

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Renata Alonso Mota

**AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
E O GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA**

Porto Alegre
2010

Maria Renata Alonso Mota

**AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
E O GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre
2010

Capa criada por Daniel Cunha a partir da foto *Criança wai-wai* de autoria de Tiago Orihuela. Foto disponível em: <http://br.olhares.com/crianca_wai_wai_foto730056.html>. Acesso em: 10 dez. 2009.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M917c Mota, Maria Renata Alonso

As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância / Janaina Pereira Claudio; orientador: Alfredo José da Veiga-Neto. Porto Alegre, 2010.

184 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Ensino fundamental. 2. Ampliação lei 11.274/06. 3. Infância. 4. Inclusão escolar. 5. Governamentalidade. 6. Governo. 7. Biopoder. 8. Neoliberalismo. 9. Foucault, Michel. I. Veiga-Neto, Alfredo José. II. Título.

CDU – 373.3

Maria Renata Alonso Mota

**AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
E O GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 25 fev. 2010.

Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto – Orientador

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – UFRGS

Profa. Dra. Cleuza Maria Sobral Dias – FURG

Profa. Dra. Elí Terezinha Fabris – UNISINOS

*Aos meus pais, Júlia e Miguel.
À minha grande amiga Deborah Thomé Sayão (in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

Ao professor Alfredo, meu orientador e aos colegas do grupo de orientação Dora, Iolanda, Roberta, Viviane e também, Carlos, Karla e Karyne que já concluíram o Doutorado, mas ainda fazem parte deste grupo. A cada um de vocês agradeço imensamente as contribuições e problematizações sempre tão pertinentes sobre meu trabalho. Agradeço, também, pelo modo como este grupo me recebeu durante esses quatro anos em que fiquei mais em Porto Alegre do que em Rio Grande. Agradeço pelo muito que aprendi com vocês nesse período.

À Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e ao Instituto de Educação por terem me oportunizado a realização do Doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS pela oportunidade que me foi dada.

Às professoras Clarice Traversini, Cleuza Dias, Iole Trindade, Sônia Clareto, Elí Fabris e ao professor Walter Kohan pela leitura cuidadosa e contribuições fundamentais para a realização deste estudo.

Ao Daniel Cunha pela concepção da capa desta Tese.

À Raquel pelo apoio no momento da finalização deste estudo.

Às minhas colegas e amigas da FURG Simone, Ana do Carmo, Suzane, Eliane, Vanise, Cleuza, Silvana e Ivone pelo grande incentivo e apoio durante toda a realização do Doutorado e, de forma especial, por reconfortarem minhas angústias na fase final de sua conclusão. Obrigada pela amizade!

À minha mãe, sempre uma das minhas grandes inspirações, e ao meu pai, pelo estímulo e os grandes ensinamentos. Aos meus irmãos, às minhas irmãs e cunhadas pelo carinho e incentivo durante a realização desta Tese. A todos vocês obrigada pela presença sempre marcante.

À Marília, minha filha querida, pela amizade, pela alegria, pelo carinho, pelo companheirismo que sempre nos acompanham, e por sempre me dizeres: “vai dar tudo certo!”. Ao Bruno, meu genro querido, pelo grande incentivo, apoio e “torcida” durante este período de finalização da Tese. Ao Ivo, meu marido, que sempre me acompanha e participa de forma intensa na realização de muitos projetos. Obrigada pela confiança, pelo apoio, pelo companheirismo, por me fazeres acreditar que sou capaz e, principalmente, obrigada pelo teu amor!

RESUMO

Esta Tese tem o objetivo de discutir como o Ensino Fundamental de nove anos está inserido em práticas de governamento da infância e, ainda, como essas práticas possibilitam um outro lugar escolar para as crianças de seis anos de idade. Utilizo os conceitos de governamentalidade, governamento e biopoder, a partir de algumas aproximações com o pensamento de Michel Foucault, entre outros autores que assumem uma perspectiva pós-estruturalista. Utilizei como material de pesquisa alguns documentos que tratam da política de Ensino Fundamental de nove anos elaborados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, bem como matérias jornalísticas que estavam sendo publicadas sobre o assunto no período mais intenso da implementação do Ensino Fundamental de nove anos (2005-2008). Organizei o estudo em duas dimensões de análise da política de Ensino Fundamental de nove anos. A primeira dimensão aborda o nível institucional, a partir de três eixos: a inclusão, a gestão e a avaliação. A segunda aborda o discurso sobre os sujeitos, ou seja, como o sujeito infantil de seis anos é narrado no material coletado. Essa segunda dimensão foi analisada a partir de dois eixos: o esmaecimento de fronteiras e a infantilização e a desinfantilização da infância. A análise dos materiais me possibilitou compreender essa política educacional para além do discurso da universalização e da igualdade de oportunidades. Isso implica perceber que incluir “todas” as crianças de seis anos na escola de Ensino Fundamental, passa por uma estratégia voltada para a gestão do risco social e para uma gestão de resultados. Também procurei mostrar que a política de Ensino Fundamental de nove anos pode estar contribuindo para aproximar as crianças de seis anos da lógica escolar já instituída no Ensino Fundamental. No que diz respeito à infantilização e à desinfantilização da infância penso que ainda que esses processos pareçam contraditórios, não são excludentes, eles estão implicados numa mesma racionalidade governamental. É nesse cenário constituído de paradoxos e tensões que se configuram e se subjetivam esses sujeitos infantis de seis anos que estão começando a ocupar este novo lugar no espaço do Ensino Fundamental de nove anos.

Palavras-chave: **Ensino Fundamental. Ampliação lei 11.274/06. Infância. Inclusão escolar. Governamentalidade. Governamento. Biopoder. Neoliberalismo. Foucault, Michel.**

ABSTRACT

This thesis aims to discuss how the nine-year primary education is embedded in practices of childhood government and how these practices allow another school place for six-year-old children. I use the concepts of governmentality, government and biopower, from some approaches to the thought of Michel Foucault, among other authors who take a post-structuralist perspective. I used documents about the nine-year primary education policy prepared by the Ministry of Education and the State of Rio Grande do Sul Education Department as research material, as well as news stories that were being published about the issue during the most intense period of the implementation of the nine-year primary education (2005-2008). I organized the study in two dimensions of analysis of the nine-year primary education policy. The first dimension addresses the institutional level, from three axes: inclusion, management and evaluation. The second deals with the discourse on the subject, in other words, how the six-year-old child subject is narrated in the gathered material. This second dimension was analyzed from two perspectives: the fading of borders and infantilization and disinfantilization of childhood. The analysis of materials enabled me to understand this education policy beyond the discourse of universality and equality of opportunities. This implies realizing that including "all" six-year-old children in primary education involves a strategy focused on social risk and results management. I also tried to show that the nine-year primary education policy may be contributing to bring six-year-old children closer to the scholastic logic which has already been established in primary school. Concerning infantilization and disinfantilization of childhood, although these processes may seem contradictory, they are not mutually exclusive; they are implicated in the same governmental rationality. In this scenario, consisting of paradoxes and tensions, these six-year-old subjects, who are beginning to occupy this new place in the nine-year primary education space, shape and subjectify themselves.

Keywords: Primary education. Extension law 11.274/06. Childhood. School inclusion. Governmentality. Government. Biopower. Neoliberalism. Foucault, Michel.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Número de Matrículas no Ensino Fundamental, em Março de 2005	88
Quadro 1 – Nomenclatura Adotada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de Nove anos.....	900

SUMÁRIO

1 UM COMEÇO	13
1.1 UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA.....	144
1.2 SOBRE A PERSPECTIVA DO ESTUDO.....	222
1.3 CAMINHOS DA PESQUISA.....	355
2 INFÂNCIAS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO	48
2.1 PRODUZINDO “UMA” INFÂNCIA.....	500
2.2 MODERNIDADE E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA.....	555
2.3 DISCURSOS PEDAGÓGICOS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	611
3 DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	711
3.1 SOBRE O TEMPO E O ESPAÇO.....	733
3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL.....	800
3.3 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	85
4 A POLÍTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL	94
4.1 AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma questão de inclusão social.....	1044
4.2 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS COMO PROBLEMA DE GESTÃO. .	1133
4.3 OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO.....	1211
5 O LUGAR DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	1300
5.1 ESMAECENDO FRONTEIRAS: a produção do sujeito aluno de seis anos.....	1322
5.2 INFANTILIZAÇÃO E DESINFANTILIZAÇÃO: dois processos de uma mesma lógica governamental.....	14545
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	1611
REFERÊNCIAS	1677

CAPÍTULO 1: UM COMEÇO

Este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever. (Kohan, 2003, p. 17)

Uma difícil experiência de escrita. Essa foi a forma que escolhi para iniciar a escrita de minha Proposta de Tese, em outubro de 2007, e é da mesma forma que retorno a ela para contar desse processo de pesquisa que ora se constitui em minha Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Início assim, não para ser repetitiva, ou por falta de uma outra forma para começar. O fato é que essa continua sendo mesmo uma difícil experiência de escrita. Talvez essa dificuldade seja proveniente do fato de que ao me narrar, ao falar de mim mesma, me reconstruo, dou novos significados ao meu modo de ser e estar no mundo, ponho em questão alguns discursos que talvez parecessem, aos meus olhos, tão tranquilos, tão bem assentados. Talvez, também, porque num “turbilhão”, por vezes incômodo, ela vem transformando aquilo que sou. E foi pensando nessa experiência de escrita que decidi, na primeira seção deste capítulo, começar contando um pouco da minha história de forma a apresentar alguns acontecimentos que foram possibilitando que o *Ensino Fundamental de nove anos* se tornasse o tema de minha pesquisa neste curso de Doutorado. Isso não quer dizer que esta primeira seção vá apontar um ponto primeiro, que tenha originado o meu interesse, mas início dessa forma porque percebo que meu tema de pesquisa está entrelaçado com a minha própria trajetória. Na segunda seção deste capítulo falo sobre a perspectiva na qual este estudo será realizado, procurando abordar o lugar a partir do qual estou olhando para esse tema e o constituo como problema. Uma maneira nova de olhar o que já se constituía como um tema de interesse. Poderia dizer, então, que a escrita deste primeiro capítulo é quase uma necessidade, um ajuste de contas comigo mesma.

1.1 UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA

Aos treze anos, ao término da oitava série, optei, sem hesitação, pelo curso de Magistério que seria cursado na mesma escola¹ em que fiz, à exceção da primeira série, todo o primeiro grau (hoje denominado Ensino Fundamental). Percebia essa escolha como algo natural, visto que minha mãe era professora e minha irmã também fazia o curso de Magistério. Nesse curso, na expectativa de tornar-me uma boa professora, fazia com dedicação os trabalhos, cartazes e materiais. Com uma formação basicamente técnica, o ser

¹ Instituto de Educação Juvenal Miller – Rio Grande (RS).

boa professora estava relacionado ao uso adequado de um arsenal de materiais que poderiam ser confeccionados por nós. Ao final do curso, porém, veio o estágio. Era o momento de experimentar o que havíamos aprendido nos três anos do curso: planos diários, planos reforço, planos de unidade, planos para dias de chuva... uma infinidade de formas de planejar que prometiam que, se bem organizados e enfeitados, tudo daria certo.

Para minha surpresa, as coisas não transcorreram conforme o imaginado. Afinal, pensava ter aprendido muito bem quem eram as crianças e como ensiná-las. Então, seria “natural” que tudo correspondesse ao que havia aprendido no curso e que, em consequência disso, tudo ocorresse tranquilamente. Mas por mais que me esforçasse não conseguia corresponder na íntegra às expectativas das supervisoras do estágio. Criava além da conta. Alguns métodos que utilizava não estavam nos manuais. As teorias, os planos e as técnicas aprendidas durante o curso remetiam a um modelo único de criança. Ideia que, por mais que tentasse, não encontrava nas trinta e cinco crianças com as quais trabalhava.

Como queria ser professora, ao término do curso de Magistério continuei trabalhando até o final do ano com a turma em que havia realizado o estágio. No ano seguinte, meu primeiro desafio profissional. Na impossibilidade de prestar concurso para o quadro do Magistério Público Municipal, por não ter completado dezoito anos, atuei como professora contratada pela Secretaria Municipal de Educação, em uma turma de maternal (crianças de dois a três anos), em uma creche. Lembro que no dia em que uma das coordenadoras da SMEC comunicou-me a turma e a instituição para a qual estava sendo designada, perguntou-me várias vezes se tinha certeza que queria assumir uma turma de maternal: “tu vais ter que dar banho nas crianças; elas são pequenas, choram, querem dormir; se alguma usar fraldas, vais ter que trocá-la; tens certeza que queres?” Logo percebi que o trabalho com as crianças pequenas era visto como algo de menor importância. Menor, não por trabalhar com crianças pequenas, mas porque havia um discurso corrente de que para trabalhar com crianças menores de quatro anos não precisaria formação. Era um desperdício uma professora dar banho, “cuidar” das crianças. Nessa perspectiva, as atividades ligadas ao cuidado e à higiene não eram vistas como educativas. Uma das minhas maiores indagações girava em torno de por que o cuidado não era considerado uma forma de educação².

² De acordo com Bujes (2001, p. 51), o *cuidado* e a *educação* têm sido compreendidos de forma muito estreita. “Cuidar tem significado, na maioria das vezes, realizar as atividades voltadas para os cuidados primários: higiene, sono e alimentação. Quando uma sociedade faz exigências de trabalho às mães e aos pais de crianças

Apesar de minha formação inicial, no curso de Magistério, não ter sido voltada para a educação das crianças de zero a seis anos, aceitei o desafio. Inquietava-me o fato de que o trabalho realizado com as crianças pequenas fosse considerado como “de menor valor” e, ao mesmo tempo, sentia-me instigada a buscar o sentido educativo do trabalho que realizava com as crianças daquela instituição. E foi trabalhando com as crianças do maternal da *Creche Cecília Loréa* que, deliberadamente, decidi que queria mesmo ser professora de Educação Infantil.

No ano de 1981, ingressei por concurso público no quadro do Magistério Público Municipal e, alguns anos mais tarde, no quadro do Magistério Público Estadual. Até o ano de 1996, trabalhei em diferentes instituições: creches, escola infantil particular (cedida pelo município) e, por fim, escolas estaduais em diferentes bairros do município do Rio Grande, nas quais a pré-escola era conjugada com outros níveis de ensino. Nesse período, trabalhei com crianças na faixa etária de dois a seis anos. Experiências singulares que foram, também, me constituindo como professora de Educação Infantil.

Lembrando dessas experiências, uma em especial me veio à mente neste momento. Em 1982, já como professora efetiva do Magistério Municipal, fui cedida para uma creche e, no primeiro ano, trabalhei com uma Classe Especial. Nessa turma havia crianças de quatro a seis anos, sendo que um menino já havia completado sete. Eram os excluídos da creche. Crianças que estavam, frente aos olhos da instituição, fora do padrão inventado. Por estarem fora do padrão, a direção julgou que deveria agrupá-los para um melhor disciplinamento e vigilância. Operava-se ali, uma ortopedia, para usar um termo de Foucault (2001). O próprio espaço da sala denotava a condição de “anormais”: sala pequena, sem brinquedos, escura, com móveis velhos e que servia, também, para guardar materiais diversos da creche. Percebi, a partir da forma como se constituía aquela turma, que ser da Classe Especial era ter uma marca, um rótulo, era ser “o problema”.

Era nítida a dificuldade dos profissionais daquela instituição em lidar com a diferença. Aquela não era a escola que vivenciei com minha mãe, não fora a escola para a qual fui

pequenas, ela tem a obrigação de prover ambientes acolhedores, seguros, alegres, bem-aparelhados, com adultos bem-preparados, organizados para oferecer experiências instigantes e desafiadoras, adequadas às crianças de cada idade. No meu entendimento, estes *cuidados* se organizam para que homens e mulheres, que também são pais e mães, possam exercer de forma mais ampla seus papéis como tal, mas também como cidadãos/ãs, trabalhadores/as. Ver os cuidados desta forma talvez nos ajude a perceber que eles são indissociáveis de um projeto educativo para a criança pequena”.

preparada durante o curso de Magistério. Enfim, essa era uma realidade totalmente desconhecida. Pude perceber o quanto a escola, às vezes com formas não muito sutis, nega a diferença, expulsa para longe qualquer sinal de rebeldia e indignação para com a ordem vigente.

Os três anos de trabalho na creche marcaram profundamente minha formação e minhas concepções. Abalaram as certezas de até então, que passaram a dar lugar ao terreno incerto das dúvidas e das interrogações. A partir dessa experiência, alguns desafios estavam sendo colocados naquele momento. Hoje, percebo que minha passagem por essa instituição foi de um aprendizado muito grande. Passei a questionar o papel da educação, das creches que até então eram desconhecidas para mim e das professoras que atuam com crianças pequenas.

Com a escolha profissional feita, iniciei um processo de decisão acerca do curso em nível superior. Apesar de ter escolhido ser professora, negava a possibilidade de cursar Pedagogia. Minha justificativa para tal negação provinha do fato de não pretender fazer “um outro curso de Magistério”. Parecia-me, naquele momento, que o filme seria o mesmo. Qual seria o curso, então? Enquanto não decidia, mergulhava de forma intensa no trabalho de ser professora de pré-escola. Via-me envolvida com a necessidade de melhor conhecer as crianças e com algumas questões que me instigavam a estudar mais sobre o trabalho a ser desenvolvido na pré-escola: ela deve ou não ser preparatória para a primeira série? Qual o espaço da brincadeira? Deve-se alfabetizar na pré-escola? Qual o papel da professora? Isso acabou por provocar uma certa militância de minha parte (e de outras tantas professoras de pré-escola) na busca de um “lugar” de reconhecimento da pré-escola no interior da escola de Ensino Fundamental.

Lembro que a educação das crianças de seis anos, que compreendia o último nível da pré-escola, seguidamente era alvo de problematizações e de dúvidas que resultavam em questões como a seguinte: como deveria ser realizado o trabalho com essas crianças que, no ano seguinte, estariam no primeiro ano do Ensino Fundamental? Essas problematizações e dúvidas eram postas tanto pelas professoras da Educação Infantil, ou do Ensino Fundamental, quanto pelos pais das crianças, em alguns casos para cobrar uma prática de preparação para a primeira série, em outros, para reafirmar um espaço diferenciado do ensino obrigatório ou, até mesmo, para colocar em questão esses posicionamentos.

Em 1988, foi criada a habilitação Pré-Escola para o curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal do Rio Grande — FURG. Foi, então, que percebi que finalmente

encontrara o curso adequado. Iniciava-se, para mim, uma fase de intensos estudos com relação à educação e à Educação Infantil. A partir das leituras de Althusser, Marx, Paulo Freire, Rousseau, Montessori, Piaget, Freinet, Madalena Freire, entre outros, passava a dar um cunho científico para minha prática. Essa também foi uma época de maior visibilidade e expansão das creches e pré-escolas e, concomitante a isso, de proliferação de discursos pedagógicos no campo da educação das crianças menores de seis anos. Isso ocasionou rupturas e mudanças nas formas de pensar a Educação Infantil.

É justamente no final da década de 1980 que ocorre um reordenamento das políticas para a educação pré-escolar no Estado do Rio Grande do Sul. O que foi chamado de “Proposta” estava sendo implantado nas escolas estaduais que possuíam pré-escola. Todos ouviam falar, mas não sabiam muito bem o que era. Recebemos o material que, em linhas gerais, explicava os “novos” fundamentos para a educação das crianças pequenas. Novos discursos, novas formas de pensar a criança e sua educação. A criança, agora, era vista como sujeito que pensa e age sobre o mundo, alguém que passaria a construir seu próprio conhecimento a partir das etapas de seu desenvolvimento. Da heteronomia à autonomia intelectual e moral, era Piaget e seus colaboradores marcando a educação pré-escolar. Uma nova verdade para o momento: era necessário ser construtivista e tudo daria certo. Sempre as promessas...

No ano de 1997, ingressei, por concurso público, na Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Como professora do, então, Departamento de Educação³, passei a trabalhar com disciplinas do curso de Pedagogia Pré-Escola⁴ e seus estágios curriculares, a participar da Comissão de Curso de Pedagogia e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de zero a seis anos — NEPE⁵. Também assumi a coordenação pedagógica da Educação Infantil da escola situada no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — CAIC/FURG.

³ No ano de 2008, a Universidade Federal do Rio Grande - FURG passou por uma reorganização em sua estrutura. Os diversos Departamentos da Universidade foram extintos e criadas novas unidades acadêmicas. Atualmente, integro o quadro de professores do Instituto de Educação da FURG.

⁴ Metodologia da Educação Pré-Escolar; Organização e Funcionamento da Educação Pré-Escolar; Fundamentos da Educação Pré-Escolar.

⁵ O NEPE também é um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq. Suas linhas prioritárias de pesquisa são: Currículo e formação de professores/as da infância; Infâncias, crianças e culturas infantis e Políticas Públicas em Educação.

No NEPE, desenvolvemos ações e projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para questões relativas às infâncias, sua educação e a formação de professoras. A pesquisa *Caracterização da Educação de zero a seis anos no Município do Rio Grande/RS*⁶, que foi desenvolvida pelas integrantes do núcleo, desencadeou em outros estudos que foram realizados pelo grupo de professoras e alunas que integram o núcleo. Um desses estudos – *Demanda por Educação Infantil no Município do Rio Grande/RS* –, teve como objetivo ampliar os dados acerca do atendimento público para as crianças na faixa etária de zero a seis anos no município, investigando a demanda da população por creches e pré-escolas. Os dados foram coletados nos anos de 2000 e 2001 em 23 bairros do município do Rio Grande, sendo que os questionários foram aplicados a domicílio em diferentes pontos dos bairros selecionados. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de instituições públicas para as crianças de zero a seis anos, uma vez que 74% das crianças estavam sem atendimento, enquanto que 26% frequentavam alguma instituição. Apesar do grande número de crianças que não frequentava creches ou pré-escolas 69% dos entrevistados afirmaram que colocariam seus filhos numa instituição pública próxima de suas residências.

A partir dos resultados apresentados nessa investigação, uma das coisas que podemos inferir é a relação do atendimento educacional para a primeira infância com as políticas públicas. O Brasil produziu uma legislação que destaca e reconhece o direito das crianças de zero a seis anos à educação, mas, apesar disso, inúmeros estudos apontam para os processos de exclusão a que elas são submetidas. No terreno das políticas públicas para a Educação Infantil, as crianças são interpeladas por tais discursos.

Juntamente com estas atividades que desenvolvia naquele momento, minha inserção no CAIC/FURG, como coordenadora pedagógica da Educação Infantil, desencadeou no interesse pela temática relacionada à formação inicial e continuada das professoras que atuam na Educação Infantil, desenvolvida durante o curso de Mestrado em Educação, que realizei no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade

⁶ As conclusões apontadas nesse estudo revelaram, entre outras questões, a carência de políticas públicas para a pequena infância no município do Rio Grande, sendo que um dado significativo foi o reduzido atendimento público para a faixa etária de zero a três anos. O número de crianças desta faixa etária matriculadas em instituições educativas em 1999 era de 4% e todas elas estavam matriculadas em instituições particulares e não-governamentais.

Federal de Pelotas — UFPel.⁷ Em minha Dissertação propus analisar o processo de construção da proposta pedagógica da Educação Infantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, localizada no Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente — CAIC da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, no período de 1997 a 2000 (Mota, 2001). Ao final da pesquisa, deparei-me com uma questão que já há algum tempo vinha me inquietando. Tal questão dizia respeito às especificidades da Educação Infantil e suas relações com o Ensino Fundamental. Ainda que o foco do meu estudo estivesse voltado para aspectos relativos aos processos de formação inicial e continuada de professoras de Educação Infantil, acabei por voltar meu olhar também para as articulações entre o processo de construção da proposta pedagógica e o contexto escolar.

A partir da fala das participantes da pesquisa, percebi que o processo de construção da proposta pedagógica da Educação Infantil acabou provocando um certo afastamento entre as práticas pedagógicas desenvolvidas por esse nível educacional e as práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental. O fato de a proposta abordar aspectos específicos da educação das crianças de zero a seis anos e privilegiar uma forma diferente na organização dos tempos e dos espaços do que a utilizada nos anos iniciais da escola acabou possibilitando formas diferenciadas de compreender o processo educacional. No entanto, as profissionais que participaram do estudo consideravam que ao mesmo tempo em que a construção da proposta pedagógica provocou um distanciamento entre Educação Infantil e anos iniciais daquela escola, poderia impulsionar uma visão diferenciada do processo educativo também no Ensino Fundamental. Consideravam, ainda, ser esse um dos desafios que estavam sendo colocados à escola naquele momento. Retornavam, aqui, algumas das minhas antigas problematizações no que diz respeito à especificidade da Educação Infantil e do lugar da educação das crianças de seis anos na escola.

No ano de 2003, comecei a participar como aluna PEC do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Seminário de Pesquisa, ministrado pelo professor Alfredo Veiga-Neto. Essa iniciativa foi a forma que escolhi para inserir-me no referencial acerca dos Estudos

⁷ A Dissertação, defendida em 2001, é intitulada *O Processo de Construção de uma Proposta Pedagógica: a experiência da Educação Infantil do CAIC*. A banca examinadora foi composta por: Prof^ª Dr^ª Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS, Prof^ª Dr^ª Lúcia Maria Vaz Peres – UFPel e Prof^ª Dr^ª EVA Lizety Ribes – FURG, na condição de orientadora.

Culturais em Educação em uma vertente pós-estruturalista. Essa pareceu-me uma possibilidade importante de intensificar essa perspectiva teórica na FURG, no núcleo de pesquisa do qual faço parte. Mas, também, pela insuficiência das promessas que o discurso pedagógico vinha instituindo sobre a educação e sobre a infância, sentia a necessidade de deixar para trás esses discursos que já não estavam mais tão assentados, tão acomodados. Minha participação no Seminário de Pesquisa só fez aumentar minha vontade de querer continuar estudando nesse campo. Percebia que era preciso tentar analisar os aspectos relativos à infância e sua educação de uma outra forma. Não que estivesse jogando fora o que havia feito até o momento, mas as minhas inquietações acerca dessa temática estavam levando-me para uma outra direção.

Ao mesmo tempo em que frequentava algumas das disciplinas ministradas pelo professor Alfredo Veiga-Neto, na UFRGS, envolvia-me com as aulas no curso de Pedagogia Educação Infantil, com os projetos de extensão e pesquisa que desenvolvia e, em outubro de 2003, assumi a coordenação do curso de Pedagogia da FURG. Isso proporcionou minha participação direta no processo de alteração curricular dos cursos de Pedagogia Educação Infantil e Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mais uma vez, questões da especificidade da Educação Infantil, articulação entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, infância e anos iniciais.... Essa alteração curricular possibilitou uma ampla discussão por parte de um grupo de professores que participaram ativamente desse processo. Atendendo as orientações vigentes naquele momento, propúnhamos uma formação um pouco diferenciada da que estava em vigor em ambos os cursos. No curso de Educação Infantil foram incluídas disciplinas que abordassem não só aspectos relativos à educação das crianças de quatro a seis anos, mas também com relação à educação das crianças de zero a três anos. No curso de Anos Iniciais foram incluídas disciplinas que abordassem temáticas relativas a infâncias e à brincadeira. Além disso, nos dois cursos, os estágios passaram a ocorrer a partir da segunda metade do curso, o que proporcionou uma maior inserção das alunas no cotidiano das instituições educativas.

Cabe ressaltar que esses cursos que entraram em vigor recentemente já estão em extinção em razão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia⁸ que

⁸ Essas diretrizes foram instituídas através da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. No art. 4º a Resolução determina que “O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer as funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de

foram aprovadas em 2006. Por exigência dessas diretrizes, novamente os cursos de Pedagogia da FURG sofreram alterações. A formação prevista agora é de Pedagogia, Licenciatura, abarcando em um só curso, a formação de professores para atuarem tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E aí está mais um aspecto que foi compondo, meu interesse em pesquisar a política de Ensino Fundamental de nove anos a partir do ingresso das crianças de seis anos neste nível de ensino. Penso que o estudo que propus desenvolver pode trazer contribuições para o curso de Pedagogia que está em vigor na FURG e do qual sou professora.

1.2 SOBRE A PERSPECTIVA DO ESTUDO

O ENSINO FUNDAMENTAL OBRIGATÓRIO DEVE TER NOVE ANOS?



É saudável aumentar, legalmente, o tempo de escolaridade obrigatória e gratuita para todas as crianças. Somente os ricos bebem cultura letrada desde o peito da mãe e freqüentam escolas onde se ensina a ler de verdade desde os 4 ou 5 anos de idade. O Brasil, economicamente, já suporta oferecer escola gratuita e obrigatória dos 6 aos 17 anos e, num futuro bem próximo, dos 4 aos 17 anos.

João Monlevade é consultor legislativo do Senado Federal na área de Educação



Faz 200 anos que o Brasil vem se propondo, sem êxito, a alfabetizar toda a sua população. Temos ainda 17,5 milhões de analfabetos. Destes, 3 milhões são jovens entre 15 e 29 anos, faixa etária crítica se quisermos construir um futuro com justiça social. A média de escolaridade da população brasileira mal chega a seis anos. Por isso, acho mais importante oferecer, de fato, oito anos de escola para todos.

Rose Neubauer é ex-secretária estadual de Educação de São Paulo e presidente do Instituto Protagonistes



Se aos 6 anos a criança não puder mais brincar, jogar e se expressar usando diferentes linguagens; se tiver de agüentar infundáveis exercícios, eu digo não. Se, ao contrário, a escola proporcionar um rico ambiente cultural, com uma concepção ampla de alfabetização com livros e textos variados, e — principalmente — se houver respeito pela forma como essa criança pensa e constrói o conhecimento, eu digo sim.

Silvia Carvalho é especialista em Educação Infantil e coordenadora executiva do Instituto Avisa Lá (Revista Nova Escola online⁹)

Esses excertos, retirados de um fórum de discussão promovido pela revista Nova Escola *online* são apenas alguns exemplos que mostram o quanto a educação das crianças de seis anos vem, atualmente, ganhando notável visibilidade, principalmente a partir de 2006.

⁹ Disponível em : < http://din.abril.com.br/novaescola/forum/forum_salas.asp?codigo=79 > Acesso em : 1/4/2006

Tal visibilidade se dá em função da implantação do Ensino Fundamental de nove anos em nível nacional com o ingresso obrigatório das crianças de seis anos nesse nível de ensino. A partir de um primeiro olhar acerca do tema da minha pesquisa percebi que tal visibilidade vinha provocando incertezas, preocupações, discordâncias e interrogações, tanto por parte dos professores, quanto das famílias das crianças que estavam ingressando ou que iriam ingressar nesse Ensino Fundamental de nove anos.

Foi assim que, em minhas primeiras aproximações com o tema desta pesquisa, comecei a perceber o quanto a implantação do Ensino Fundamental de nove anos foi sendo alvo de embates e posicionamentos diversos. Comecei a perceber, também, que essa política estaria produzindo efeitos tanto para o Ensino Fundamental quanto para a Educação Infantil. Ainda que uma aproximação entre esses dois níveis educacionais seja percebida como algo importante e necessário, eles estão pautados a partir de especificidades próprias. Nesse sentido, a adoção da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no momento em que dei início a essa pesquisa não se configurava como um consenso na área educacional. Considero relevante abordar alguns desses aspectos, uma vez que as crianças de seis anos ao deixarem de fazer parte da Educação Infantil para integrarem o primeiro ano obrigatório no Ensino Fundamental estão implicadas nesse embate.

Dentre os argumentos que pretendiam justificar a nova organização do Ensino Fundamental, destaco o que salienta que entrando mais cedo na escola a criança terá mais tempo para aprender, o que poderá incidir — nessa perspectiva — em um maior sucesso no processo de aprendizagem escolar. Nesse sentido, os documentos que tratam dessa política a narram como uma oportunidade de acesso à escola, principalmente aos extratos mais pobres da população infantil, uma vez que um grande contingente de crianças de seis anos já freqüenta a pré-escola ou, até mesmo, o primeiro ano do Ensino Fundamental. Aliada a essa dita universalização de oportunidade de acesso à escola está a necessidade de investimento na alfabetização das crianças de seis e sete anos de idade, também narrada nos referidos documentos.

Ainda que uma escolarização ampliada e uma maior oportunidade de acesso à escola fossem vistas por muitos pesquisadores do campo da educação como um avanço com relação às políticas educacionais para a infância, eles apresentavam algumas preocupações no que diz respeito à antecipação da idade de acesso ao Ensino Fundamental para seis anos de idade. Santos e Vieira (2006), em um estudo que analisa a inclusão das crianças de seis anos no

Ensino Fundamental de nove anos no estado de Minas Gerais, destacam, por exemplo, que no campo da Educação Infantil aponta-se o fato de inexistirem estudos longitudinais que avaliem o sucesso escolar de crianças que ingressaram com seis anos no Ensino Fundamental. Em razão disso, afirmam que “medidas dessa natureza não são de fácil assimilação, pois parecem incidir sobre culturas estabelecidas, sobre expectativas, provocando reações diversas e gerando ‘efeitos’ que precisariam ser conhecidos, previstos, acompanhados” (Santos e Vieira, 2006, p. 786).

Um outro argumento, também bastante enfatizado nos documentos que tratam do Ensino Fundamental de nove anos, está pautado na possibilidade de reorganização desse nível de educação a partir do ingresso das crianças de seis anos. Apesar dessa argumentação se fazer presente em grande parte dos documentos que tratam do Ensino Fundamental de nove anos, a afirmação de que a matrícula das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental poderia mudar a cultura escolar — e a estrutura dos anos iniciais — foi problematizada por alguns educadores que analisaram essa política, no momento de sua implantação.

No campo da Educação Infantil, dentre as diversas problematizações acerca da modalidade em que foi instituída essa política educacional, muitos pesquisadores, no momento de sua implantação apontavam para o fato de que uma das conquistas como proposta pedagógica para a educação das crianças de zero a seis anos tem sido a ênfase no cuidado/educação que está presente não só nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, como em outros documentos elaborados pelo próprio MEC. Com isso, o que esses estudiosos enfatizavam é que essa visão que alia cuidado e educação ainda não se faz presente na educação das crianças que integram os anos iniciais. Naquele momento esse embate já chamava-me a atenção, pois parecia importante para pensarmos sobre os movimentos que podem estar sendo operados com relação ao lugar do conhecimento no Ensino Fundamental de nove anos. O ingresso das crianças de seis anos poderia ser compreendido como uma forma de lhes possibilitar mais conhecimento ou poderia estar potencializando um enfraquecimento do conhecimento no Ensino Fundamental? Essa política poderia ser pensada como uma forma de aproximação com a Educação Infantil que se daria com uma extensão da dimensão do cuidado e da brincadeira no Ensino Fundamental? Isso poderia ser pensado como uma forma de apagamento de fronteiras entre esses dois níveis educacionais?

