

Cláudia da Mota Darós Parente

Faculdade Anhanguera de Valinhos

claudiadaros@hotmail.com

NOS TEMPOS DE ESCOLA: DAS DISCUSSÕES SOBRE ANTECIPAÇÃO E AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO

RESUMO

O artigo analisa os tempos de escola defendendo a importância de um olhar mais atento aos sujeitos da prática educativa quando da definição de um tempo específico para frequentar a escola. Esta definição está diretamente associada à função social que a escola desempenhou e desempenha na sociedade, e ao próprio papel da educação na formação dos indivíduos. Apresenta algumas ilustrações histórico-legais relativas ao início da educação escolar no Brasil, ressaltando as discussões sobre o direito à educação, a antecipação e a ampliação da escolarização obrigatória. Destaca que a fixação de uma idade específica para o início da escolarização deve ser precedida de uma atenção maior às necessidades das infâncias existentes em cada momento sócio-histórico e cultural.

Palavras-Chave: Tempo escolar, escolarização, educação.

ABSTRACT

The paper analyses the times of school by underscoring the importance of a more accurate approach to the subjects of the education practice when defining a specific time to attend school. This definition is directly associated to the social function that have performed and still perform in society, and the actual role of education in the development individuals. It shows some historic-legal illustrations related to the beginning of school education in Brazil, by emphasizing the discussions on the right to education, anticipation and enlarging the compulsory education. It also emphasizes that the determination of a specific age to the beginning of school education must be preceded by a more accurate approach to the needs of existing childhood in each cultural and social-historical moment.

Keywords: Time of school, schooling, education.

Anhanguera Educacional S.A.

Correspondência/Contato
Alameda Maria Tereza, 2000
Valinhos, São Paulo
CEP. 13.278-181
rc.ipade@unianhanguera.edu.br

Coordenação
Instituto de Pesquisas Aplicadas e
Desenvolvimento Educacional - IPADE

Artigo Original
Recebido em: 30/6/2008
Avaliado em: 5/8/2008

Publicação: 19 de novembro de 2008

1. INTRODUÇÃO

O aluno é uma construção social criada pelos adultos. Ao longo da história, a inserção das crianças nas escolas em idade específica levou à naturalização da associação da condição da infância à condição de aluno.

Essa naturalização é própria dos processos sociais e culturais que foram sendo construídos historicamente, oferecendo a certas situações um caráter aparentemente definitivo e estável. Discussões como estas são expostas na obra “O aluno como invenção”:

A infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância. As duas categorias pertencem e aludem a mundos nos quais se separam os menores dos adultos (a infância da maturidade e o aluno da pessoa emancipada); isso constituiu uma característica das sociedades modernas: ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil (SACRISTÁN, 2005, p. 14).

No entanto, não é porque aluno e infância se confundem que o nosso olhar para eles direciona, necessariamente, o processo de escolarização. Nem sempre a escolarização proposta é resultado de um olhar mais atento à infância presente, ou melhor, às infâncias presentes, isto porque nem sempre nossas representações e ações sobre a infância percebem as necessárias modificações ocorridas na *espaçiotemporalidade*.

São vários os determinantes da construção da infância: as infâncias reais existentes nos diferentes contextos sociais e históricos; os discursos sobre essas infâncias; as concepções científicas e não-científicas sobre elas etc. (SACRISTÁN, 2005). São vários também os determinantes da construção da escola. O que o presente estudo sugere é que, cada vez mais, o olhar sobre a infância seja um determinante privilegiado na construção da escola; que as diferentes infâncias consolidem diferentes escolas; que a compreensão destas diferentes infâncias seja um fator preponderante na montagem dos tempos escolares.

Souza (1999) também reforça o vínculo estreito entre infância e escolarização e afirma: “O tempo escolar é uma construção histórica e cultural, um tempo social vinculado à constituição da infância como classe de idade cuja identidade se associa ao tempo de ir à escola.” (p. 129)

Com base nisso, entramos na análise do que estamos chamando de tempos de escola ou da existência de um tempo específico para frequentar a escola. Um questionamento central incita a reflexão que desencadeará a nossa análise: existe um tempo específico para ir à escola? Se existe, quais são os determinantes dessa construção?

Estudos sobre a história da educação indicam algumas práticas e experiências que utilizaram a idade como referência básica para a determinação de processos educativos específicos, vale dizer, em determinados momentos históricos consolidaram-se práticas educativas destinadas a sujeitos pertencentes a faixas etárias específicas.

As contribuições de diferentes áreas do conhecimento, como a sociologia, a filosofia, a psicologia e a antropologia foram e são ainda imprescindíveis para pensar como os processos educativos podem tornar-se mais efetivos aos sujeitos aos quais se destinam.

