

EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCOLA FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

CHILDREN EDUCATION AND BASIC EDUCATION IN NINE YEARS

Anete ABRAMOWICZ*

Resumo: Este artigo discute a implementação da Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que institui e normatizou o Ensino Fundamental obrigatório com duração de 9 anos, alterando a L.D.B.de nº. 9394/96, do ponto de vista das discussões e lutas travadas pelos fóruns de defesa da educação da criança de zero a seis anos. O artigo contempla três blocos de discussão O primeiro refere-se ao entendimento da formulação da lei, já que procura mostrar que a ampliação de um ano da escolaridade não fazia parte da agenda política e das reivindicações dos movimentos sociais; portanto entende-se como uma política econômica de educação. Uma segunda discussão refere-se ao entendimento da idéia da infância como experiência e, deste modo, discute-se o que a escola fundamental propõe como exercício da infância para as crianças. E uma terceira discussão versa sobre a relação entre raça, pobreza e fracasso escolar, mostrando a mecânica racista no interior as escola fundamental e formulando a pergunta sobre o que essa escola propõe para a criança negra para além da antecipação do fracasso e da vivência da temática racial de maneira institucionalizada. A partir de um referencial baseado em Michel Foucault, Giorgio Agamben e Gilles Deleuze, discutem-se as propostas que estão colocadas para a educação da infância na perspectiva da experiência.

Palavras-chave: Educação de 9 anos. Educação infantil. Infância e experiência. Relações etárias e raciais.

Abstract: This article discusses the implementation of Law nº 11.274, 6th February 2006, that established and standardized compulsory Elementary Education in 9 years. This law altered the Law of Guidelines and Bases nº 9394/96. The article focuses on the discussions and struggles faced by the forums in defense of education for children from 0 to 6 years old. The article presents three discussions. The first refers to the understanding of the elaboration of the law as it attempts to demonstrate that the increase of a year in school time was not part of the political agenda or claims of social movements; therefore it is understood as an economic politics of education. The second

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora adjunta da Universidade Federal de São Carlos. anetabra@power.ufscar.br

discussion refers to the understanding of childhood as an experience and, thus discusses what elementary education proposes for childhood experience. The third discussion relates to race, poverty and school failure, showing the mechanism of racism in elementary education and questioning what elementary education proposes to black children beyond the anticipation of failure and the racial thematic in an institutionalized form. Based on Michel Foucault's, Giorgio Agamben's and Giles Deleuze's theories, the article discusses the proposals for children education in a perspective of experience.

Keywords: Education in 9 years. Children education. Childhood and experience. Age and racial relations.

Este artigo propõe a discussão do significado da ampliação de um ano da escola do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Infantil. Ou seja, pretende-se apontar alguns questionamentos a partir da lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu e normatizou o Ensino Fundamental obrigatório com duração de 9 anos, alterando a L.D.B de nº 9.394/96.

Desde logo, é preciso situar de onde parte tal proposta de reformulação de ampliação do Ensino Fundamental já que a reivindicação do movimento de mulheres, dos fóruns de Educação Infantil sempre foi na direção da ampliação da escola de Educação Infantil para todos. Ou seja, as lutas históricas dos movimentos sociais em favor da criança pequena sempre estiveram vinculadas à luta pela ampliação da Educação Infantil como direito da criança, dever do Estado e escolha da família. É importante ressaltar que estes movimentos já obtiveram importantes conquistas, destacando-se o reconhecimento do

direito da criança pequena à educação, independente do direito da mãe trabalhadora, a inclusão da Educação Infantil no FUNDEB, entre outras. Este direito adquirido não implicou ainda em ampliação de vagas, apesar de sabermos que há um funil mais apertado para o ingresso na Educação Infantil, do que por exemplo, no ensino superior. Portanto, a escola de 9 anos não fazia parte da pauta e nem da agenda de reivindicação daqueles que lutam pela criança pequena. Isto não quer dizer que há uma posição contrária a esta proposta de ampliação da universalização do ensino, já que se trata de ampliação de direitos, e isto, de algum modo, significa, no Brasil, um combate à pobreza, na medida em que incorpora outras crianças, mesmo que em pequena porcentagem, àquelas já não estavam no sistema escolar. Mas há questões que estão presentes para a educação da criança pequena e que necessitam ser respondidas por aqueles que constroem a escola de 9 anos.