Aliada a essa problematização, outra questão também era enfatizada por muitos pesquisadores e estudiosos da área da educação das crianças de zero a seis anos, no momento da implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Tal questão dizia respeito a uma preocupação com relação às vivências das infâncias na escola. Maria Carmen Barbosa (s/r), ao analisar tal questão, salienta que as preocupações mais frequentes da escola de Ensino Fundamental têm sido o aluno, o currículo, a avaliação e que aspectos importantes à educação das crianças pequenas como as infâncias, as culturas, a imaginação, o pensamento simbólico, a oralidade, a cultura popular, a ludicidade dificilmente têm sido alvo de preocupações para esse nível de ensino. Salienta, ainda, que “as experiências mostram-nos que a ‘concepção escolarizada de educação’ é que possui maior poder. E entre uma visão de educação, pensada como processo aberto e amplo, e outra, de ensino direto de conteúdos, geralmente a última é a vencedora” (Barbosa, 2006, p. 46).

Essas problematizações e discussões nos levam a perceber que essa política poderia estar mudando toda a estrutura dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da nova organização do Ensino Fundamental, as crianças obrigatoriamente ingressarão mais cedo na escola, o que significa que uma nova organização dos tempos e dos espaços está sendo pensada para as crianças de seis anos. Mas não é só essa a alteração. Com a aprovação da Lei nº 11.274, de seis de fevereiro de 2006, a Educação Infantil passa a reduzir a sua cobertura de atendimento no que diz respeito à idade. Esse nível educacional passa a partir de agora a atender crianças de zero a cinco anos, sendo que nas creches as crianças de zero a três anos e nas pré-escolas, as crianças de quatro e cinco anos.

Meu intuito ao trazer no âmbito desta Tese alguns dos discursos, das problematizações, das discordâncias e das dúvidas que vinham sendo apresentadas em torno do tema da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, no momento de sua implantação, não foi o de tomar uma posição favorável ou contrária a essa política educacional. Meu objetivo ao apresentar essa discussão é muito mais o de ampliar as possibilidades de análise sobre o tema na perspectiva de desvendar as estratégias de saber/poder vinculadas à política estatal de inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Um primeiro passo nessa perspectiva foi a realização de um levantamento sobre as pesquisas que vinham sendo desenvolvidas sobre a política de Ensino Fundamental de nove anos, no período compreendido entre 2006 e 2007. Meu intuito não foi o de realizar um

levantamento completo sobre essa política educacional, mas a partir de uma aproximação sobre a temática em questão, buscar compreender como outros estudos abordavam este tema, de forma a ir delineando melhor a minha pesquisa.

Um primeiro conjunto, constituído de quatro trabalhos foi apresentado no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em Recife, no ano de 2006. O primeiro deles, cujo título é *O ensino Fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns de seus sentidos*, foi desenvolvido por Marília Claret Geraes Duran. Nesse texto, a autora discute alguns dos sentidos que estão sendo atribuídos nas discussões da proposta de Ensino Fundamental de nove anos para a rede de ensino municipal de Taboatão da Serra- SP. Com esse intuito, Duran utiliza, inicialmente, depoimentos de professores, pesquisadores e administradores públicos a respeito da implantação da escola de nove anos e apresenta três questões que problematizam alguns princípios organizadores do Ensino Fundamental de nove anos. Para tal, toma como base o documento elaborado para orientar a discussão realizada nesse município, que implantou o Ensino Fundamental de nove anos a partir de 2005. A partir da análise de alguns dos depoimentos, Duran (2006) ressalta que o Ensino Fundamental de nove anos pode cumprir com a responsabilidade social de inclusão das camadas sociais mais pobres da população, à margem de uma educação escolar mais comprometida pedagogicamente com a formação e a aprendizagem dessas crianças. Para essa autora, é justamente essa parcela da população que mais precisa dos processos escolares que normalmente fica à margem da escola obrigatória. Essa seria uma forma de resgatar uma dívida social acumulada durante muitos anos. Um outro sentido discutido pela autora seria responder aos desafios de transformar a estrutura da escola, apresentada como anacrônicas e descontextualizadas. Ela ressalta que o modelo de escola, ainda hoje, apresenta marcas de um modelo de escola forjado com a Revolução Francesa, no século XVIII. Daí que pensar o Ensino Fundamental de nove anos já significa romper com as formas tradicionais de organização escolar. Tal rompimento passa, segundo a autora, por trazer à discussão a dicotomia entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

O segundo estudo, intitulado *A escola de nove anos: integrando as potencialidades da educação infantil e do ensino fundamental*, foi desenvolvido por Maria Leila Alves. Nesse estudo, a autora discute três dos seis princípios norteadores que compuseram o documento preliminar que foi utilizado para desencadear o processo de discussão dos educadores da rede municipal de ensino de Taboatão da Serra – SP. Tal proposta foi elaborada com o objetivo de criar um referencial comum e desencadear uma proposta que garanta a oferta de uma escola

socializadora da cultura. Os três princípios norteadores desta proposta, discutidos pela autora, decorrem de questionamentos feitos aos argumentos que constam nos documentos oficiais que tratam do Ensino Fundamental de nove anos, a saber: o Ensino Fundamental de nove anos como forma de integração ao movimento mundial de ampliação do tempo de duração de permanência na escola; a possibilidade do Ensino Fundamental de nove anos configurar-se como uma forma de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória; expectativa de que um tempo maior de permanência na escola redundaria em maiores chances de aprendizagem. O estudo de Alves (2006) busca, então, fazer uma discussão dos sentidos e significados políticos tanto nacionais quanto mundiais produzidos sobre o Ensino Fundamental de nove anos .

O terceiro estudo, desenvolvido por Ângela Maria Martins, apresenta como título *Os municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas*. A autora apresenta alguns pontos para a contribuição do debate instaurado em decorrência da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, que vem provocando modificações na estrutura e no funcionamento do Ensino Fundamental. Problematiza algumas necessidades e prioridades com relação à formação inicial e continuada de professores, apontados pelo discurso oficial como responsáveis pelo sucesso ou fracasso das políticas educacionais. Considerando em sua análise os aspectos financeiros envolvidos na ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, Martins (2006) ressalta a necessidade de investimentos na formação docente, bem como a viabilização de um projeto didático e pedagógico que seja coerente com as necessidades dessa faixa etária. A autora afirma, ainda, que deve haver uma flexibilidade em termos de tempo para que o Ensino Fundamental de nove anos seja implementado e para que um novo ritmo escolar seja estruturado. Isso, segundo a autora, exigirá também uma abertura da escola para novas ideias, para a participação da comunidade, para novos conteúdos e procedimentos didáticos e, ainda, para novos procedimentos de avaliação.

Por fim, o quarto estudo desse conjunto de trabalhos que tematiza o Ensino Fundamental de nove anos no ENDIPE, em 2006, com o título *O Ensino Fundamental de nove anos*, foi desenvolvido por César Callegari e discute a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, procurando problematizar algumas questões que dizem respeito à universalização e a qualidade do ensino público. Para Callegari (2006), a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental coloca os desafios quantitativos de sua implantação ao lado dos desafios qualitativos uma vez que os desafios da qualidade do ensino público ainda não foram vencidos na modalidade do Ensino Fundamental de oito anos.

Callegari (2006) considera, ainda, que a ampliação do Ensino Fundamental com a inserção das crianças de seis anos reforça a proposta de inclusão das crianças das camadas populares na escola. Esse sentido, que é atribuído ao ensino de nove anos, carrega a possibilidade de produzir uma mudança significativa na estrutura da escola. Por outro lado, diz o autor, é necessário considerar o sentido do projeto político que sustenta a proposta do Ensino Fundamental de nove anos.

Nas reuniões anuais realizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPED, no período compreendido entre 2006 e 2007, localizei apenas um trabalho apresentado no GT 07 — Educação de crianças de zero a seis anos. Além desse GT, também realizei uma busca nos trabalhos apresentados no GT 13 — Educação Fundamental e no GT 05 — Estado e Política Educacional no mesmo período já destacado. Em nenhum dos dois GTs encontrei trabalhos que tematizassem o Ensino Fundamental de nove anos. O trabalho apresentado no GT 07, *Crianças aos seis anos no Ensino Fundamental: desafios à garantia de direitos*, desenvolvido por Bianca Cristina Correa, apresenta algumas problematizações acerca da implantação do Ensino Fundamental de nove anos com ingresso aos seis anos de idade. Em decorrência de tal política, a autora também apresenta alguns desafios para o alcance de uma educação de qualidade, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental. Nesse sentido, embora a implementação dessa política remeta a questões que dizem respeito ao Ensino Fundamental, ao longo do texto, a autora procura estabelecer um diálogo com aspectos que estão relacionados à Educação Infantil. Nesse sentido, Correa (2007) apresenta algumas problematizações sobre as condições atuais em que se organizam a maioria das escolas de Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito aos aspectos didático-pedagógicos.

No banco de Teses do portal da CAPES encontrei apenas uma pesquisa em nível de Mestrado intitulada *A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: questões políticas e curriculares*, de autoria de Maribel Manfrin Rohden, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Paraná — PUCPR, defendida no ano de 2006. A autora analisa os aspectos políticos e práticos, bem como as mudanças que deverão ocorrer nos sistemas municipais implicados na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, a partir da visão dos gestores dos sistemas municipais de ensino da região metropolitana de Curitiba. Dentre os resultados da pesquisa, a autora evidencia a importância de políticas afirmativas para a educação no Brasil, bem como a possibilidade de contribuição para a melhoria dos resultados e da qualidade da educação no Brasil.

No estado do Rio Grande do Sul, destaco três estudos que investigam questões relacionadas ao Ensino Fundamental de nove anos. O primeiro, intitulado *A implantação do Ensino Fundamental de nove anos em cinco municípios da região sul do Rio Grande do Sul (Capão do Leão, Rio Grande, São Lourenço do Sul, Piratini e Bagé)*, é desenvolvido desde 2006 de forma interinstitucional, envolvendo pesquisadoras da UFPel, da FURG e da URCAMP (Peres, 2007). O objetivo da pesquisa é analisar o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, dando voz aos sujeitos envolvidos nele e, em especial, às professoras, de forma a conhecer a posição desses sujeitos sobre essa questão.

Os outros dois estudos¹⁰ foram desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade e, assim como a pesquisa que desenvolvi, também estão situados na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. Rochele da Silva Santaiana (2008), analisa a política de Ensino Fundamental como uma forma de governo, procurando examinar como os saberes visibilizados pelos documentos veiculados pelo MEC legitimam propostas e práticas educacionais que objetivam o sucesso da alfabetização e da escolarização. A autora discute que o governo da população infantil se exerce através da regulação da ação pedagógica ao prescrever orientações sobre como trabalhar a alfabetização e o letramento em sala de aula.

Suzana Schineider (2009), na pesquisa intitulada *O projeto-piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre os materiais didáticos*, analisa três programas do projeto piloto de alfabetização que foi implementado na rede pública estadual do Rio Grande do Sul. A autora analisa o discurso presente nos materiais didáticos desses três programas, percebendo-os como inseridos em uma racionalidade política voltada à produção de sujeitos mais eficazes para o mercado e a lógica neoliberal.

Essa breve imersão em algumas das discussões que vinham sendo feitas e em alguns dos estudos desenvolvidos sobre o Ensino Fundamental de nove anos foi importante para que eu compreendesse melhor como o Ensino Fundamental vinha sendo implementado em algumas regiões do Brasil, mas também, para tematizar sobre a forma de abordagem deste estudo. Ainda que reconheça a relevância de todos os estudos que apresentei, minha pesquisa aponta para uma direção diferente da que apontam tais estudos, a exceção dos dois últimos.

¹⁰ Ainda que esses dois estudos estivessem em andamento no momento da realização do levantamento (período compreendido entre 2006 e 2007), julguei importante referenciá-los por serem pesquisas que também estavam sendo desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Na escrita final da Tese, como as duas pesquisas já haviam sido concluídas, faço referência a elas a partir da data de conclusão das mesmas.

Meu objetivo não vai na direção de empreender uma análise que tem como pretensão apontar as negatividades, as falhas ou os possíveis erros da política de Ensino Fundamental de nove anos, também não pretendo destacar como devemos proceder “mesmo” no processo de inserção das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Então, como, o estudo foi desenvolvido?

Minha primeira aproximação com os documentos que tratam da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, tanto em nível nacional, quanto em nível estadual, provocaram algumas questões iniciais que passo a apresentar a seguir. Quais as condições para o surgimento dessa política de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? O que essa política consolida? Que novas configurações discursivas sobre os espaços e lugares destinados às crianças pequenas estão surgindo? Por que e como isto está acontecendo? Quais lugares estão sendo destinados às crianças de seis anos no Ensino Fundamental? Como isso afeta a Educação Infantil? Se estivermos produzindo esse novo sujeito escolar de seis anos, de que forma essa produção está imbricada, conectada com a racionalidade política contemporânea?

Pensando a partir dessas questões, fui percebendo que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos poderia mudar as relações entre as crianças e a escola. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental a partir de suas especificidades, têm formas diferentes de organização e, ainda que em alguns casos haja uma articulação entre esses níveis educacionais, estão pautados em propostas pedagógicas que se diferenciam. Em razão disso, passei a entender que a partir de agora a criança de seis anos ocupará um outro lugar na escola. E isso poderá mudar, também, os modos de ser criança. Uma nova criança de seis anos poderá ser produzida num processo de objetivação e subjetivação¹¹.

Podemos compreender a política de ampliação do Ensino Fundamental como uma forma de governo¹² da população infantil e, também, das famílias e das professoras. A

¹¹ Foucault, ao problematizar como nos tornamos sujeitos refere-se aos processos e mecanismos de objetivação e aos processos e mecanismos de subjetivação, que ainda que sejam de ordens diferentes, são constitutivos do indivíduo. Nesse sentido, Foucault (1995b, p. 235) ressalta que “há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a”.

¹² Conforme sugere Veiga-Neto (2002a), ao longo desta Tese uso a palavra “governo” para fazer referência a ação ou ato de governar e a palavra “governo”, em geral com G maiúsculo, para “essa *instituição* do Estado que centraliza ou toma para si a caução da *ação* de governar” (p. 19).

obrigatoriedade de inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental pode ser entendida como uma prática que diz não só o que é melhor para as crianças de seis anos mas, principalmente, como devem agir as crianças, as famílias, as professoras, enfim, a parcela da população envolvida com essa política educacional. Então, muito mais do que tentar apresentar respostas definitivas às questões que tinha no início deste estudo, meu propósito foi o de pensar a partir delas, no sentido de problematizar alguns discursos sobre a educação das crianças pequenas que estão se tornando hegemônicos a ponto de assumirem um tom “natural” no âmbito educativo.

Assim, delineei meu problema de pesquisa com o intuito de discutir *como o Ensino Fundamental de nove anos está inserido em práticas de governamento da infância?* E ainda, *como essas práticas possibilitam um outro lugar escolar para as crianças de seis anos?* Como se pode ver, meus interesses de pesquisa continuaram em torno da infância e da educação das crianças de zero a seis anos, porém, como afirmei na seção anterior, as minhas inquietações acerca dessa temática acabaram levando-me para uma outra direção.

E procurando ir nessa outra direção é que busquei, neste estudo, fazer algumas aproximações com o pensamento de Michel Foucault, entre outros autores que assumem uma perspectiva pós-estruturalista. Nesse sentido, não foi minha pretensão descobrir “a verdade” da infância, nem o “sentido último” da educação das crianças de seis anos na nova modalidade do Ensino Fundamental. Um empreendimento como esse estaria situado em uma vertente de investigação que, de acordo com Veiga-Neto (1995), realiza análises internas por situar-se dentro da própria racionalidade iluminista.

Numa direção diferente dessa perspectiva, situo o estudo que desenvolvi numa vertente que realiza análises externas, na medida em que se situam externamente à racionalidade iluminista, “para tentar entender como viemos nos tornar o que somos, como viemos parar onde estamos” (Veiga-Neto, 1995, p. 12). Fazer uma análise externa implica problematizar os discursos que se impõem como verdade; significa, então, problematizar o que dizemos que a realidade é. Pensando no tema que propus investigar, procurarei situar-me na exterioridade dos discursos sobre o Ensino Fundamental de nove anos para tentar entender como essa política vem se constituindo e, ao mesmo tempo, constituindo os sujeitos infantis.

Essa forma externalista implica compreender aquilo que dizemos ser a verdade, como algo que nem esteve sempre aí para ser descoberto, mas como algo inventado. Uma invenção que se tece a partir da própria linguagem. É a forma como olhamos a realidade que a constitui.

“É o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo” (Veiga-Neto, 2007, p. 30). A linguagem, a partir dessa perspectiva, não pode ser compreendida como uma representação, mas como constituidora da própria realidade:

O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo. (Veiga-Neto, 2007, p. 31)

Se a verdade é algo inventado e se os enunciados produzem o mundo, podemos afirmar que verdade e poder estão implicados. Para Foucault (1995a), a verdade não existe fora do poder, ela é deste mundo e nele produz efeitos de poder. Isso significa dizer que não há algo que esteja oculto; os objetos, as práticas de que nos ocupamos em estudar só existem por dentro de um discurso que os constitui. Paul Veyne (1998, p. 252), ao abordar o método de análise histórica empreendido por Foucault, afirma que: “Foucault não revela um discurso misterioso, diferente daquele que todos nós temos ouvido: unicamente ele nos convida a observar, com exatidão, o que assim é dito.”

Assim, minha intenção foi na direção de tentar entender como a partir do processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos as crianças de seis anos passam a ser alvo de novas relações de poder. O poder, conforme Foucault (1995a), é compreendido não na sua negatividade, mas na sua positividade. Nas palavras do próprio autor “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 1995a, p. 8). É a partir dessa perspectiva que podemos dizer que o poder não está localizado em um ponto fixo, central, mas que ele se exerce; existem práticas de poder que se estabelecem na relação entre os sujeitos.

Foucault, ao compreender o poder como algo positivo, enfatiza sua produtividade no e através do saber. Tal interdependência entre poder e saber é um elemento útil para assinalar algumas diferenças de ênfase entre as relações de dominação exercidas de forma poderosa e as exercidas de forma violenta, uma vez que numa relação de dominação pelo poder — diferentemente de uma dominação pela violência —, é necessário que se conheça, que se produzam saberes sobre o que se quer dominar.

E aqui cabe estabelecer, ainda que de forma breve, algumas das diferenças entre violência e poder que se pode derivar do tratamento que Foucault (1995b) dá ao poder: uma relação de violência é aquela que se exerce sobre o corpo, ela força e se dá pela submissão de uns pelos outros, a violência quebra, destrói, fecha todas as possibilidades. Já a relação de poder, diferentemente, é um conjunto de ações que se exercem sobre as ações do outro. Enquanto a relação de violência se impõe por si mesma e implica o cerceamento físico, a relação de poder é insidiosa, exige uma negociação e quase sempre se dá com algum grau de consentimento do outro.

Veiga-Neto (2006, p. 17), ao tematizar essa diferenciação, esclarece o sentido que Foucault atribui à dominação, assinalando que “*relações de violência e relações de poder* podem ser compreendidas como *modalidades de relações de dominação* e que tais modalidades são qualitativamente — e não quantitativamente — diferentes uma da outra”. Ele considera que qualquer técnica de governo de uns sobre os outros pode ser considerada como uma relação de dominação. Conforme aconteça é que podemos dizer que ela é violenta ou poderosa.

Para esse autor, a dominação que se exerce por meio da violência, ainda que seja branda, procura anular as forças de um dos pólos de uma relação. A violência se dá por meio de uma relação que é repressiva, “não raramente sufocante, quase sempre imobilizante; por isso, pode-se dizer que a violência carrega em si uma negatividade” (Veiga-Neto, 2006, p. 28). Já, na dominação que se exerce por meio do poder, como já afirmei anteriormente, não há uma negatividade, portanto, nem a repressão. O que ocorre, segundo o autor, é a “produção de uma positividade nos indivíduos através dos quais ele passa” (idem).

As lógicas segundo as quais a violência e o poder operam numa ação punitiva diferem. Enquanto a punição que se dá por meio do poder é uma ação racional, calculada e econômica, a racionalidade empregada numa punição violenta é de outra ordem. Ainda que exista uma racionalidade na punição que se dá por meio da violência, essa eventual racionalidade aí envolvida esgota-se na própria relação. Isso não ocorre com o poder, uma vez que a racionalidade implicada na relação de poder, não se esgota internamente, ou seja, vai muito além da própria relação de dominação (Veiga-Neto, 2006). Por fim, ainda para destacar algumas diferenças entre poder e violência, o autor afirma que:

enquanto o *poder dobra* – porque se autojustifica e negocia e, com isso se autologitima -, a *violência quebra* – porque se impõe por si mesma. [...] Um se dá com algum consentimento e até mesmo com sentimento das partes envolvidas; a outra se dá sem consentimento e contra o sentimento da parte que a sofre. (Veiga-Neto, 2006, p. 29)

Tomando como referência essa compreensão sobre o poder, o presente estudo buscou descrever e analisar relações de dominação que se dão através do poder que estão imbricadas nos saberes e discursos que estão sendo produzidos sobre as crianças de seis anos e a infância a partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração que está sendo implementada em âmbito nacional. Ao longo do estudo pretendo mostrar que, com a política de ampliação do Ensino Fundamental, podemos estar produzindo um novo sujeito escolar de seis anos que não é o mesmo da Educação Infantil, mas que também não é o mesmo do primeiro ano do antigo Ensino Fundamental de oito anos.

Este estudo teve um caráter descritivo, analítico e problematizador com relação à implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Fazer algumas problematizações, tentar desnaturalizar alguns discursos que já estão se consolidando com relação a essa política pode nos ajudar a pensar no que estamos fazendo com essas crianças. Pode, também, nos ajudar a pensar os caminhos que vamos tomar nesse processo de implementação de tal política.

Feitas as considerações iniciais, onde apresentei o foco do estudo que desenvolvi, passo a apresentar os caminhos percorridos ao longo desta pesquisa.

1.3 CAMINHOS DA PESQUISA

Na perspectiva em que me situo, falar em método ou metodologia a ser utilizada em um estudo é, no mínimo, desconfortável. Em uma perspectiva pós-estruturalista, o método enquanto um caminho seguro, determinado, estruturado e estável é uma impossibilidade. Veiga-Neto (2007), ao falar sobre a perspectiva do olhar frente à realidade, salienta que os entendimentos que temos sobre o mundo estão implicados em combinações flutuantes entre formações discursivas e formações não-discursivas. Disso podemos depreender que:

Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras. (Veiga-Neto, 2007, p. 33)

Se não há um caminho sólido, seguro, o que podemos contar é com possibilidades abertas, onde o processo de pesquisa vai se constituindo na própria caminhada empreendida. E foi assim que essa pesquisa foi sendo delineada. O processo de construção desse estudo abalou constantemente as certezas que fui construindo sobre a infância e sobre os processos de escolarização e, ainda, sobre as formas de olhar para o tema a que me propus estudar. E é assim, também, que me surpreendo ao ir me percebendo transformada nessa experiência de aprendiz de pesquisadora. O desenvolvimento desta pesquisa se configurou como um desafio, pois busquei uma direção que me possibilitasse outros entendimentos sobre a infância e sua educação na Contemporaneidade.

O que pretendo afirmar com essas considerações é que as nossas escolhas teóricas vão dando sentido, vão orientando e delimitando nossa forma de olhar o que pretendemos estudar. Vão orientando nossas formas de interrogar aquilo que chamamos de realidade, bem como os caminhos que vamos tomando ao longo do processo de investigação, num processo de implicação da teoria na produção da realidade, ou seja, “ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela ‘conforma’ certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele” (Bujes, 2007, p. 21). A teoria, então, não está desvinculada do método, do caminho que escolhemos para a realização de uma pesquisa e nem daquilo que conseguimos “ver” como realidade.

Essa perspectiva norteou a busca pelos aportes teóricos que orientariam a minha forma de olhar para a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos. Procurando desenvolver um estudo de inspiração genealógica, não pretendi buscar a essência nem a origem ou “o que é mesmo” o Ensino Fundamental de nove anos, porque não há como desvelar o seu significado profundo ou que esteja escondido. Nesse sentido, a genealogia se propõe a fazer “uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas. Com isso, ela consegue desnaturalizar, dessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções” (Veiga-Neto, 2003, p. 71).

Frente ao que expus até aqui, cabe salientar que o estudo que propus está interessado em analisar a vontade de verdade dos discursos oficiais que estão sendo produzidos na política de Ensino Fundamental de nove anos, no que diz respeito ao lugar que está sendo produzido para as crianças de seis anos. E, ainda, que implicações têm isso para a Educação Infantil. Minha pretensão, então, foi compreender o que pode ser dito e pensado sobre os espaços e lugares que estão sendo destinados às crianças menores de sete anos, e como isso vem produzindo o governo da infância.

Para empreender essa análise busquei alguns materiais que pudessem dar suporte ao que pretendia. Esses materiais, ao comporem o *corpus* de análise, não foram percebidos, conforme aponta Fischer (2007, p. 43-44), como realidades mudas que a partir da análise revelariam sentidos escondidos, mas foram olhados como um conjunto de textos que estão associados a práticas sociais. Foram analisados, então, como práticas que são, que constituem sujeitos e corpos, bem como modos de existência de pessoas e instituições. Os textos foram vistos “na sua materialidade pura e simples de coisas ditas em determinado tempo e lugar”.

Nesse processo de discussão, aprovação e implantação da política, uma série de documentos foram produzidos no âmbito do Ministério da Educação a partir de 2004 como forma de divulgar e orientar tal implantação. Tendo em vista que meu objetivo foi analisar os discursos que estão sendo produzidos sobre o Ensino Fundamental de nove anos, escolhi alguns materiais que já estavam circulando nas escolas, nas universidades, nos cursos de formação de professores e, também, que têm sido vistos como uma referência nesse processo. Dentre esses materiais, destaco o documento *Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais*, publicado pelo MEC em 2004, os relatórios do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, publicados pelo MEC em 2006 e o documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade*, também publicado em 2006.

Também, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, a Secretaria de Educação do Estado elaborou um projeto piloto para alfabetização das crianças de seis anos que está em execução desde o início do ano letivo de 2007. Desse projeto, analisei apenas o documento que aborda os objetivos e metodologia para sua implementação. Ainda que tenham sido produzidos outros materiais sobre esse projeto no âmbito da Secretaria de Educação, julguei não serem centrais ao estudo que desenvolvi por tratarem mais de questões específicas da alfabetização.

Cabe salientar, também, que desde o início da pesquisa fui juntando matérias que foram divulgadas em jornais, revistas, na própria página do MEC e em outras páginas diversas. Essas matérias reúnem opiniões, dúvidas de pais e profissionais, fóruns de debate. Na ocasião da defesa da proposta de Tese afirmei que ainda que não fossem documentos elaborados por Secretarias de Educação, poderiam servir de complemento às análises. Porém, por sugestão da banca e por perceber a produtividade dessas matérias que estavam sendo publicadas sobre o assunto no período mais intenso da implementação do Ensino Fundamental de nove anos (2005 - 2008), acabei por incorporá-las ao longo das minhas análises.

Por fim, ainda referindo-me aos materiais, quero enfatizar que ao serem analisados, não foram tomados como a origem dessa política. Minha opção por esses materiais justificase em razão de que constituem discursos que estão sendo produzidos e legitimados como verdadeiros com relação ao Ensino Fundamental de nove anos. Mesmo que alguns desses documentos não estejam circulando em todas as escolas de Ensino Fundamental e ainda que os discursos que circulam nesses documentos não correspondam à prática de todas as escolas que já estão implementando o primeiro ano obrigatório aos seis anos, eles continuam sendo relevantes, uma vez que meu interesse é ver como a educação dessas crianças vem sendo dita e pensada de forma a produzir um outro lugar escolar para as crianças de seis anos.

Além dessa, outras mudanças ocorreram, provocando outros percursos não traçados no início do estudo. Por isso, considero importante relatá-las aqui, pois elas foram delineando os caminhos metodológicos da pesquisa. Isso já vinha ocorrendo desde a elaboração da Proposta de Tese, quando relatei que ao observar mais detalhadamente os documentos que tratam da política de Ensino Fundamental de nove anos, fui percebendo que talvez fosse um equívoco pensar que as crianças de seis anos a partir desta política estariam em um não-lugar¹³. Comecei a perceber que os discursos que circulam em tais documentos (mas também discursos que estão sendo veiculados pela mídia, nas escolas, nas instituições de Educação Infantil) vão atribuindo um sentido, vão atribuindo uma posição de sujeito para essas crianças no Ensino Fundamental.

¹³ Para Marc Augé (1994, p.36), os não-lugares “São tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos...) quanto os próprios meios de transporte e os grandes centros comerciais [...]. Não-lugares por oposição à noção sociológica de lugar, aquela de cultura localizada no tempo e no espaço”.

A partir de tal compreensão é que essa política educacional pode ser pensada como um modo bastante eficaz de produzir e fixar novas subjetividades, novos modos de ser nessa relação das crianças de seis anos com a escola. As crianças de seis anos, a partir de agora, ao ingressarem no Ensino Fundamental de nove anos, passam a ser capturadas por uma outra lógica que está implicada nesse nível de ensino: outras normas, outros rituais, outra organização do espaço e também do tempo. Procuo mostrar nesta pesquisa, que um novo sujeito escolar de seis anos está sendo pensado e produzido a partir da implementação da política de Ensino Fundamental de nove anos. As crianças de seis anos, nesse momento, ganham maior visibilidade no Ensino Fundamental e tal visibilidade passa pela definição de um novo lugar para elas. Um lugar que não será o mesmo da Educação Infantil, mas que também precisa ter uma lógica diferente da primeira série do antigo Ensino Fundamental de oito anos.

Uma outra questão que fez com que eu mudasse o foco de análise do estudo ocorreu após a defesa da Proposta de Tese. Na Proposta de Tese anunciei que a análise estaria organizada a partir de três eixos: *governo*; *acontecimento*; *inclusão*. No primeiro eixo pretendia discutir o Ensino Fundamental de nove anos tomando como pontos de análise os deslocamentos que estão sendo operados em termos de lugar escolar e alargamento do tempo de aprendizagem como estratégias para conter o risco do fracasso escolar, do analfabetismo, da evasão e da repetência. No segundo eixo pretendia analisar a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental como um acontecimento. No terceiro eixo, por fim, o propósito seria discutir o Ensino Fundamental de nove anos enquanto uma prática de inclusão implicada em cumprir o propósito de universalização da educação.

Porém, a partir das considerações feitas pela banca na ocasião da defesa da Proposta de Tese e da continuidade da pesquisa, fui percebendo que o governo era o eixo que permearia toda a análise. Foi a partir disso, mas também das disciplinas¹⁴ que cursei no segundo semestre de 2007 e ao longo de 2008 e das discussões que realizamos nas reuniões do grupo de pesquisa¹⁵, que percebi que os estudos acerca da governamentalidade deveriam

¹⁴ Refiro-me às disciplinas *Segurança, Território, População: implicações educacionais*, *Nascimento da Biopolítica: implicações educacionais* e *Governamentalidade e Educação*, ministradas pelo professor Alfredo Veiga-Neto, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

¹⁵ Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós / UFRGS).

ser ampliados em minha pesquisa, de forma a tornar-se um conceito que eu estaria operando ao longo das análises.

Juntamente a isso, fiz uma imersão mais aprofundada no material já selecionado e, então, decidi que o estudo que iria desenvolver, estaria organizado em duas dimensões de análise da política de Ensino Fundamental de nove anos. A primeira aborda o nível institucional, a partir de três eixos: a inclusão, a gestão e a avaliação. A segunda aborda o discurso sobre os sujeitos, ou seja, como o sujeito infantil de seis anos é narrado no material coletado. Essa segunda dimensão foi analisada a partir de dois eixos: o esmaecimento de fronteiras e a infantilização e desinfantilização como processos de uma mesma racionalidade governamental. Isso reafirma a centralidade da governamentalidade no estudo que desenvolvi e, em razão disso, a necessidade de um maior desenvolvimento sobre essa questão. É disso que trato na continuidade desta seção.

Nos cursos ministrados no final da década de 1970, Foucault faz uma analítica do poder, porém, a partir de uma ótica diferente do que vinha realizando nos anos anteriores. Ainda que inicialmente, no curso *Segurança, Território, População (1977 – 1978)*, Foucault tenha anunciado o estudo da biopolítica ao longo do desenvolvimento das aulas, e dos cursos dos anos seguintes ele acaba dando lugar a uma história da governamentalidade que vai até os primeiros séculos da era cristã. Como destaca Senellart (2008), o triângulo segurança-território-população, apontado como o marco inicial do estudo, foi substituído pela série segurança-população-governo.

Com isso, a análise do poder que Foucault realiza nesses estudos está muito mais interessada no desenvolvimento das racionalidades governamentais e, em razão disso, das tecnologias a elas relacionadas. Para tal analítica, Foucault apresenta o conceito de governamentalidade que alguns pesquisadores consideram como uma combinação de “governo” com “mentalidade”, procurando mostrar a relação de dependência entre as práticas de governo e as mentalidades que dão sustentação a tais práticas (Simons e Masschelein, 2006; Fimyar, 2008). Disso podemos depreender que há uma íntima relação entre as racionalidades governamentais e a produção de determinadas subjetividades.

Ainda de acordo com Foucault (2008), a governamentalização do Estado no Ocidente apenas tornou-se possível a partir de três pontos de apoio. Ela nasce a partir de um modelo arcaico da pastoral cristã, apoiando-se no sistema diplomático militar com o objetivo de

manter o equilíbrio europeu e na polícia, no sentido do termo que é atribuído nos séculos XVII e XVIII.

Para que possamos compreender melhor como se dá essa governamentalização do Estado, penso ser necessário abordar, ainda que de forma sucinta, alguns aspectos analisados por Foucault. Foucault (2008) aponta para o fato de que a palavra governar só adquire o sentido político, o sentido estatal a partir do século XVI. Antes disso, a palavra abrange significados diversos, podendo se referir, por exemplo, ao deslocamento no espaço, ao movimento, à subsistência material, à alimentação, aos cuidados dispensados a um indivíduo, ao exercício de mando, ao controle exercido sobre si mesmo e sobre os outros, ao comércio. Apesar dessa diversidade semântica, Foucault (2008) destaca que há algo que aparece através de todos os sentidos que são atribuídos, que diz respeito ao fato de que nunca se governa um Estado, uma estrutura política, quem é governado são as pessoas, indivíduos ou coletividades. Esse governo dos indivíduos, dos homens ou coletividades tem por fundamento o poder pastoral.

Para Foucault (2008), essa ideia de que os homens são governáveis não é uma ideia grega nem romana. Na literatura grega aparece com regularidade a metáfora do leme, do timoneiro, do piloto, para designar aquele que está à frente da cidade. Mas, nessas associações o que é governado é a própria cidade, o objeto de governo expresso nessa literatura não são os indivíduos. Portanto, o pensamento clássico da Grécia sobre a política exclui a valorização do tema do pastorado. A ideia de um governo dos homens deve ser buscada no Oriente, principalmente entre os hebreus. Para estes, a relação pastor-rebanho é essencialmente uma relação religiosa.