Ao estudar a existência de uma idade específica para a criança freqüentar a escola, não há a intenção de produzir argumentos defensáveis a respeito desta ou daquela opção. Deseja-se, sobretudo, reforçar a reflexão sobre a especificidade dos sujeitos que vivem uma condição específica em função da fase de vida em que se encontram, fase esta influenciada não apenas por aspectos biológicos e físicos, mas também por aspectos culturais, sociais e históricos. Assim, compreende-se que o tempo para a entrada na escola, bem como o período de sua escolarização é determinado por uma série de condições e fatores.

No entanto, se o foco de nossa análise é pensar na construção dos tempos de escola em função da idade de um sujeito específico, colocando-o como centro do processo educativo, há que se ressaltar que nem sempre a realidade escolar assim o define: nem sempre a definição de uma idade específica para a concretização de determinado objetivo educacional significa necessariamente ter o sujeito educativo como centro do processo.

A definição de uma idade específica para freqüentar a escola está diretamente associada à função social que a escola desempenhou e desempenha na sociedade, e ao próprio papel da educação na formação dos indivíduos. Daí a importância de considerar a entrada da criança na escola associada à própria história da instituição escolar como construção humana que, como tal, já passou por inúmeras transformações, até mesmo na sua função social.

Levando-se em consideração a análise da função social da escola ver-se-á que as próprias demandas por educação e escola se transformaram ao longo da história. As demandas atuais por educação diferem das demandas do passado. O direito universal à educação escolar é questão recente. As discussões sobre a antecipação e a ampliação da escolarização, também remetem a reflexões que se associam aos tempos de escola.

Assim, a definição de um tempo específico para freqüentar a escola é permeada de interesses sociais e culturais, construídos ao longo do desenvolvimento da própria noção de educação, escola e escolarização.

2. OS TEMPOS DA ESCOLA BRASILEIRA

A fim de que seja possível delinear os tempos de escola no Brasil, serão utilizadas algumas referências histórico-legais. Nossa intenção é identificar quando a educação brasileira passou a ter a idade do aluno como referência para organização da educação escolar.

Ao fazermos referência à legislação educacional, queremos destacá-la como fator condicionante dos tempos escolares, embora não seja o único. Infelizmente, a delimitação legal para o início da escolarização não significou, necessariamente, um olhar mais atento às especificidades do sujeito, ou seja, de seus tempos humanos. Apesar disso, essa delimitação repercutirá sobretudo no direito à educação dos sujeitos humanos, o que entendemos ser um passo importante em direção à compreensão de suas especificidades e necessidades.

A partir de estudos sobre a história da educação brasileira (MENEZES, 1999; ROMANELLI, 1999; RIBEIRO, 1981; FÁVERO, 1996) articulados à análise da legislação educacional, compreende-se que, ao delimitar uma idade de freqüência à escola, o Estado define também suas próprias linhas de ação e de responsabilidade. Talvez por isso mesmo vimos o grande atraso que tivemos nessa delimitação e, portanto, na assunção da educação como política pública. Chama a atenção a tardia delimitação legal nacional referente à idade de início da escolarização (Quadro 1).

Quadro 1. Início da Escolarização na História da Educação Brasileira.

| Início da Escolarização | Nível de Escolarização | Referências Legais |
|--------------------------------|-------------------------------|--|
| Sem delimitação | Instrução Primária | Constituição de 1824 |
| | Sem delimitação | Lei Geral, de 15/10/1827 |
| | Instrução Primária | Ato Adicional de 1834 |
| | Sem delimitação | Constituição de 1891 |
| | Ensino Primário | Constituição de 1934 |
| | Ensino Primário | Constituição de 1937 |
| 7 anos | Ensino Primário | Decreto-Lei nº. 8.529/1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário) |
| | | Constituição de 1946 |
| | | Lei nº. 4.024/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) |
| | | Constituição de 1967 |
| | Emenda Constitucional de 1969 | |
| Ensino de 1º Grau | Lei nº. 5.692/1971 | |
| Sem delimitação | Ensino Fundamental | Constituição de 1988 e Emenda Constitucional nº. 14/1996 |
| 7 anos, facultativo aos 6 anos | Ensino Fundamental | Lei nº. 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) |
| 6 anos | Ensino Fundamental | Lei nº. 11.114/2005 |

Fonte: Legislações Educacionais. Organizado pela autora.

No período de educação jesuítica, iniciada no século XVI, durante a Reforma Pombalina do século XVIII, com a implantação das aulas régias, até meados da década de 40 do século XX, não havia uma idade específica, predefinida, nacionalmente, para o início da escolarização.

A Constituição de 1824 limitou-se a fazer referência à garantia de instrução pública a todos os cidadãos e à criação de colégios e universidades. A Lei Geral, de 15/10/1827, estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

O Ato Adicional de 1834 responsabilizou as províncias pela criação e administração de escolas primárias e secundárias em todo o Império, impulsionando o processo de descentralização da educação no país. Foi justamente esse processo que possibilitou a normatização e a definição de aspectos legais para a área educacional por parte de algumas províncias. Por isso as definições regionais avançaram em relação às definições legais nacionais.