Ainda de maneira introdutória, é

importante ressaltar que a ampliação da escola fundamental acende uma luz amarela em relação à criança de zero a 4 anos que, de alguma forma, fica jogada à sua própria sorte do ponto de vista da política pública, já que não se vislumbra nenhuma ampliação desta escola, mesmo após a luta não desprezível efetuada pelos fóruns de Educação Infantil, pela inclusão deste grau de ensino no sistema de financiamento do FUNDEB. Além do que se tomarmos por base o texto de Rosemberg (2002) a respeito da relação das organizações multilaterais, do Estado e das políticas de Educação Infantil, veremos que há falta de dinheiro público nos países subdesenvolvidos para subsidiar ao mesmo tempo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tomados como prioritário pelo Estado. Segundo a autora: “é no contexto de uma análise economicista que o BM estabeleceu o Ensino Fundamental como o nível no qual deveriam se concentrar os recursos públicos, pois, de acordo com os argumentos do BM na época, as taxas de retorno do investimento público no Ensino Fundamental seriam maiores que em outros níveis de ensino (BANCO MUNDIAL apud ROSEMBERG, 2002), deste modo significa que a ampliação da Educa-

ção Infantil se ocorrer, será apenas em moldes precários”.

A razão da ampliação da escola de nove anos é bem clara, explicitada nos documentos do MEC¹. Ela buscou normatizar algo que já havia em alguns municípios, a incorporação da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, e em outros municípios esta incorporação só constava no papel, já que a quantidade de crianças atendidas aumentava o percentual de financiamento repassado aos municípios. Portanto, a ampliação de um ano da escolaridade é uma política educacional econômica, pois, por um lado, a ampliação da Educação Infantil oneraria o Estado e, por outro, o Estado já estava pagando, na prática, em alguns municípios, por esta ampliação.

A escola e as creches que vêm sendo oferecidas, em alguns municípios, para a criança pequena é de baixíssima qualidade² e não é cara, pois ainda permanece no atendimento a esta criança uma professora leiga, com baixa escolaridade; espaços minúsculos; refeições baratas. Isso ocorre por que as crianças pequenas têm repertório menor e impossibilidade de lutar por uma escola de qualidade, além do que a creche atende prioritariamente a crianças pobres e negras, filhas de mães trabalhadoras,

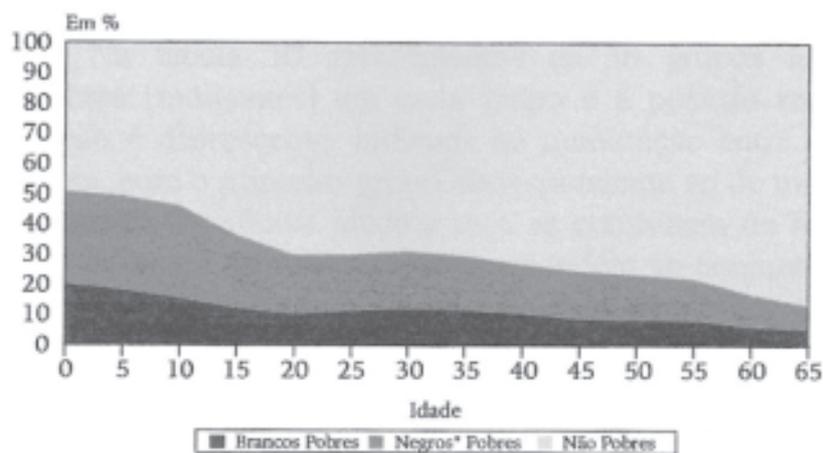
¹ Os documentos podem ser encontrados no portal do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Os seguintes documentos foram analisados: “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade”; “Orientações para a inclusão das crianças de nove anos”; “Ensino Fundamental de 9 anos, 3º Relatório”; “Ensino Fundamental de 9 anos, 1º Relatório”. Acesso 10/10/2006.

² Ver, entre outros: Campos, Fullgraf e Wiggers (2006).

em geral, domésticas. A escola de Educação Infantil é importante para a criança pobre já que a pobreza incide de maneira mais contundente

e perversa nas crianças de zero a seis anos, e com maior intensidade sobre as crianças negras, conforme podemos observar no gráfico abaixo analisado por Ricardo Henriques (2001):

Gráfico 1 - Distribuição da pobreza segundo a idade - 1999.