O poder pastoral é, então, um poder de tipo religioso que tem como princípio o poder que Deus exerce sobre o povo, o exercício do poder se dá sobre uma multiplicidade em movimento e não sobre um território. É um poder individualizante e totalizante, uma vez que:

Por um lado, o pastor tem de estar de olho em todos e em cada um, *omnes et singulatim*, o que vai ser precisamente o grande problema tanto das técnicas de poder no pastorado cristão, como das técnicas de poder, digamos, modernas [...]. E, depois, de maneira ainda mais intensa, no problema do sacrifício do pastor em relação ao seu rebanho, sacrifício dele próprio pela totalidade do rebanho, sacrifício da totalidade do rebanho por cada uma das ovelhas. (Foucault, 2008, p. 172)

Com o pastorado cristão surge uma forma de poder com modos específicos de individualização que têm relação com a salvação das almas. Essa individualização, para

Foucault (2008) se dá de três maneiras: por uma identificação analítica, por um processo de sujeição que ocorre pelo submetimento à obediência e que vai ser adquirida pela produção de uma verdade interior que lhe é imposta, num processo de subjetivação. Como podemos perceber, aparece aqui, a preocupação com o indivíduo e com suas formas de condução. E é nesse sentido que Foucault aponta o pastorado como o esboço da governamentalidade, tal como ela se desenvolve a partir do século XVI, ou seja, o problema da governamentalidade é posto a partir do pastorado.

A partir dos séculos XV e XVI o poder pastoral entrou em crise, havendo uma dispersão do pastorado para adquirir a dimensão da governamentalidade. Com isso, novas maneiras de conduzir a própria conduta e a conduta dos outros, novas maneiras de governar foram introduzidas. Ao analisar essa questão, Foucault (2008) afirma que o problema do governo aparece de modo geral no século XVI com relação a questões bem diferentes: problema do governo de si mesmo; problema do governo das almas e das condutas; problema do governo das condutas; problema do governo dos Estados pelos príncipes.

Para esse filósofo, esses problemas surgem a partir da convergência de dois processos que colocam a questão geral do governo e do governo no século XVI. Por um lado, um movimento de concentração estatal e, por outro, um movimento de dispersão e dissidência religiosa. Foucault (2008) mostra como a partir do século XVI passam a se constituir novas maneiras de governar os outros e a si mesmo. Veiga-Neto (2000, p. 181), ao tematizar esse deslocamento, afirma que “o que passa, então, a ser cada vez mais problematizado será o Estado e não tanto o governante, devendo ser entendido o Estado muito mais em termos de sua população do que de seu território”. Nesse deslocamento opera-se uma ruptura importante. Enquanto a finalidade da soberania está nela mesma e a lei é um de seus principais instrumentos, no governo a ênfase recai principalmente sobre as coisas que são alvo de governo, recaem sobre a população e, ao invés de leis, são as táticas que passam a ser os instrumentos primordiais do governo (Foucault, 2008).

Porém, Foucault (2008) alerta para o fato de que ainda que o século XVIII marque o final do pastorado, seu exercício não foi extinto e é possível afirmarmos que ainda não nos livramos dele. Portanto, a questão não é de substituição do poder pastoral por um outro tipo de poder, mas de uma ênfase que recai em outras formas de exercício do poder sobre si e

sobre os outros. E essa outra maneira, essa nova arte de governar que começa a surgir no final do século XVI e início do século XVII gira em torno da razão de Estado.

De acordo com Foucault (2008), a Razão de Estado que se consolidara como racionalidade de governo no final do século XVI e início do século XVII além de acompanhar a constituição dos Estados administrativos como forma de governo massiva e totalizante, possibilitou o desenvolvimento de um conjunto de técnicas de governamento dos indivíduos no que conhecemos como disciplinas. Na Razão de Estado não há relação com alguma ordem natural; o centro é o próprio Estado, e portanto, o objetivo do governo é elevar ao máximo as suas forças através das disciplinas. Nessa noção de Razão de Estado ainda não aparece de forma nítida a noção de população, ela só vai se constituir em objeto e sujeito de governo no final do século XVIII, num momento que Foucault (2008) caracteriza como de desbloqueio das artes de governar e de emergência de outra racionalidade governamental: o liberalismo. Se na Razão de Estado não são os homens que devem ser prósperos, mas o próprio Estado (traço que é marcante na política mercantilista da época), na nova racionalidade é a população que deve se desenvolver seguindo sua própria natureza e para isso acontecer se precisaram de mecanismos de seguridade (Foucault, 2008).

A razão de Estado é, então, aquilo que possibilita manter o Estado, mas, também, o que permite ampliá-lo em suas forças.

Não é mais a ampliação dos territórios, mas o aumento da força do Estado; não é mais a extensão das posses ou das alianças matrimoniais, [mas] o incremento das forças do Estado; não é mais a combinação das heranças por meio das alianças dinásticas, mas a composição das forças estatais em alianças políticas e provisórias. É tudo isso que vai ser a matéria-prima, o objeto e, ao mesmo tempo, o princípio de inteligibilidade da razão política. (Foucault, 2008, p. 396)

Para que essa razão política tome forma, são necessários dois conjuntos de tecnologia: o dispositivo diplomático-militar, que tem como objetivo a manutenção de uma relação de forças por meio de alianças entre os Estados; e o dispositivo de polícia que tem por objetivo o desenvolvimento das forças internas sem que haja ruptura do conjunto (Foucault, 2008).

O objetivo da polícia é o controle e a responsabilidade pela atividade dos homens pelo fato dessa atividade poder constituir um elemento importante no desenvolvimento das forças do Estado. Nesse sentido, segundo Foucault (2008) a polícia atuará no nível da regulamentação, uma vez que se ocupará da vida, da saúde, da atividade, ou seja, de todas as formas de coexistência dos homens uns em relação aos outros.

Porém, cabe ressaltar que durante os séculos XVI e XVII as artes de governar se vêm bloqueadas, não conseguindo entrar em funcionamento. De acordo com Foucault, o bloqueio da arte de governar foi gerado por dois modelos: o da soberania e o da família.

Pode-se afirmar que é nesse contexto que emergem as disciplinas. É aí que as disciplinas vão atuar para, inclusive, serem condição de possibilidade para o desbloqueio da arte de governar. Na medida em que essa forma de governo esteve implicada na regulação das condutas, da circulação, enfim, da vida dos indivíduos, a estratégia utilizada foi a regulamentação por meio de dispositivos disciplinares. Sobre essa questão, Foucault afirma que:

É necessário ver que essa grande proliferação das disciplinas locais e regionais a que pudemos assistir desde o fim do século XVI até o século XVIII nas fábricas, nas escolas, no exército, essa proliferação se destaca sobre o fundo de uma tentativa de disciplinarização geral, de regulamentação geral dos indivíduos e do território do reino, na forma de uma polícia que teria um modelo essencialmente urbano. (Foucault, 2008, p. 458)

A polícia, nessa forma de compreensão está relacionada com o problema da instrução e, também, implica uma moralização. A escola passa a ser um instrumento necessário e eficaz na regulação das condutas. Por meio de um modelo uniformizador, a escola moderna abandonou os modelos pautados na violência em favor de uma disciplinarização constante em direção de uma auto-regulação das condutas.

Com isso, novas racionalidades são introduzidas, novos deslocamentos são percebidos na direção de uma razão governamental a partir da metade do século XVIII, com ênfase na liberdade, na economia e na população.¹⁶ Tais deslocamentos possibilitam o desbloqueio da arte de governar. Pode-se destacar, então, três aspectos que possibilitaram o desbloqueio da arte de governar. O primeiro diz respeito ao deslocamento que se opera no nível da família. Ela passará de modelo a instrumento privilegiado para o governo da população. O segundo diz respeito ao fato da população aparecer como objetivo e instrumento frente ao governo. Por fim, o terceiro está relacionado à passagem da arte de governar para uma ciência política que ocorre no século XVIII em torno da população e de uma economia política (Foucault, 2008).

¹⁶ Esse aspecto, dada a relevância para o estudo que realizo nesta Tese, será melhor desenvolvido no capítulo 4.

É numa rede contínua e múltipla de relações entre a população, o território e a riqueza que se constituirá a economia política e, também, um tipo de intervenção característica do governo, que vai se dar no campo da economia e da população. “É a população, portanto, muito mais que o poder do soberano, que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo” (Foucault, 2008, p. 140).

Cabe ressaltar, no entanto, que esses deslocamentos que acabam por provocar novas formas de governamentalidade não eliminam a disciplina. Como assinala Foucault (2008, p. 142), nunca “a disciplina foi mais importante e mais valorizada do que a partir do momento em que se procurava administrar a população [...]; administrar a população quer dizer administrá-la com sutileza e administrá-la em detalhe”.

O que Foucault chama de governamentalidade é, então, o conjunto de tecnologias que possibilitam exercer uma forma específica de poder cujo centro será a população. A governamentalidade é “o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’” (Foucault, 2008, p. 144). Dizendo de outra forma, o que Foucault tenta assinalar é que o importante para a nossa atualidade não é tanto a estatização da sociedade, mas a governamentalização do Estado, afirmando que desde o século XVIII vivemos na era da governamentalidade:

Governamentalização do Estado, que é um fenômeno particularmente tortuoso, pois, embora efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo tenham se tornado de fato o único intuito político e o único espaço real da luta e dos embates políticos, essa governamentalização do Estado foi, apesar de tudo, o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. [...] são as táticas de governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal. Portanto, se quiserem, o Estado em sua sobrevivência e o Estado em seus limites só devem ser compreendidos a partir das táticas gerais da governamentalidade. (Foucault, 2008, p. 145)

E é nesse sentido que percebo a produtividade do conceito foucaultiano de governamentalidade. No âmbito deste estudo tal ferramenta foi compreendida como uma grade pela qual tentei ver a disposição das coisas e, neste caso específico, o Ensino Fundamental de nove anos, enquanto uma política voltada para a educação das crianças, que está implicada em um dispositivo de subjetivação que foi inventado. Operar com esse

conceito pode possibilitar percebermos os efeitos dessa política no governamento das crianças pequenas.

Para a realização desse propósito, a Tese está organizada em seis capítulos. O primeiro, que encerro aqui, está organizado em três seções: *Um pouco da minha história*, *Sobre a perspectiva de estudo* e *Caminhos metodológicos*. Nesse capítulo, apresento um pouco da minha trajetória e conto como o estudo foi desenvolvido.

O segundo capítulo, denominado *Infâncias e processos de escolarização*, está organizado em três seções: *Produzindo “uma” infância*, *Modernidade e a institucionalização da infância* e *Discursos pedagógicos sobre a educação das crianças*. Nesse capítulo, abordo alguns aspectos com relação à invenção da infância moderna e, também, o quanto os processos de institucionalização das crianças esteve, e ainda está, implicado na constituição de uma especificidade para a infância. Ainda com relação à produção de uma infância abordo a temática a partir do olhar da pedagogia, descrevendo como a infância passa a ser alvo de uma intensa produção de discursos que ao nomeá-la, categorizá-la e ordená-la a tornam, também, ponto focal de novas relações de poder.

O terceiro capítulo, nomeado *Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, está organizado nas seguintes seções: *Sobre tempo e espaço*, *Educação Infantil* e *Ensino Fundamental de nove anos*. Nesse capítulo, com o objetivo de discutir a produção de um outro espaço escolar para a criança de seis anos apresento alguns aspectos com relação ao tempo e ao espaço, à Educação Infantil em suas especificidades e, por fim, à política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração que está sendo implementada a partir da aprovação da lei nº 11.274, de seis de fevereiro de 2006.

O quarto capítulo, cujo título é *A política do Ensino Fundamental de nove anos e a governamentalidade neoliberal*, está organizado em três seções: *As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: uma questão de inclusão social*, *O Ensino Fundamental de nove anos como problema de gestão* e *Os processos de avaliação como estratégia de regulação*. Nesse capítulo, discuto o Ensino Fundamental de nove anos a partir da primeira dimensão de análise: o nível institucional. Ainda que a ênfase dessa política venha geralmente sendo narrada como um movimento em direção a universalização e a igualdade de oportunidades, procuro mostrar que a ênfase está na forma de governamento da população, que está pautada na razão governamental neoliberal. Portanto, de uma forma diferente do que

vinha sendo posta anteriormente. Para esse intuito, tomo a inclusão, a gestão e a avaliação, como focos centrais da análise que será desenvolvida ao longo das três seções.

O quinto capítulo, nomeado *O lugar das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos*, apresenta duas seções: *Esmaecendo fronteiras: a produção do sujeito aluno de seis anos e Infantilização e desinfantilização: dois processos de uma mesma lógica governamental*. Nesse capítulo abordo a segunda dimensão de análise que propous desenvolver e que procura compreender como o sujeito é narrado nos documentos e materiais que analisei. Para tal, discuto o lugar das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos a partir de dois eixos. No primeiro, tematizo o esmaecimento de fronteiras entre os dois níveis de ensino e que tal deslocamento pode estar provocando a produção de um sujeito aluno de seis anos. No segundo eixo, discuto dois processos que estão implicados numa mesma lógica governamental, a saber: a infantilização e a desinfantilização.

Nas *Considerações finais*, como fechamento desta Tese, faço uma breve retomada sobre a discussão feita ao longo do estudo, centrando-me em algumas questões que considere importantes para a compreensão do Ensino Fundamental de nove anos enquanto uma prática de governo da infância.

CAPÍTULO 2: INFÂNCIAS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

O PROBLEMA NÃO É REPROVAR, É NÃO APRENDER

Há vários equívocos embutidos na idéia de que iniciando-se o ensino fundamental aos seis anos não deve haver reprovação na 1ª série. O primeiro deles e o mais grave é o da perda da infância ao iniciar um ano mais cedo a escolaridade fundamental. Nele estão incluídos vários outros equívocos, tais como de que aprender não é brincar, de que aprender é chato e de que até os sete anos não se aprende. Aprende-se desde que se nasce, porque gente tem que aprender tudo até a ter fome, ter sede e ter sono, quanto mais falar ou calcular.

Esther Pilar Grossi, Zero Hora, 23/09/2006

Especialistas garantem que, pelo fácil acesso à informação, as crianças de hoje estão preparadas para a alfabetização precoce. O maior desafio é definir o currículo da série adicional, que mescla características de pré-escola e de 1ª série e não prevê reprovação.

Zero Hora, 16 de março de 2007

2.1 PRODUZINDO “UMA” INFÂNCIA

a criança, tal como a percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma instituição social recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais. (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p. 69)

A infância que conhecemos e as formas de pensá-la, que nos parecem tão naturais, são uma invenção da Modernidade. Mas, ao mesmo tempo, a invenção da infância como uma etapa de vida com especificidades próprias esteve implicada na constituição da própria Modernidade. Isso quer dizer que, numa relação de imanência, uma foi condição de possibilidade para a outra.

Ariès (1981), em seu estudo sobre a infância e a família, aponta para o fato de que, no Ocidente, a partir do Renascimento, novas formas de percepção sobre a infância são instituídas. Na Idade Média, segundo esse autor, não havia um sentimento ou consciência de infância, as crianças eram percebidas como adultos em miniatura. Tão logo passasse o período de maiores perigos e que a criança já pudesse valer por si própria, ela compartilhava do mesmo mundo que os adultos, misturando-se aos seus modos de vida. Isso quer dizer que assim que a criança passasse a conviver com os adultos, a aprendizagem, as brincadeiras, o trabalho também eram compartilhados com estes. Também os modos de vestir imitavam os modos de vestir dos adultos e não havia, nessa época, um sentimento de pudor com relação à criança no que diz respeito aos assuntos e condutas sexuais. Ainda segundo Ariès (1981), a partir do século XVII começa a se desenvolver um sentimento novo com relação à infância. Essa começa a ser percebida em suas especificidades, passando a ocupar o centro das atenções da instituição familiar, ao menos nas camadas superiores da sociedade européia. A criança passa a ser fonte de distração e relaxamento para o adulto, sendo paparicada por aqueles que com ela convivem. Por outro lado, há também uma fonte de interesse que é externa à família e que tem sua expressão representada, principalmente por eclesiásticos e moralistas no século XVII que, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes, também voltavam suas atenções à infância. É assim que, do século XVI ao século XIX, se configura a subjetividade moderna para a infância.

É importante destacar que esse estudo realizado por Ariès (1981) não foi aceito com tranquilidade, recebendo críticas de historiadores que apontaram limites, principalmente com relação ao pioneirismo de seu trabalho, por desconsiderar em suas análises as formas de vida das crianças pobres e, ainda, pela metodologia utilizada para a comprovação de suas hipóteses¹⁷. Apesar das problematizações com relação ao estudo por ele desenvolvido, é inegável sua contribuição para a compreensão da infância enquanto um fenômeno que está estreitamente ligado à Modernidade.

Bujes (2002), no livro intitulado *Infância e Maquinarias*, desenvolve a ideia de que os significados atribuídos à infância estão intimamente relacionados com modificações de ordem política, econômica e social que provocam formas diferenciadas de perceber o mundo. Mas numa posição um pouco diferente da assumida por Ariès (1981), a autora argumenta, ainda, que a Modernidade coloca em evidência formas específicas que possibilitam o controle e o governo das populações. Bujes (2002) sustenta que o que pensamos sobre as crianças e a infância, as formas como as percebemos “são resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação” (Bujes, 2002, p. 24).

Valendo-se da perspectiva foucaultiana, a autora mostra como da ameaça da morte passamos à exaltação da vida. A partir do século XVII é sobre a vida das pessoas que se voltam as preocupações. Cria-se a necessidade, então, de uma “biopolítica da população”¹⁸ (Bujes, 2002, p. 35). Para que se efetive esse projeto de exaltação da vida instaurado na Modernidade, é necessário que se passe a dar uma atenção especial e diferenciada à infância. A partir do momento em que se passa a perceber a infância como algo individualizado, com necessidades específicas, marcadas pela diferenciação do mundo adulto, a criança passa a ser alvo de conhecimento. É preciso, então, conhecer mais, saber mais sobre o sujeito criança.

A criança, então, deixa de ser vista como algo divino e, também, passa a ser compreendida enquanto uma categoria social. Bujes (2002), ao analisar as relações entre infância e poder, afirma que as crianças

¹⁷ Para uma revisão com relação às críticas ao estudo realizado por Ariès (1981), ver Kuhlman Jr. (1998), Narodowski (1999) e Heywood (2004), entre outros.

¹⁸ Esse tema será abordado na seção posterior: *Modernidade e institucionalização da infância*.

passam a se constituir como alvos do poder — pontos focais de inúmeros discursos que criam um conjunto de normas para as relações entre adultos e crianças, que ensejam sentimentos de piedade e ternura, que mobilizam experiências de toda ordem voltadas para sua educação e moralização. Elas se tornam objetos de interesse de inúmeras classes profissionais, de distintas iniciativas governamentais, de práticas especializadas, de legislação, de regimentos, de estatutos, de convenções. (Bujes, 2002, p. 64)

É importante ressaltar que, na medida em que as crianças passam a ser compreendidas em suas especificidades, tornam-se objeto de intervenção do Estado e também do campo científico, como destacou a autora. E, ao mesmo tempo em que elas são olhadas com mais vagar, elas também são descritas em minúcias por esses discursos provenientes da educação, da medicina higienista, da religião, do campo jurídico, entre outros. “Portanto, é esta perspectiva adultocêntrica de representar a infância, na qual a criança é significada como um ser em falta — imaturo, débil, desprotegido, em alguns casos necessitando de correção, em outros, de proteção — que vai justificar a necessidade de intervenção e de governo da infância” (Bujes, 2002, p. 39).

É nesse contexto que a escola — instituição que separa a criança do mundo adulto —, começa a ganhar expressão, a ponto de tornar-se a instituição própria para a educação das crianças e dos jovens. Assim, na Modernidade as crianças ganham um espaço específico não só dentro da família, mas também fora dela. Podemos dizer, então, que a invenção do sentimento moderno da infância provoca a invenção de uma pedagogia: a pedagogia moderna.

É importante destacar que não quero dizer que antes da Modernidade não houvesse ideias com relação à infância. Sobre essa questão é importante destacar o estudo empreendido por Walter Kohan (2003) no livro intitulado *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Na primeira parte do livro, o autor analisa uma primeira forma de relação entre filosofia e infância, buscando em alguns dos *Diálogos* de Platão, traços de um certo conceito de infância reproduzido no desenvolvimento da Filosofia da Educação Ocidental. Kohan (2003) desenvolve a tese de que a infância, para Platão, era parte indissociável de algo que constituiu um problema fundamental para ele, a saber: “entender, enfrentar e reverter a degradação cultural, política e social da Atenas de seu tempo” (Kohan, 2003, p. 27).

Platão entende que a chave para explicar esse problema é educativa e, para resolvê-lo, também coloca a educação como chave fundamental. “É necessário pensar outro cuidado, outra criança, outra educação, uma experiência infantil da verdade e da justiça, que preserve e cultive o que nessas naturezas há de melhor e o ponha a serviço do bem comum” (Kohan, 2003, p. 28). Nesse sentido, Platão não tem na infância um problema filosoficamente

relevante enquanto infância, em sua especificidade, mas na possibilidade de educá-la para que a *pólis* se torne mais justa e melhor. Kohan (2003) chama a atenção para o fato de que Platão, ao se referir às crianças, não utiliza uma palavra que seja exclusiva. Isso poderia nos levar a pensar que a infância não tinha nenhuma relevância social. Porém, de acordo com o autor, ainda que Platão não tenha utilizado uma palavra específica para designar a infância, isso não significa que ele não tenha pensado a seu respeito.

É assim que Kohan (2003) distingue algumas marcas do pensamento platônico com relação à infância: a infância como possibilidade; a infância como inferioridade; a infância como o outro desprezado; a infância como material da política. Ainda que corra o risco de me tornar um tanto esquemática, para que possamos compreender melhor cada uma dessas marcas, apresentarei de forma muito breve alguns pontos relevantes com relação a cada uma delas.

A primeira marca distinguida por Kohan (2003) é a infância como pura possibilidade. Para Platão a educação é importante durante toda a vida, porém é ainda muito mais valorizada no momento em que o caráter do ser humano está sendo formado. Para ele, a ocupação com a educação das crianças não se dá pelo que elas são, mas pelo que elas poderão vir a ser, para que elas possam chegar à virtude plena. Nesse sentido, as crianças não estão associadas a características próprias e definidas porque esses primeiros momentos estão vinculados à possibilidade que deles virão. Daí a visão de incompletude e de falta que acompanha a ideia de infância. Ainda sobre a infância como possibilidade, Kohan (2003, p. 40) comenta o seguinte:

A princípio, essa visão da infância parece extraordinariamente positiva, poderosa: dela pode devir quase qualquer coisa; dela, quase tudo pode ser. Contudo, essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não-afirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos. (Kohan, 2003, p. 40)

Juntamente com essa visão de pura possibilidade, Kohan (2003) apresenta uma outra marca presente no pensamento platônico acerca da infância que ele denomina de inferioridade. Para Platão, a infância é uma fase da vida que pode ser associada à inferioridade em sua relação com o homem adulto. Em alguns dos textos a infância aparece associada ao ancião, em outras ao escravo ou à mulher. Assim, a infância é considerada como o tempo da

incapacidade, das limitações e da falta de experiência. Também como alguém que é facilmente enganável, que é contraditória e inconsistente. Esse modo de pensar a infância toma como modelo “o homem adulto, racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo, prudente, qualidades cuja ausência ou estado embrionário, incipiente, torna as crianças e outros grupos sociais que compartilham desse estado inferiores, na perspectiva de Platão” (Kohan, 2003, p. 49).

A terceira marca distinguida por Kohan (2003) apresenta a visão de infância presente no pensamento de Platão como o outro desprezado. Nessa marca, que tem relação com a anterior, a infância pode ser percebida como um momento que está associado ao não-importante, ao desprezo, ao que não tem lugar na *pólis*, por isso pode ser excluído. As crianças, nessa visão, são associadas à figura “de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e por isso deve ser vencido, azotado, expulsado da *pólis*” (p.55).

Por fim, a marca da infância como material da política. Nos diversos diálogos de Platão, as discussões que envolvem infância e educação adquirem sentido em função de sua significação política. Platão se preocupa com a educação das crianças que serão, no futuro, reis que filosofem e filósofos que governem. Aqui, novamente podemos dizer que as crianças não interessam a Platão por serem crianças, mas pelo que poderão ser — os adultos que governarão a *pólis*. Por isso, a educação das crianças é para Platão, uma tarefa política:

As relações entre política e educação são carnisais: educa-se a serviço de uma política a um só tempo em que a educação política persegue, ela mesma, fins educativos. Por isso a educação é tão decisiva para Platão, porque é sua melhor ferramenta para alcançar a *pólis* sonhada. (Kohan, 2003, p. 59)

Com essa breve incursão acerca das marcas da infância no pensamento de Platão empreendida por Kohan (2003), podemos perceber a existência de sentimentos com relação à infância que são anteriores à Modernidade. Podemos perceber deslocamentos e continuidades dos discursos da infância antiga com relação à infância moderna. Sem adotar uma perspectiva que seja apenas continuísta ou descontinuísta da história, Kohan (2003, p. 22) pondera que as ideias de Platão com relação à infância poderiam ser consideradas como “apenas uma marca intermediária de um percurso muito mais longo de um conceito de infância semelhante”. Também poderíamos pensar em termos de uma certa continuidade do pensamento platônico quando analisamos a relação entre infância e educação. É possível identificarmos no pensamento de Platão algumas ideias que tem sido marcas nas formas de pensar a infância em

nossa tradição, como, por exemplo, a ideia de infância como pura possibilidade. Por outro lado, poderíamos afirmar que na Modernidade um novo sentimento de infância, novos conceitos de disciplina e dos processos de escolarização surgem de maneira intensa, de forma que poderíamos pensar que ocorre aí uma descontinuidade com relação às formas de pensar a infância na Antiguidade.

Pensar em termos de continuidades e descontinuidades talvez possa contribuir na compreensão de como foi sendo produzido o sentimento de infância que nos passou a ser familiar. É importante salientar, ainda, que com essa breve análise de algumas marcas do pensamento de Platão com relação à infância, não significa que eu esteja contrariando a tese de Ariès (1981) de que a infância é uma invenção moderna. Isso porque, como tentei mostrar no início dessa seção, é na Modernidade que ocorre uma intensificação de ideias com relação à infância, bem como de produção de saberes e de práticas voltados para melhor conhecê-la e educá-la. Esses saberes e práticas se conjugam em uma pedagogia que passa a ser vista como uma ciência em que os saberes, por ela produzidos, produzem também uma forma específica de ser criança e de perceber a infância. Daí a importância de analisarmos as relações entre infância e os processos de escolarização na Modernidade, e é disso que trato na próxima seção.

2.2 MODERNIDADE E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

A infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia. O motivo de quase todos os cuidados e a fonte de boa parte de suas preocupações. (Narodowski, 2001a, p. 21)

Ainda que infância e escola pareçam existir desde sempre e que a relação entre ambas possa parecer tão natural, as formas de pensá-las e percebê-las foram ideias inventadas e que estiveram implicadas no processo de constituição da Modernidade.

Com a Modernidade, a criança é percebida pela sua inocência e, também, por ser desprovida de razão. É, então, percebida a partir do que lhe falta, daí a necessidade de espaços específicos que a torne sujeito de razão. Como afirma Veiga-Neto (2000), pela incompletude

de sua racionalidade, cria-se a necessidade de um processo pedagógico para que possa sair do estado de menoridade.

É nesse sentido que podemos afirmar que o projeto educacional firmado na Modernidade é um projeto civilizador, um projeto que estabelece novas condutas para os sujeitos e novas maneiras de os sujeitos se organizarem socialmente. Em relação a esse processo, não posso deixar de fazer referência a Norbert Elias, dada a importância dessa questão para o estudo que pretendo desenvolver.

Elias (1993-1994) estudou detalhadamente a formação de uma determinada personalidade, estabelecendo relação entre os processos de diferenciação e de integração social. Para esse autor, o processo de civilização está relacionado com a organização das sociedades ocidentais em Estados. Elias, nesse estudo, “descobre que a formação da personalidade não resulta de um processo interno e natural, mas se dá em conexão com determinados processos sociais que, no caso da história ocidental, se resumem numa progressiva diferenciação das funções sociais” (Veiga-Neto, 1996, p. 197). Não assumindo o sujeito civilizado como natural e transcendental, Elias (1993-1994) realiza suas análises tomando como ponto central as relações de saber e de poder em determinado momento histórico.

O autor argumenta que o processo de civilização vai desde uma etapa ao final da Idade Média, onde os comportamentos são regulados por pressões externas, até uma etapa onde ocorre uma interiorização das formas de regulação dos comportamentos, o que vai se configurando em uma personalidade moderna. Pode-se perceber uma mudança nas formas de condicionamento humano, tornando automáticos e autocontroláveis os comportamentos que são aceitos socialmente, de tal maneira que essas formas de internalização dos comportamentos são percebidas pelo indivíduo como resultado de sua própria liberdade de escolha e ação. Sobre essa mudança com relação às formas civilizadas de comportamento, Elias (1993) salienta que

Quanto mais apertada se torna a teia de interdependência em que o indivíduo está emaranhado, com o aumento da divisão de funções, maiores são os espaços sociais por onde se estende essa rede, integrando-se em unidades funcionais ou institucionais — mais ameaçada se torna a existência social do indivíduo que dá expressão a impulsos e emoções espontâneas, e maior a vantagem social daqueles capazes de moderar suas paixões; mais fortemente é cada indivíduo controlado, desde a tenra idade, para levar em conta os efeitos de suas próprias ações ou de outras pessoas sobre uma série inteira de elos na cadeia social. A moderação das emoções espontâneas, o controle dos

sentimentos, a ampliação do espaço mental além do momento presente, levando em conta o passado e o futuro, o hábito de ligar os fatos em cadeias de causa e efeito — todos estes são distintos aspectos da mesma transformação de conduta, que necessariamente ocorre com a monopolização da violência física e a extensão das cadeias da ação e interdependência social. Ocorre uma mudança “civilizadora” do comportamento. (Elias, 1993, p. 198)

O processo civilizador de que fala Elias (1993) é um processo que se dá a partir do disciplinamento e de uma individualização que produz o indivíduo moderno, onde cada um se torna objeto de si mesmo.

Podemos depreender disso o papel importante que a escola teve, e ainda tem, nesse processo civilizador, na medida em que essa instituição com seus códigos de conduta e suas estratégias disciplinares acaba por ser um contributo fundamental na fabricação de sujeitos autodisciplinados.

Como afirma Bujes (2002), a noção moderna de infância, que se difundiu através de discursos provenientes de diversas áreas e incorporados por outras instituições educacionais, esteve associada aos processos de institucionalização das crianças e aos novos modos de educá-la.

Conforme destaquei na seção anterior, Ariès (1981) aponta que nesse processo de diferenciação que ocorre com relação às crianças, a aprendizagem, que anteriormente se dava através do convívio direto com os adultos, passa a ocorrer em um espaço específico — o colégio — o que provoca, então, um longo processo de enclausuramento das crianças. E a escola passa a ser uma das formas bastante eficazes de difundir os códigos morais e de civilidade propagados pela cultura moderna.

Os colégios jesuítas podem ser destacados nesse processo de difusão dos ideais pedagógicos que começam a ser gestados no Renascimento. Instituído novas formas de organização dos tempos e dos espaços, que levarão à constituição de uma cultura tipicamente escolar, os colégios dos Jesuítas vão dispor as crianças em determinados espaços, classificando-as de acordo com a faixa etária. O método pedagógico utilizado nesses colégios estava estruturado na repetição, no exercício, na ordem e na disciplina. Através de rituais, dos calendários, da regularidade dos horários e das lições que deveriam ser apresentadas em períodos determinados, o método utilizado preconizava uma uniformização no modo de ensinar e aprender. Criava-se, então, a categoria aluno, que passaria a ser alvo de conhecimento, por parte de campos diversos.

Essa diferenciação entre a elaboração discursiva promovida a partir da infância em geral (psicologia – psicanálise – pediatria) e da infância em situação especificamente escolar (psicologia educacional – pedagogia) supõe, além das múltiplas e complexas relações existentes entre ambos os campos, uma diferenciação no nível do objeto de estudo: enquanto as primeiras estudam crianças, as segundas se aproximam de uma infância integrada em instituições escolares especializadas em produzir adultos: a escola. O objeto destas últimas apenas é a criança enquanto aluno.

A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes. (Narodowski, 2001a, p. 23)

Michel Foucault destaca as mudanças nas formas de perceber e viver o tempo e o espaço, iniciadas no século XVII e que se consolidam no século XVIII, a partir do que chamou de poder disciplinar. Foucault (2001), em *Vigiar e Punir*, nos mostra o caráter produtivo do poder disciplinar a partir da análise de seus efeitos. Novas técnicas de poder começam a surgir no século XVII, incidindo nos corpos dos indivíduos através de um ordenamento e vigilância constantes. Tal vigilância, através do poder disciplinar, tem como um de seus objetivos primordiais a fabricação de corpos dóceis. A docilidade de que fala Foucault (2001) não tem o caráter de imposição, de força, e sim de sutileza.

O poder disciplinar nos convida à docilidade, fazendo, ainda, com que percebamos a disciplina como algo não só necessário, mas natural. A disciplina “é uma anatomia política do detalhe”. (Foucault, 2001, p. 120). A disciplina só se torna possível através de técnicas detalhadas, de dispositivos e estratégias¹⁹ que serão utilizados como forma de melhor controlar os corpos e os saberes.

Foucault destaca, ainda, que a eficácia do poder disciplinar está relacionada ao emprego de instrumentos simples que são os operadores da disciplina, a saber: a vigilância hierárquica, as sanções normalizadoras e o exame. A vigilância “é ao mesmo tempo uma peça

¹⁹ Neste estudo, utilizo os conceitos de dispositivo e estratégia atribuídos por Foucault. O termo dispositivo é entendido como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. Dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (Foucault, 1995c, p. 244). O termo estratégia pode ser empregado em três sentidos: “primeiramente, para designar a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim; trata-se da racionalidade empregada para atingirmos um *objetivo*. Para designar a maneira pela qual um parceiro, num jogo dado, age em função daquilo que ele pensa dever ser a ação dos outros, e daquilo que ele acredita que os outros pensarão ser a dele; em suma, a maneira pela qual tentamos ter uma *vantagem sobre o outro*. Enfim, para designar o conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta; trata-se, então, dos meios designados a obter a *vitória*. Estas três significações se reúnem nas situações de confronto – guerra ou jogo – onde o objetivo é agir sobre um adversário de tal modo que a luta lhe seja impossível” (Foucault, 1995d, p. 248).

interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (Foucault, 2001, p. 147), porque o resultado da vigilância é mais econômico e produtivo do que na punição. A sanção normalizadora, vinculada à vigilância, permite um conhecimento minucioso das condutas e comportamentos para uma maior normalização, podendo empregar formas bastante sutis de punição com o objetivo de corrigir desvios relacionados a determinadas regras. Conectado à vigilância e à sanção normalizadora está o exame, um instrumento central na pedagogia moderna:

o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. (Foucault, 2001, p. 160)

De forma contínua, mas discreta, esses instrumentos agem permanentemente sobre os indivíduos. No caso da educação, e mais especificamente da Educação Infantil, eles se fazem presentes através, por exemplo, da observação e do registro, das regras que são construídas com o grupo de crianças, tornando-se cada vez mais visíveis para elas, possibilitando um maior disciplinamento de si e dos outros. Essas regras, em alguns casos, são tão visíveis que ficam expostas em murais da própria sala de aula. Também se manifestam através das avaliações individuais e coletivas que são realizadas pelas professoras, pelos dossiês com produções das crianças, instrumentos que permitem, com maior eficácia, o acompanhamento do desenvolvimento não só do grupo, mas de cada criança individualmente. Acompanhamento que permite a classificação e ordenação dos grupos de crianças nos espaços das creches e pré-escolas.