A primeira Constituição Republicana, de 1891, deu continuidade ao Ato Adicional, reforçando a descentralização da instrução pública, a cargo das unidades federadas. Assim, quanto à organização da educação nacional, a instrução primária deveria ficar a cargo de estados e municípios, sendo a União responsável pelo ensino secundário e superior nos estados e no Distrito Federal. A laicização do ensino nos estabelecimentos públicos foi garantida, mas a gratuidade não.

Nos anos de 1920, apesar da difusão de idéias que defendiam a centralização da educação, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, o financiamento da educação pública por meio de fundos públicos específicos e a vinculação orçamentária, estas não foram contempladas na Emenda Constitucional de 1926. No entanto, cabe destacar a antecipação de discussões presentes na Constituinte de 1933/34 e que muitas delas nasceram do movimento dos Pioneiros da Educação Nova¹.

O movimento reformador iniciado nos anos de 1920 partia da constatação da incapacidade da União de resolver os problemas cruciais da educação brasileira até então. Seus integrantes criticavam a escola elitista existente, o ensino propedêutico e os conteúdos pedagógicos formalistas desvinculados da vida real. Os reformadores defendiam: a superação da seletividade; pedagogia firmada na individualidade do educando e direcionada para a consciência do ser social; o caráter público da educação. Essas propostas foram a base da discussão da Constituinte de 1933/34 e se apresentaram, principalmente, através do Manifesto dos Pioneiros de 1932 e do anteprojeto de Constituição da Associação Brasileira de Educadores (ABE).

O Manifesto defendia o estabelecimento de um sistema de ensino completo, com uma estrutura orgânica, preconizando pela educação integral, sem distinção de sexo, única para todos e leiga. A educação primária (7 a 12 anos) deveria ser gratuita e obrigatória; progressivamente obrigatória até os 18 anos e gratuita em todos os graus.

A Constituição de 1934 estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. No que se refere à obrigatoriedade, restringiu-se à frequência daqueles que já estavam matriculados, não havendo dispositivo algum que obrigasse o Estado a fazer investimentos para garantia de uma educação universal. A Constituição de 1937 manteve a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário.

Assim, os anos de 1930 foram marcados pela concepção humanista moderna, defendida pelos pioneiros da Educação Nova. O ideal de formação do homem emba-

sava-se nos princípios de democracia: liberdade, autonomia e interesses do educando. Estes seriam os condutores do trabalho escolar.

No que se refere à delimitação da idade para o início da escolarização, o estudo da legislação educacional brasileira verificou que foi apenas com a instituição do Decreto-Lei nº. 8.529, em 02/01/1946, que, nacionalmente, se definiu a idade de 7 anos para que isso ocorresse.

O ensino primário até então, praticamente, não recebera qualquer atenção do Governo Central, estando os sistemas do ensino ligados à administração dos Estados e, portanto, sujeitos às condições deste para legislar e inovar. Não havia diretrizes traçadas pelo Governo Federal para esse nível de ensino e isso era uma tradição que estava ligada à nossa herança colonial. Na verdade, a não ser a obra esporádica das ordens religiosas, jamais se tinha cuidado seriamente do assunto (ROMANELLI, 1999, p. 160).

Principalmente a partir de 1920, como já foi exposto, vários estados, em função da descentralização do ensino, já haviam realizado diversas normatizações e reformas educacionais, entre elas, algumas que estipulavam a idade para o início da escolarização.

A Constituição de 1946, embora limitada, propiciou 20 anos de regime democrático. Os debates em torno da questão educacional referiram-se aos seguintes pontos: educação como direito de todos, ensino religioso, liberdade de ensino, obrigatoriedade e gratuidade do ensino, financiamento da educação, centralização x descentralização, ensino público x ensino privado. O direito de todos à educação foi reafirmado, mas restrito ao ensino primário de 4 anos. Avançando neste ponto, também reafirmou a gratuidade de tal nível, o que significava garantir, ao menos em tese, a realização efetiva deste direito.

A aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024, em 1961, confirmou o que a legislação anterior trazia em relação à idade para início da escolarização. No que se refere à organização da educação nacional, assinalava: Ensino Pré-primário (escolas maternas e jardins de infância); Ensino Primário de 4 anos; Ensino Médio/Secundário com dois ciclos, sendo Ginásial (4 anos) e Colegial (3 anos); e Ensino Superior.

A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969 definiram a obrigatoriedade do ensino primário na faixa etária de 7 a 14 anos, sendo gratuito nos estabelecimentos oficiais.

¹ Uma série de Reformas Educacionais foram implementadas pelo país, sob o comando dos chamados Pioneiros da Educação Nova, dentre eles: Lourenço Filho (Ceará, 1923); Anísio Teixeira (Bahia, 1925); Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927); Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928); Carneiro Leão (Pernambuco, 1928).