FONTE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1999.

NOTA: *A população negra é composta por pardos e pretos.

Deste modo, a escola de Educação Infantil tem uma função prioritária na história da criança pequena na medida em que pode oferecer a possibilidade de exercício da infância uma vez que muitas delas são prisioneiras do trabalho e da miséria.

A escola de 9 anos passa ao largo de duas questões fundamentais que pretendo abordar neste artigo, a primeira sobre as experiências de infância proporcionadas pela escola e a segunda sobre a relação entre pobreza, raça e fracasso escolar das crianças na escola de Ensino Fundamental. A

temática da infância na Educação Infantil é importante e complexa. Há várias pesquisas sendo realizadas, mas já existem pequenos consensos formulados, por exemplo pelo grupo de trabalho Educação da criança de zero a seis anos da ANPED, a partir da sociologia da infância e da pedagogia da infância.

Não irei refazer este debate no presente momento, mas gostaria de defender o entendimento que alguns pesquisadores têm construído sobre a idéia de que a infância é uma experiência. Autores como Agamben

(2005), Walter Benjamin (1987) e Gilles Deleuze e Guattari (1996) auxiliam na formulação desta possibilidade teórica. A infância é uma experiência e como tal pode ou não atravessar os adultos e pode ou não atravessar as crianças. O que se quer dizer é que esta idéia de infância como experiência não está vinculada unicamente à idade, ou à cronologia, a uma etapa psicológica, ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas sim ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo, portanto vincula-se como uma espécie de des-idade. A experiência da infância, como foi dito, pode ou não atravessar os adultos, há pessoas que são mais ou menos atravessadas por esta experiência. A infância como experiência é aquela que propicia devires, um vir-a-ser que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã, ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas sim, com aquilo que somos capazes de inventar, agora, como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância em suas experimentações tem a ver com criação, trabalha com o tempo de outra maneira, com um tempo mais estendido, generoso, um tempo do acontecer e da criação; não se submete ao tempo que o poder e o capital impõem ao funcionamento da vida, pois é disto que se trata: o capital gerencia a vida e utiliza estratégias de poder para submeter a todos no inte-

rior de uma lógica na qual estamos inseridos e que aboliu as fronteiras, por exemplo, entre lazer e trabalho(trabalhamos todo o tempo). O exemplo disto é o computador em casa, que estando ali disponível não se distingue-se o que é trabalho e o que é o lazer. Deste modo, não há mais um lugar fora do trabalho. Na realidade o que a pós-modernidade fez foi acabar com o fora, o que hoje é “o fora”, aqui entendido como exterioridade? Certamente, esta discussão sobre o fora³, também, não será realizada neste momento.

A escola de Educação Infantil deve promover a infância já que nem todos a têm, especialmente quando a criança é prisioneira da guerra, da miséria, do trabalho, da pobreza. Para além disto, o exercício da infância supõe estratégias educacionais para que as crianças possam realizar aquilo que chamamos de devir que são geografias, entradas e saídas; devir é jamais imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo (o que a escola todo o tempo faz). É propor modelos estreitos do que é ser (um bom) aluno. 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 (DELEUZE, 1997). Pena que já sejamos incapazes de viver devires, porém algumas crianças, ainda con-

³ Sobre o fora: Foucault (1986) e Pelbart (1989).

seguem. O desafio posto para o professor da infância é o de construir e propor uma educação cujas práticas educativas não impedem este devir, mas o implementem, o multipliquem. As crianças podem vir a ser desarrazoadas no sentido em que funcionam em outras razões e por outras formas de pensamento, o que lhes propicia transformar uma caneta em aeronave, um apontador em uma luneta, uma criança em cachorro. As crianças podem viver num devir-vaga-

bundo: passeando sem sentido de um lado a outro, passeando em busca de uma formiga e, ao mesmo tempo suas criancérias que são exercícios de potência e força e tudo o mais que a Educação Infantil tem se esforçado em propor para a infância. Se tomarmos, por exemplo, a comunidade indígena, que tem vivido processos de expropriação de suas características de vida, podemos dizer que suas comunidades são atravessadas por experiências de infância.



FONTE: Januário (2004).

A pergunta que faço é: qual infância a escola de 9 anos tem proposto as crianças?