Cabe destacar, ainda, sobre os instrumentos da vigilância, da sanção normalizadora e do exame que, de acordo com Fonseca (1995), eles permitem colocar em prática o que Foucault chamou de grandes funções disciplinares, que são: a distribuição espacial, o controle das atividades, a capitalização do tempo e a composição das forças. Atenho-me nesta pesquisa a destacar apenas alguns aspectos que dizem respeito à distribuição espacial pela relação com a temática do estudo aqui apresentada.

Foucault (2001), ao referir-se à função do poder disciplinar de distribuição espacial dos indivíduos, destaca algumas práticas e técnicas relativas ao uso do espaço, observando a relevância que este tem no mecanismo disciplinar. Isto, porque o espaço localiza, quadricula, estabelecendo o lugar e a posição exata que cada um deve ocupar, de forma a facilitar a

vigilância e a criação de espaços úteis. “Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 2001, p. 126).

Assim, as mudanças que ocorrem a partir do Renascimento e que se intensificam na Modernidade foram condições de possibilidade para a emergência de novas formas de pensar a criança, remetendo a novas identidades sociais. Também os discursos e os saberes que foram sendo produzidos no interior da pedagogia moderna foram possibilitando as compreensões acerca das crianças enquanto sujeitos puros e inocentes e de uma forma diferenciada, que pensam, são criativos e curiosos. Podemos dizer, conforme Narodowski (2001a), que a noção de infância moderna torna a criança essencialmente dependente da ação do adulto, uma vez que em função dessa relação de dependência é possível educá-la, escolarizá-la, transformando-a em um adulto independente.

Cabe destacar, ainda, que a universalização das escolas públicas contribui para a instituição de novas formas de socialização e, também, para a constituição dessa infância pura, inocente e racional. E, ainda, que:

[das]‘escolas’ medievais passa-se a instituições modernas, colégios e instituições reformadas, que além de conferir um novo estatuto ao saber exercerão sobre os estudantes funções de controle moral e de individualização psicológica. A fabricação da alma infantil, para a qual contribuem de forma especial os colégios, terá como contrapartida o submetimento dos corpos e a educação das vontades em que tanto insistem os educadores religiosos. (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p. 84)

Na direção do que afirmam esses autores, é possível considerarmos que infância e escola estão intimamente relacionadas e até mesmo entrelaçadas nesse processo de constituição da Modernidade. Ao mesmo tempo em que se torna necessária a produção de uma infância é também na escola que são criados saberes para a condução desse sujeito infantil. Como afirma Narodowski (2001a), a escola, em sua versão moderna, só terá sentido a partir da existência de um determinado ator — o corpo infantil e, da mesma forma, o corpo infantil adquire seus traços definitivos a partir da escolarização.

É assim que, nos últimos séculos, são criados espaços específicos para a educação da primeira infância. Eles foram construídos, inicialmente, como um espaço separado para atender a uma parcela específica da população infantil e estiveram associados a princípios da assistência e da filantropia. E, ainda que tenham surgido com denominações e concepções

diferenciadas, as instituições para o atendimento à criança pequena foram aos poucos se estruturando com materiais e uma organização do tempo e do espaço que passaram a ser percebidos como peculiares. De tal forma que, se hoje entramos em uma creche, pré-escola ou escola, para além de suas particularidades arquitetônicas e das construções dos espaços, deparamo-nos com alguns aspectos que se convencionaram chamar de específicos para a Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental. São formas de pensar e fazer a educação das crianças pequenas e que pouco a pouco vão, também, possibilitando a constituição desse sujeito criança enquanto aluno.

2.3 DISCURSOS PEDAGÓGICOS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Poder-se-ia dizer que os novos modos de educação que se instituíram para a criança pequena não teriam sido possíveis se os corpos e as mentes infantis não se tivessem tornado objetos da ciência. A produção de saberes sobre a infância, portanto, esteve conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para elas. (Bujes, 2002, p. 36-37)

Nas seções anteriores procurei abordar alguns aspectos relevantes para que possamos compreender a produção de um modo de representar a infância que a percebe como um ser em falta, imaturo e desprotegido e, também, o quanto o processo de institucionalização das crianças esteve e, ainda está, implicado na constituição de uma especificidade para a infância. Dando continuidade a essa questão, nesta seção abordarei a temática da infância, mas a partir do olhar da pedagogia. Veremos como a infância passa a ser alvo de uma intensa produção de discursos que ao nomeá-la, categorizá-la e ordená-la a tornam, também, ponto focal de novas tecnologias de poder. Como afirma Bujes (2002) na epígrafe desta seção, a produção de saberes sobre a infância e a instituição de práticas educativas voltadas para elas, estão mutuamente implicadas.

A escola moderna foi um dos cenários onde de forma muito especial se operou uma série de deslocamentos com relação às formas de organização dos tempos e espaços, um processo de individualização do corpo infantil que foi condição de possibilidade para um maior controle e governo das populações infantis. Cabe salientar, no entanto, que esses deslocamentos na história da Pedagogia, conforme Narodowski (2001a), foram mais lentos do que as modificações que ocorreram no campo demográfico e social. Isso porque, como

veremos na Pedagogia do século XVII, a infância parece não estar ainda bem estabelecida em sua configuração moderna.

Para que possamos compreender melhor essa afirmação recorro à *Didática Magna*, texto publicado inicialmente em 1632 por Jan Amos Comenius. Comenius, conhecido no campo da educação como o “pai da didática”, provoca uma série de rupturas que representarão características fundamentais da pedagogia moderna. Procurando estabelecer alguns princípios, Comenius (2006) pretende a educação dos homens uma vez que, para ele, estes são, inicialmente, desprovidos de humanidade, o que justifica sua educabilidade. Como afirma o próprio Comenius (2006, p. 76) “a todos os que nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos, não paus inúteis”.

Assim, no discurso comeniano a infância é apenas o ponto de partida, representando o que está em falta — aquele que será completado a partir do ato educativo. Isso significa, segundo Narodowski (2001a), que na *Didática Magna* não há uma teorização sobre a infância e nem são aprofundadas as qualidades do ser infantil. Nesse texto, Comenius fala da infância, mas essa não é pensada a partir de suas especificidades e sim como consequência da ação do adulto. Não aparecem elementos próprios que distinguem as crianças dos adultos, e a infância é considerada como uma fase transitória da evolução do ser. Por isso, a diferença entre adultos e crianças, para Comenius, estava apenas no grau de desenvolvimento. E o processo de educação deve iniciar desde a mais tenra idade e com métodos adequados para que a criança possa aprender.

Esse é o foco principal da *Didática Magna*: um método minucioso e detalhado para se chegar a modificar a educação de seu tempo que, a seus olhos, parecia ineficaz e insuficiente. Logo nas primeiras páginas, Comenius (2006, p. 13) afirma:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda.

Para atingir o ideal pansófico de “ensinar tudo a todos”, Comenius apresenta um método e um modelo de escola baseados na ordem, na uniformidade e universalidade dos conhecimentos e métodos, na simultaneidade, na homogeneização dos tempos e dos recursos, na gradualidade e utilidade dos conteúdos e na racionalidade. Isso asseguraria “educar a

Humanidade de modo que a utopia de que ‘todos cheguem ao conhecimento dos fundamentos de todas as coisas’ se realize” (Narodowski, 2001b, p. 48).

Tendo em vista esse intuito de universalização e unificação dos saberes, a educação não poderia mais ser uma questão de opção pessoal, restrita apenas ao âmbito privado, mas deveria estar a cargo de pessoas especializadas: os professores. Narodowski (2001b) destaca que, para Comenius, não é o pai que deve se ocupar da educação escolar das crianças e justifica isso a partir de três argumentos: o primeiro enfatiza a necessidade de conhecimentos específicos e disponibilidade de tempo para a concretização da eficácia da educação; o segundo destaca que as crianças aprendem melhor quando estão junto de outras crianças, o que justifica a pertinência de um ambiente escolar; o terceiro, por fim, enfatiza a necessidade de mecanismos de controle que são externos à família de forma a garantir a ordem, a sequenciação e a gradualização para que a educação se efetive de modo unificado para todos.

A partir de tais argumentos podemos perceber a ruptura que é operada com relação à educação das crianças e que passará a ser um marco necessário à pedagogia moderna: a aliança entre família e escola, entendida como o dispositivo que possibilitará o cumprimento do ideal proposto por Comenius de ensinar tudo a todos (Narodowski, 2001a).

Embora essa distinção seja em Comenius ainda muito vaga e obscura, um mecanismo que garanta o fluxo do corpo infantil de uma instituição para outra está bastante bem traçado, indicando com agudeza e nitidez os principais componentes da articulação, embora não suas aplicações cotidianas. Além disso, em Comenius já surge uma característica nodal: a pedagogia apresentará a família e a escola em condições equivalentes de estreitar laços contratuais, como dois sujeitos sociais iguais que voluntariamente se dispõem a aliar-se com uma finalidade determinada. Algumas tantas décadas mais tarde, a pedagogia apelará ao Estado como árbitro da aliança, nos casos em que uma instituição ou outra não se ajustem com o pactuado. (Narodowski, 2001a, p. 67)

Além da aliança entre a família e a escola, para que se efetive o ideal pansófico outro aspecto merece destaque no âmbito da obra de Comenius: é aquilo que Narodowski (2001a) denominou de simultaneidade sistêmica. Essa simultaneidade se dá a partir de uma equiparação das atividades desenvolvidas na escola em um determinado período de tempo e dentro de um espaço também determinado. Nesse sentido, os saberes serão distribuídos num esforço normalizador, de forma que os elementos fiquem dispostos com harmonia. E na busca da ordem, como podemos perceber, o tempo passa a ser um elemento central. Isso porque, na *Didática Magna*, “o empenho colocado em ordenar se expressa concretamente [...] na pretensão de situar os elementos da sucessão em um tempo dado, o que conforma a

gradualidade” (Narodowski, 2001a, p. 69). É assim que passamos a ter uma matriz curricular em que as atividades estariam dispostas em um determinado período de tempo, para todos os alunos e de forma simultânea para todas as escolas.

Podemos perceber muitos dos princípios básicos da *Didática Magna* como iniciadores do que conhecemos por pedagogia moderna e que foram se perpetuando ao longo dos séculos e que ainda hoje estão presentes nas escolas. O caráter natural que atribuímos ao calendário escolar, à racionalização na distribuição do tempo escolar, ao currículo gradual, são apenas alguns exemplos de aspectos que aos poucos foram sendo legitimados no campo pedagógico. Destaco também a aliança entre família e escola como uma das condições que possibilitam a efetivação da educação das crianças pequenas. Como veremos no próximo capítulo, essa parece ser uma das marcas da Educação Infantil.

Cabe destacar para o âmbito do que venho desenvolvendo neste capítulo que, na obra de Comenius, a vigilância não é operada tanto sobre o corpo infantil, estando mais voltada para o método a ser utilizado. Isso porque, como aponta Narodowski (2001a), Comenius apresenta uma infância não pedagogizada. A partir do final do século XVII, se opera uma outra ruptura no que diz respeito aos discursos no campo pedagógico. O olhar, a partir de então, parece voltar-se para o corpo infantil. É sobre a criança que se produzem os saberes, descrevendo seu comportamento, seu desenvolvimento, atribuindo-lhe uma essência que a diferencia do adulto. E Rousseau parece ser uma das expressões dessa infância pedagogizada.

Para Narodowski (2001a), em *Emílio* ou *da Educação*, a infância aparece delineada em seus aspectos mais puros e claros, transformando-se em uma fonte inesgotável de reflexões, bem como de seus processos de educação e infantilização. Nesse sentido, produz efeitos para a constituição da pedagogia moderna ao falar da infância em sua capacidade natural de ser educada. Para Rousseau, a infância é uma fase própria da natureza humana, é um estágio anterior e necessário para que se chegue à idade adulta. E enquanto tal deve ser percebida por suas particularidades próprias e naturais.

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. [...] Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis [...]. (Rousseau, 1999, p. 04)

No *Emílio*, Rousseau define a infância em minúcias desde o seu nascimento até a juventude, aparecendo, então, como objeto de estudo próprio. E nessa exaustiva definição,

define-se, também, um lugar próprio para cada um de forma a “fixar nesse espaço uma residência, proclamar qualidades, definir condutas possíveis” (Narodowski, 2001a, p. 31). E esse parece-me ser o objetivo ordenador da Modernidade. No caso específico da infância, fixá-la em seu espaço próprio, em sua essência. Daí podemos inferir que talvez na Contemporaneidade, ainda num esforço de ordenamento, tenta-se fixar um novo lugar para a criança de seis anos, retirando-a da Educação Infantil e colocando-a no Ensino Fundamental. Mas também, ao definir esse lugar que por ela será ocupado a partir da política de Ensino Fundamental de nove anos, nomeia-se uma outra infância.

Mas, voltando ao pensamento de Rousseau sobre a educação das crianças, é importante ressaltar que, para ele, a ação educativa não deve contrariar as regras da natureza, o que gera o conceito de “educação negativa”. Nessa concepção de educação, a criança deveria ser resguardada o máximo possível das influências malélicas da sociedade, para que através de uma ação puramente natural a criança possa desenvolver-se. E a experiência individual parece ser a chave para desenvolver essa educação negativa:

Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época onde o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que se lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes, que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para vós? Não fabriqueis remorsos para vós mesmos retirando os poucos instantes que a natureza lhes dá. (Rousseau, 1999, p. 68)

Nesse sentido, a educação natural, na visão de Rousseau (1999), não pode deixar de considerar as especificidades e particularidades da infância. E quais seriam tais particularidades, ou características que para ele definem a infância como uma etapa que antecede a fase de vida adulta? Para Narodowski (2001a, p. 34), no *Emílio*, a criança aparece como um “não-adulto” e, sendo percebida como tal, é carente. Uma de suas principais carências é a de razão. “A infância é o longo caminho que os seres humanos empreendem da falta de razão (adulta) à razão adulta”. Mas apesar dessa carência inicial de razão, para Rousseau, a criança já nasce com grande capacidade para aprender. Cabe destacar ainda que essa passagem da ausência de razão para presença de uma razão adulta, que se proporcionará através da educação, não deverá ocorrer, senão, naturalmente. Nada na educação de Emílio deve ser impresso pela força. Vejamos o que nos diz Rousseau sobre essa capacidade de aprender: “Nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo. [...] Os movimentos, os gritos da criança que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos,

carentes de conhecimento e de vontade” (Rousseau, 1999, p. 44). E mais adiante reafirma que “a educação do homem começa com o nascimento; antes de falar, antes de ouvir, ele já se instrui. A experiência antecipa as lições; no momento em que conhece sua ama-de-leite, ele já descobriu muitas coisas” (Rousseau, 1999, p. 45).

Dessa ausência inicial de razão, característica conferida às crianças, decorre um outro aspecto, também de crucial importância. Essa carência que é conferida ao ser infantil, coloca a criança em um lugar de fragilidade e, portanto, precisa ser protegida, resguardada. Esse lugar que é conferido à criança a coloca numa posição de dependência com relação ao adulto. A essência desse ser infantil está ligada, então, à heteronomia que, sendo própria da infância, será transformada em autonomia através da educação. A passagem da infância à fase adulta é, assim, considerada como a passagem de um estado de dependência a um estado de liberdade (Narodowski, 2001a).

Para Rousseau (1999), a criança é o centro do processo educativo. Não são as regras que dão o tom da educação, mas a criança através de sua experiência é que se torna o parâmetro e o fio condutor do processo de aprendizagem. Isso coloca em evidência o papel de observação que fará com que a pedagogia — assim como a psicologia e a medicina — descreva e nomeie em minúcias esse novo corpo infantil. Na Educação Infantil, é inegável a influência que ocasiona tal deslocamento, uma vez que não é no ensino, mas na aprendizagem que parece estar o centro do processo educativo.

E aqui, não posso deixar de fazer referência a Froebel que, influenciado por muitas das ideias de Rousseau, apresentou de forma bastante minuciosa aspectos com relação à educação das crianças pequenas que marcaram — e ainda marcam — a Educação Infantil. Froebel criou um tipo de instituição denominada *Kindergarten*²⁰, que denota a sua concepção romântica de que a criança seria como uma planta frágil que precisaria ser regada, nutrida para que a floressem todas as suas potencialidades. Apresenta o jogo e a linguagem como centro de suas proposições pedagógicas para essas instituições, enfatizando que ambos são formas de exteriorizar o que a criança tem em seu interior (Froebel, 2001). Nesse sentido, ele imprime ao jogo um caráter de seriedade, sendo considerado como uma forma importante de expressão infantil.

²⁰ Aqui no Brasil, esse tipo de instituição foi denominada jardim-de-infância.

Discípulo de Pestalozzi, Froebel (2001) apresentava como princípios para a sua pedagogia, as ideias de liberdade, atividade e expressão da natureza infantil. Pela auto-atividade, a criança buscaria o conhecimento de si, da natureza e de Deus. Por essa razão, para ele, o desenvolvimento humano é proveniente da atividade espontânea. É através do cultivo da atividade espontânea que a criança chega ao autoconhecimento. Em razão disso, se contrapõe a uma concepção de educação como preparação para o futuro, uma vez que a criança não é mais considerada como um adulto em miniatura, nem tampouco como alguém sem importância. Na introdução de *A educação do Homem*, Froebel, ao fazer referência às fases do desenvolvimento humano aborda essa questão. Assim, cito-o, ainda que extensamente, para que possa expressar melhor a ideia que apresentei neste parágrafo:

Disse-se antes que os pais deviam ver na criança o adolescente e o futuro homem; porém, vê-los e considerá-los, em princípio, como uma criança é algo totalmente diferente de ver e tratar a criança como homem, exigindo dela que precocemente se conduza. Os pais que têm tais exigências esqueceram que eles chegaram a ser bons pais e bons homens na medida em que antes viveram conforme a natureza dos diferentes períodos de sua existência, desses períodos que agora, crêem, deveriam suprimir de seus filhos.

Esse critério, essa tendência em depreciar os primeiros estágios de desenvolvimento criam logo dificuldades quase insuperáveis aos professores e educadores. Parece, então, que pode passar-se também por cima do ensino correspondente àqueles primeiros anos e, portanto, nada é mais prejudicial para o garoto que lhe propor prematuramente um fim exterior, preparando-o, por exemplo, para uma determinada atividade, para o desempenho de um determinado emprego. (Froebel, 2001, p. 38)

É possível também percebermos nessa citação que, para Froebel (2001), a vida é compreendida por uma sucessão de etapas distintas, onde uma é pré-determinante para a outra. E a educação é a viabilização desse processo evolutivo. Froebel propõe uma pedagogia para a infância, apresentando vários graus de desenvolvimento com proposições pedagógicas correspondentes a cada grau. No primeiro grau — a latência—, chega-se à exteriorização do interior através do movimento. No segundo grau — que é o da criança —, a linguagem e o jogo são o centro das atividades educativas. No terceiro grau — que corresponde ao adolescente —, as aprendizagens e as atividades intencionais são o que predominam (Brougère, 1998). Nessa visão desenvolvimentista, Froebel concebe a educação a partir de etapas evolutivas que são pré-determinantes para a subseqüente.

Bujes (2002), analisando o discurso pedagógico para a primeira infância, destaca que as ideias de Froebel — algumas das quais foram apresentadas nos parágrafos anteriores — estão presentes nos discursos sobre a criança, que começam a ser difundidos a partir do século

XVIII e posteriormente pela área *psi*. Destaca, também, que as proposições desse educador e pensador podem ser consideradas uma reação às pedagogias disciplinares, tão presentes nos séculos XVIII e XIX, e que suas ideias são vistas como precursoras da Escola Nova. Sobre essa questão, vale recorrer a Froebel, que afirma que a educação “ou ensino demasiadamente ativos, demasiadamente inclinados à coação, demasiadamente abundantes em prescrições tendem, inevitavelmente, a anular, a oprimir, e a perturbar o homem no que ele tem de espontâneo [...], na obra divina que nele se manifesta” (Froebel, 2001, p. 26).

No início do século XX intensifica-se o movimento de crítica à educação tradicional e de cunho disciplinar, ocorrendo uma retomada de propostas educativas do Iluminismo e, de forma especial, as proposições de Rousseau. A educação escolar passa a ser obrigatória, fazendo parte de “um programa de regeneração e de profilaxia social baseado nos postulados do positivismo evolucionista” (Varela, 2000, p. 88). O objetivo desta escola pública obrigatória é a civilização e a domesticação das crianças que nela ingressam. Ocorre que este modelo de educação distancia-se da educação das classes trabalhadoras provocando uma série de conflitos, o que acaba por estigmatizar aqueles alunos que não se adaptam ao modelo escolar vigente. Surge, então, um novo modelo de educação, voltado para essas crianças que não se ajustam à escola, produzindo uma série de saberes com relação a essas crianças ditas anormais ou delinquentes. De acordo com a autora, estabelece-se, a partir de propostas pedagógicas, uma analogia entre infância e estado selvagem, principalmente no que diz respeito às crianças das classes populares.

Essas instituições, como afirma Varela (2000), tornaram-se laboratórios de observação que acabaram por produzir saberes e instituíram práticas que provocaram mudanças significativas nas pedagogias disciplinares que até então eram dominantes.

E foi precisamente nestas instituições de correção onde começaram a aplicar-se, por conhecidos membros da chamada Escola Nova, novos métodos e técnicas, onde se ensaiaram novos materiais, enfim, onde se aplicaram novos dispositivos de poder que implicavam uma reutilização do espaço e do tempo, uma visão diferente da infância, a produção de novas formas de subjetividade, que eram inseparáveis de um novo estatuto de saber. (Varela, 2000, p. 90)

É nesse contexto que Maria Montessori, dentre outros representantes do Movimento da Escola Nova, fez duras críticas à educação de seu tempo, questionando as formas de organização do tempo e do espaço escolar. Proveniente da área da medicina, Montessori desenvolveu uma pedagogia inicialmente voltada para crianças ditas “anormais” que, posteriormente, foi adaptada para a educação de crianças normais. Fazendo um caminho

inverso, o que motivou seu interesse pela educação das crianças, não foi um possível envolvimento com o magistério, mas o trabalho desenvolvido na clínica psiquiátrica.

Montessori (1987), assim como Froebel, prioriza a atividade da criança, dá ênfase aos estímulos externos para a educação e a formação do espírito. Em sua pedagogia científica, Montessori (1987) valoriza os exercícios sensoriais com as mãos e os pés, a atividade motora, a repetição do exercício e o uso de uma série de materiais produzidos por ela para a aprendizagem da linguagem, da matemática e das ciências. Também são marcas de sua proposta educativa a disciplina e o silêncio que favorecem e provocam o autocontrole e atenção necessários à educação das crianças. Assim, a pedagogia de cunho científico de Montessori atua na educação da criança, mas trata inicialmente de conhecê-la minuciosamente através da observação. “Eis a verdadeira nova educação: partir primeiro à descoberta da criança e efetuar sua libertação” (Montessori, s/d, p. 124).

Além dessas questões, o que ganha maior centralidade em sua pedagogia, é a ênfase que dá ao ambiente e à minuciosa organização dos materiais que serão utilizados pela criança. A importância do ambiente na educação fica explícita quando Montessori (1987, p. 44) afirma: “esqueçamos o papel de carcereiros e tratemos, ao invés disto, de preparar-lhes um ambiente onde possamos o máximo possível, não cansá-las com a nossa vigilância e nossos ensinamentos” e, ainda, “o próprio ambiente ajuda-a a melhorar constantemente, pois se cada pequeno erro se torna evidente, não é preciso que a professora intervenha” (Montessori, 1987, p. 45). Essas são apenas algumas passagens que abordam com minúcias a estética e o tamanho adequado dos móveis, sua disposição no espaço e as formas adequadas de utilização dos materiais de encaixe, dos blocos de madeira, das letras móveis, entre outros.

A pedagogia de Montessori é um dos exemplos de propostas educacionais de cunho experimentalista que estão vinculadas ao que Varela (2000) denominou de pedagogias corretivas. Para a autora, as pedagogias corretivas, que surgiram com o intuito inicial de educar “crianças anormais”, apontavam o meio e a organização do tempo e do espaço, como possibilidades de adequação às necessidades e interesses infantis. Nesse sentido, Montessori, entre outros, foi iniciadora de “uma redefinição de ‘infância’ que supôs a afirmação, na prática, de uma especificidade teorizada por Rousseau, a qual constitui um dos pilares básicos de uma nova construção e percepção do sujeito: o sujeito psicológico” (Varela, 2000, p.95-96).

Para Varela (2000), essa nova expressão do sujeito ganha maior visibilidade no século XX, com a diversificação das áreas da psicologia escolar que passam a ser o fundamento de toda a prática educativa. No campo da Educação Infantil, mais especificamente da educação pré-escolar, esse é um discurso que se difunde como verdades instituídas sobre uma nova forma de ser criança e de aprender. Piaget pode ser considerado um dos exemplos em termos de referenciais que se tornou quase obrigatório no campo da educação da primeira infância. Nas pedagogias psicológicas o controle externo passa a ser mais frágil, uma vez que o controle interno é fortalecido, pois a centralidade não se encontra mais na organização do meio, mas nos estágios do desenvolvimento infantil (Varela, 2000). Saberes são produzidos a partir deste campo, descrevendo detalhadamente a infância, de tal forma que instituídos de poder, regulam de modo muito natural as práticas educativas para as crianças menores de sete anos, ainda que as infâncias sejam muito diversas.

A partir das considerações sobre os discursos pedagógicos para a infância, percebemos o quanto esses saberes que foram sendo constituídos como homogêneos influenciaram não só as práticas e os espaços educativos, como, também, a formação de identidades únicas para as crianças.

Dando continuidade à esta pesquisa, no próximo capítulo procuro desenvolver aspectos que dizem respeito à produção de novos espaços educativos para a criança de seis anos atualmente. Para tentar cumprir este intento, e pela relação que tem com a temática do estudo, discuto alguns aspectos relevantes que dizem respeito ao tempo e ao espaço. A seguir, apresento o espaço no qual as crianças de seis anos estiveram envolvidas até então e o espaço que elas passam a integrar por meio da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração que está sendo implementada a partir da aprovação da lei nº 11.274, de seis de fevereiro de 2006. Os espaços que faço referência são, respectivamente, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos.

**CAPÍTULO 3: DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

PASSAGEM PARA UMA NOVA ESCOLA

Escola pública vai precisar se adaptar para receber crianças de 6 anos de idade. Uma medida aprovada no ano passado pelo legislativo brasileiro aumenta em um ano o Ensino Fundamental., que agora passa a receber as crianças antes atendidas pela Educação Infantil (2 a 6 anos). A lei, mesmo após ser aprovada e já ser prática em vários Estados, ainda gera polêmica. Afinal, em que espaço a criança aprende e vive melhor? No balanço da pracinha ou na frente de um quadro-negro?

- Revista do Centro Universitário Ritter dos Reis, maio/junho de 2006

ALFABETIZAÇÃO MAIS RIGOROSA NO RS

Pelo menos 12 mil alunos gaúchos da 1ª série do Ensino Fundamental vão participar de um projeto de alfabetização pioneiro no país durante o ano letivo de 2007. A Secretaria Estadual de Educação (SE) está finalizando um programa-piloto para crianças de seis anos, recém-admitidas no ensino público. Os dois objetivos principais são determinar que nível de conhecimento elas devam alcançar ao fim do primeiro ano de estudo e melhorar a qualidade dos primeiros passos dos jovens estudantes. (Zero Hora, 28/02/2007)

3.1 SOBRE O TEMPO E O ESPAÇO

O espaço não é neutro. Sempre educa. Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos – o espaço e a educação –, a fim de se considerar suas implicações recíprocas. (Frago, 2001 p. 75)

O espaço e o tempo são categorias fundamentais e básicas na nossa vida cotidiana; porém, historicamente, pouco se discute o sentido de tais categorias nos processos de subjetivação dos sujeitos. De acordo com Harvey (2004), não existe um sentido único para o que pensamos sobre o espaço e o tempo. As mudanças que ocorrem na sociedade estão imbricadas com as formas como são concebidas essas categorias, “cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço” (Harvey, 2004, p. 189). Como o nosso modo de vida está relacionado com a forma como percebemos tanto o espaço quanto o tempo, acabamos por naturalizar essa percepção não levando em conta, ou esquecendo, que ela é construída. Esse caráter de naturalização dos significados do tempo e do espaço acabou por excluir, durante muitos anos, estudos sobre os significados que são atribuídos a esses elementos.

No mundo contemporâneo, no entanto, esta temática assume cada vez mais um papel de destaque em diversas áreas. Há formas diversas de abordar questões relativas ao espaço e ao tempo. O discurso pedagógico no campo da educação das crianças de zero a seis anos, por exemplo, vem dando ênfase ao espaço enquanto um outro educador. Na perspectiva de tal entendimento a organização espaço-temporal pode influenciar as formas de interação das crianças e adultos no espaço das instituições educativas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCN (Brasil, 1998), por exemplo, no volume introdutório, dispensa algumas páginas em que são abordadas questões referentes à organização do tempo, ao espaço físico e a sua versatilidade, aos recursos materiais, à segurança desses materiais e aos critérios para a formação dos grupos de crianças. Um dos pontos destacados em um destes itens diz respeito à organização do espaço físico e dos materiais e suas relações com a concepção de educação assumida pela instituição. Como componente ativo, o espaço é considerado um poderoso auxiliar da aprendizagem, bem como

um importante indicador de qualidade. Na compreensão apontada pelo RCN, os professores organizam o ambiente para que as crianças aprendam de forma ativa a partir da interação com as outras crianças e com os adultos. Com relação à organização do tempo o documento enfatiza que a rotina representa a forma de organização do tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças e deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas.

Sobre essa questão, também me parece importante fazer referência ao documento *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*, elaborado pelo MEC em 2006. Ainda que as sugestões contidas no documento não tenham um caráter mandatário, faço referência a esse documento uma vez que apresenta uma série de orientações com relação à infra-estrutura e aos espaços destinados à Educação Infantil. Podemos perceber o caráter normalizador do documento que, mesmo não tendo o caráter mandatário, de determinação, mostra o que é aceitável, propõe uma intervenção. Na introdução do documento é ressaltado que o trabalho visa ampliar os diferentes olhares sobre o espaço para que se construa um ambiente destinado à Educação Infantil “promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos” (Brasil, 2006a, p. 08). Ao longo de todo o documento, são apresentadas concepções, reformas e adaptações com relação ao espaço destinado à Educação Infantil. No encarte que integra o documento são sugeridos espaços e também alternativas a esses espaços que fazem parte da instituição de Educação Infantil.

Essa é uma das possíveis abordagens do espaço e do tempo de forma a relacioná-los com a educação. Essa forma de abordagem vai numa direção que analisa essas categorias enquanto um recurso pedagógico, mostrando o caráter operacional que lhes é conferido e como devem ser organizados os espaços e tempos educativos para as crianças. Como professora, reconheço a importância de tal empreendimento, mas não foi isso que fiz no âmbito desta pesquisa. Minha pretensão foi muito mais analisar o entendimento que se tem sobre o espaço e sobre o tempo na medida em que essas categorias estão implicadas no processo educacional formal. A partir de tais afirmações não quero dizer que exista uma melhor forma de abordar o espaço e o tempo, apenas quero marcar por onde estarei me movendo.

Se espaço e tempo não são naturais, como afirmei anteriormente, se eles são produzidos, é necessário que analisemos os significados que lhes são atribuídos ao longo dos tempos. Então, apresentarei de forma breve alguns aspectos que considero relevantes com relação aos deslocamentos operados em tais categorias.

De acordo com Harvey (2004), nos mundos feudais a forma de perceber o espaço estava ligada à ideia de lugar que era finito, dentro de fronteiras territoriais aproximadas. O lugar era percebido e representado sensorialmente e nele se davam as rotinas de vida cotidiana, em um tempo que era inapreensível. O espaço exterior era percebido como cheio de mistérios, de difícil compreensão.

Podemos dizer, então, que o tempo e o espaço medievais eram percebidos como imediatos. O espaço não era abstraído e o tempo simplesmente fluía. O espaço e o tempo na Idade Média eram entendidos, então, como descontínuos e finitos, “aspectos entrelaçados e dificilmente distinguíveis da experiência vivida, presos numa estável e aparentemente invulnerável correspondência biunívoca” (Bauman, 2001, p. 15).

Essa forma de pensar e estar no mundo vai sendo alterada a partir do século XIV. No Renascimento, ocorrem transformações nas formas de perceber o tempo e o espaço, o que acabaria por possibilitar o surgimento da concepção objetiva e baseada no conhecimento científico que serviria de base para a Modernidade. Essa forma de vida afasta-se da resignação e passa a centrar-se no homem. O pensamento mágico começou a se esgotar, abrindo-se espaço para o humanismo. O homem é que passa a ocupar esse lugar. O homem passa a ser responsável por seus atos, é o dono da própria história. Aqui há o predomínio do pensamento e da razão. Implicada nessa concepção está a ideia de que os problemas do mundo passariam a ser problemas humanos.

Com as grandes transformações que ocorrem a partir do Renascimento surge uma explosão de novos saberes no lugar da religiosidade que sustentava a forma de compreender o mundo na Idade Média. As regras da perspectiva, que foram elaboradas em Florença na metade do século XV, provocaram mudanças radicais nas práticas artísticas e arquitetônicas de então. Mas não só, essas mudanças se expandem para outras formas de representação do mundo.

O perspectivismo concebe o mundo a partir do ‘olho que vê’ do indivíduo. Ele acentua a ciência da óptica e a capacidade das pessoas de representarem o que vêem como uma coisa de certo modo ‘verdadeira’, em comparação com verdades sobrepostas da mitologia ou da religião. (Harvey, 2004, p. 223)

Para Harvey (2004), a perspectiva ainda serviu de fundamento para os princípios cartesianos de racionalidade que integraram o projeto iluminista. O autor também aponta para o fato de haver evidências que vinculam as regras da perspectiva com outras práticas como, por exemplo, as que surgiram no comércio, na atividade bancária e na produção agrícola.

Também a expansão geográfica, que ocorre no século XV na Europa, provoca uma complexificação das funções sociais e do comércio. As grandes navegações e a expansão comercial com o Oriente levaram para uma intensa exploração espacial que terá efeitos marcantes nos significados atribuídos ao tempo e ao espaço. Vislumbrando os grandes lucros que obteriam em suas conquistas, Portugal e Espanha organizaram grandes expedições onde o tempo passa a ganhar importância: seria necessária a descoberta de caminhos mais curtos para chegar mais rapidamente ao seu destino. “A busca de trajetos mais curtos está imbricada com a noção de tempo como algo distinto do espaço: se é possível percorrer o espaço em menos tempo, logo ambos são coisas diferentes” (Saraiva, 2006, p. 35). A autora chama a atenção para o entrelaçamento desses fatos — concepção de espaço e tempo como distintos e as grandes navegações —, que se dá numa causalidade imanente e não a partir de uma relação de causa e efeito.