A partir da Lei nº. 5.692, de 1971, houve mudanças significativas na estrutura e na nomenclatura adotada na organização da educação nacional. A grande conquista para a área foi a obrigatoriedade e gratuidade dos 7 aos 14 anos, comportando oito anos de escolarização no Ensino de 1º grau (resultado da junção dos antigos Ensino Primário e ciclo ginásial do Ensino Secundário).

A Constituição de 1988 definiu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental (8 anos de escolarização), garantindo oferta gratuita inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Não estabelece idade própria para ingresso no ensino fundamental, mas, ao fazer referência ao atendimento nas creches e pré-escolas, de 0 a 6 anos, induz ao entendimento de que aquele deverá iniciar-se aos 7 anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996), quando de sua promulgação, delimitou as normas e os princípios que deveriam respaldar a organização dos sistemas de ensino e reforçou a Constituição, no que se refere ao tempo de escolarização obrigatória: 8 anos. (Art. 32º) As disposições transitórias da LDB, ressaltavam o dever do Estado de matricular as crianças de 7 a 14 anos e já indicavam a possibilidade de antecipação da escolarização obrigatória. A referida lei apontava que, facultativamente, a matrícula poderia ocorrer a partir dos 6 anos de idade, no ensino fundamental. (Art. 87º, § 3º, inciso I).

Conforme previsto na LDB, o Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172/2001, trouxe como meta para o ensino fundamental a sua ampliação para 9 anos obrigatórios, com início aos 6 anos de idade, à medida que o atendimento na faixa de 7 a 14 anos fosse sendo universalizado. A Lei nº. 11.114, de 16/05/2005, trouxe alterações em relação ao início da escolarização, antecipando a entrada da criança no ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade e efetivando as indicações que a própria legislação já apontava.

Assim, a partir do estudo da legislação educacional brasileira, é possível perceber que a definição de uma idade específica para freqüentar a escola, foi uma construção histórica que ocorreu muito tarde. Atualmente, a redefinição da idade para o início da escolarização amplia a discussão para dois outros focos: a antecipação da escolarização e a ampliação da escolarização².

² Estamos considerando apenas a antecipação e a ampliação da escolarização obrigatória, ou seja, relativa ao Ensino Fundamental. Se considerarmos as oportunidades educacionais para além da escolarização obrigatória, será possível uma ampliação dos tempos de escola brasileira, bem como uma antecipação dos próprios tempos de escola, a partir da oferta da Educação Infantil, ou seja, caso a criança tenha a possibilidade de freqüentar este nível de ensino. Essa ampli-

3. ANTECIPAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL

A antecipação da escolarização obrigatória – dos 7 para os 6 anos de idade – tem gerado inúmeras discussões, principalmente, decorrentes das motivações a ela inerentes. Estas motivações podem ser caracterizadas da seguinte forma: de ordem econômico-financeira; relacionadas ao direito à educação; relacionadas às intervenções pedagógicas.

De acordo com Arelaro (2005) é possível que um dos mais fortes argumentos para a antecipação da escolarização obrigatória tenha passado longe de outras definições igualmente importantes, e restringido a questão à ampliação dos recursos para o Ensino Fundamental.

O segundo grupo de motivações para a antecipação da escolarização refere-se à ampliação das oportunidades educacionais às crianças a partir dos 6 anos de idade, até porque muitas crianças com essa idade não têm a oportunidade de frequentar a Educação Infantil, nível de ensino que não é obrigatório, que não possui uma oferta abrangente e que acaba ficando à margem das políticas educacionais, dada a focalização do Ensino Fundamental.

O terceiro grupo de motivações, comumente mais utilizado nos discursos oficiais, refere-se à associação da antecipação da escolarização com as possibilidades de intervenções pedagógicas específicas, em face dos problemas educacionais existentes, muitos dos quais associados à qualidade da educação brasileira.

De acordo com o discurso do Ministério da Educação:

A ampliação em mais um ano de estudo deve produzir um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos. Os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas (BRASIL, 2004a, p. 2).

Diante da breve exposição das motivações que levaram à antecipação da escolarização obrigatória, percebe-se a estreita articulação desta com a ampliação da escolarização, foco das últimas determinações da legislação educacional brasileira.

ação também é possível se considerarmos a continuidade dos estudos no Ensino Médio. O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e o artigo 4º da LDB destacam que o Estado deve garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio.

4. AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO

Antes de entrar no contexto das discussões relativas à ampliação da escolarização obrigatória é possível ilustrar algumas construções temporais na história da educação brasileira, tomando-se como referência, mais uma vez, a legislação educacional brasileira. Para isso, dois elementos são imprescindíveis: a delimitação da obrigatoriedade do ensino ao longo da história da educação brasileira e sua associação a um tempo específico e direcionado a determinada faixa etária. Essa ilustração é importante já que estamos associando tempos de escola aos tempos dos sujeitos, tendo em vista o direito deles à educação escolar (Quadro 2).