Um segundo plano de pensamento que gostaria de apresentar decorre de um outro aspecto que advém da

proposta da escola de 9 anos. Tanto as estatísticas nacionais como as internacionais demonstram que a criança que frequenta a pré-escola tem um desempenho escolar superior àquelas que não frequentam; é um pouco do

entendimento simplista deste fato que agrega razões à escola de 9 anos.

É preciso (re)tornar a discutir o que é o fracasso escolar da escola brasileira em sua complexidade. É esse fracasso que já fez com que inúmeras proposições viessem à tona e submergissem no cenário educacional brasileiro; já foi proposta a municipalização, a escola padrão, o ciclo básico, a escola de período integral, o fim das repetências, a aceleração da escolaridade e milhões de outros pacotes e propostas colocadas de cima para baixo e, fracassamos. Não ocorreu, até agora, uma única proposta de política pública efetiva que colocasse o professor como portador de saber, com uma carreira promissória e salário decente. No Brasil, há uma inversão: ganham bem aqueles que são os formuladores da política pública que atuam em condições, por vezes, ótimas de produção, em geral, advindos de universidades e produtores de textos e propostas excelentes, para que sejam executados por professores em condições péssimas de produção de seu fazer educacional. Algumas das escolas brasileiras estão em ruínas, algumas delas não dispõem de água, os professores têm medo dos alunos, a escola foi “clubalizada” (ABDALLA, 2004), o professor está à deriva lotado de cursos de formação de professores, comuns a um mesmo tipo de estrutura. E é neste cenário que a criança de 5 anos e 6 meses será incorporada.

Durante muito tempo achamos

que as crianças repetiam porque eram pobres, porque lhes faltava a cultura escolar, o afeto, a comida etc. A partir deste entendimento foram gestadas políticas públicas que contemplavam merenda escolar, bolsa família, distribuição de renda, partindo de certezas de que ao equacionarmos a pobreza das crianças, o fracasso escolar seria minorizado. Sabemos que a questão da pobreza no Brasil é gravíssima, mas no entanto, há uma questão mais grave. A meu ver, se tomarmos todos os indicadores, brasileiros, observaremos que entre todas as crianças pobres as negras estão em piores situações. E estão piores em todos os indicadores. Enquanto o índice de desenvolvimento humano no Brasil é de 0,706; a dos negros é de 0,506. A proporção da apropriação da renda produzida no Brasil é maior do branco, pois seu salário é maior. A mulher negra necessita de 12 anos de escolaridade a mais que o homem branco para ter o mesmo salário; a mulher negra necessita de 4 anos a mais de escolaridade que a mulher branca para ter o mesmo salário.

Mas o que importa reter aqui é que há na escola uma questão racial de primeira grandeza. O desempenho escolar das crianças negras é pior do que das crianças brancas na escola fundamental, já que aquelas reprovam mais que estas. Repetindo, quando todas as crianças são pobres, as negras são as mais excluídas e impactadas pelo fracasso. Isto significa dizer que o funcionamento da escola é racista, ou

seja, há uma mecânica de funcionamento no interior da escola que exclui dela as crianças negras. Não adianta, desta forma, somente distribuir renda, dar bolsa família, merenda, lanche ou almoço, pois a escola é atravessada por uma micro-política fascista de exclusão da criança negra. O porquê disto reside em várias hipóteses, desde o currículo até os livros didáticos. Perguntou-me: ao colocarmos uma criança negra na escola com 5 anos e 6 meses – já que nada na escola fundamental mudou – estaremos garantindo seu sucesso ou criança viverá a experiência de todas as outras, o fracasso?

Portanto, para fechar minha fala, pergunto: o que a escola tem para oferecer à infância, por um lado; e por outro, o que ela oferecerá para a criança negra?

Não acredito que tenhamos muito o que festejar com mais uma proposta universalista.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, V. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo: Cortez, 2004.

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas II).

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11 dez. 2006.

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

_____.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. (Coleção Trans, 3).

FOUCAULT, M. **La pensée du dehors**. Paris: Fata Morgana, 1986.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

JANUÁRIO, E. R. S. **Caminhos da fronteira**: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil-Bolívia (Cáceres/MT). Cáceres, MT: UNEMAT, 2004.

PELBART, P. P. **Da clausura do fora ao fora da clausura**: loucura e desrazão. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br> >. Acesso em: 9 dez. 2006.

Encaminhado em: 06/10/2006

Aceito em: 16/11/2006