Pensando ainda nas transformações que ocorrem no Renascimento, destaco a invenção da imprensa por Gutemberg no século XV. A invenção e divulgação da imprensa proporcionou uma maior rapidez na divulgação das ideias e dos saberes por meio da escrita.

Nas sociedades modernas ocidentais o tempo e o espaço passam a ser percebidos como noções abstratas na qual nos inserimos. O tempo é da natureza, é uma estrutura que já está no mundo. Com o espaço ocorre o mesmo. Assim, a partir da Modernidade o mundo passa a ser percebido como espacialmente descontínuo e fragmentável. Se o mundo é espacialmente descontínuo, surge a necessidade de demarcar os espaços com rigor e demarcar cada vez mais espaços.

Lara (2007, p. 14), ao abordar a trajetória da noção de espaço ao longo da filosofia ocidental, também faz referência à forma como esse conceito é percebido na Modernidade. Para o autor, na Idade Moderna o espaço passa a ser percebido como uma “ideia com a qual o

sujeito responde à afetação das coisas”. E, com isso, apresenta os racionalistas, como Kant, que também compartilha da mesma tese. Segundo Lara (2007), para Kant o espaço e o tempo são dimensões da razão humana, formas *a priori* que só se tornam conhecidas se as afetações que elas produzirem no sujeito, forem unificadas pelas formas *a priori* da sensibilidade de espaço e tempo. Assim, as ligações que o homem estabelece com o espaço estão implicadas em sua percepção como algo imutável e uniforme. Essa forma de compreender o espaço e o tempo apresenta-se diferente do que na Idade Média. Veiga-Neto (2002), ao falar da ruptura do mundo medieval para o mundo moderno como uma nova geometria e uma nova temporalidade, afirma que:

A separação medieval entre *espaço interno* (rígido, sensorial, percorível, doméstico) e *espaço externo* (fluido, desconhecido, misterioso, mágico) foi substituída pela nova separação entre *espaço* e *lugar*. O cenário físico onde se dão nossas experiências concretas e imediatas passou a ser entendido, vivido e designado como um caso particular, inserido num espaço geral, abstrato, infinito e ideal. A esse cenário particular, sensorial e imediato do espaço, chamamos de *lugar*. O lugar, então, passa a ser cada vez mais entendido e vivido como uma projeção, neste assim chamado mundo sensível, de um espaço ideal. (Veiga-Neto, 2002, p. 169)

A partir dessa compreensão é que podemos dizer que o lugar implica no uso determinado e funcional do espaço, é uma porção do espaço que atribuímos um significado. Mas, se cada vez mais começa a surgir a necessidade de demarcar espaços, conquistar novos territórios, um elemento novo passa a ser incorporado nessa percepção do espaço e do tempo: é a velocidade. As transformações que ocorrem provocadas pelas novas tecnologias de informação são condições de possibilidade para uma crescente aniquilação do tempo e do espaço. O que importa é mover-se mais rápido e estar no maior número de lugares possíveis.

Essa maior mobilidade e os movimentos mais rápidos se tornam fundamentais na Modernidade. Com a velocidade cada vez mais acelerada, ocorre o que Harvey (2004) denominou de compressão espaço-temporal. Isso faz com que haja uma dissolução de fronteiras, um esmaecimento dessas fronteiras ou com que elas mudem de lugar. Assim, se antes na relação entre o espaço e o tempo a conquista do espaço é que era importante, no mundo contemporâneo, para Veiga-Neto (2002, p. 173), o que ganha relevância é a capacidade de criar novos lugares no espaço, a capacidade de “lugarização”, quer dizer “capacidade diferencial de criar lugares, de mudar de lugar, de escapar, de adiantar, de atrasar, de entrar e de sair que divide os que ‘podem mais’ daqueles que ‘podem menos’; que divide os que estabelecem ‘onde estão as fronteiras’ daqueles que se submetem a tais fronteiras”. E na medida em que essa compressão espacial vai aumentando e com a intensificação da

lugarização, tudo passa a ser mais transitório e, de certa forma, também, mais instantâneo. Mas o que todas essas questões sobre o tempo e o espaço têm a ver com a educação?

Com tais considerações sobre o tempo e o espaço, é possível afirmar que a partir da Modernidade começa a ser necessário que tudo seja, então, ordenado, dividido, planejado. E isso seria feito por meio de critérios de otimização do tempo numa distribuição adequada do espaço. É nesse sentido que, na Modernidade, infância e escola ganham um novo significado. É na escola que as crianças aprendem conhecimentos, mas principal e primeiramente, aprendem a usar o tempo e o espaço. Daí a importância do processo de disciplinamento que é atribuído à escola na Modernidade.

Conforme Varela (2000), as tecnologias disciplinares funcionam por meio de uma nova concepção e organização do tempo e do espaço. Implicam num espaço e num tempo disciplinares. Para o espaço disciplinar o que importa é a redistribuição dos indivíduos no espaço, onde cada indivíduo tem o seu lugar, uma determinada localização no interior de cada conjunto. O tempo disciplinar também se impõe na prática pedagógica operando uma separação entre o tempo de aprendizagem e o tempo de trabalho e de vida adulta. E, também, na escola lentamente vai ocorrendo uma separação entre mais velhos e mais jovens, a tal ponto que a idade torna-se um critério fundamental na distribuição dos alunos no espaço escolar. “A nova concepção de tempo exige organizar atividades de acordo com um esquema de séries múltiplas, progressivas e de complexidade crescente” (Varela, 2000, p. 84).

Daí que o espaço-tempo “tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos” (Escolano, 2001, p. 26). Nesse sentido, a arquitetura dos prédios e os espaços das creches, pré-escolas e escolas, estão carregados de significados que ensinam, às vezes de forma muito sutil, como os corpos infantis devem ocupar tais espaços. São, portanto, expressão de discursos e práticas que dispõem os sujeitos e os controlam.

A arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinar funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda a vez que define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular. (Escolano, 2001, p. 47)

Esses espaços apresentam subdivisões, pequenos recortes nesse grande espaço definido na arquitetura dos prédios escolares que determinam o lugar que os sujeitos devem ocupar. Mas também os tempos são delimitados, marcados. É assim que, nas creches, temos

as salas destinadas para os berçários, para os maternais, para as pré-escolas, para o refeitório. Um lugar para cada idade, cada corpo num lugar. Na escola também temos lugares que se destinam a fins diferenciados: temos o lugar do recreio, o lugar da merenda, o lugar da aprendizagem.

A estrutura física dos prédios e os espaços internos e externos, com tais divisões, delimitam o campo de ação das crianças que por eles circulam. É assim que percebo que os prédios, os espaços e as práticas neles instituídas estão intimamente imbricados e carregados por discursos. Esses discursos estão baseados em determinados saberes que foram sendo produzidos como científicos e dizem “a verdade” sobre como melhor educar nas creches, pré-escolas e escolas.

E é nesse sentido que cabe, neste estudo, falar em espaço e, mais especificamente, em lugar. Na medida em que o Ministério da Educação apresenta uma nova política para o Ensino Fundamental, incluindo as crianças de seis anos no primeiro ano e ampliando para nove anos a sua duração, é um outro lugar que está sendo pensado para essa criança nesse espaço escolar. Mas também um outro tempo, um tempo mais longo de aprendizagem formal. Há um deslocamento das fronteiras entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. E, nesse deslocamento, muda também o que está dentro e o que está fora do espaço do Ensino Fundamental, muda o que é interno e o que é externo.

Ao estruturar ou modificar a relação entre o interno e o externo em relação ao meio escolar — as fronteiras, o que se situa dentro e o que se situa fora — , ou seu espaço interno — entre as diversas zonas edificadas e não edificadas, entre os espaços interiores —, ao abrir ou fechar, ao dispor de uma ou outra maneira as separações e os limites, as transições e as comunicações, as pessoas e os objetos, estamos modificando a natureza do lugar. Estamos mudando não apenas os limites, as pessoas ou os objetos, mas também o próprio lugar. (Frago, 2001 p. 138-139)

A partir disso é que sinto a necessidade de abordar esses dois espaços nos quais as crianças de seis anos estão envolvidas. Um primeiro, que é o da Educação Infantil, do qual ela está deixando de fazer parte; e um segundo, que é o do Ensino Fundamental de nove anos, do qual ela agora passará a fazer parte. É disso que trato nas duas próximas seções.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao analisarmos o quadro da Educação Infantil, alguns discursos salientam certas leis que marcam de forma significativa o atendimento à pequena infância no Brasil. Destacam-se, nesses discursos, a Constituição de 1988 que apresenta a educação de zero a seis anos como um direito da criança e um dever do Estado e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que em seu texto passa a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, como parte integrante do regime educacional brasileiro. Apesar das percepções que se têm acerca da Educação Infantil e da escola irem se naturalizando, como tentei mostrar no capítulo anterior, são construções recentes e que estão implicadas numa série de fatores que se conjugam, possibilitando sua consolidação enquanto instituições educativas.

Cabe ressaltar que a forma como inicialmente se configurou o atendimento às crianças pequenas no Brasil esteve vinculada à caridade e, posteriormente, à filantropia²¹. Bujes (2002) atenta para o fato de que essa instituição surgiu, portanto, com uma marca assistencial para dar conta de uma parte da população infantil em que principalmente dois fenômenos se faziam presentes: as mortes, associadas à precariedade de condições no que diz respeito à higiene, à moradia, à nutrição, etc., e o infanticídio. Surgiu, portanto, para atenuar os problemas sociais e morais dessa população e para conter os riscos que elas traziam ao equilíbrio social. “A instituição, se atentarmos para o que nos diz Foucault, nasceu associada a um movimento em prol da vida ou, para utilizar suas palavras, para ‘fazer-viver’” (Bujes, 2002, p. 59).

Parte da produção brasileira acerca da Educação Infantil, ao analisar o surgimento do atendimento às crianças pequenas, enfatiza que, historicamente, essas instituições configuraram-se, principalmente, a partir de dois modelos diferenciados de práticas educativas. De um lado, um atendimento de cunho assistencialista vinculado ao modelo familiar e higienista, na qual as práticas de assistência às crianças de zero a seis anos apresentavam-se dissociadas das práticas educativas. De outro lado, encontrava-se o

²¹ Para Kuhlmann Jr. (1998), a caridade assumiu diferentes significados ao longo da história, podendo referir-se ao Estado, à religião ou a um sentimento de ordem individual com relação à pobreza. Já a filantropia pode referir-se à iniciativa não-governamental ou à organização racional da assistência.

atendimento dito educativo, em que as práticas mais ligadas ao cuidado, muitas vezes, eram consideradas de menor importância. Essa segunda forma de conceber a Educação Infantil estaria muito vinculada ao modelo das práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Cerizara (1999), ao analisar essa questão, afirma que por meio de diversos estudos e pesquisas foi possível constatar que essa dicotomia era falsa porque:

Gostando ou não, aceitando ou não, todas as instituições tinham um caráter educativo: as primeiras com uma postura de *educação assistencial* voltada para a educação das crianças pobres e as outras, com uma proposta de *educação escolarizante* voltadas para as crianças menos pobres. Simplificando um pouco, poderíamos dizer que tínhamos, de um lado, uma importação do modelo hospitalar/familiar e, de outro, uma importação do modelo da escola de ensino fundamental. Nesta dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor. (p. 13)

Kuhlmann Jr. (1998) também enfatiza sua discordância com relação a essa polarização, alegando que se insiste em negar o caráter educativo das instituições com propostas assistenciais, como se educação fosse algo neutro ou emancipador. Essa polarização resulta na atribuição de uma evolução linear à Educação Infantil que se dá por etapas: primeiro a médica, depois a assistencial e, por fim, a educacional, que seria entendida como superior e positiva, se comparada com os outros aspectos. O fato de as instituições assistencialistas “carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 182). Para ele, a história das instituições de assistência à infância no Brasil configura-se como resultado de uma conjugação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, envolvendo três influências: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa. Nesse caso, essas instituições davam condições de sustentação aos saberes que eram produzidos no campo jurídico, médico e religioso na formulação de uma política que tinha a infância como seu principal pilar. Essas influências possibilitaram a constituição de instituições assistenciais como, também, a produção de um sujeito infantil.

É importante dizer que questões como o ingresso da mulher no mercado de trabalho, as transformações na urbanização, assim como na sociedade em geral, provocaram uma maior demanda com relação ao oferecimento de instituições para o cuidado e educação das crianças menores de sete anos. Porém, na compreensão de Campos (1999), essa demanda não apresentará reflexos de forma imediata no campo da educação. Exemplo disso é o fato de que as Leis de Diretrizes e Bases anteriores à LDB nº 9394/96 tiveram formulações bastante

evasivas no que diz respeito à educação das crianças menores de sete anos. É principalmente a partir da década de 1970 que ocorre uma maior expansão das creches e pré-escolas no Brasil. Mas, mesmo com esse processo de expansão, as instituições de Educação Infantil e, de forma especial, as creches ficaram marcadas pelos objetivos que as constituíram inicialmente (Bujes, 2002).

Em decorrência da visibilidade legal e do crescente oferecimento de creches e pré-escolas, em várias regiões do Brasil, instaura-se um intenso debate acerca da formação e da qualidade do atendimento oferecido às crianças pequenas, principalmente a partir da década de 1980. Podemos afirmar que a Educação Infantil, hoje, é um campo de muitas questões e problematizações com relação: à formação das profissionais que atuam junto a esta faixa etária; ao que é específico para o atendimento em instituições educativas; às propostas educativas; às formas de organização dos tempos e dos espaços nas creches e pré-escolas; aos investimentos para a devida expansão do atendimento; ao tipo de instituições que estão autorizadas a atender crianças menores de seis anos; ao financiamento da Educação Infantil. Enfim, inúmeras são as discussões aprofundadas em estudos e pesquisas com relação à educação das crianças de zero a seis anos. Essas discussões, que se intensificam ainda mais a partir da década de 1990, vão na direção de uma problematização intensa acerca do lugar da Educação Infantil na Educação Básica.

Uma das questões que gerou um grande aprofundamento por parte dos pesquisadores e profissionais da área diz respeito à inserção das creches no âmbito da Educação Básica sem que se configurasse numa proposta dita “escolarizante”. Cerizara (1999), ao analisar algumas consequências das decisões legais, ressalta que a preocupação na transformação da Educação Infantil em um nível de ensino sem que suas práticas reproduzam o que se propõe para o Ensino Fundamental aparece no texto da LDB quando apresenta a Educação Básica constituída de três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A este respeito, a autora salienta que:

Falar em educação e não em ensino foi a forma encontrada para não reforçar a concepção instrucional/escolarizante presente nos demais níveis de ensino e indicar uma proposta de trabalho com crianças cuja especificidade requer uma prevalência do educativo sobre o instrucional, ou seja, mais do que nível de ensino, estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social. (Cerizara, 1999, p. 15-16)

Nesse sentido, os pesquisadores da área da Educação Infantil apontam para a caracterização das creches e pré-escolas como um lugar que, de forma indissociável e complementar, cuida e educa as crianças de zero a seis anos. Ainda que se possa reconhecer que em todo o ato educativo estão implicadas ações de cuidado e educação, no Ensino Fundamental a ênfase não está centrada nessas ações e, sim, no ensino. Na Educação Infantil, essa ênfase se torna indispensável, uma vez que atua com crianças pequenas, que são mais dependentes dos adultos. Na compreensão de Rocha (1999), isso não quer dizer que o conhecimento e a aprendizagem não estejam presentes na Educação Infantil, mas a dimensão que os conhecimentos assumem nesta etapa educacional está mais vinculada à expressão, às diversas formas de linguagem, à socialização, à brincadeira, à fantasia, ao imaginário. O conhecimento e a aprendizagem são, portanto, parte das relações que as crianças estabelecem entre elas e com os adultos.

A partir de tais considerações, os estudos provenientes do campo da Educação Infantil enfatizam que a educação para as crianças de zero a seis anos será compreendida de forma complementar à educação que é efetuada pela família. Opera-se aqui o dispositivo da aliança entre família e escola proposto por Comenius e que servirá de possibilidade ao processo educativo nas creches e pré-escolas. Como salienta Narodowski (2001b, p. 49), ainda que Comenius apenas o tenha delineado, esse dispositivo “atravessará os discursos pedagógicos posteriores ao discurso comeniano; isso significa que ele estabeleceu uma matriz subjacente a diferentes enunciações da Pedagogia, dali para diante”.

Mesmo tendo abordado essa questão no capítulo anterior, penso que vale a pena ressaltar algumas questões. Ainda que para Comenius a educação da primeira infância é aquela que ocorre em casa, podemos afirmar que o dispositivo da aliança entre família e escola por ele delineado é condição para o processo educacional das creches e pré-escolas, uma vez que os discursos pedagógicos para a educação das crianças pequenas dão uma ênfase muito forte à complementaridade e à parceria que deve ocorrer entre ambas instituições, ainda que elas se diferenciem. “Comenius inicia a Modernidade pedagógica prefigurando, pela primeira vez, esse pacto sem o qual a escolaridade não seria viável” (Narodowski, 2001b, p. 54).

Da mesma forma, mesmo fazendo parte da Educação Básica, o termo Educação Infantil já lhe confere uma característica diferente do Ensino Fundamental. Nesse sentido, ocorre um embate por parte dos profissionais e pesquisadores da área para que a educação das

crianças menores de sete anos não seja pensada à sombra do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, então, ultrapassando os limites do “ensinar conteúdos”, os discursos do campo da Educação Infantil buscam abarcar um olhar voltado para a criança. Rocha (1999) apresenta o termo *Pedagogia da Educação Infantil* ou ainda, de uma forma mais ampla, *Pedagogia da Infância* para os estudos que teriam como eixo principal a própria criança em “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, críticas, estéticas, expressivas e emocionais” (Rocha, 1999, p. 62).

Ainda a respeito da sistematização dos conhecimentos, Kuhlmann Jr. (1999) chama a atenção para o fato de que

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito a ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (p.57)

Diversos estudos apontam para a necessidade de demarcar a especificidade da Educação Infantil, definir um lugar para esse nível educacional. A Educação Infantil vem se constituindo em um espaço que guarda semelhanças com o espaço do Ensino Fundamental, como, por exemplo: “dá-se num espaço fechado; tem no professor (ou no seu sucedâneo) a autoridade moral, por delegação da família ou do Estado; confere um estatuto de inferioridade às crianças; organiza-se para transmitir saberes de ordem disciplinar” (Bujes, 2002, p. 58). Mas ainda assim, em função da faixa etária a que se destina e das características dessas crianças, busca um espaço, como tentei mostrar até aqui, que não seja o mesmo dos outros níveis educacionais.

Cabe destacar, ainda, que atualmente muitas das questões que acompanharam a trajetória da Educação Infantil ainda se fazem presentes. O fato das creches passarem para o âmbito do sistema educacional reativou algumas antigas polêmicas e instaurou outras que acabam por acirrar intensas discussões no campo da educação das crianças de zero a seis anos e mostram, também, o quanto a Educação Infantil está atravessada por questões de ordem política e econômica. Na ampla diversidade de atendimentos existentes para as crianças pequenas, ainda existem instituições que não foram incluídas nos sistemas educacionais e que não contam com condições mínimas de infra-estrutura para o atendimento à infância. E, apesar de a legislação exigir a formação mínima de magistério na modalidade Normal para o trabalho com as crianças pequenas, ainda há um grande contingente de profissionais sem a formação mínima exigida. Podemos depreender disso, que a trajetória do que passamos a

chamar de Educação Infantil não é linear, não pode ser considerada a partir de uma etapa inferior, sem valorização, que não era educativa, até chegar a uma outra etapa, melhor, considerada superior. Mostra, também, o quanto essa trajetória vai sendo desenhada a partir de embates em que estão envolvidos pessoas e grupos com posições diferenciadas de poder.

No momento, a Educação Infantil passa por um outro reordenamento em função da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Isso incide também na Educação Infantil, uma vez que a faixa etária de atendimento reduz para as crianças de zero a cinco anos de idade. Novos embates, novas lutas, novos jogos de poder, em que estão implicadas outras verdades sobre esses dois níveis educacionais. O que acontece com a infância e a Educação Infantil? E ainda, como as condições contemporâneas contribuem para tecer o Ensino Fundamental de nove anos? Essas são outras questões para se pensar.

3.3 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Como apontei no início desta Tese, o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental está na pauta das políticas educacionais brasileiras. Tanto em nível nacional quanto estadual, estamos vivendo um reordenamento com relação a esse nível de ensino, o que tem gerado ações governamentais no sentido de efetivar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração com início aos seis anos de idade. Essa efetivação se faz necessária em razão da recente aprovação da Lei nº 11.274, de seis de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), ampliando para nove anos a duração do Ensino Fundamental. Na direção da efetivação dessa Lei, uma série de pareceres e resoluções vem sendo definida e aprovada de forma a regulamentar o assunto.

O MEC, então, vem produzindo novos discursos sobre o lugar das crianças de seis anos na instituição educativa. Através do novo ordenamento legal, o Ensino Fundamental aumenta de oito para nove anos, porém a ampliação não se dá com a criação de uma nona série, e sim com a supressão do último ano destinado à Educação Infantil. Ou seja, a Educação Infantil, a partir de agora, passará a ser integrada pelas crianças de zero a cinco anos e o Ensino Fundamental pelas crianças de seis a quatorze anos, sendo que, de acordo

com a Lei nº 11.274/2006, os municípios, os estados e o Distrito Federal terão o prazo até 2010 para implementarem em sua totalidade o Ensino Fundamental de nove anos.

Na esteira dessa legislação, o MEC vem organizando alguns documentos também com o intuito de orientar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Em novembro de 2004, o MEC lançou o documento *Ensino Fundamental de nove anos — orientações gerais*²², que aborda os seguintes capítulos: educação com qualidade social; ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; organização do trabalho pedagógico; e recomendação de leitura complementar. Publicou relatórios do Programa e, em 2006, o Ministério da Educação organizou e distribuiu o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*. O documento foi elaborado por especialistas da área da educação abordando temas como infância e escola; brincadeira; diversas linguagens; letramento e alfabetização; áreas do conhecimento; avaliação e aprendizagem e organização do trabalho pedagógico.

Recentemente, no ano de 2009, o MEC publicou um outro documento intitulado *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. Esse documento tem por objetivo subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos municipais e estaduais de educação, e demais órgãos e instituições no processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Nesse sentido, apresenta alguns aspectos que dizem respeito tanto à normatização quanto à organização pedagógica. Ao final do documento, apresenta as perguntas e respostas mais frequentes que foram formuladas a partir de consultas feitas ao MEC.

Esse material é parte integrante do *Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos*, desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica do MEC. É possível percebermos que, através do Programa e dos documentos mencionados, o MEC colocou, em nível nacional, a discussão da inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

²² O documento foi lançado no Encerramento do Encontro Nacional Educação Fundamental de Nove Anos, promovido pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) em Brasília, nos dias 18 e 19/11/2004, que, de acordo com fontes divulgadas pela Assessoria de Comunicação Social/ MEC, reuniu cerca de 250 participantes que representavam aproximadamente 200 secretarias estaduais e municipais de educação. Este documento, que objetiva ser um dos instrumentos do *Programa Ampliação do Ensino Fundamental*, é resultado, em grande parte, dos encontros regionais com diversos sistemas de ensino, realizados em fevereiro de 2004.

Ainda que o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001)²³ e a LDB (Lei nº 9.394/96) já sinalizassem a ampliação do Ensino Fundamental, foi com a iniciativa do MEC que resoluções e leis foram implementadas de forma que o Ensino Fundamental de nove anos acabou tornando-se uma obrigação. Isso parece-me importante uma vez que, anteriormente, ter uma política local de inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, ou colocar a criança de seis anos nesse nível de ensino, era uma opção. Com tal reordenamento legal, o ingresso das crianças de seis anos na escola deixa de ser uma escolha. Sobre isso, é importante destacar que mesmo antes da promulgação da Lei nº 11.274/2006, que instituiu a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e, até mesmo, antes da LDB nº 9394/96, as discussões em torno do ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental já se faziam presentes. Não vou aqui fazer um inventário sobre o tema, mas julgo ser importante destacar alguns acontecimentos que foram marcando essa temática ao longo dos últimos anos.

Em 1996, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)²⁴ acabou dando margem para que muitos municípios passassem a incluir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental com vistas a receber maiores recursos do fundo²⁵. “Isto porque mais matrículas resultavam em mais dinheiro, pois, com o FUNDEF, o aluno passou a ter valor monetário” (Santos e Vieira, 2006, p. 785). Concomitante a isso, no mesmo período, muitas prefeituras brasileiras reorganizaram seus sistemas de ensino por ciclos, incluindo as crianças de seis anos no primeiro ano do primeiro ciclo.²⁶ A seguir apresento alguns dados obtidos pelo INEP através do CENSO 2005, onde é possível visualizarmos as matrículas de crianças de seis anos no Ensino Fundamental em nível nacional. Esses dados são apresentados, também, no

²³ “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo uniformizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos.” (PNE- Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental).

²⁴ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996 e regulamentada pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 e pelo decreto nº 2.264 de junho de 1997. O Fundo alterou a estrutura de financiamento do Ensino Fundamental, designando que 15% da arrecadação global dos estados e municípios à educação sejam distribuídos ao governo estadual e municipal de acordo com o número de alunos atendidos no Ensino Fundamental em cada rede de ensino.

²⁵ Sei que anteriormente a isso algumas crianças ingressavam aos seis anos no Ensino Fundamental, principalmente no âmbito das escolas particulares. Mas fiz referência ao FUNDEF porque julgo que esse acontecimento possibilitou que essa prática de ingresso das crianças de seis anos no ensino obrigatório ganhasse maior visibilidade e fosse vista enquanto um problema.

²⁶ Esse é o caso do município de Porto Alegre-RS. A rede municipal de ensino desse município realizou uma reestruturação curricular onde o Ensino Fundamental passou a ser organizado por ciclos de formação. O Ensino Fundamental de Porto Alegre tem duração de nove anos, sendo composto de três ciclos de três anos de duração cada um: o I ciclo corresponde à infância e inicia aos seis anos de idade, o II ciclo corresponde à pré-adolescência e o III ciclo corresponde à adolescência.

documento *Ensino Fundamental de nove anos – 3º Relatório do Programa*, publicado pelo MEC em 2006.

MATRÍCULAS
Ensino Fundamental

1.20 - Número de Matrículas no Ensino Fundamental em Oito e Nove anos, por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/3/2005

Unidade da Federação	Matrículas no Ensino Fundamental										
	Total	Ensino Fundamental em 8 anos					Ensino Fundamental em 9 anos				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	33.534.561	25.420.742	19.785	9.396.053	12.759.634	3.245.270	8.113.819	5.943	2.749.441	5.226.936	131.499
Norte	3.348.370	3.092.300	4.523	1.176.246	1.747.716	163.815	256.070	-	32.146	223.708	216
Rondônia	313.423	283.127	-	148.110	116.656	18.361	30.296	-	-	30.296	-
Acre	153.317	147.388	327	91.238	49.070	6.753	5.929	-	-	5.929	-
Amazonas	783.638	634.738	604	289.135	306.133	38.866	148.900	-	29.409	119.275	216
Roraima	82.145	80.282	427	61.730	15.398	2.727	1.863	-	-	1.863	-
Pará	1.606.493	1.549.562	3.165	354.450	1.117.956	73.991	56.931	-	-	56.931	-
Amapá	137.750	137.750	-	93.887	33.534	10.329	-	-	-	-	-
Tocantins	271.604	259.453	-	137.696	108.969	12.788	12.151	-	2.737	9.414	-
Nordeste	11.189.835	9.418.028	3.269	2.181.208	6.237.159	996.392	1.771.807	-	261.824	1.505.591	4.392
Maranhão	1.538.943	1.381.811	1.127	263.717	1.024.592	92.375	157.132	-	-	156.654	478
Piauí	691.055	562.500	97	119.810	392.284	50.309	128.555	-	26.225	100.103	2.227
Ceará	1.726.560	1.002.153	537	166.126	639.087	196.403	724.407	-	38.945	684.311	1.151
R. G. do Norte	589.682	290.000	36	-	222.566	67.398	299.682	-	191.099	108.583	-
Paraíba	817.171	741.161	-	273.992	393.686	73.483	76.010	-	3.190	72.820	-
Pernambuco	1.720.714	1.552.506	756	486.218	833.504	232.028	168.208	-	-	167.951	257
Alagoas	716.907	704.314	-	163.125	498.257	42.932	12.593	-	2.365	10.228	-
Sergipe	404.358	398.040	245	134.874	226.416	36.505	6.318	-	-	6.318	-
Bahia	2.984.445	2.785.543	471	573.346	2.006.767	204.959	198.902	-	-	198.623	279
Sudeste	12.324.167	7.075.253	6.988	3.133.535	2.478.994	1.455.736	5.248.914	5.777	2.235.199	2.891.740	116.198
Minas Gerais	3.407.983	391.082	2.771	-	156.239	232.072	3.016.901	-	1.695.968	1.314.600	6.333
Espírito Santo	561.096	549.162	-	175.960	308.994	64.208	11.934	-	-	11.934	-
Rio de Janeiro	2.479.105	375.088	4.029	3.149	171	367.739	2.104.017	5.777	539.231	1.450.802	108.207
São Paulo	5.875.983	5.759.921	188	2.954.426	2.013.590	791.717	116.062	-	-	114.404	1.658
Sul	4.227.181	3.881.846	2.424	1.944.823	1.590.300	344.299	345.335	-	6.779	337.889	667
Paraná	1.653.529	1.527.154	476	741.430	647.468	137.780	126.375	-	-	126.375	-
Santa Catarina	942.382	862.155	614	438.869	348.360	74.312	80.227	-	-	79.971	256
R. G. do Sul	1.631.270	1.492.537	1.334	764.524	594.472	132.207	138.733	-	6.779	131.543	411
Centro-Oeste	2.445.008	1.953.315	2.581	960.241	705.465	285.028	491.693	166	213.493	268.008	10.026
M. G. do Sul	434.449	433.807	552	175.438	220.080	37.737	642	-	-	642	-
Mato Grosso	601.445	317.412	-	117.946	161.951	37.515	284.033	-	165.348	118.685	-
Goiás	1.029.132	830.817	362	372.912	323.434	134.109	198.315	166	42.970	148.681	6.498
Distrito Federal	379.982	371.279	1.667	293.945	-	75.667	8.703	-	5.175	-	3.528

Fonte: MEC/INEP/2005.

Tabela 1 – Número de matrículas no Ensino Fundamental, em março de 2005

Porém, apesar da existência de experiências municipais que incluíram as crianças de seis anos no Ensino Fundamental desde meados da década de 1990, a produção sobre o tema ainda é muito incipiente, há carência de pesquisas sobre a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental e seus efeitos sobre as mesmas (Barbosa, s/r; Santos e Vieira, 2006). Santos e Vieira (2006) acrescentam, ainda, que em um breve levantamento realizado por elas

no Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES, não localizaram nenhum trabalho que tratasse do tema, mesmo que de forma correlata no período compreendido entre 1998 a 2003. E pensando na inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental que já ocorria anteriormente à promulgação da Lei nº 11.274/2006 é que cabe a seguinte questão: se já havia um grande contingente de crianças de seis anos que frequentava o Ensino Fundamental, o que há de novo nessa política educacional ?

No âmbito do Conselho Nacional de Educação – CNE, a discussão sobre o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental levou este Conselho a manifestar-se com relação à matéria através do Parecer CEB nº20/1998. Apesar de ter-se manifestado favorável à possibilidade de ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, esse parecer ressalva que tal ingresso não poderia sacrificar a qualidade e a oferta da Educação Infantil nos municípios. O Parecer não gerou medidas legais que levassem à aprovação do Ensino Fundamental de nove anos em nível nacional.

Em 2005 o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que instituiu a obrigatoriedade de escolarização para as crianças de seis anos de idade, redefinindo, assim, a faixa etária para o ingresso no Ensino Fundamental. Porém, essa lei não alterou a redação no que diz respeito ao tempo de duração desse nível de ensino, mantendo-o de, no mínimo, oito anos. De acordo com Santos e Vieira (2006), essa medida concretizou uma das propostas do governo Lula que, em 2003, estabeleceu como uma de suas metas a ampliação da obrigatoriedade escolar para as crianças de seis anos de idade através do *Programa Toda Criança Aprendendo*.

Essa medida gerou um conjunto de pareceres e resoluções aprovados no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de regulamentar a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Destaco dois pareceres e uma resolução que possibilitaram o encaminhamento da lei nº 11.274/2006 para aprovação no Congresso Nacional:

- Parecer CNE/CEB nº 06/2005, aprovado em 08 de junho de 2005, que reexamina o Parecer CNE/CEB 24/2004 e visa o estabelecimento de normas para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração;
- Resolução CNE/CEB nº 03, de 03 de agosto de 2005, que fixa normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Nessa resolução é definida a

nomenclatura a ser adotada na organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove anos. No Art. 2º a nomenclatura fica assim definida:

Quadro 1 – Nomenclatura adotada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de nove anos

ETAPA DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA PREVISTA	DURAÇÃO
Educação Infantil Creche Pré-escola	Até 05 anos de idade Até 03 anos de idade 04 e 05 anos de idade	
Ensino Fundamental Anos iniciais Anos finais	Até 14 anos de idade De 06 a 10 anos de idade De 11 a 14 anos de idade	9 anos 5 anos 4 anos

Fonte: CNE/CEB/2005

- Parecer CNE/CEB nº 18/2005, aprovado em 15 de setembro de 2005, que apresenta orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório.

Após a promulgação da lei nº 11.274/2006, outros pareceres foram aprovados no âmbito do Conselho Nacional de Educação, com o intuito de orientar e esclarecer dúvidas no que diz respeito à implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Destaco o parecer CNE/CEB 04/2008 que reafirma a relevância da criação do Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Além disso, esse parecer explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, pois esse deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano de 2010. Reitera algumas normas como o redimensionamento da Educação Infantil e estabelece o primeiro ano

do Ensino Fundamental como parte integrante do “ciclo da infância”, com duração de três anos. Ressalta, ainda, que esses três anos iniciais estarão voltados para a alfabetização e o letramento com o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento. Por fim, destaca alguns princípios para a avaliação.

A partir das considerações que fiz sobre o modo como foi se constituindo a política de Ensino Fundamental de nove anos, considero importante salientar que essas leis e pareceres podem ser compreendidos como codificações de significados que já circulavam, mas não como sua origem. No que se refere à visibilidade que atualmente é conferida à inserção das crianças de seis anos no ensino obrigatório, conforme já afirmei no primeiro capítulo desta Tese, podemos compreender a política de ampliação do Ensino Fundamental como uma forma de governamento da população infantil, como uma prática que aponta não só um novo lugar que a criança deverá ocupar na escola, mas que também aponta para um alargamento no tempo de aprendizagem. Nesse sentido, o governamento, enquanto uma relação de poder se articula sobre dois elementos: “que ‘o outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (Foucault, 1995b, p. 243).