A primeira referência à obrigatoriedade do ensino ocorreu com a Constituição de 1934, informando ser o ensino primário obrigatório, mesmo para adultos. As Constituições de 1937 e 1946 indicavam a obrigatoriedade e a gratuidade deste nível de ensino; mas, assim como a Constituição de 1934, não delimitavam a faixa etária em que o ensino primário seria obrigatório nem os anos de estudos específicos para cumprir tal escolarização. A Constituição de 1969 e a Emenda Constitucional de 1969 delimitaram a idade de 7 a 14 anos para a frequência obrigatória ao ensino primário, não informando, no entanto, a quantidade de anos específicos para isso.

Quadro 2. Evolução da Escolarização Obrigatória – Brasil.

| Faixa Etária | Anos de Escolarização Obrigatória | Nível de Escolarização | Referência Legal |
|-------------------------------------|-----------------------------------|------------------------|---|
| 7 a 14 anos | 8 anos | Ensino de 1º Grau | Lei nº. 5.692/1971 |
| 7 a 14 anos, facultativo aos 6 anos | | Ensino Fundamental | Constituição de 1988 e Emenda Constitucional nº. 14, de 1996 ³ |
| 6 a 14 anos | 9 anos | | |
| | | | LDB alterada pela Lei nº. 11.274/2006 |

Fonte: Legislação Brasileira. Organizado pela autora.

A Lei nº. 5.692/1971 fez a primeira referência ao tempo de escolarização, associando-o a uma idade específica (7 a 14 anos) e a um tempo específico para cumpri-la (8 anos). A Constituição de 1988 e a Emenda Constitucional de 1996 deram continuidade à escolarização obrigatória de 8 anos, apesar de não fazerem referência explícita à

³ A Constituição de 1988 e a Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, não fazem referência explícita à idade, apenas ao tempo de escolarização.

faixa etária. Isso se deve ao fato de ampliar as oportunidades educacionais a todos que não tiveram acesso à escola, incluindo os adultos.

Sendo o nosso foco o contexto atual, a Lei nº. 11.274, de 07/02/2006, consolidou as últimas discussões em relação ao Ensino Fundamental obrigatório, estipulando que a antecipação da escolarização configurasse, na verdade, a ampliação do Ensino Fundamental, de 8 para 9 anos. Eis a nova redação oferecida ao artigo 32 da LDB, após várias alterações: “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 [...]”. De acordo com a referida lei, os municípios, os estados e o Distrito Federal têm o prazo até 2010 para implementar o ensino fundamental de 9 anos, com início aos 6 anos de idade.

As discussões sobre a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, antes e depois de sua legalização, não têm sido feitas sem tensões. Por um lado, porque mexe com vários outros tempos e nem sempre as propostas dão conta de responder com precisão e argumentos adequados às suas reais motivações.

Saliente-se que a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, com a antecipação da escolarização, iniciando-se aos 6 anos de idade, embora esteja no foco das discussões educacionais atuais, não é tão recente e tão nova como parece.

A partir dos anos de 1990, começaram a surgir diferentes iniciativas de estados e municípios brasileiros para a ampliação do ensino fundamental obrigatório de 8 para 9 anos. Algumas experiências municipais destacaram-se por inovar em face das disposições legais no que se refere ao início da escolarização obrigatória.

Os documentos “*Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais*” e “*Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Relatório do Programa*”, produzidos pelo Ministério da Educação, em 2004, destacavam a ampliação do ensino fundamental para 9 anos como uma das prioridades do órgão e como um dos itens da agenda educacional brasileira. As primeiras ações do Programa constituíram diálogos com os sistemas de ensino do país, mediante encontros regionais (BRASIL, 2004a; 2004b).

Os documentos citados destacam que, de acordo com dados do Censo Escolar de 2003, das mais de 170 mil escolas públicas brasileiras, mais de 11 mil já haviam ampliado o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. De todas as unidades federativas, apenas 6 ainda não haviam produzido nenhuma iniciativa de ampliação da escolarização.

Em 2004, os sistemas estaduais de ensino de Minas Gerais, Goiás, Amazonas, Sergipe e Rio Grande do Norte iniciaram a ampliação (BRASIL, 2004a).

5. TEMPO DE ESCOLARIZAÇÃO E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com Sacristán (2005),

A escolarização é uma fórmula que vai adquirindo sentido e forma com a finalidade de dirigir e dar conteúdo a esse desenvolvimento em algumas facetas especializadas: aprendizagem de habilidades básicas (como a leitura), conteúdos de cultura, etc. Foi transformada em obrigatória e se universalizou durante as primeiras etapas de vida porque se considera, além de uma necessidade, um direito de todos, independentemente das condições pessoais, sociais ou culturais de cada um (p. 202).

