto é compreender os motivos que levam à inserção da criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos.

Para participar deste estudo solicito a vossa especial colaboração em participar da Entrevista, que será gravada em áudio, sobre a inserção da criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos.

Gostaríamos que se sentisse à vontade para responder às perguntas que desejar.

Espera-se que, como resultado deste estudo, possamos conhecer melhor a inserção da criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos.

Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo.

A sua identidade será mantida em sigilo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado(a) quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Todas os depoimentos produzidos para a pesquisa ficarão sob responsabilidade das pesquisadoras, que manterão o arquivo do material de pesquisa em local seguro, pelo período de cinco anos.

A sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades.

Em caso de decidir retirar-se do estudo, favor notificar a pesquisadora que está desenvolvendo a pesquisa.

As pesquisadoras responsáveis pelo estudo poderão fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Pesquisadora: Sueli Machado Pereira de Oliveira
Tel. Res. (31) 3721 5825 - Cel. (35) 9987 5743
E-mail: suelimachadop@gmail.com.

Professora Orientadora: Dra. Lívia Maria Fraga Vieira
Tel. (31) 3409 5323
E-mail: liviafraga@globo.com

A coordenação do COEP UFMG poderá fornecer qualquer esclarecimento, assim como tirar dúvidas, apenas sobre questões éticas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627,
Unidade Administrativa II - 2º andar, sala 2.005 Campus Pampulha
Belo Horizonte, MG - Brasil
CEP: 31270-901. Telefax (31) 3409-4592
E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Declaração de Consentimento

Li, ou alguém leu para mim, as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante _____

Assinatura do participante _____

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Pesquisadora: Sueli Machado Pereira de Oliveira _____/___/___

Profª Orientadora: Dra. Lívia Maria Fraga Vieira _____/___/___

APÊNDICE D

TIMBRE DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro, para os devidos fins, estar ciente da realização da pesquisa **A CRIANÇA DE CINCO ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: Percepção de pais e juízes**, sob a responsabilidade da pesquisadora Sueli Machado Pereira de Oliveira, sob orientação da Prof^a Dr^a Livia Maria Fraga Vieira da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa tem como objetivo compreender os motivos que levam à inserção da criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos.

Declaro, ainda, que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Poços de Caldas, ____ de _____ de 2013.

(ASSINATURA E CARIMBO DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE)

APÊNDICE E

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM JUÍZES

Objetiva-se, com a realização das entrevistas, trazer a percepção de juízes que concederam liminar para a matrícula da criança, sem exigência da idade mínima, na pré-escola ou no primeiro ano do ensino fundamental, acerca da infância e da criança na sociedade atual.

Por favor, diga o seu nome completo e a sua idade.

1. Em 2006 a Emenda Constitucional nº 53, inciso VI art. 208, define o dever do Estado com a educação, garantindo a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

A LDBN nº 9394/96, em seu art. 32, estabelece o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, [...] (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006 – publicada no DOU de 7.2.2006)

Por que estas definições não são consideradas como amparo legal para as Resoluções do Conselho Nacional de Educação nºs 01/2010 e nº 06/2010 que estabelecem que a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula?

2. Na sua opinião, por quê estabelecer uma data de corte fere o princípio da isonomia?

3. E por qual razão a data de corte fere o princípio da razoabilidade?

4. Na sua opinião, antecipar a matrícula da criança no ensino fundamental, com data de aniversário posterior ao estabelecido pelos órgãos competentes é uma proteção à criança ou uma satisfação do desejo dos pais?

5. Na sua opinião, o que tem motivado as famílias a procurarem a escola cada vez mais cedo para a matrícula de seus filhos, através de demandas na justiça?

6. Como você vê a infância e a criança hoje em dia?

7. Em relação às liminares tem mais alguma coisa que você gostaria de relatar?

Grata pela sua atenção!

APÊNDICE F

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS QUE ANTECIPARAM A ESCOLARIDADE DE SEUS FILHOS

DADOS DEMOGRÁFICOS

1. O respondente é do sexo:

- feminino
 masculino

2. Quanto à faixa etária do respondente:

- 15 a 24 anos
 25 a 29 anos
 30 a 39 anos
 40 anos ou mais

3. Quanto a escolaridade do respondente:

- Sem escolaridade
 Fundamental Incompleto
 Fundamental Completo
 Médio Incompleto
 Médio Completo
 Superior Incompleto
 Superior ou Pós-graduação

2. Qual é a renda familiar:

- Até 1 Salário Mínimo
 De 2 a 4 Salários Mínimos
 De 4 a 5 Salários Mínimos
 De 5 a 10 Salários Mínimos
 Mais de 10 Salários Mínimos

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PAIS

1. Você ou alguém da sua família entrou na justiça para solicitar matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental fora da data de corte? O que motivou vocês a fazerem tal solicitação na justiça?
2. Até a publicação da Lei nº 11.114/2005 a criança era matriculada no 1º ano do ensino fundamental a partir dos 7 anos de idade. Por qual motivo você acha que está acontecendo esta antecipação?
3. O que você espera conseguir com o adiantamento na escolaridade de seu(sua) filho(a)?
4. Para você como é a vida da criança hoje em dia?
5. Para você o que é infância na sociedade atual?