Já podemos perceber alguns desdobramentos dessa prática de governamento em algumas regiões do país. Em consonância com esse reordenamento legal, desde o final do ano de 2006, a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SE) vem divulgando um projeto denominado *Projeto Piloto para alfabetização de crianças com seis anos*. Esse projeto já está sendo implantado no âmbito do Rio Grande do Sul desde o início do ano de 2007, com o seguinte objetivo

Trata-se de realizar experiência piloto de alfabetização de crianças com seis anos de idade, matriculadas em escolas da rede pública de ensino no Rio Grande do Sul, por meio da implementação de três programas de intervenção pedagógica com foco na alfabetização, de comprovada eficácia, com vistas à construção do padrão de alfabetização a ser alcançado pelos alunos do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos letivos, mediante a definição da correspondente matriz de competências e habilidades cognitivas. (RS/SE, 2007, p. 07)

Para a efetivação do projeto piloto, de acordo com o que está expresso no documento, foram convidadas quatro instituições de âmbito nacional que estão atuando com programas de

alfabetização ou na avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos²⁷. Cada um dos três programas de alfabetização sob responsabilidade de uma das instituições foi implementado ao longo do ano letivo de 2007, em 200 turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em escolas estaduais e municipais, em diversos municípios do estado. Também foram consideradas 200 turmas para controle dos resultados obtidos durante a realização do projeto. No total, 800 turmas de primeiro ano com crianças de seis anos de idade foram envolvidas no projeto, no ano de 2007. Cabe destacar ainda que, de acordo com o referido documento elaborado pela SE/RS, os resultados desse projeto fundamentarão a política de alfabetização das crianças de seis anos para o conjunto da rede estadual e, por adesão, de redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul.

Reafirmando o que disse anteriormente, no mundo atual estão surgindo, com tais políticas educacionais, novas formas de governo da infância que terão efeitos na vida dessas crianças. São novas formas, novas estratégias que visam um controle maior sobre as crianças de seis anos. Basta pensarmos na ênfase dada às testagens e em especial ao retorno do teste de prontidão, no caso do projeto piloto desenvolvido pela SE/RS.

Penso que o conceito de biopoder elaborado por Michel Foucault pode nos ajudar a compreender melhor essa questão do governo, uma vez que para ele o biopoder — que surge a partir do final do século XVIII — trata da vida das populações. Como destaca Foucault (2002), diferentemente do poder disciplinar, essa nova tecnologia de poder não se dirige ao homem-corpo, mas ao homem ser vivo; ao homem-espécie. Aqui, o alvo do poder é a população.

As disciplinas lidavam praticamente com o indivíduo e com o seu corpo. Não é exatamente com a sociedade que se lida nessa nova tecnologia de poder (ou, enfim, com o corpo social tal como a definem os juristas); não é tão pouco com o indivíduo-corpo. É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de ‘população’. A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo

²⁷ Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA – Porto Alegre/RS – desenvolve programas de alfabetização com bases teóricas no pós-construtivismo; Instituto Ayrton Senna – São Paulo/SP – desenvolve programa de gerenciamento da aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental, denominado Circuito Campeão; Instituto Alfa e Beto – Belo Horizonte/MG – desenvolve programa de alfabetização de crianças de seis e sete anos, com base no método fônico; Fundação Cesgranrio – Rio de Janeiro/RJ – responsável pela avaliação dos resultados dos alunos por meio de aplicação de teste de prontidão para a alfabetização no início do ano letivo e teste de Leitura, Escrita e Matemática ao final do ano letivo. (SE/RS, 2007).

científico, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento. (Foucault, 2002, p. 292-293)

Para gerir a vida é necessária a produção de saberes sobre uma determinada população de forma a obter um maior controle sobre elas. E isso é feito por meio de estratégias biopolíticas. De acordo com Foucault (2002), nos mecanismos adotados pelo biopoder serão utilizadas estimativas estatísticas, medições de forma a intervir no nível global de determinados fenômenos que ocorrem numa população. Através da biopolítica, estabelecem-se mecanismos regulamentadores que têm por objetivo otimizar um estado de vida da população; que visa a segurança da população em relação aos perigos internos. No caso da infância e da educação das crianças de seis anos, podemos destacar, por exemplo, o papel das estatísticas que apontam dados relativos à evasão escolar, à repetência, a índices de analfabetismo em todo o Brasil. Esses são apenas alguns exemplos de saberes produzidos nesse campo que, através do biopoder, geram políticas públicas para aquele grupo populacional que reconhecemos como infância. Os saberes, ao dizerem sobre a infância, capturam-na e a governam.

Também engendrada nessa teia de relações que foi possibilitando a configuração do Ensino Fundamental de nove anos em termos legais, está a pressão de organismos internacionais sobre o Brasil. E aqui posso citar, de forma especial, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990 na Tailândia que reafirma o direito de acesso à educação para todos, bem como o compromisso de oportunizar aprendizagem a todos os povos do mundo. Esses objetivos são reiterados na proposta de *Educação para Todos*, resultado de reunião realizada em Dacar em 2000. Essas pressões, vindas de lugares diferentes, mas com discursos que se agregam, acabam por colocar em marcha uma série de políticas e de legislações que vão buscar dar conta de conter o risco do fracasso escolar, de universalizar a educação, de mudar a cultura escolar, tendo como alvo a população infantil. E é nesse contexto que a política de Ensino Fundamental de nove anos está inserida. No próximo capítulo procuro desenvolver algumas dessas questões.

CAPÍTULO 4: A POLÍTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

A redução da idade escolar de sete para seis anos e a ampliação de oito para nove anos de estudo nos ensinos Fundamental e Médio deixaram um ponto de interrogação na cabeça dos educadores: qual o conhecimento mínimo que os estudantes recém-chegados são capazes de alcançar ao concluir a 1ª série. Para responder essa dúvida, a SEC decidiu selecionar 600 turmas de escolas municipais e estaduais. (Zero Hora, 28/02/2007, p.28)

A Provinha Brasil serve para oferecer às redes de ensino um instrumento para acompanhar a evolução da qualidade da alfabetização, prevenindo assim, o diagnóstico tardio dos déficits de letramento. Dessa forma, contribui para a melhoria da qualidade de ensino e a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Por que avaliar?

Para saber, a tempo de sanar eventuais problemas, quais capacidades de leitura os alunos possuem e quais capacidades eles não possuem.

Foram identificados, em alunos da 4ª série, problemas como baixa proficiência nas provas de leitura – e a falta de domínio de leitura pode inviabilizar o bom prosseguimento dos estudos. Assim, para atuar preventivamente, é necessário detectar dificuldades e defasagens dos alunos na fase inicial de modo que as intervenções possam acontecer no momento certo.

(BRASIL, 2007)

Nos três primeiros capítulos desta Tese, apresentei o tema que desenvolvi neste estudo. Para isso, abordei alguns aspectos que dizem respeito à produção do conceito moderno de infância e sua relação com o seu processo de institucionalização. Também, a partir de uma discussão sobre o tempo e o espaço, abordei alguns aspectos relevantes sobre os dois espaços com os quais as crianças de seis anos estão envolvidas nessa política educacional: a Educação Infantil — espaço que elas integravam até então — , e o Ensino Fundamental de nove anos, o outro espaço escolar que está sendo destinado às crianças de seis anos.

Como salientei no primeiro capítulo, o estudo que empreendi foi desenvolvido em duas direções. Neste capítulo, passo a analisar a política de Ensino Fundamental de nove anos fazendo uma abordagem da primeira direção: o nível institucional. Procuo mostrar, nesta parte do trabalho, que a ênfase dessa política educacional, não é, como geralmente vem sendo narrada, a universalização e a igualdade de oportunidades. A ênfase dessa política é a forma de governo da população, que está pautada na razão governamental neoliberal. Portanto, de uma forma diferente do que vinha sendo posta anteriormente. Para tal, começo falando sobre a governamentalidade neoliberal, dada a relevância para este estudo.

Conforme sinalizei anteriormente, Foucault nos cursos ministrados no *Collège de France — Segurança, Território, População*, em 1978 e *Nascimento da Biopolítica*, em 1979 —, apresenta uma série de análises que podem ser fortemente conectadas com a atualidade. Com a noção de governamentalidade desenvolvida em ambos os cursos aborda a questão do governo enquanto uma arte de governar que está implicada na conduta dos homens. Parte do curso de 1978 é destinada à análise do poder pastoral e a outra parte ao que Foucault denomina razão de Estado. No curso de 1979, Foucault discute não só as características dessa primeira forma de governamentalidade que se organiza entre os séculos XVI e XVII, mas também discute outras “artes de governar”: o liberalismo do século XVIII e o neoliberalismo alemão e norte-americano do século XX.

No âmbito desta Tese não pretendo fazer uma revisão de todos os aspectos analisados por Foucault nesses cursos. Meu intuito é tão somente destacar alguns dos aspectos por ele levantados no que diz respeito à razão governamental neoliberal na sua versão norte-americana. Penso que a racionalidade política neoliberal nos apresenta pistas para que possamos compreender as políticas públicas educacionais contemporâneas e, mais

especificamente no caso deste estudo, a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos. Porém, ainda que meu foco seja a razão governamental neoliberal iniciarei por destacar algumas características do liberalismo uma vez que, para Foucault, o neoliberalismo se apresenta como uma forma de responder à chamada crise do liberalismo.

No século XVIII ocorre uma transformação importante e que vai caracterizar a razão governamental moderna. De acordo com Foucault (2008a), essa transformação consiste na instauração de um princípio de limitação interna da racionalidade governamental, um princípio de limitação não mais extrínseco, mas intrínseco à arte de governar.

A partir dessa limitação interna, podemos dizer que entramos na era da crítica interna da razão governamental, que não vai mais girar em torno do direito, da legitimidade do soberano. A questão da razão governamental crítica a partir de meados do século XVIII vai girar em torno de como não governar demasiado. A questão passa a ser o excesso de governo. O instrumento intelectual que permite que a razão governamental se autolimite é a economia política. Economia política é todo método de governo que dê condições de assegurar a prosperidade de uma nação, ou como utiliza Rousseau: “uma espécie de reflexão geral sobre a organização, a distribuição e a limitação dos poderes numa sociedade” (Foucault, 2008a, p.19).

A economia política, diferentemente do pensamento jurídico dos séculos XVI e XVII não se desenvolveu fora da razão de Estado. A economia política se aloja no próprio bojo dessa razão governamental sem manter uma posição de exterioridade e tem por objetivo manter certo equilíbrio entre os Estados para que a concorrência possa se dar. O que a economia política descobre não é um direito natural anterior ao próprio exercício da prática governamental, mas a naturalidade própria da governamentalidade. “A natureza é algo que corre sob, através, no próprio exercício da governamentalidade” (Foucault, 2008a, p. 22).

O que explica como e por que a economia política é a primeira forma dessa nova razão governamental é que se há uma naturalidade própria da governamentalidade, essa natureza tem que ser respeitada pela própria prática governamental. A demarcação de legitimidade/ilegitimidade vai ser substituída pelo sucesso ou fracasso. Portanto, segundo Foucault, duas coisas são introduzidas na razão governamental por meio da economia política: a possibilidade de limitação e a questão da verdade. “Um governo nunca sabe direito como governar apenas o bastante. O princípio do máximo/mínimo na arte de governar substitui aquela noção do equilíbrio, da ‘justiça equitativa’ que ordenava outrora a sabedoria do

príncipe” (Foucault, 2008a, p. 24). Não o reinado da verdade na política, mas de um certo regime de verdade.

O mercado, a partir de então, passa a obedecer a mecanismos naturais ou espontâneos que vão produzir o que foi denominado de “preço natural”, “bom preço”. Será o chamado preço verdadeiro, mas que não traz consigo as conotações de justiça; o preço vai oscilar em torno do valor do produto. “A importância dessa teoria da relação preço-valor vem precisamente do fato de que ela possibilita que a teoria econômica indique uma coisa que agora vai ser fundamental: que o mercado deve ser revelador de algo que é como uma verdade” (Foucault, 2008a, p. 44). Na medida em que a prática governamental age em conformidade com os mecanismos naturais do mercado, estes acabam por tornar-se um padrão de verdade. Para ser um bom governo, é necessário funcionar em conformidade com a verdade. É nesse sentido que podemos dizer que nessa razão de menor Estado, a prática governamental se faz atravessar por um regime de verdade²⁸ que possibilitará uma divisão entre o verdadeiro e o falso.

Quando Foucault (2008a, p. 25) fala de regime de verdade quer dizer que “[...] esse momento é marcado pela articulação, numa série de práticas, de um certo tipo de discurso que, de um lado, o constitui como um conjunto ligado por um vínculo inteligível e, de outro lado, legisla e pode legislar sobre essas práticas em termos de verdadeiro e falso”.

Mas Foucault salienta que essa nova arte de governar não significa a supressão da razão do Estado. Isso, porque essa arte de governar entre o máximo e o mínimo deve ser considerada uma espécie de burilamento interno da razão de Estado, um princípio para o seu aperfeiçoamento. “[...] é a razão do Estado mínimo no interior e como princípio organizador da própria razão de Estado, ou então, é a razão do governo mínimo como princípio de organização da própria razão de Estado” (Foucault, 2008a, p. 40). Com isso, podemos afirmar que a partir do final do século XVIII o problema fundamental passa a ser a frugalidade do governo e não mais a constituição dos Estados. Essa é a questão fundamental do liberalismo.

²⁸ “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (Foucault, 1995a, p.12).

O sistema de governo frugal implica uma limitação e essa limitação é interna, mas não tem uma natureza totalmente diferente do direito. Portanto, é uma limitação que também é jurídica, uma vez que o problema fundamental nessa nova arte de governar que precisa se autolimitar passa a ser como colocar limites jurídicos ao exercício do poder público (Foucault, 2008a).

O liberalismo, que tem como uma das principais características o princípio de autolimitação, funciona com base no interesse. Mas esse interesse não é do Estado em relação a si próprio, é um interesse que deve obedecer a um jogo de interesses individuais e coletivos, entre direitos fundamentais e independência dos governados. Para o exercício da governamentalidade liberal há toda uma manipulação de interesses.

O governo em seu novo regime é, no fundo, uma coisa que já não tem de ser exercida sobre sujeitos e sobre coisas sujeitadas através desses sujeitos. O governo vai se exercer agora sobre o que poderíamos chamar de república fenomenal dos interesses. Questão fundamental do liberalismo: qual o valor de utilidade do governo e de todas as ações do governo numa sociedade em que é a troca que determina o verdadeiro valor das coisas? (Foucault, 2008a, p. 63-64)

De acordo com Foucault, o que caracteriza essa nova arte de governar é muito mais o naturalismo do que o liberalismo, uma vez que a liberdade é muito mais uma espontaneidade e uma mecânica intrínseca dos processos econômicos do que uma liberdade jurídica reconhecida para os indivíduos. Mas Foucault ressalta que podemos empregar a palavra liberalismo uma vez que é a liberdade que está no cerne dessa nova prática governamental. Para o liberalismo não se trata de garantir ou respeitar a liberdade, mas de consumi-la, é necessário que a produza e que a organize, apresentando-se, portanto, como gestora da liberdade.

Com isso, embora esse liberalismo não seja tanto o imperativo da liberdade, mas a gestão e a organização das condições graças às quais podemos ser livres, vocês vêem que se instaura, no cerne dessa prática liberal, uma relação problemática, sempre diferente, sempre móvel, entre a produção da liberdade e aquilo que, produzindo-a, pode vir a limitá-la e a destruí-la. [...] É necessário, de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças, etc. (Foucault, 2008a, p. 87)

Foucault apresenta alguns instrumentos dessa arte de governar liberal, sendo que o primeiro instrumento por ele abordado é a administração dos riscos por meio de mecanismos de segurança. Segundo o autor, o princípio de cálculo do custo de fabricação da liberdade é o que se chama de segurança. É necessário determinar até que ponto os interesses individuais

não constituirão um perigo para os interesses de todos. A liberdade dos processos econômicos não pode conferir perigo nem para os indivíduos e nem para a sociedade. Portanto, o jogo entre liberdade e segurança está no âmago da razão governamental liberal. Mas se o liberalismo é uma arte de governar que manipula os interesses deve, então, ser o gestor dos perigos e dos mecanismos de segurança. Portanto, o perigo é intrínseco ao liberalismo. Viver significa viver constantemente à sombra do perigo. “[...]os indivíduos são postos perpetuamente em situação de perigo, ou antes, são condicionados a experimentar sua situação, sua vida, seu presente, seu futuro como portadores de perigo” (Foucault, 2008a, p. 90).

O segundo instrumento apresentado por Foucault diz respeito à intensificação do controle disciplinar. No liberalismo a liberdade econômica e as técnicas disciplinares estão interligadas, já que os mecanismos de controle e coerção representam a contrapartida das liberdades. Nessa lógica, o governo deve estar limitado à função de vigilância tanto dos comportamentos quanto da economia, procurando intervir somente quando alguma coisa não ocorre em conformidade com a mecânica geral dos comportamentos. Portanto, os processos de regulação que ocorrem por meio dos dispositivos de segurança estão articulados com os dispositivos disciplinares institucionalizados.

Por fim, Foucault apresenta o terceiro instrumento que diz respeito à administração da liberdade e suas crises por meio de políticas intervencionistas. Nesse caso, o controle não se restringe somente à ideia de contrapartida à liberdade, mas é o motor da liberdade. Com isso, pode-se perceber que na razão governamental liberal a preocupação está no jogo entre a liberdade e o controle dessa liberdade. O liberalismo, segundo Senellart (2008, p.526), pode ser compreendido como

o cálculo do risco — o livre jogo dos interesses individuais — compatível com o interesse de cada um e de todos. [...] Liberdade e segurança: os procedimentos de controle e as formas de intervenção estatal requeridas por essa dupla exigência é que constituem o paradoxo do liberalismo e que estão na origem das “crises de governamentalidade”.

Essas políticas econômicas intervencionistas levaram à chamada “crise do liberalismo”, uma crise do dispositivo geral de governamentalidade. É nesse sentido que, para Foucault (2008a), o decrescimento do Estado tem relação direta com o surgimento da governamentalidade neoliberal.

Foucault (2008a) apresenta o neoliberalismo alemão e o neoliberalismo norte-americano como as duas principais versões do neoliberalismo no século XX, que têm como objetivo responder a essa “crise do liberalismo”. O neoliberalismo alemão está pautado em construir e legitimar outro Estado, em oposição ao Estado nazista. Isso ocorreria por meio de uma liberdade econômica que surge como “uma opção econômica e política formada e formulada pelos governos ou no meio governamental” (id., p. 301). Já, o neoliberalismo na versão norte-americana, se desenvolve num contexto diferente. A utilização da economia de mercado na versão norte-americana do neoliberalismo é feita como uma forma de compreender as relações que se dão não só no campo econômico, mas, também, em toda a esfera social²⁹. Em razão disso, passo a abordar alguns aspectos sobre o neoliberalismo no que diz respeito a sua versão norte-americana.

A partir da aula de 14 de março de 1979 até a última aula do curso *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008a) aborda especificamente o neoliberalismo em sua vertente norte-americana. Para ele, o alvo do pensamento neoliberal norte-americano constitui-se de três elementos contextuais: a política keynesiana, os pactos sociais de guerra e o crescimento da administração federal por meio dos programas econômicos e sociais.

O neoliberalismo norte-americano é uma maneira de ser e pensar. É um tipo de relação entre governantes e governados, muito mais que uma técnica de governo, não se apresentando só e nem totalmente como uma alternativa política; “se trata de uma reivindicação global, multiforme, ambígua, com ancoragem à direita e à esquerda. [...] É também um método de pensamento, uma grade de análise econômica e sociológica” (Foucault, 2008a, p. 301). O neoliberalismo, a partir de tal perspectiva, precisa ser compreendido como um estilo geral de pensamento e não como uma alternativa técnica de governo e nem, muito menos, como uma ideologia.

Para Foucault (2008a), o neoliberalismo americano aplica a grade econômica para decifrar problemas que não são propriamente econômicos, para decifrar os fenômenos sociais. Essa generalização ilimitada da forma econômica do mercado em todo o corpo social funciona como princípio de inteligibilidade que possibilita decifrar as relações sociais e os

²⁹ Um maior detalhamento sobre as principais diferenças entre o neoliberalismo alemão e o neoliberalismo norte-americano pode ser encontrado na aula de 14 de março de 1979 do curso *Nascimento da Biopolítica* (Foucault, 2008a).

comportamentos individuais, como por exemplo, as relações familiares e as relações educacionais.

Por outro lado, de acordo com Foucault (2008a), essa generalização da grade econômica vai permitir, também, testar a ação governamental. Trata-se, então, de possibilitar uma crítica à governamentalidade exercida em termos de mercado, com base em termos econômicos. Diferentemente do liberalismo clássico em que o governo se “deixava-fazer”, onde o mercado seria visto como um princípio de auto-limitação, no neoliberalismo o *laissez-faire* transforma-se em não deixar o governo fazer. O mercado transforma-se em um tribunal econômico permanente frente ao governo. Diferentemente do século XIX que procurou estabelecer “uma espécie de jurisdição administrativa que permitisse aferir a ação do poder público em termos de direito, temos aqui uma espécie de tribunal econômico que pretende aferir a ação do governo em termos estritamente de economia e de mercado” (Foucault, 2008a, p. 339). Mas, como afirma Rose (1997), ainda que o neoliberalismo apresente a si mesmo como uma crítica ao governo, não abandona a “vontade de governar”, mantendo a visão de que o fracasso do governo pode ser superado com a invenção de novas estratégias.

De acordo com Rose (1997), o neoliberalismo adota novas estratégias de governo, sendo algumas delas apresentadas pelo autor: uma nova relação entre *expertise* e política; uma nova pluralização das tecnologias sociais e uma nova especificação do sujeito de governo.

No que diz respeito à relação entre *expertise* e política, o autor destaca que no neoliberalismo ocorre uma transformação das atividades que passam a ser monetarizadas, estabelecendo novas relações de poder. Assim, a mercantilização, por exemplo, abarca uma noção de “mercado livre”, onde as relações entre cidadãos e *experts* não são organizadas por meio da obrigatoriedade, mas através de atos de escolha. A partir de novas relações mais distanciadas de controle entre os centros políticos de decisão e os dispositivos como escolas, hospitais ou empresas, o risco passa a ser algo manejável. Sendo sobre essas instituições que recai, novamente, a responsabilidade acerca da saúde, da riqueza, da felicidade, elas são constantemente submetidas a exames aparentemente flexíveis, mas que se convertem em estratégias eficazes para o governo à distância.

Com relação à segunda estratégia, Rose (1997) afirma que no neoliberalismo há uma tendência à desregulamentação do Estado, fenômeno que está associado à mudança que ocorre no conceito do que se considera como “o social”. O social exigia a intervenção direta

do Estado. Agora, com o neoliberalismo, o que passa a ser fundamental é a relação entre o indivíduo responsável e sua comunidade autogovernada. Com essa mudança com relação ao social, ocorre uma perda de centralidade nas tecnologias de regulação, abrindo espaço para a produção de poderes e vontades autônomas de empresas, organizações, profissionais, indivíduos, etc. Ocorre, então uma proliferação de organizações não governamentais que assumem uma série de funções reguladoras, de planejamento e de educação, havendo aí um deslocamento na concepção de poder político.

Por fim, o autor destaca a reconfiguração na definição dos sujeitos de governo que ocorre no neoliberalismo. Estes são considerados como indivíduos ativos que buscam sua própria realização, maximizar sua qualidade de vida mediante atos de escolha, conferindo a suas vidas um determinado sentido na medida em que podem ser racionalizadas como o resultado de escolhas feitas ou de opções por tomar. A racionalidade neoliberal exige, então, um indivíduo livre e autônomo, o que supõe um eu ativamente responsável para cumprir suas obrigações que não são de uns para com os outros, mas de realizações individuais. A questão passa a ser encontrar meios para que os indivíduos sintam-se responsáveis mediante opções individuais que adotam para si mesmos.

Podemos depreender dessa análise, acerca das estratégias de governo adotadas pelo neoliberalismo, como as políticas públicas propostas para a educação brasileira na Contemporaneidade e, no caso específico desta Tese, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos a partir da inserção das crianças de seis anos, está sendo gestada de forma bastante imbricada com essa razão governamental. Isso fica mais explícito quando nos deparamos com o que os documentos e as matérias jornalísticas expressam sobre tal política educacional. Questões como inclusão social, gestão e avaliação parecem ser centrais nesses discursos. Nas próximas seções deste capítulo, é sobre esses pontos que desenvolvo minha análise.

4.1 AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA QUESTÃO DE INCLUSÃO SOCIAL

Como discuti na seção anterior, a racionalidade neoliberal apresenta novas estratégias de governo da população. Nesta seção, pretendo mostrar que as políticas educacionais que estão pautadas em princípios da inclusão social e, especificamente a política de Ensino Fundamental de nove anos, que é o tema deste estudo, estão imbricadas com essa razão governamental neoliberal.

Ao pensarmos hoje nas políticas públicas que têm como base a inclusão social, parece que o que está em pauta é a luta pela educação de todos. Com isso, poderíamos dizer que tais políticas, por meio da inclusão escolar, visam reduzir a exclusão social. No caso da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos o ingresso das crianças de seis anos mais cedo na escola é apresentado pelos documentos como uma forte possibilidade de reduzir o fracasso escolar.

Dentre os argumentos que pretendem justificar a nova organização do Ensino Fundamental, destaco o que salienta que entrando mais cedo na escola a criança terá mais tempo para aprender, o que poderá incidir — nessa perspectiva — em um maior sucesso no processo de aprendizagem escolar. Nesse sentido, os documentos que tratam de tal política a narram como uma oportunidade de acesso à escola, principalmente aos extratos mais pobres da população infantil, uma vez que um grande contingente de crianças de seis anos dos extratos de classe média e alta já frequenta a pré-escola ou, até mesmo, o primeiro ano do Ensino Fundamental. Aliada a essa dita universalização de oportunidade de acesso à escola está a necessidade de investimento na alfabetização das crianças de seis e sete anos de idade, também narrada nos referidos documentos. Cabe aqui trazer alguns desses fragmentos:

Conforme recentes pesquisas, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental. (IBGE, Censo Demográfico 2000). Esse dado reforça o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, uma vez que permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional. Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino — na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental. (Brasil, 2004, p.17)

Ainda nessa mesma direção, os documentos enfatizam a necessidade de um aumento do tempo de permanência na escola, o que acarretaria um maior sucesso escolar.

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais. (Brasil, 2004, p.17)

Desse modo, o direito da criança a um maior tempo de escolaridade obrigatória deve ser compreendido como ampliação de suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes. (Brasil, 2004, p.22)

Ao mesmo tempo, cresce a compreensão de que o ensino de melhor qualidade implica, entre outros fatores, ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, por meio do aumento da jornada escolar diária, em direção ao tempo integral, e dos anos letivos de escolaridade obrigatória, de forma a recuperar o ano perdido com a Reforma do Ensino de 1971 (que substituiu o primário de cinco anos e o ginásio de quatro anos pelo 1º grau de oito anos, duração que foi mantida para o ensino fundamental pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.) (RS/SE, 2007, P.04)

Nesse discurso, ampliar o tempo de escolarização é quase um imperativo que se impõe à escola. Como podemos perceber, expressões como “universalização da educação”, “educação para todos”, “sucesso escolar”, “permanência”, são muito enfatizadas no discurso que circula, tanto nos documentos oficiais, como na mídia. Como verificamos nos excertos que apresentei anteriormente, esse discurso vai na direção da inclusão social. Parece que, com a política de Ensino Fundamental de nove anos, todos precisam estar na escola. Essa poderia ser uma pista para que, num primeiro olhar, fosse estabelecida uma relação com o discurso comeniano de “ensinar tudo a todos”. Mas, a partir de um olhar mais detalhado, no sentido de compreender essa política educacional entrelaçada com a razão governamental neoliberal, estou entendendo que, ainda que possamos encontrar uma possível aproximação com o discurso comeniano, a ênfase não é essa. Na Contemporaneidade, a ênfase que se dá para as políticas de inclusão é outra. Um dos aspectos que quero salientar é que a inclusão de “todas” as crianças de seis anos na escola, passa por uma estratégia voltada para a gestão do risco social.

Ainda que hoje muito se fale sobre os riscos sociais da sociedade contemporânea, a noção de risco não surgiu nos últimos anos. A noção de perigo, por exemplo, existia já antes da Modernidade. Mas é na Modernidade, segundo Foucault (2008) que a noção de risco emerge, quando os indivíduos começam a considerar que algumas ações podem evitar perigos. Com o surgimento da noção de população começam a esboçar-se alguns elementos que tem por objetivo garantir a segurança da população em relação aos seus perigos internos. Nesse sentido, Foucault (2008) mostra como, a partir da emergência das noções de caso, risco, perigo e crise, vão sendo esboçados elementos importantes para a posterior extensão dos dispositivos de segurança em geral. A noção de caso é relevante, mas não como algo individual e, sim, como uma forma de integrar no interior de um campo coletivo os fenômenos individuais. Nessa análise de distribuição de casos é possível identificar qual o risco que cada indivíduo ou cada grupo tem de pegar uma doença, de morrer ou de se curar, ou seja, é com o cálculo dos riscos que se identifica o que é perigoso para uma determinada população. Para Foucault (2008), essas são noções que exigirão técnicas que não vão na direção de simplesmente anular o problema em questão. Mas, levando em conta a população, procura-se ver o que é normalmente esperado no que diz respeito ao problema analisado. A partir dessas noções passa-se a identificar o que é normal e o que é anormal, que eventos podem ser perigosos exigindo, assim, uma tomada de decisão frente à incerteza. É nesse sentido que podemos dizer que a noção de risco é algo inventado. A invenção do risco provoca a sua prevenção.

Cabe destacar, porém, que atualmente as formas de compreensão e administração do risco estão assumindo outros contornos, outras ênfases. O'Malley (1996), utilizando a expressão *sociedade de risco*, aponta para o fato de que nas sociedades contemporâneas passamos de uma ênfase na administração coletiva para o gerenciamento individual do risco, exigindo uma responsabilização de cada um frente aos riscos sociais. Ao mesmo tempo, quando o conjunto de indivíduos é chamado a participar, ocorre uma potencialização do gerenciamento do risco. O'Malley (1996), entre outros aspectos, destaca também, que nas sociedades contemporâneas, o risco não deve ser compreendido como indicativo de um mundo mal governado, mas como condição de possibilidade para o empreendimento e criação de riqueza.

Nesse sentido é que o risco pode ser considerado como algo que precisa ser criado e gerido para o aperfeiçoamento da sociedade. Considero, então, que a política de Ensino Fundamental de nove anos, assim como outras políticas educacionais com ênfase na inclusão

social³⁰ tem se configurado como um mecanismo relevante para o gerenciamento do risco social. Uma estratégia que tem por objetivo o governo dos sujeitos infantis de modo que todas as crianças estejam no interior do jogo econômico.

Assim, a inclusão como modo de regulação das ações das crianças de seis anos torna-se uma estratégia bastante eficaz para minimizar a ação do Estado. A política de Ensino Fundamental de nove anos vista a partir da ótica da inclusão social é narrada como um direito de todos e isso exige que todos devam estar envolvidos nesse projeto. Mas mais do que isso, todos precisam sentir-se responsáveis. Vejamos um exemplo que aponta para o que estou tentando mostrar:

Para tanto, é preciso ressaltar que a formação de uma cidadania solidária, responsável e comprometida com a construção de um projeto nacional de qualidade social, assegurando o acesso, a participação e a permanência de todos na escola, é uma responsabilidade de todas as instâncias de governo, do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais de educação e da sociedade civil. (Brasil, 2004, p.13)

É possível percebermos, por meio dessa narrativa, que há um deslocamento que se constitui em uma das características da razão governamental neoliberal. Assegurar o acesso, a participação e a permanência de todos na escola é responsabilidade não só do Estado, mas de todos. Nesse caso, cabe ao Estado gerenciar a educação, transformando-o numa grande empresa. E, seguindo a lógica da empresa, o Estado passa a se ocupar somente das atividades essenciais, como por exemplo, a saúde e a educação. Mesmo nesses casos, deve se encarregar de, no máximo regulá-las ou provê-las (Veiga-Neto, 2000). Isso não significa, como afirmei na seção anterior, que haja um abandono da “vontade de governar” (Rose, 1997), o que ocorre é o surgimento de novas técnicas e estratégias no sentido de um melhor governo da população.

Mas há outros aspectos a serem considerados quando analisamos a política de Ensino Fundamental de nove anos como uma questão de inclusão social. Engendrada nessa teia que foi tecendo essa política educacional está, conforme anunciei ao final do capítulo anterior, a pressão de organismos internacionais sobre o Brasil. Digo dessa forma porque considero que

³⁰ Destaco o estudo realizado por Santos (2010), que discute como a inclusão escolar, como um processo político-educacional, se intensifica na sociedade atual. Sua pesquisa procura mostrar como a inclusão escolar remete à inclusão social em termos de direitos humanos, de cidadania, de participação, de acesso a diferentes espaços sociais, colocando as escolas num contexto mais amplo — da globalização — de sistemas educacionais, reunindo, assim, recursos da comunidade para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus estudantes.

as políticas educacionais e a produção de uma razão governamental neoliberal estão imbricadas, ou seja, numa relação de imanência, uma é condição de possibilidade para a outra. Podemos perceber uma consonância do discurso veiculado pelos documentos produzidos pelo MEC e pela SE/RS, com um discurso produzido pelos organismos internacionais. Como exemplo, posso citar o documento *Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais* que ressalta a necessidade de uma articulação de políticas nacionais com um movimento que já se faz presente em outros países:

Cabe, ainda, ressaltar que o Ensino Fundamental de nove anos é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países que o adotam, fato que chega até a colocar jovens brasileiros em uma situação delicada, uma vez que, para continuar seus estudos nesses países, é colocada a eles a contingência de compensar a defasagem constatada. (Brasil, 2004, p.14)

Isso é destacado, também, no projeto piloto para alfabetização das crianças de seis anos implementado pela SE/RS. Nesse excerto, para justificar o Ensino Fundamental de nove anos com a antecipação da escolaridade para os seis anos de idade, o documento faz referência ao Plano Internacional de Ação da Década das Nações Unidas para a alfabetização:

Para enfrentar o analfabetismo no mundo, o *Plano Internacional de Ação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012)*, no marco da proposta de Educação para Todos (Dacar, 2000-2015), indica os seguintes grupos populacionais prioritários a serem atendidos: jovens e adultos não-alfabetizados; crianças e jovens que se encontram fora da escola e crianças que freqüentam a escola, mas não têm acesso a ensino de qualidade, para que elas não venham a se somar ao contingente de adultos não-alfabetizados. (RS/SE, 2007, p.3)

Trago, ainda, uma matéria publicada no jornal Folha *online*, que ao fazer referência às taxas de repetência de primeira a quarta série no Brasil, estabelece uma comparação com outros países do mundo.

Considerada um dos principais indicadores de qualidade na educação, a taxa de repetência de primeira a quarta série no Brasil é pior do que a do Camboja e equivalente à de países como Moçambique e Eritréia. É o que aponta uma pesquisa divulgada ontem pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

A entidade considerou os 45 países cujos índices de repetência são superiores a 10%. O Brasil, com taxa de 21% (a pesquisa usa como base o ano de 2002), tem situação melhor apenas que 15 países, a maioria da África e do Caribe. O Camboja, por exemplo, tem 11%. Já o Haiti, 16%, e Ruanda 19%. No Chile, o índice é de 2%, e na Argentina, 6%.