A referência ao autor supracitado ressalta necessariamente que as discussões sobre a antecipação e a ampliação da escolarização obrigatória são de significativa importância para compreender os tempos da escola brasileira. No entanto, existem várias controvérsias sobre o tema e as mesmas refletem, infelizmente, muito mais uma preocupação em relação à estrutura física e financeira, do que propriamente com a questão pedagógica, ou seja, com o próprio sujeito a que se destina essa mudança.

Arelaro (2005) destaca alguns problemas e dificuldades que os sistemas de ensino podem enfrentar diante dessas questões legais. Alerta sobre algumas questões que ainda precisam ser discutidas, principalmente, aquelas que se referem à articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Por um lado, alunos de 6 anos, que anteriormente freqüentavam a Educação Infantil, passaram e passarão a ingressar no Ensino Fundamental. Isso gera discussões em relação às condições efetivas dos sistemas de ensino de fazerem adequações em sua materialidade e propostas pedagógicas, de modo a atender adequadamente esses alunos.

Compreende-se, sobretudo, que a antecipação e a ampliação da escolarização devem ser vistas sob o enfoque do sujeito a que a educação se destina, o que nem sempre acontece.

[...] apesar de sabermos que a política educacional, as instituições, o currículo, as reformas, os professores, etc., são para os sujeitos-alunos, o ponto de vista a partir do qual os problemas são propostos mostra outras prioridades, tanto no discurso como nas práticas (SACRISTÁN, 2005, p. 16).

O sujeito-aluno não pode ser visto apenas como usuário de uma política pública, ou como parte de estatísticas educacionais. No dia-a-dia do fazer educativo, operacionalizado nas escolas, estão sujeitos que se constituem física, emocional, cultural e historicamente.

Os currículos escolares, a forma de organização da escola, a formação dos educadores, entre outros, são elementos que devem ser pensados a partir dos sentidos que oferecemos aos sujeitos da prática educativa. Como formular e implementar políticas sem conhecer os sujeitos a que se destinam e suas reais necessidades? Como desenvolver projetos pedagógicos sem que os sujeitos sejam considerados? Os tempos escolares são o resultado justamente desse processo: serão mais ou menos humanizados e humanizadores, dependendo da aproximação que fazemos com os sujeitos que usufruem desses tempos.

Afinal, quem são esses sujeitos que iniciam seu processo de escolarização no Ensino Fundamental? São crianças que tiveram oportunidades de freqüentar escolas de Educação Infantil ou não? Essas crianças tiveram infância? Que tipo de infância?

Terá sido sempre assim? O lugar da criança na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? Como terá ela passado do anonimato para a condição de cidadão com direitos e deveres aparentemente reconhecidos? Numa sociedade desigual e marcada por transformações culturais, teremos recepcionado, ao longo do tempo, nossas crianças da mesma forma? (DEL PRIORE, 2002, p. 8).

Ao fixarmos um tempo específico para a criança freqüentar a escola, apesar de possibilitar o exercício do direito à educação, geralmente, padronizamos o seu tempo de escola, tratando todas as infâncias da mesma forma e achando que todas as crianças devem mostrar as mesmas características que definimos como aceitáveis. E, mais, retiramos o foco do sujeito e o enquadrámos em determinados modelos e projetos de educação.

Às vezes, a preocupação atual com relação ao tempo de entrada da criança na escola ainda é vista sob a perspectiva dos modelos e concepções do passado. Exemplo muito característico irrompe quando se pergunta: A criança deve ser alfabetizada na Educação Infantil ou apenas no Ensino Fundamental? Com o início da escolarização aos 6 anos de idade, anteciparemos a alfabetização? As crianças de 6 anos estarão prontas para a alfabetização? Na verdade, apesar da relevância de questões como essas, são perguntas fora de foco, que não vão às raízes do processo educativo. O grande problema é que, muitas vezes, questões como estas são formuladas sem o exercício de pensar em possíveis rupturas de modelos, estruturas e concepções de escola e de sistema de ensino.

Mais importante do que a reflexão sobre o tempo em que se deve alfabetizar, ou mesmo o tempo em que a criança deve ir à escola, é a reflexão sobre os pressupostos que direcionam ações, opções e decisões como estas. Fazer esse tipo de reflexão atesta o entendimento de que tais pressupostos se modificam de tempos em tempos.

Se hoje, entrar na escola é quase sinônimo de aprender a ler e escrever, isso se deve, em parte, às demandas de uma sociedade da informação e do conhecimento, características da sociedade atual.

No entanto, reduzir o direito à educação à mera alfabetização, ainda mais quando ela é vista puramente como um processo mecânico, desvinculada da leitura de mundo⁴, é negar as transformações na própria função social da escola. É negar, sobretudo, o direito concreto do sujeito à sua formação integral.

A própria antecipação da entrada da criança em instituições educativas decorre de fatores múltiplos que se relacionam à luta pela universalização de determinados direitos sociais.