A taxa de repetência no Brasil (21%) se assemelha às de Moçambique e Eritreia, que possuem, respectivamente, o 168º e o 161º IDH (índice que mede o desenvolvimento humano em todo o mundo). A lista tem 177 países — o Brasil é o 63º. Segundo o estudo, a repetência reflete “condições insatisfatórias de ensino e de aprendizagem”. (Folha *online*³¹)

Sobre essa questão, cabe ressaltar que as políticas brasileiras de inclusão social estão inseridas em um movimento mais geral de globalização, onde países em desenvolvimento assumem um compromisso com os ideais de uma educação para todos. No que se refere ao *Plano Internacional de Ação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012)*, no marco da proposta de Educação para Todos (Dacar, 2000-2015), que apresenta seis objetivos a serem alcançados até o ano de 2015, de forma a responder às necessidades de aprendizagem das crianças e dos jovens, teve como intuito reafirmar os compromissos firmados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990. Essa Conferência apresenta 10 objetivos que visam, entre outros aspectos, à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a expansão do enfoque da educação para todos, bem como a universalização do acesso à educação e promoção da equidade. Nessa direção, os diversos países que assumiram compromisso com uma educação para todos, sentem-se compelidos à gestarem políticas indutoras de ações na direção da inclusão social.

Burbules e Torres (2004, p. 11), na introdução do livro *Globalização e Educação: perspectivas críticas*, apresentam algumas visões sobre globalização defendidas por alguns dos autores desta obra. Destaco duas delas, que de forma complementar, ajudam a compreender o que estou afirmando: “Globalização significa o impacto avassalador dos processos econômicos globais, incluindo processos de produção, consumo, comércio, fluxo de capital e interdependência monetária”; e ainda, o termo globalização “denota ascensão do neoliberalismo como um discurso político hegemônico”. Pensando nesses sentidos atribuídos ao termo globalização, podemos afirmar que as práticas instituídas por meio das políticas educacionais e que ganham grande visibilidade na Contemporaneidade, estão imbricadas com a razão governamental neoliberal.

³¹ Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18571.shtml> Acesso em: 18 de agosto 2007.

Nos processos de gestão e implementação de políticas educacionais inseridas nessa lógica algumas estratégias são colocadas em funcionamento, de forma a melhor regular a população. Uma dessas estratégias é a estatística, que tem um papel fundamental no governo da população. Por meio da estatística cria-se a realidade que mostra a necessidade da produção de um projeto que resolverá o problema em questão. A estatística apresenta dados sobre a evasão, o fracasso, o analfabetismo, a frequência no Ensino Fundamental, o número de matrículas, assim, registra e quantifica aspectos sobre essa população infantil que vão resultar em saberes construídos que poderão orientar as ações e políticas governamentais para o campo da educação. São números que objetivam justificar a criação de um programa que institui a política de Ensino Fundamental de nove anos. No capítulo anterior, na seção que trata do Ensino Fundamental de nove anos, apresentei uma tabela³² que mostra dados do CENSO 2005 sobre o número de matrículas no Ensino Fundamental de oito e de nove anos, por dependência administrativa nas diversas regiões brasileiras. A seguir, apresento outros dados retirados dos documentos analisados. Vejamos o que eles nos apresentam:

De acordo com do Mapa do Analfabetismo no Brasil (INEP/MEC, 2003), a ampliação do atendimento escolar, de fato, teve forte impacto no processo de desaceleração do analfabetismo, sobretudo nas faixas etárias mais jovens. Os dados do referido Mapa mostram que a melhor política para combater o analfabetismo é assegurar escola de qualidade para todos na idade correta. Se não priorizarmos a alfabetização das crianças no início da escolarização, ou seja, aos 6 e 7 anos de idade, continuaremos a produzir o analfabeto funcional, mesmo mantendo as crianças no ensino fundamental. (RS/SE, 2007p.2)

Mais adiante, esse mesmo documento diz que:

Vários estudos indicam que um ano de escolaridade antes do ensino fundamental — ou seja, a frequência à pré-escola — tem repercussão positiva no sucesso escolar dos alunos. Segundo o IBGE, 89% das crianças brasileiras de 6 anos já estavam na escola em 2003, na pré-escola ou no ensino fundamental. Em regra, esses 11% fora da escola são de famílias de baixa renda, pois a maioria das crianças das classes média e alta já se encontra incluída nos sistemas de ensino. No Rio Grande do Sul, também segundo o IBGE, em 2005, 92,1% das crianças de seis anos já estavam na escola. No Mercosul, a educação primária começa aos 6 anos na Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai. Com o ensino fundamental de 9 anos aumenta um ano na escolaridade obrigatória no Brasil, que já é de 12 anos no Chile, 10 na Argentina e Uruguai, 9 no Paraguai (só na Bolívia é de 8 anos). É, pois, evidente a contribuição do ensino fundamental de 9 anos para

³² Esse quadro foi apresentado na página 88.

a inclusão social e a melhoria do desempenho escolar de nossos alunos. (RS/SE, 2007, p.4-5)

As matérias jornalísticas também se valem da estatística. O excerto da matéria a seguir apresenta uma reportagem do jornal Zero Hora que mostra os maiores e menores índices de crianças na pré-escola no estado do Rio Grande do Sul:

Segundo a pesquisa, apenas 9,43% das crianças brasileiras de zero a três anos freqüentam creches. O levantamento Educação da Primeira Infância da Fundação Getúlio Vargas (FGV), revela que no Brasil 61,36% das 10.085.811 crianças de quatro a seis anos estão matriculadas na pré-escola.

Entre os autores da pesquisa da FGV está o americano James Heckman, da Universidade de Chicago e Prêmio Nobel de Economia em 2000. Heckman desenvolveu pesquisas que indicam que crianças que estiveram em creches e cursaram pré-escola, entre o nascimento e os seis anos, apresentaram, já adultos, menos probabilidades de ser presos. Segundo as pesquisas, também é menor a incidência de gravidez precoce em mulheres que frequentaram creches ou pré-escolas até os seis anos.

Outra conclusão de Heckman: na idade adulta, os freqüentadores de creches e pré-escola obtiveram renda mais alta dos que os demais e apresentaram probabilidades mais baixas de recorrer, quando adultos, a programas de transferência de renda do governo. (Zero Hora, 23/11/2005, p.35)

Cria-se, então, uma produção discursiva, uma verdade sobre a situação da educação das crianças em processo inicial de alfabetização. E é nessa visualização do mundo com problemas que se cria a necessidade de intervenção para que o risco seja controlado. Cabe salientar que esses problemas, para serem vistos como ameaça, precisam estar inscritos em uma ordem discursiva que os produzem como um problema social. Nesse caso, como mostrei nos excertos acima, o problema social em tal produção discursiva é o analfabetismo e o fracasso escolar.

Ao mesmo tempo em que a estatística se constitui como um saber que conduz as ações de intervenção frente a essa população infantil dita em risco, também ajuda a dar visibilidade à eficácia dos projetos e ações implementadas. Para isso, como apresentei no excerto acima, os dados precisam mostrar, por exemplo, os efeitos positivos que a educação em creches e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos de idade podem trazer para a vida adulta. A partir disso, posso afirmar que a estatística enquanto um saber parece ser uma peça primordial para melhor governar a população infantil. Temos, com a estatística “um *Tetê à Tetê* com a arte de governar. Ciência que é exterior ao próprio governo e que, mesmo quem não é

governante, pode fundar, estabelecer, provar os seus resultados dos quais não se pode prescindir” (Traversini e Bello, 2009, p. 142).

Na mesma direção apontada por esses autores, Popkewitz e Lindblad (2001), assinalam que os números que são apresentados nas tabelas não são apenas descrições de divisões e relações sociais que possibilitam o raciocínio sobre os problemas educacionais. Segundo os autores, a estatística é uma modalidade chave na produção do conhecimento necessário para melhor governar a população. Isso, porque “os números não existem meramente como entidades lógicas, mas se sobrepõem a outros discursos para conferir inteligibilidade a práticas de cultura” (Popkewitz e Lindblad, 2001, p. 139). Como podemos perceber, a estatística não foi só importante como um elemento da Modernidade, como estratégia para a fabricação de uma ordem no mundo. Da mesma forma, a estatística continua sendo essencial para a produção de sujeitos em conformidade com um projeto de sociedade que está pautado em uma matriz neoliberal.

No caso da política educacional analisada neste estudo, a estatística também é condição de possibilidade para que se conheça melhor a população para melhor governá-la. Como assinala Rose (1998, p. 37):

Para se governar uma população é necessário isolá-la, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável.

Esses dados estatísticos que se constituem como verdade sobre a situação das crianças em seu processo de escolarização faz com que a população infantil seja analisável. E isso, como salienta Rose (1998), como uma forma de traduzir o mundo em traços materiais. E aí temos os relatórios, os mapas, os números, os gráficos. É preciso, como vimos nos excertos, mostrar quantas crianças estão fora da escola, quantas já frequentavam o Ensino Fundamental, que efeitos isso tem no sucesso escolar. Os números moldam nossa visão sobre as possibilidades de ação. “[...] As estatísticas formam uma determinação importante da política social, como estabelecer para onde o dinheiro vai e os limites das categorias para definir os problemas políticos e organizar ‘fatos’ que permitam chegar a soluções” (Popkewitz e Lindblad, 2001, p. 118). A partir das considerações feitas até aqui, posso afirmar que a estatística, enquanto um conhecimento que é percebido como científico cria um saber sobre a

população que, como destacam Traversini e Bello (2009), fabricam regularidades centrais para a decisão de ações em torno das populações.

Ao analisar os documentos que embasam a política de ampliação do Ensino Fundamental, parece-me que na Contemporaneidade as crianças precisam ingressar mais cedo na escola para que mais cedo se tornem alvo de conhecimento, para que se saiba mais sobre esse sujeito infantil. Isso, porque “a verdade da infância é o modo como nossos saberes a dizem e, portanto, a própria infância fica reduzida àquilo que os nossos saberes podem objetivar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir” (Larrosa, 1998, p.242). Daí um tempo mais longo de escolarização, para que essa criança se torne mais visível, para que outros modos de ser criança e viver a infância sejam produzidos.

Cabe salientar, que o que analisei nesta seção, também está articulado com a ênfase nos processos de gestão que estão implicados na política de Ensino Fundamental de nove anos. É disso que passo a falar na próxima seção.

4.2 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS COMO PROBLEMA DE GESTÃO

Na seção anterior, uma das questões que procurei mostrar foi como, em uma perspectiva neoliberal, os pressupostos da política de Ensino Fundamental de nove anos estão implicados numa lógica global em que os princípios de educação para todos são assumidos internacionalmente. Nesta seção, procuro mostrar que a noção de globalização implicada nos princípios de uma razão governamental neoliberal passa pela noção de gestão. Estou entendendo que dar conta dos problemas postos para o campo da educação contemporânea, é um problema de gestão.

Atualmente, percebemos que, no campo da educação, com a ascensão do neoliberalismo, há um deslocamento onde passamos de uma ênfase na administração para uma ênfase na gestão. Ainda que tais noções sejam muitas vezes percebidas como sinônimos, elas guardam diferenças entre si. E aqui recorro a Saraiva e Veiga-Neto (2009) que, para tratar dessa diferenciação servem-se da metáfora utilizada por Bauman para falar da Modernidade e da Contemporaneidade.

Na Modernidade sólida, o futuro era visto como administrável. A administração, no âmbito tanto público quanto privado, consistia num conjunto de técnicas seguras, bem desenhadas e com *embasamento científico*, que deviam ser aplicadas de modo a construir um futuro sob medida em função das nossas expectativas. Na Modernidade líquida, já não se acredita ser possível administrar *o* e *para o* futuro, isso é, prever e garantir, com segurança, o futuro. (Saraiva e Veiga-Neto, 2009, p. 193-194)

Para esses autores, diferentemente da administração, a gestão apresenta-se de forma muito mais aberta. Sendo mais flexível, mutável e adaptativa, substitui as técnicas anteriores que estavam pautadas na segurança e na rigidez, por técnicas de soluções de problemas mais abertas e contingentes. “[...] enquanto a administração tem seu funcionamento ligado a cenários mais estáveis, com menor nível de incerteza, a gestão tem maior capacidade de lidar com a instabilidade” (Saraiva e Veiga-Neto, 2009, p. 194).

Esse deslocamento para a ênfase nos processos de gestão tem como base um modelo empresarial. No mundo atual podemos perceber a interpenetração de tal perspectiva nas mais diversas esferas no âmbito social. Nesse sentido, esse modelo de gestão conforme nos apontam Peters, Marshall e Fizesimons (2004, p. 77), mostra-se, na Contemporaneidade, como “uma tecnologia para a organização institucional, não apenas no setor privado mas também, cada vez mais, no setor público”. Com isso, os autores compreendem o modelo de gestão como uma forma de expressão ou tecnologia do neoliberalismo. As reformas e políticas educacionais contemporâneas estão impregnadas por essa ênfase nos processos de gestão. A seguir, apresento alguns excertos dos materiais pesquisados que mostram como fui percebendo esse empresariamento da educação e como isso está engendrado na constituição do próprio neoliberalismo. No documento que apresenta o projeto piloto para alfabetização das crianças de seis anos a SE/RS faz referência às conclusões e recomendações do *Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, apresentado em seminário organizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em 2003:

Dentre as recomendações para o curto prazo no Brasil, o referido Relatório afirma que a prioridade da alfabetização das crianças deve implicar a revisão dos conceitos e concepções sobre o processo de alfabetização e o compromisso de todos, especialmente do Poder Público e da comunidade acadêmica, com a produção e gestão do conhecimento sobre esse processo. Uma política educacional, que priorize a garantia de educação básica de qualidade para todos, pressupõe a mobilização dos gestores públicos da educação, dos demais responsáveis pela garantia dos direitos das crianças e da opinião pública em geral para a urgência da alfabetização das crianças no início do ensino fundamental. (RS/SE, 2007, p.3)

Além da ênfase no compromisso que todos devem assumir frente à prioridade da alfabetização das crianças — aspecto que foi abordado na seção anterior — há uma outra ênfase que aparece no excerto acima, para o alcance do êxito das políticas educacionais que priorizem a garantia da Educação Básica de qualidade para todos. E essa ênfase diz respeito justamente à questão da gestão. Nessa lógica do empresariamento da educação parece que o que vai garantir o êxito de tais projetos é uma gestão de qualidade.

Trago mais alguns excertos das matérias jornalísticas selecionadas que podem nos ajudar a compreender como a política de Ensino Fundamental de nove anos vai se compondo como um problema da gestão. Esses fragmentos das reportagens que apresento a seguir retratam momentos diferentes da implementação do Ensino Fundamental de nove anos no estado do Rio Grande do Sul. O primeiro fragmento é de uma reportagem veiculada no jornal Zero Hora (2006), que analisa a oferta de pré-escola no estado do Rio Grande do Sul, mostrando que, ao colocar em relação com outros estados brasileiros, esse é um dos mais baixos índices de cobertura.

Quatro em cada 10 gauchinhos de cinco ou seis anos estão alijados do processo de alfabetização escolar. Em nenhuma parte do país é tão alta a proporção de crianças afastadas da pré-escola nesta faixa etária, segundo o IBGE.

Para notar a diferença, basta cruzar o Rio Mampituba. Em Santa Catarina, a falta de vagas atinge apenas 14,2% dessas crianças. A média brasileira de exclusão fica em 18,5%. A da região nordeste, de carências históricas em educação, chega a 14,6%.

- Ficamos surpresos porque somos reconhecidos em educação, mas há muitas crianças fora da escola. Investir em Educação Infantil é mais caro, por isso ninguém assume a responsabilidade. É uma questão econômica – avalia a psicóloga Márcia Franco, mestre em Educação e especialista em infância.

A legislação atribui aos municípios a responsabilidade pela área. Como o limite de alunos por sala nesta idade é menor, esses investimentos saem mais caros, levando municípios e o próprio Estado a direcionar as verbas para outras áreas. [...]

Segundo o governo estadual, no Rio Grande do Sul 1.579 escolas oferecem pré-escola a 56.910 mil alunos. Outros 107.477 são atendidos em 3.019 escolas municipais.

A partir de 2007, a determinação de que crianças com seis anos passem a ingressar na 1ª série pode pelo menos atenuar a desvantagem gaúcha. (Zero Hora, 6 de setembro de 2006, p.7)

Nessa reportagem, o fator econômico aparece como aspecto relevante para que haja um pequeno investimento em Educação Infantil por parte dos municípios. Para a Educação

Infantil há uma série de parâmetros que dizem respeito à estrutura física dos espaços destinados à educação das crianças pequenas, ao número de crianças por professoras e educadoras (que é menor do que o exigido para o Ensino Fundamental). Parece que o Ministério da Educação, ao mesmo tempo em que apresenta toda uma regulamentação e uma série de parâmetros de qualidade³³ para a Educação Infantil, concentra os investimentos em termos de expansão, no Ensino Fundamental. Os recursos parecem ser escassos, por isso, a necessidade de gerenciamento dessa política educacional para que ela possa ser colocada em prática. Nesse sentido, o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos é percebido como medida para melhorar o índice de atendimento para essa faixa etária.

O próximo excerto, também de uma reportagem veiculada pelo jornal Zero Hora que foi publicada um mês depois da reportagem que apresentei anteriormente, mostra como a secretária de educação do estado do Rio Grande do Sul estava lidando com as matrículas no Ensino Fundamental de nove anos para o ano de 2007.

A dois meses das inscrições para o ano letivo de 2007, o governo estadual ainda busca uma fórmula para integrar alunos de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos.

Estimativas indicam que 150 mil estudantes de seis ou sete anos deverão procurar vagas na nova 1ª série. O tamanho do problema: 60 mil crianças a mais, sem previsão de professores e salas. [...]

[...] A SEC deve marcar as matrículas para fevereiro, por faixa etária. Primeiro serão chamados os mais velhos. A convocação atingirá os mais jovens conforme a disponibilidade de vagas. Segundo investigações preliminares, a SEC julga ter capacidade plena para chamar crianças de até seis anos a quatro meses.

- Não há condições de incluir todos uma só vez, por isso pretendemos usar o prazo que a lei nos concede, de adaptação até 2010 – diz a secretária estadual da Educação, Nelsi Müller.

No que depender do Conselho Estadual de Educação, o Estado terá problemas para escapar dessa responsabilidade. Conforme a presidente da entidade, Sônia Veríssimo, o prazo de quatro anos se destina à busca de salas e material didático e à nomeação de professores. A garantia de vagas deve ser imediata.

- Os pais devem inscrever os filhos de seis anos a partir de 2007, é um direito. Como a oferta da Educação Infantil deve diminuir, o Estado pode remanejar esse espaço para receber a 1ª série. Outra alternativa é formar

³³ Como exemplo, posso citar as resoluções aprovadas pelos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, que fixam normas para o funcionamento das instituições de Educação Infantil. Em âmbito nacional, cito como exemplo o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2006b). Esse documento, organizado em dois volumes, apresenta referências de qualidade para o atendimento da Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas de educação. Também destaco o documento *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (Brasil, 2006a), que apresenta estudos e parâmetros relacionados à qualidade dos ambientes das instituições de Educação Infantil.

turmas maiores nas séries finais, liberando salas para os menores — sugere Sônia. (Zero Hora, 1º de outubro de 2006, p. 28)

O próximo excerto, também de matéria publicada no jornal Zero Hora no ano de 2007, mostra o encaminhamento dado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul no sentido de implementar o Ensino Fundamental de nove anos.

Parte das escolas não terá Educação Infantil

Nelsi garante que o Estado não terá problemas para atender à nova demanda. Neste ano, há 90 mil alunos matriculados na 1ª série. Em 2007 devem ser 146 mil. O governo pretende ocupar vagas que até então eram destinadas à Educação Infantil, que deverá ser extinta na rede pública estadual no próximo ano, para aproveitamento de professores e espaço físico. (Zero Hora, 19/10/2007, p. 48)

Ainda que possa parecer extensiva, julgo procedente apresentar mais um excerto de matéria jornalística que foi veiculada pela Folha *online*. Na segunda parte da reportagem, é apresentada, de forma sucinta, a experiência de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no estado de Minas Gerais.

Experiência

Para a secretária estadual de educação de Minas Gerais, Vanessa Guimarães Pinto, o ingresso um ano mais cedo na escola aumenta o tempo de alfabetização de dois para três anos. Minas Gerais é um dos estados pioneiros na adoção do ensino fundamental de nove anos.

Dos 853 municípios, 680 implantaram o sistema. Em 2006, toda a rede deve ser incluída. Em 2004, as redes públicas estadual e municipal matricularam 100 mil alunos aos seis anos. Em 2005, o número subiu para 130 mil.

Para incluir os novos estudantes, o Estado não precisou aumentar o número de professores, uma vez que as matrículas do ensino fundamental vinham caindo em 2,5% ao ano e a municipalização na última década foi da ordem de 40%. “Para atender à nova demanda, apenas reprogramamos a força de trabalho”, explica Vanessa Pinto. (Folha *online*³⁴)

Penso que esses excertos nos mostram como essa política educacional foi se compondo como um problema de gestão. Nessa perspectiva, como se fosse uma grande empresa, para dar conta da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, a Secretaria de Educação do Estado se ocupa das questões administrativas, resolve problemas funcionais. Ball (1998), ao discutir algumas relações entre globalização econômica e política educacional, argumenta que as soluções apresentadas para os problemas educacionais baseadas num

³⁴ Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18340.shtml> Acesso em: 16 setembro 2007.

conjunto de reformas da educação pública que estão pautadas no modelo empresarial, transformam não apenas a forma de oferta da educação, mas também seu significado e as experiências de aprendizagem que proporcionam. Essa lógica empresarial que está entrelaçada com a globalização econômica acaba por transformar a educação em mercadoria, tornando-a uma estratégia central na criação da cultura empresarial e na constituição de sujeitos empresariais.

Para Veiga-Neto (2000), na racionalidade neoliberal, o que ocorre não é uma diminuição do papel do Estado, mas uma reinscrição de técnicas, competências e formas de saberes que são úteis para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, mas também para o governo do Estado.

Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutilização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico — rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas — principalmente as grandes corporações — têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado. (Veiga-Neto, 2000, p. 198)

Assim, o que ocorre, de acordo com autor, é uma invenção de novas táticas e dispositivos que colocam o Estado sob uma nova lógica. Nessa lógica, os processos de gestão é que ganham centralidade. A partir disso, gostaria de dar destaque a duas questões que dizem respeito à política de Ensino Fundamental de nove anos como problema de gestão.

A primeira diz respeito ao modo como o Estado busca solucionar o problema da universalização da educação. Um dos excertos das matérias jornalísticas que apresentei anteriormente faz referência à uma pesquisa do IBGE que aponta o Rio Grande do Sul como um dos estados com alto índice de crianças de cinco e seis anos fora da escola. Como a própria reportagem enfatiza, a solução encontrada para aumentar o índice de matrícula para essa faixa etária parece ser de ordem econômica e, prioritariamente, focalizada no Ensino Fundamental. Rocha, Campos e Campos (2007) em um estudo que analisa o Ensino Fundamental de nove anos enfatizam que as políticas educacionais são condicionadas tanto interna, quanto externamente. No caso do programa de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos tanto discursos quanto ações e/ou orientações em vigor apontam para uma dupla lógica, que na compreensão das autoras é contraditória. Por um lado, percebe-se a manutenção dos compromissos e metas estabelecidos nos planos e projetos regionais coordenados pelos organismos internacionais para a América Latina. Por outro lado, o

discurso que vê na ampliação do Ensino Fundamental a possibilidade de afirmação de uma política de direitos, onde o direito das crianças pequenas à educação parece ser o centro. Assim, segundo Rocha, Campos e Campos (2007), a primeira direção estaria implicada em uma perspectiva de educação compensatória, com foco no Ensino Fundamental. A outra estaria pautada na perspectiva de ampliação e afirmação de direitos.

Ainda que essas duas direções possam parecer contraditórias, estou compreendendo que elas fazem parte de uma mesma racionalidade, são faces diferentes de uma lógica que passa pela noção de empresariamento da educação. Digo isso, porque as duas direções, tanto a que focaliza no Ensino Fundamental, quanto a que focaliza na afirmação do direito das crianças pequenas à educação, estão implicadas na produção de sujeitos que possam responder às necessidades de uma sociedade impregnada por uma perspectiva neoliberal. Nessa perspectiva, o neoliberalismo apresenta um discurso potente por combinar “a economia, o social e a política em nome da escolha racional como princípio de legitimidade” (Peters; Marshall e Fiszsimons, 2004, p.82). E isso passa pela gestão de políticas educacionais de baixo custo e, também, passa pelo imperativo de que todos devem fazer parte dessa lógica. Em razão disso é que também passa a ser viável o deslocamento das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental: um projeto de baixo custo e no interior da escola obrigatória. Essa parece ser a forma de ressignificar o lugar da escola para a configuração de um determinado modelo de sociedade. Como já afirmei anteriormente, a ordem parece ser investir na infância, mas por meio do Ensino Fundamental. Assim, por meio de um discurso pelo direito à educação, somos interpelados por uma nova lógica. Somos interpelados a fazer escolhas, mas nossas escolhas, como estou tentando mostrar, não são tão livres assim, pois estão conectadas com compromissos assumidos internacionalmente.

A segunda questão que quero destacar, que também tem relação com a primeira, diz respeito à forma de gestão da população. Em uma das matérias que apresentei anteriormente, Zero Hora afirma que, em 2007, com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, 150 mil estudantes de seis e sete anos no estado do Rio Grande do Sul estariam procurando a escola para a matrícula no primeiro ano. A estimativa da época, veiculada na reportagem, era de haver 60 mil estudantes sem previsão de salas e professores. Usando as palavras da própria reportagem, “esse seria o tamanho do problema”. Na direção de análise que propus realizar, esse parece um dado bastante relevante. Se estou compreendendo essa política na direção de um empresariamento da educação, nessa lógica, a escola precisa estar incluída no jogo e, para

isso, precisa disputar melhores posições frente a esse mercado. Para que possamos compreender melhor o que estou afirmando, trago alguns dados do Censo Escolar de 2006.

Em 2007, o MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, divulgou o documento *Sinopse estatística da Educação Básica: censo escolar 2006*. Na introdução do documento é feita uma análise que destaca aspectos significativos sobre a Educação Básica no Brasil. Neste momento, faço referência apenas a alguns aspectos relevantes para a análise que estou desenvolvendo. Com relação à Educação Básica, a análise feita pelo INEP aponta que a matrícula em 2006 decresceu 0,9% em relação ao ano de 2005. Em números absolutos, isso corresponde a 529.740 alunos. Essa variação negativa é desigual, dependendo da etapa e da modalidade de ensino (Brasil, 2007a).

De acordo com os resultados divulgados nessa sinopse estatística da Educação Básica, com relação à Educação Infantil foi registrado um crescimento negativo de 2,6%, sendo que na pré-escola o decréscimo foi maior do que na creche, na ordem de 3,5% em relação ao ano de 2005. No que tange ao Ensino Fundamental, houve uma queda de matrículas correspondente a 0,8%. De acordo com a análise que consta no documento, essa tendência pode ser observada desde 2003 e está associada ao efeito de variáveis demográficas que vem diminuindo o tamanho das coortes de idade no país. Mas, quando levamos em conta somente as matrículas referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa queda não ocorre. O que se percebe, de acordo com os dados levantados pelo INEP, é um aumento de 47% nas matrículas em 2005 e 2006, o que corresponde a 429.659 alunos. No primeiro ano, houve um aumento de 200.252 crianças com até seis anos de idade e, na pré-escola, uma diminuição de 177.153 crianças com a mesma idade. Essa queda verificada na pré-escola, de acordo com a análise feita na pesquisa, pode estar relacionada à implantação do Ensino Fundamental de nove anos que vem crescendo anualmente nas diversas regiões do Brasil (Brasil, 2007a).

A partir dos excertos das matérias jornalísticas e dos dados do Censo Escolar de 2006, divulgados pelo MEC, podemos afirmar que o Ensino Fundamental continua sendo uma forma de regulação da população, mas agora de modo diferente do que havia anteriormente, pois havia um crescimento populacional o que demandava práticas específicas de governamento e para gerir a escola e a educação. Atualmente temos um decréscimo visível na população, o que exige outras estratégias de gestão para um governamento mais produtivo, de forma a incluir todas as crianças nessa lógica empresarial. É nesse sentido que analisar as políticas educacionais considerando o deslocamento que se opera da administração para uma

gestão da população associada à razão governamental neoliberal parece ser bastante produtivo. Usar a governamentalidade como grade de análise me fez perceber que, para além de sua sutileza, essa é uma estratégia bastante eficaz de governo da população infantil. Como afirmam Peters, Marshall e Fizzimons (2004, p. 78), uma parte do sucesso dessa forma de gestão “encontra-se precisamente em suas reivindicações desses aspectos genéricos: sua aplicabilidade a *todas* as esferas da administração e homogeneização de todos os problemas técnicos e institucionais como problemas de *gestão*”. E, no caso da política de ensino Fundamental de nove anos, o que parece estar em jogo é uma gestão escolar de resultados. Na próxima seção, centro minhas análises nessa questão.

4.3 OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO

Para dar continuidade ao que propus analisar neste capítulo e procurando ater meu olhar no nível institucional penso que as políticas educacionais e, no caso deste estudo, o Ensino Fundamental de nove anos vêm se configurando como uma estratégia bastante eficaz para o governo da população infantil. Na seção anterior procurei mostrar como essa política educacional vem sendo compreendida como um problema de gestão. Ao desenvolver tal análise, percebi que o modo como essa política vem sendo gerida nas escolas tem toda uma ênfase na gestão prioritariamente de resultados. Nesse caso, os processos de avaliação que vêm sendo empreendidos na implementação do Ensino Fundamental de nove anos, ou até mesmo, de forma complementar a tal política educacional, são estratégias de regulação da população. Essa política educacional parece, então, estar centrada na lógica de um Estado avaliador.

O discurso que circula nos mais diversos projetos educacionais contemporâneos parece centrar-se na necessidade de participação de todos para a sua efetivação. No caso da política de Ensino Fundamental de nove anos, como demarquei na primeira seção deste capítulo, tal ênfase também parece evidente. Para que se alcance a universalização da educação escolar para as crianças de seis anos, para que se melhorem os índices de alfabetização, para combater a reprovação e a exclusão, parece ser necessária uma ampliação em termos de anos escolares, com início aos seis anos de idade. Mas não só, na direção desse discurso, é necessário o envolvimento das mais diversas esferas da sociedade para que o

projeto alcance êxito e, assim, o Brasil cumpra com os compromissos assumidos frente à realidade da Educação Básica, atingindo melhores patamares em relação a outros países em desenvolvimento. Ao mesmo tempo, ampliam-se os meios e os apoios disponibilizados para que se efetivem os objetivos postos para tal projeto. Amplia-se o número de profissionais recrutados para colocar em prática tal intento. É o que percebo no projeto piloto para alfabetização das crianças de seis anos proposto pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em 2007.

A Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – SE/RS, como coordenadora de políticas no âmbito do Estado, e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Seção Rio Grande do Sul – UNDIME/RS, em regime de colaboração, com apoio do Escritório Antena da UNESCO no Estado, propõem-se a implementar o presente projeto de alfabetização no ensino fundamental. (...)

Com esse objetivo, foram convidadas a participar dessa experiência quatro instituições com reconhecimento em âmbito nacional e comprovada competência na área da educação, especialmente da alfabetização e da avaliação educacional, a saber:

1) *Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA*, com sede em Porto Alegre/RS, que desenvolve programa de alfabetização com bases teóricas do pós-construtivismo (psicogênese da alfabetização – níveis pré-silábico, silábico e alfabético – e interação social nas aprendizagens).

2) *Instituto Ayrton Senna*, com sede em São Paulo/SP, que desenvolve programa de gerenciamento da aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental, denominado Circuito Campeão, que promove ações para fortalecer a gestão do ensino e da aprendizagem, assegurando 95% de alfabetização no primeiro ano, mediante sistemática de acompanhamento e análise de resultados para a tomada de decisões.

3) *Instituto Alfa e Beto*, com sede em Belo Horizonte/MG, que desenvolve o programa Alfa e Beto para alfabetização de crianças de 6 e 7 anos, com base em método fônico que estabelece relações explícitas entre os fonemas e grafemas e utiliza materiais estruturados e com forte controle morfossintático.

4) *Fundação Cesgranrio*, com sede no Rio de Janeiro/RJ, instituição com comprovada experiência nacional em avaliação educacional que será responsável pela avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos, por meio da aplicação, no início das aulas, de teste de prontidão para a alfabetização e, ao final do ano letivo, de teste composto por questões selecionadas com os respectivos responsáveis pelos três programas de alfabetização participantes da experiência. (RS/SE, 2007, p. 07)

Estabeleço, aqui, relação com o estudo realizado por Traversini (2003) que analisa como o Programa Alfabetização Solidária (PAS) constitui-se numa forma de governamentalização da sociedade brasileira e dos indivíduos. Dentre os pontos de conexão com o estudo realizado pela autora, destaco dois aspectos que podem auxiliar na compreensão do que venho desenvolvendo nesta seção.

O primeiro aspecto diz respeito ao envolvimento de outras instituições e profissionais no desenvolvimento e execução de projetos educacionais. Traversini (2003, p.152), chama a atenção para o fato de que a multiplicação dos empresários parceiros no Programa Alfabetização Solidária talvez não esteja associada apenas à responsabilidade social mas, também, “porque apostar na educação é considerado um meio para a melhoria da economia e prosperidade nacional, o que beneficiaria suas empresas e a eles/as próprios/as”. Na sua compreensão, a importância dada à alfabetização e à educação para o progresso do país pode ser ainda maior se os programas educacionais pautarem sua atuação dando ênfase às competências, às avaliações padronizadas e às premiações. Ainda que a referência que a autora faz, diferentemente do estudo que realizo, enfoque a parceria solidária de empresários, penso que o mesmo se aplica a outras políticas educacionais. A política de Ensino Fundamental de nove anos e, de forma específica, a participação de instituições terceirizadas no projeto piloto de alfabetização proposto pela SE/RS, também pode ser compreendida como uma forma de melhoria da economia e da prosperidade nacional. Assim como Traversini (2003, p.153), estou entendendo que as políticas educacionais contemporâneas, que possuem essas características “pode[m] ser considerada[s] como uma forma adequada de preparar os indivíduos para ingressarem em um mundo orientado para o mercado competitivo”.

O outro aspecto, que também está relacionado com o primeiro, diz respeito à *expertise*. Traversini (2003), ao analisar o Programa Alfabetização Solidária, enfatiza que os coordenadores universitários, os consultores, os empresários e os auditores são reconhecidos como autoridades. Nessa análise, a autora chama a atenção para o fato de que no mundo contemporâneo também ocorre uma reconfiguração com relação ao papel dos *experts*. Com a emergência das sociedades neoliberais ocorre uma pluralização dos *experts* “à medida que proliferam sujeitos de governo, assim como a variedade de seus saberes passou a conformar uma complexa rede de informações por meio da qual as decisões são tomadas com base em custos e benefícios que determinado programa pode alcançar” (Traversini, 2003, p. 182 - 183).