Por isso destacamos a necessidade de que a fixação da idade de início de escolarização, entendida hoje como necessária à garantia do direito à educação a todos, seja seguida de um olhar ao sujeito que vive determinada condição de vida, em função de seu tempo-ciclo de vida. Políticas, escolas e educadores devem reconhecer a existência de diferentes contextos socioculturais e entender que o exercício do direito à educação não se faz sem a associação a esses contextos.

“Em cada aluno(a) há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade. Percursos singulares e coletivos que se entrelaçam com seus percursos escolares. É impossível pretender entender este isolados daqueles.” (ARROYO, 2004, p. 64).

É de suma importância pensar os sujeitos da educação como seres reais, com culturas, condições sociais, pertencentes a determinadas classes sociais. Isto leva à necessidade de compreender que o aluno, concretamente, vive uma determinada infância, pois existem infâncias diferentes. A escola recebe crianças provenientes dos mais diferentes contextos socioculturais e econômicos: de famílias ricas ou pobres; que viveram em ambientes familiares ou em abrigos para menores; que brincam ou que trabalham; que moram em grandes cidades ou em vilarejos; no meio de adultos ou rodeadas de outras crianças. Não considerar isso significa aderir a uma única concepção de infância e deixar as demais de lado.

A infância é objetivamente heterogênea porque existem infâncias socialmente diferentes e desiguais. As meninas têm experiências diferentes dos meninos, como diferente é a condição da criança abandonada se comparada com aquela que é ansiosamente desejada por aqueles que a cuidarão. A infância das classes populares está longe de ser a mesma que a das classes abastadas: quanto a sua dura-

⁴ Cada pessoa integrante da sociedade é um ser em comunicação com o mundo que existe à sua volta. Todas as pessoas formulam suas próprias impressões e representações do mundo que as cercam; estabelecem diferentes relações com as pessoas, com os objetos, com a natureza, com as coisas. Cada um possui uma forma de se relacionar com o mundo e, portanto, produz uma forma única e peculiar de ler o mundo e as coisas que o constituem. (FREIRE e MACEDO, 1990).

ção, forma de vivê-la, experiências tidas durante a mesma. [...] Não existe infância, mas sujeitos que a experimentam em algumas coordenadas e circunstâncias que diferem para cada um deles e para cada grupo social [...] Isto é, a condição de aluno é vivida a partir de diferentes maneiras de viver 'infâncias reais'; e o inverso, diferentes formas de viver a escolarização farão com que a infância também seja diferente (SACRISTÁN, 2005, p. 22).

Olhar esse sujeito na sua condição concreta de vida, não significa, no entanto, ofertar tipos específicos de educação, que dêem continuidade a processos de exclusão social historicamente produzidos.

Não se trata de condicionar suas trajetórias escolares à mudança de suas trajetórias humanas, sociais, raciais, mas de colocar-nos com radicalidade a possibilidade que a escola e o magistério, em seus limites, ainda têm, se não de mudá-las, ao menos de capacitar os alunos(as) para bem entendê-las (ARROYO, 2004, p. 104).

Arroyo (2004), ao discutir a concepção de educação como direito critica o olhar abstrato e reduzido que se oferece ao educando, não como sujeito de direitos, concreto, real, mas como uma abstração. Para o autor é muito fácil defender direitos abstratos de sujeitos abstratos; difícil é aceitar concretamente uma realidade onde a diversidade impera e onde os rituais de exclusão continuam a ser requisitados. Ele cita o Estatuto da Criança e do Adolescente para fazer referência aos educandos como sujeitos de direito. Enfatiza que a novidade da lei foi reconhecer o direito de ser criança e de ser adolescente. No entanto, ressalta que o discurso do direito se restringe apenas a uma abstração: todos têm direitos, a criança tem direito à educação. E quando o profissional da educação se depara com crianças indisciplinadas, distantes das imagens que ele tem de infância, deixa o discurso vazio de lado.

É tão fácil defender direitos abstratos para cidadãos abstratos! É sintomático que esse discurso tão abstrato consegue conviver com as tradicionais formas de seleção, reprovação, retenção, exclusão de cidadãos concretos, com classe, raça, vivências de cidade, de rua, de sobrevivência, de campo. A proclamação da educação como direito de todo cidadão conviveu pacificamente com os tradicionais rituais classificatórios: alunos especiais, com problemas de aprendizagem, lentos, defasados, desacelerados, reprovados, repetentes e agora convive não tão pacificamente com as novas classificações moralizantes: alunos com problemas morais, de conduta, indisciplinados, violentos, drogados... A proclamação 'educação como direito de todo cidadão' convive sem remorsos com práticas aceitas de expulsão, negação da matrícula para esses alunos(as) com supostos problemas morais (p. 72).

O direito à educação, muitas vezes, restringe-se ao direito de estar na escola, nem sempre na escola necessária, usufruindo-se de um direito concreto de formação humana. A função da escola é de assegurar o acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida. Esse é um direito do sujeito, essa é a função da escola. A política deve garantir a efetivação de ações que consolidem esse direito; a escola deve organizar-se pedagógica e materialmente para melhor atender esse sujeito; os educadores devem concretizar práticas e ações educativas que resultem de um olhar mais humano às especificidades desse sujeito.

É por esse mesmo motivo que precisamos atentar para a construção das imagens que temos em relação aos diferentes tempos-ciclos de vida: infância, adolescência, vida adulta, velhice, no contexto atual. Que imagens se têm das crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos que freqüentam as escolas de hoje? São as mesmas imagens de ontem? Para o autor em questão, não é possível pensar numa nova escola, sem atentar para o fato de que os sujeitos mudaram. Os alunos são outros, pois são outros os tempos. E o tempo é de olhar com mais atenção esses alunos; olhar suas culturas, suas experiências, seu contexto e histórias de vida.

As próprias trajetórias humanas e escolares dos alunos têm de ser objeto de nosso olhar profissional, objeto de análise, de conhecimento e de estudo. Objeto de nossas lições e didáticas. [...] Saber com profundidade sobre a infância, adolescência e juventude ou vida adulta, sobre suas vivências humanas e escolares, como sujeitos de classe, raça, gênero, idade é um saber tão profissional quanto o saber sobre geografia, matemática, física ou biologia. Somente avançando naqueles saberes profissionais sobre os educandos iremos deixando longe olhares e posturas ingênuas, moralistas e preconceituosas. Iremos entendendo a complexidade da instituição escolar e de nosso ofício. Entenderemos a complexidade de suas disciplinadas condutas. Terminaremos entendendo mais de nossas áreas de conhecimento (p.101).

Quando se começa a vasculhar as infâncias e adolescências, as trajetórias de vidas dos educandos, percebe-se que suas vivências e experiências de vida, ora não são consideradas pela escola, ora são tratadas como adendo; ora são discriminadas; ora se chocam com a escola e seus tempos rígidos. É preciso que o Estado, as escolas e os profissionais da educação repensem seus papéis e objetivos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM BUSCA DE MELHORES TEMPOS ESCOLARES

Os tempos de infância, como já destacamos, são confundidos com os tempos de escola. Por isso, na atualidade, falar de escola é falar de infância na escola. As crianças são sujeitos de direitos; direito de viver uma infância que as possibilite viver plenamente seu tempo de vida. Daí a necessidade de pensarmos em melhores tempos de escola. É claro que não são apenas as crianças que têm direito à educação, até porque, muitos adultos, crianças em outros tempos, não tiveram a oportunidade de associar suas infâncias à educação escolar. Para esses sujeitos é também necessário pensar em tempos de escola específicos à sua condição histórica de sujeitos que não tiveram oportunidade de usufruir a educação na infância.

A partir desse destaque ao direito à educação, compreende-se que o início da escolarização, como uma construção social e histórica é menos importante do ponto de

vista da fixação de uma idade específica, e mais relevante do ponto de vista da compreensão das necessidades dos sujeitos, de sua condição de vida e da garantia do seu direito à educação.

Dito de outro forma, a delimitação atual do início da escolarização aos 6 anos não é tão relevante, se o sujeito for colocado no centro do processo educativo. Pelo contrário, se a preocupação for maior com a adequação desse sujeito à organização escolar, qualquer que ela seja, difícil será construirmos tempos escolares mais humanizados e humanizadores.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005, p.1039-1066.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Nova-consti/Main.htm>.

_____. Lei nº. 16, de 12/10/1834. **Ato Adicional à Constituição de 1824**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <<http://www.brasilimperial.org.br/c24a9.htm>>.

_____. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Nova-consti/Main.htm>.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Nova-consti/Main.htm>.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Nova-consti/Main.htm>.

_____. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Nova-consti/Main.htm>.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Nova-consti/Main.htm>.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Nova-consti/Main.htm>.

_____. Emenda Constitucional nº. 1, de 17/10/1969. **Emenda à Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>.

_____. **Emenda Constitucional nº. 14**, de 12/09/1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>.

_____. **Lei Geral**, de 15/10/1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>.

_____. **Decreto-Lei nº. 8.529**, 02/01/1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>.

_____. **Lei nº. 4.024**, de 20/12/1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>.

_____. **Lei nº. 5.692**, 11/08/1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e da outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>.

_____. **Lei nº. 9.394**, 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>.

_____. **Lei nº. 10.172**, 10/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>.

_____. **Lei nº. 11.114**, 16/05/2005. Altera os artigos 6, 30, 32, e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>.

_____. **Lei nº. 11.274**, 06/02/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 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. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>.

_____. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: relatório do programa. Brasília, 2004a.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, 2004b.

DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MENEZES, Maria Cristina. **Raízes do ensino brasileiro**: a herança classico-medieval. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1999.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999, p. 127-143.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999, p. 87-108.