Isso pode ser observado também no projeto piloto de alfabetização de crianças de seis anos no Rio Grande do Sul. Em tal projeto, o GEEMPA, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Alfa e Beto, e a Cesgranrio, são consideradas, conforme explícito no próprio projeto, instituições de “comprovada eficácia”. Não só os coordenadores das escolas e os secretários municipais e estaduais de educação estão autorizados a falar. Nesse caso, são convocadas instituições que tem experiência em gestão dos processos de alfabetização, bem como uma

instituição com experiência em avaliação educacional para compor os saberes que dão condições para que o projeto seja viabilizado.

Ao mesmo tempo em que tais instituições foram convocadas a serem parceiras em prol de um projeto de alfabetização no estado do Rio Grande do Sul, as escolas foram convidadas a participarem de tal empreendimento e, também, a escolherem a instituição que serviria de apoio no processo de alfabetização das crianças de seis anos que estavam ingressando no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. No mesmo projeto citado anteriormente, a noção de autonomia na gestão é explicitada.

Para a seleção das turmas, serão mobilizados secretários municipais de educação, interessados em participar dessa iniciativa, e representantes dos órgãos regionais da Secretaria de Estado da Educação que deverão reunir os gestores escolares e professores alfabetizadores das escolas das duas redes de ensino, em cada Município, para adesão ao projeto e escolha do programa de alfabetização a ser desenvolvido. São condições de participação: a adesão das escolas e dos alfabetizadores e a escolha de uma proposta para toda a rede pública, em cada Município. (RS/SE, 2007, p. 08)

Em matéria veiculada pelo jornal Zero Hora, que aborda os três métodos empregados na alfabetização das crianças de seis anos, adotados no projeto desenvolvido no Rio Grande do Sul desde 2007, a noção de autonomia também fica explícita.

Diretora adjunta do Departamento Pedagógico da SEC, Sônia Bier afirma que a ideia do governo não é escolher um modelo a ser seguido por todos os professores, mas definir que competências as crianças devem adquirir ao final da 1ª e da 2ª séries com base nessa experiência. A SEC estuda, porém, ampliar o projeto-piloto para um maior número de colégios no ano que vem. (Zero Hora, 07/9/2008, p. 34)

Como podemos perceber nos excertos apresentados, aspectos como participação de todos os segmentos, autonomia e auto-gestão, parecem ser primordiais para o alcance de determinados resultados. Com tais aspectos, que operam de forma contundente nas políticas educacionais contemporâneas, fica mais evidente o deslocamento que se opera da administração, para uma ênfase na gestão. Gestão que, nesse caso, precisa ser de resultados.

No caso específico da experiência implementada no estado do Rio Grande do Sul, não há um fórmula determinada, não há um método a ser seguido por todas as escolas. O método pode e deve ser escolhido pelos professores, escolas e secretarias municipais e estaduais. É a escolha individual que impera. A partir de um investimento privado e de uma noção de autogestão, busca-se, de forma descentralizada, alcançar os resultados esperados. Com tal perspectiva, cada um, cada instituição especializada, cada escola envolvida é responsável pelo

sucesso ou fracasso da alfabetização. Além disso, cada escola parece ser percebida como uma consumidora de produtos educacionais, transformando a própria educação em mercadoria. “Por um lado, há a mudança do sujeito dependente para o consumidor/cidadão ativo. Por outro lado, há a mudança da burocracia impessoal para a gerência inovativa e empresarial” (Ball, 1998, p. 130). As práticas democráticas parecem estender-se a todos, mas ao mesmo tempo, elas estão relacionadas ao consumismo. Essa parece ser uma forma de colocar em funcionamento toda uma tecnologia de governo tanto no nível individual quanto no nível institucional.

A autonomia e a liberdade são apenas aparentes, uma vez que elas são sempre reguladas. As escolas não são tão livres como parecem ser, uma vez que as formas de controle externo são bastante intensas e eficazes. As escolas escolhem os métodos, escolhem as formas de gerir os processos de alfabetização, mas o Estado, que descentraliza os meios de ação, encontra estratégias bastante eficazes de regulação. Ball (1998, 123) ao falar das mudanças na forma e no alcance das atividades do Estado, afirma que: “A terceirização, a desregulamentação e a privatização têm reduzido, tanto em termos práticos quanto em termos ideológicos, a capacidade de intervenção estatal direta. Entretanto, isso não significa dizer que esses dispositivos de política não fornecem novas formas de controle estatal e regulação”.

Dentre essas novas formas de controle, cito as avaliações externas. Em âmbito nacional, faço referência à *Provinha Brasil*, criada pelo Ministério da Educação, através do INEP, com o objetivo de diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos no início do Ensino Fundamental, de forma a prevenir o diagnóstico tardio dos déficits de letramento. Na página do MEC, há um ícone exclusivamente direcionado a questões de esclarecimento e orientações sobre a *Provinha Brasil*³⁵. Dentre os diversos aspectos abordados, destaco dois aspectos que me parecem bastante relevantes. O primeiro diz respeito à aplicação do teste.

Quem aplica: Dependendo do foco que o gestor atribua à avaliação, o teste poderá ser aplicado:

- pelo próprio professor da turma, com o objetivo de monitorar e avaliar a aprendizagem de cada aluno ou turma;
- por outras pessoas indicadas e preparadas pela secretaria de educação, com a proposta de obter uma visão geral de cada unidade escolar, das diretorias ou de toda a rede de ensino sob a administração da secretaria. [...] Em qualquer um dos casos, para implementar a Provinha Brasil é necessário que as secretarias de educação planejem as formas de aplicação e correção dos

³⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em 10/04/2008.

testes, assim como a interpretação, a utilização e a divulgação dos resultados, de acordo com os objetivos definidos para a avaliação.

Quem corrige? Os resultados poderão ser corrigidos pelo próprio professor da turma ou pelo aplicador do teste. Assim, o professor poderá saber o nível de desempenho de sua turma de modo imediato. Da mesma forma, os resultados de cada turma poderão ser coletados e agregados, a fim de ser ter um panorama da escola ou de toda a rede municipal ou estadual.

O segundo aspecto, explicitado nas perguntas e respostas mais frequentes, aborda os benefícios de participar do processo de avaliação proposto pelo MEC/INEP.

Os *alunos* poderão ter suas necessidades melhor atendidas mediante o diagnóstico realizado e, assim, espera-se que o seu processo de alfabetização aconteça satisfatoriamente.

Os *professores* alfabetizadores contarão com um instrumental valioso para identificar de forma sistemática as dificuldades de seus alunos, possibilitando a reorientação do que ensinar e de como ensinar. Além disso, as análises e interpretações dos resultados e os documentos pedagógicos a eles relacionados poderão constituir uma fonte de formação.

Os *gestores* poderão fazer escolhas bem fundamentadas em sua gestão. Terão à disposição elementos para o planejamento curricular e para subsidiar a formação continuada dos professores alfabetizadores, a fim de melhorar a qualidade do ensino em sua rede.

Em âmbito estadual, no projeto piloto proposto pela Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, na parte III, intitulada *Objetivo e metodologia* e na parte IV, cujo título é *Estratégia de implementação*, alguns parágrafos são dispensados para explicitar qual será o papel de cada uma dessas instituições, como será realizada a avaliação, quem será responsável e em que momento ela será realizada.

Os programas de alfabetização que participarão desse projeto envolvem capacitação de professores e gestores, disponibilização de material didático adequado, acompanhamento e controle efetivos do processo ensino-aprendizagem, por meio de avaliações formativas aplicadas aos alunos em diferentes momentos do ano letivo. (RS/SE, 2007, p. 8)

As escolas e gestores municipais escolhem o método a ser adotado no processo de alfabetização e as instituições capacitam e acompanham os envolvidos no processo, sendo que uma delas terá o papel primordial de controlar os resultados por meio de avaliações. Tais avaliações, de acordo com o projeto elaborado pela SE/RS, seriam realizadas em momentos diferentes. É o que mostram os fragmentos a seguir:

Ainda em março de 2007, a Fundação Cesgranrio aplicará teste de prontidão para a alfabetização aos alunos participantes do projeto, incluindo as turmas de controle. Os coordenadores pedagógicos das escolas serão capacitados para aplicação dos testes e preenchimento das folhas de respostas personalizadas para cada aluno, cujos resultados serão enviados às escolas. (RS/SE, 2007, p. 9)

No final do ano letivo de 2007, a Fundação Cesgranrio aplicará teste de Leitura, Escrita e Matemática nas turmas do projeto, incluindo as de controle, sendo estes testes compostos por questões selecionadas com os respectivos responsáveis pelos três programas de alfabetização. (RS/SE, 2007, p. 9)

Os resultados obtidos no teste do final do ano serão devolvidos às escolas e aos professores em um boletim com o desempenho de cada aluno da turma. Esses resultados serão colocados em uma escala de proficiências, acompanhados de comentários pedagógicos sobre o desempenho dos alunos. A Fundação Cesgranrio realizará também estudos das variáveis de movimentação escolar — aprovação, reprovação, afastamento por abandono e por transferência — que serão disponibilizados às escolas e à Coordenação do Projeto. (RS/SE, 2007, p. 9)

Ainda no que se refere ao processo de avaliação realizado no âmbito do projeto piloto de alfabetização de crianças com seis anos de idade, quero destacar dois aspectos, que no entendimento de seus elaboradores, justificam a realização de tal controle por meio de avaliação que foi realizada por uma das instituições contratadas. O primeiro diz respeito ao atendimento às recomendações feitas em relatório apresentado no seminário *O poder Legislativo e a Alfabetização Infantil*, promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em 2003.

[...] a avaliação externa da aprendizagem dos alunos ao final do ano letivo concretiza a recomendação do *Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, no sentido que as políticas de alfabetização devem *desenvolver mecanismos de avaliação para assegurar que as estratégias atinjam resultados e para ativar mecanismos de recuperação a fim de garantir a efetiva aprendizagem pelos alunos*. (RS/SE, 2007, p. 8)

O segundo aspecto que quero destacar com relação à justificativa para a realização da avaliação externa, proposta no projeto piloto da SEC/RS, diz respeito à construção de um padrão mínimo que uma criança deverá atingir ao concluir o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Isso fica explícito em uma matéria veiculada pelo jornal Zero Hora quando fala do papel da Cesgranrio na avaliação do processo de alfabetização.

No final do ano, a Cesgranrio voltará a aplicar testes nos alunos das 600 turmas envolvidas no projeto para verificar o quanto as crianças puderam aprender.

A avaliação final dos alunos será utilizada para estabelecer os padrões mínimos que uma criança que ingressa aos seis anos no Ensino Fundamental deverá atingir ao concluir o primeiro ano letivo. Hoje, esse parâmetro não existe no Estado ou no país.

Será possível estabelecer, por exemplo, que nível de escrita e leitura os alunos têm condição de alcançar. Esse passará a ser o padrão exigido das escolas gaúchas. O objetivo do programa não é eleger um ou outro método pedagógico. A utilização de diferentes abordagens se deve à busca de uma amostragem mais variada. (Zero Hora, 28/02/2007, p. 28)

Ainda que tenha sido um pouco extensiva na apresentação desses excertos, penso que eles me ajudam a continuar compondo os argumentos para compreender os processos de avaliação como forma de regulação.

Um dos aspectos que gostaria de enfatizar é o fato de que as políticas educacionais contemporâneas, como é o caso do Ensino Fundamental de nove anos, ainda que enfoquem o direito à educação, a universalização da educação escolar para as crianças de seis anos, que pretendam incidir no sucesso escolar, por meio das estratégias que utilizam, propõem novos modelos institucionais, novos modelos de aprendizagem, novos modelos de infância e criança. O eixo dos projetos educacionais contemporâneos não está mais nos procedimentos adotados, mas nos resultados. Como pudemos ver nos excertos que apresentei, não importa o método que será utilizado para alfabetizar as crianças, o que está em jogo são os resultados que serão obtidos pelas escolas a partir de suas escolhas individuais. O que está em jogo é a construção de um padrão mínimo de alfabetização para as crianças de seis anos que ingressaram no Ensino Fundamental de nove anos. E é isso que possibilitará a regulação do processo. Os procedimentos adotados pelas escolas serão regulados por meio da supervisão e da avaliação externa.

Instaura-se aí uma cultura competitiva no campo da educação. Por meio de boletins de desempenho de cada aluno, de escalas de proficiências e de matrizes de competências e habilidades cognitivas, regulam-se os procedimentos e cada escola passa a disputar melhores posições educacionais. Sobre essa questão, Peters (1999, p. 221) afirma que:

[...] os governos neoliberais têm argumentado em favor de um estado mínimo, proposta que tem se limitado à determinação dos direitos individuais construídos em termos de consumo, e em favor de uma exposição máxima de todos os fornecedores à competição ou à reivindicação, como uma forma de minimizar o poder de monopólio e maximizar a influência do consumidor sobre a qualidade e o tipo de serviços fornecidos. A aplicação desse raciocínio à educação é facilmente compreendida. Seus pressupostos teóricos nem sempre têm se tornado explícitos, mas eles partem claramente de uma perspectiva neoliberal,

sancionando reformas na administração educacional no assim chamado movimento para devolver ou delegar a responsabilidade na medida em que isso for praticável, enquanto, ao mesmo tempo, se aumentam os poderes locais das escolas e pais, vistos como consumidores individuais de educação.

É assim que vão sendo colocadas em funcionamento algumas práticas empresariais no campo da educação. Os resultados obtidos por cada escola, a partir de um trabalho baseado na livre escolha, na autonomia e na autogestão são constantemente confrontados com os obtidos por outras escolas. Por meio de tais estratégias, a eficiência, a competitividade e a concorrência vão sendo instauradas.

A partir dos aspectos analisados até então, sobre o Ensino Fundamental de nove anos a partir da inserção das crianças de seis anos, podemos depreender que a escola é o foco desse governmentamento. O alvo são os sujeitos infantis, mas as práticas se dão por meio das instituições escolares. E aqui, podemos compreender que o nível institucional, o qual analiso neste capítulo, e o nível do discurso sobre os sujeitos — dimensão que será analisada no quinto capítulo — estão articulados, sendo um efeito do outro.

**CAPÍTULO 5: O LUGAR DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Quanto à aprendizagem, o Todos pela Educação destaca a alfabetização no início do ensino fundamental de todas as crianças, como pré-condição para sua permanência na escola e a aprendizagem esperada no restante de sua trajetória escolar. De fato, a fixação da idade de 8 anos para toda a criança saber ler e escrever tem por referência a matrícula aos 7 anos e o desenvolvimento do processo de alfabetização em um ou no máximo em dois anos de frequência à escola. Com a antecipação do ingresso no ensino fundamental para 6 anos, discute-se a conveniência de alterar essa meta fixando a idade de 7 anos para alfabetização de todas as crianças brasileiras.

(RS/SE, 2007, p.6)

Mãe de Gustavo, seis anos, a funcionária pública Cleuza Keggler, teme que seu filho reveja em 2007 os mesmos conteúdos que conheceu na pré-escola este ano.

Secretária e mãe de Nicholas, cinco anos, Neiva Kolhammer Pereira não sabe se o menino estará preparado para conviver com colegas mais velhos.

(Zero Hora, 05/10/2006)

Neste capítulo, apresento a segunda dimensão de análise que propous desenvolver e que procura compreender como o sujeito é narrado nos documentos e materiais que analisei. Para tal, discuto o lugar das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos a partir de dois eixos. No primeiro, tematizo a produção do sujeito aluno de seis anos. Procuo mostrar que, com o deslocamento das crianças de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ocorre um esmaecimento de fronteiras entre os dois níveis de ensino e que tal deslocamento pode estar provocando a produção de um sujeito aluno de seis anos. No segundo eixo, também abordado neste capítulo, analiso dois processos que estão implicados numa mesma lógica governamental, a saber: a infantilização e a desinfantilização. Estou compreendendo que esses dois processos não são excludentes, eles coexistem na sociedade contemporânea e a política de Ensino Fundamental de nove anos está imbricada nesses processos.

Ainda que esses dois eixos sejam analisados em separado, considero que não são contraditórios. Eles se interpenetram, posso dizer até que se complementam e podem estar assumindo um papel relevante no governo e na constituição desse novo sujeito escolarizado de seis anos.

5.1 ESMAECENDO FRONTEIRAS: A PRODUÇÃO DO SUJEITO ALUNO DE SEIS ANOS

[...] Não vivemos em uma espécie de vazio, no interior do qual se poderiam situar os indivíduos e as coisas. Não vivemos no interior de um vazio que se encheria de cores com diferentes reflexos, vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irredutíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos. (Foucault, 2009, p. 414)

No terceiro capítulo desta Tese, *Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos*, apresentei os dois espaços com os quais as crianças de seis anos estão envolvidas: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. Não pretendo, aqui, retomar a discussão feita naquele capítulo, mas considero importante ressaltar que procurei mostrar que

a trajetória da Educação Infantil está marcada pela construção de especificidades que a caracterizem de forma diferenciada do espaço do Ensino Fundamental.

As crianças de seis anos ocupavam um lugar no espaço da Educação Infantil. Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, essas crianças passam a integrar um outro espaço na instituição escolar e, portanto, a ocupar um outro lugar. Como já afirmei anteriormente, na Contemporaneidade o que importa é a capacidade e a possibilidade de criação de novos lugares no espaço, a capacidade de “lugarização” (Veiga-Neto, 2002). Isso significa que as fronteiras vão se diluindo ou, então, mudando de lugar, assumindo novos e diferenciados contornos. E, na minha compreensão, é isso o que está ocorrendo no campo da educação, com relação às crianças de seis anos. Estou entendendo que a política de Ensino Fundamental de nove anos pode estar contribuindo para um esmaecimento de fronteiras entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas, para falar de como estou entendendo esse esmaecimento de fronteiras e como isso pode estar relacionado com novas formas de governo da infância, sinto a necessidade de esclarecer como esse conceito está sendo usado nesta Tese.

Hissa (2006) realiza um estudo que problematiza as tradições de fronteiras, que são próprias da Modernidade, como um fio condutor para pensar a geografia. Ainda que a geografia não seja de interesse para esta Tese, remeto-me àquele estudo para desenvolver alguns aspectos sobre as fronteiras. Do estudo, tomo apenas aquilo que me ajuda a fazer uma maior aproximação com tal conceito. Ele servirá, então, como uma espécie de andaime para o desenvolvimento da minha análise.

O autor não inicia diretamente apresentando sua compreensão sobre fronteiras, mas remete-se inicialmente ao conceito de limite para, após, chegar ao conceito de fronteira. Para tal, ele apresenta três compreensões diferentes que podem ser atribuídas ao limite. Num primeiro entendimento, “o limite é algo que se insinua entre dois ou mais mundos, buscando a sua divisão, procurando anunciar a diferença e apartar o que não pode permanecer ligado. O limite insinua a presença da diferença e sugere a necessidade da separação” (Hissa, 2006, p. 19). A segunda forma de compreensão diz respeito à percepção do limite como o que se coloca entre dois ou mais mundos para que as diferenças possam ser compreendidas. Dessa forma, o limite pode ser concebido como instrumento do saber. O terceiro entendimento apresentado pelo autor, diz respeito ao cerceamento da liberdade, pelo fato de o limite ser compreendido como obstáculo ao trânsito livre.

Penso que o primeiro conceito apresentado pelo autor é o que mais tem relação com o estudo que desenvolvo, justamente por anunciar a diferença e a necessidade de separação. Isso marcou boa parte da trajetória desses dois níveis educacionais. Ao buscar as especificidades, definir um lugar, cada nível anuncia a diferença, mas também sugere a separação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Mas nos três modos de compreensão do que seja limite, podemos perceber a ideia de que esse seja um conceito próprio da cultura. Isso nos remete à impossibilidade de compreendermos os limites como algo que sempre existiram, mas como ideias inventadas. Como aponta Hissa:

O limite é, pois, um conceito inventado para dar significado às coisas, para facilitar a compreensão do que pode ser interpretado de diversas maneiras. Os olhos percebem o que está à sua frente, imaginam-se obstáculos, descolados das coisas, prontos para precisar os limites que separam as coisas e que caracterizam os domínios. Mas não é exatamente assim. Não há mesmo um limite entre os olhos do observador — que vão mais longe até tocar a coisa — e o próprio objeto. (Hissa, 2006, p. 21)

A partir de tal compreensão, o autor afirma que os olhos inventam os limites. Da mesma forma, ele afirma que a ciência convencional cria e desenvolve fronteiras. A partir disso, estabelece uma relação entre limite e fronteira. O autor assinala que, num primeiro olhar, limites e fronteiras podem parecer equivalentes. O limite parece consistir de uma linha abstrata para ser incorporada pela fronteira, já a fronteira parece ser feita de um espaço abstrato, por onde passa o limite. Mas assim como é possível fazermos algumas aproximações entre ambos, é possível, também, haver distanciamentos. Apresento um deles. “A fronteira coloca-se à frente (front), como se ousasse representar o começo de tudo onde parece exatamente terminar; o limite, de outra parte, parece significar o fim do que estabelece a coesão do território” (Hissa, 2006, p. 34).

Do que apresentei até aqui é possível afirmar que, ainda que limites e fronteiras não signifiquem a mesma coisa, são conceitos que se interpenetram. E aí é que posso trazer a contribuição de Veiga-Neto (2002, p. 165), que ao analisar as relações entre espaço e currículo, apresenta o entendimento de “fronteira como limite a partir do qual começam os *outros*; não propriamente o limite a partir do qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual a *diferença* começa a se fazer problema para nós”. Ainda que eu não esteja realizando uma discussão acerca do currículo escolar, essa compreensão parece ser bastante produtiva no estudo que estou desenvolvendo. Se a fronteira, enquanto limite dá visibilidade ao outro e à diferença, e, se a demarcação de fronteiras na Modernidade parecia ser algo imprescindível

em termos de espacialização do mundo, justifica-se essa necessidade de demarcação forte de diferenças entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Se antes tínhamos fronteiras tão definidas, tão demarcadas entre esses dois níveis educacionais, hoje percebemos, com o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, um deslocamento nessas fronteiras. Isso pode ser percebido, por exemplo, em alguns documentos veiculados pelo MEC sobre o Ensino Fundamental de nove anos que enfatizam a necessidade de, com o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, rever a estrutura, os tempos e os espaços escolares. No documento *Ensino Fundamental de nove anos — orientações gerais*, há um discurso que enfatiza a necessidade de mudança da cultura escolar:

A inclusão, mediante a antecipação do acesso, é uma medida contextualizada nas políticas educacionais focalizadas no Ensino Fundamental. Assim, observadas as balizas legais constituídas desde outras gestões, [...] elas podem ser implementadas positivamente na medida em que podem levar a uma escolarização mais construtiva. Isto porque a adoção de um ensino obrigatório de nove anos iniciando aos seis anos de idade pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar. (Brasil, 2004, p. 17)

Mais adiante, o mesmo documento faz referência à estrutura da escola que inclui as crianças de seis anos de idade:

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem.

É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização. (Brasil, 2004, p. 22)

Nesses dois fragmentos, fica explícito que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração com o ingresso das crianças de seis anos está sendo compreendida, pelo Ministério da Educação, como possibilidade de reestruturação do espaço escolar. O Ministério da Educação propõe um outro espaço escolar para receber as crianças de seis anos, mas não

só, esse novo espaço escolar deve ser pensado, também para as outras crianças dos anos iniciais.

Essa me parece uma questão importante, uma vez que a educação, atualmente, tem sido, cada vez mais, pauta de discussões tanto no interior quanto fora da escola. E uma das questões muito presentes nos discursos sobre a educação atual tem sido a chamada “crise da escola”. No mundo contemporâneo, crise parece ser uma sensação que faz parte do nosso estado de vida; mas uma análise mais acurada da idéia de crise nos remete a contextos anteriores.

Bauman (2000) aponta para o fato de que a palavra crise foi cunhada para referir-se a um momento de tomada de decisões. Apesar de hoje a palavra crise nos remeter a outras como desastre ou catástrofe, etimologicamente ela está muito mais associada a princípios para uma tomada de decisão certa.

Para esse sociólogo, a palavra *crise*, no contexto contemporâneo, ainda está associada a um momento de decisão, mas em função da rapidez e da intensidade que ocorrem as mudanças sociais, hoje crise está muito mais implicada em sensações de incerteza, a coisas que constantemente escapam ao nosso controle. A sensação é a de que não temos domínio sobre o fluxo dos acontecimentos. Como afirma Bauman, o que hoje chamamos de crise,

Não é apenas a situação em que se chocam forças de natureza conflitante — o futuro está no equilíbrio e a vida está a ponto de adquirir um formato novo mas imprevisível — mas antes e acima de tudo um estado no qual *provavelmente nenhum formato emergente se consolida e dura muito tempo*. Em outras palavras, não é o estado de *indecisão*, mas o de *impossibilidade de decisão*. (Bauman, 2000, p. 148)

O que chamamos de crise é, então, algo que está sempre se reatualizando, “A incerteza não é algo que *reparamos*, mas algo que *criamos* e criamos sempre de modo novo e em maior quantidade, e *criamos através dos esforços para repará-la*” (Bauman, 2000, p. 149). Portanto, a sensação de crise que nos acompanha está associada a nossa impossibilidade em manter a estabilidade nas formas de ser e estar no mundo. E a essa sensação estão implicados, também, a impossibilidade de cumprir com os ideais propostos na Modernidade, ou seja, o progresso, a emancipação obtida pela razão, a liberdade, parecem cada vez mais inatingíveis. O que está em crise é a ilusão que tínhamos de que tais ideais nos conduziram a uma

sociedade mais justa e igualitária. Uma sociedade em que a ordem imperaria. É nesse contexto que podemos pensar na crise da escola.

Ao colocarmos o conceito de crise no âmbito da educação, podemos dizer que as instituições passam por fortes transformações. Transformações que estão implicadas com as novas formas de perceber o tempo e o espaço, com o apagamento das fronteiras, com a compressão espaço-temporal, conforme já referi anteriormente. A escola como uma forte instituição que esteve envolvida em colocar em marcha o projeto moderno de ordenação do mundo, encontra-se abalada frente a essas transformações que colocam em xeque as certezas que tínhamos até então.

De acordo com Veiga-Neto (2006), o apagamento de fronteiras, tanto materiais quanto simbólicas, promovem um enfraquecimento das principais instituições modernas, onde as relações de poder disciplinar parecem estar um tanto esmaecidas.

Esse fenômeno é especialmente notável e arrasador nas instituições de seqüestro, ou seja, nas instituições fortemente ‘fronteirizadas’ que funcionaram, ao longo da Modernidade, capturando e isolando os indivíduos, de modo submetê-los o mais intensa e longamente possível ao disciplinamento. A assim chamada crise atual da educação escolar é um bom exemplo disso; ela pode ser compreendida como parte da agudização de uma crise bem mais geral, a saber, uma crise da espacialização moderna que, [...] é também uma crise da soberania do Estado-nação. (Veiga-Neto, 2006, p. 33-34)

E é nesse contexto que podemos pensar que reconfiguram-se as estratégias, os espaços, os tempos e as fronteiras. Nessa tentativa de reconfiguração parece que um dos aspectos que tem ganhado grande visibilidade é a necessidade de uma mudança na estrutura escolar de forma a incidir no sucesso e permanência das crianças na escola. A escola é que parece estar em crise, mas como assinalou Veiga-Neto, é preciso compreendê-la como parte da agudização de uma crise da soberania do Estado-Nação. Uma crise que nos remete, então, a novas formas de governamentalidade.

Ao mesmo tempo, essa mudança, essa reconfiguração da escola de Ensino Fundamental é pensada de modo a assegurar a transição da Educação Infantil, ou do contexto familiar para o Ensino Fundamental de forma mais natural possível. Isso fica explícito, também em outros fragmentos.

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação — em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior — garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa. (Brasil, 2004, p. 20)

A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita.

Não sendo um objeto de uso meramente escolar, as instituições educativas devem, ao trabalhar o processo de alfabetização das crianças, apresentar a escrita de forma contextualizada nos seus diversos usos. (Brasil, 2004, p. 20)

A diluição de fronteiras fica ainda mais enfatizada quando, nos documentos, é assinalada a contribuição dos referenciais da Educação Infantil para pensar a reestruturação do ambiente escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fornecem elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental que incorporará as crianças de seis anos, até então pertencentes ao segmento da Educação Infantil. Entre eles, destacam-se:

- *As propostas pedagógicas (...) devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo (...).* (Brasil, 2004, p. 15)

Esse é apenas um dos aspectos mencionados no documento que destaca a contribuição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para a revisão da proposta pedagógica no Ensino Fundamental. Aspectos como necessidade de um contexto de cuidados e educação que se organize de modo prazeroso e lúdico, o diálogo e a interação e a brincadeira espontânea, também são destacados no documento como contribuições da Educação Infantil para pensar a prática pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses excertos, retirados dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação são importantes para ajudar a compor o meu raciocínio. Como já afirmei, estou compreendendo que essa política educacional vai na direção de uma diluição de fronteiras, na medida em que tenta incorporar no discurso de uma proposta de “qualidade social” para o Ensino

Fundamental, a infância, a brincadeira, as linguagens, uma organização do espaço e do tempo mais flexível, ou seja, aspectos que, até então, eram ressaltados e priorizados no espaço da Educação Infantil. O discurso que foi pensado para marcar uma diferença, uma especificidade da Educação Infantil, agora se estende para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, poderíamos pensar que estaria havendo uma articulação e uma diluição de fronteiras no sentido de recolocar a infância no Ensino Fundamental. Afinal, essa também foi, e ainda é, uma das bandeiras de luta de muitos educadores e pesquisadores da área da infância.

Porém, ainda que esse discurso, presente na maioria dos documentos, aponte nessa direção, na continuidade do estudo e, principalmente, olhando mais atentamente para algumas matérias veiculadas na mídia, pude perceber que, ao colocar as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, esse esmaecimento de fronteiras pode sim colocar a Educação Infantil mais próxima do Ensino Fundamental. Porém, essa aproximação pode estar se dando na direção de aproximar, ainda mais, as crianças de seis anos da lógica escolar. Vejamos como isso aparece em duas matérias jornalísticas que relatam experiências de inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na cidade de São Paulo.

Avaliações periódicas, mais tempo de aula, menos de recreio. Crianças de seis anos que estão em escolas que já adotaram o ensino fundamental de nove anos (previsto para estar presente em todas as redes de ensino até 2010) estão tendo de se adaptar a uma nova rotina – mais puxada e estressante, dizem os especialistas.

Parte dos colégios particulares de São Paulo começou a oferecer o nono ano no início de 2007. Apesar de o objetivo ser a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória para os estudantes da rede pública e de o conteúdo curricular não ter mudado (já que a principal alteração foi de nomenclatura: o antigo pré passou a ser primeira série), o cotidiano escolar acabou mudando.

Antes, alunas do pré, as crianças de 6 anos não costumavam ser submetidas às provas, estudavam em unidades com playgrounds e tinham mais tempo de recreio. Muitas escolas, porém, ao incluir esses alunos no ensino fundamental, mudaram as regras.

Na Escola Carlitos, zona oeste, por exemplo, até o ano passado a turma de 6 anos freqüentava o pré e não recebia notas. As professoras faziam relatórios de desempenho. Desde o começo do ano, o pré passou a ser a primeira série e, com isso, as avaliações trimestrais foram incorporadas à nova rotina. “Agora os alunos têm um histórico escolar e precisam receber notas” explica Laura Piteri, coordenadora-pedagógica do colégio.

Lá, o tempo do recreio das crianças de 6 anos também diminuiu (passou de 40 minutos para 30 minutos) e passou a ser realizado junto com os maiores. “Eles se adaptaram bem e nos surpreenderam. Não tivemos problema”. (Folha *online*³⁶)

Os educadores não são contra o ensino fundamental de nove anos. mas alguns estão preocupados com a forma como os colégios vêm fazendo a mudança, que pode trazer prejuízos aos alunos.

Diretora do Instituto Superior de Educação de São Paulo, Gisela Wajskop, que foi coordenadora do Referencial Curricular da Educação Infantil (documento do MEC com diretrizes para a pré-escola), é uma delas.

“Está ocorrendo uma antecipação das exigências e das responsabilidades adultas por parte das escolas. Os compromissos, as lições de casa, as avaliações são tantas que beiram a loucura”, afirma.

Gisela faz questão de frisar que defende a inclusão de um ano a mais. "Ele é fundamental dentro da reestruturação das políticas públicas de educação e uma criança de seis anos tem total condição de ser alfabetizada." Mas, para ela, as escolas precisam se organizar melhor e entender que não basta só incluir a nova série. (Folha *online*³⁷)

Se por um lado, então, há toda uma ênfase em um discurso que coloca a centralidade da garantia da especificidade da infância, como vimos em alguns excertos retirados dos documentos que tratam do Ensino Fundamental de nove anos, por outro, alguns excertos de matérias jornalísticas apontam para práticas que parecem estar posicionando as crianças de seis anos mais próximas da lógica já instituída no modelo escolar.

Aliada a essa questão, quero ainda abordar outro aspecto que me parece bastante enfatizado nos documentos no que diz respeito ao lugar das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Nos primeiros momentos de implementação da política de Ensino Fundamental de nove anos muitas dúvidas foram surgindo sobre como deveria ser organizado esse primeiro ano do Ensino Fundamental com ingresso aos seis anos. Eram dúvidas de Secretarias de Educação, de diretores e professores das escolas e também de famílias dessas crianças que estariam ingressando no primeiro ano dos anos iniciais. O que seria esse primeiro ano? Seria organizado como a pré-escola? Ou seria como a antiga primeira série de oito anos? Muitas matérias jornalísticas, inclusive, davam visibilidade a essas dúvidas sobre o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

³⁶ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18337.shym>>. Acesso em: 30 agosto 2007.

³⁷ Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u312170.shtml> Acesso em: 18 de agosto 2007.

Nesse sentido, o Ministério da Educação no terceiro relatório do programa, divulgado em 2006, na seção *Implicações administrativas*, aborda alguns aspectos que dizem respeito à forma de organização do primeiro ano do ensino de nove anos.

[...]o 1º ano dessa etapa de ensino deve ser um período privilegiado para o trabalho com as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, tendo como referência a infância; deve ser uma ampliação do trabalho desenvolvido na educação infantil e não uma repetição desse trabalho. (Brasil, 2006, p. 8)

É importante lembrar que o conteúdo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no 1º ano/1ª série do ensino fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos da 1ª série do ensino fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental. Essa nova proposta curricular deve, também, estender-se aos anos finais dessa etapa de ensino. (Brasil, 2006, p. 9)

Também, com o intuito de esclarecer as principais dúvidas da comunidade escolar em geral e das secretarias de educação, o Ministério da Educação publica no *site* do MEC, um encarte intitulado *Ensino Fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica*. Dentre as diversas questões apresentadas, destaco três que apresentam relação com o que estou tentando mostrar.

O conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos é o conteúdo trabalhado no último ano da pré-escola de seis anos?

Não. A Educação Infantil, primeira Educação Básica, não é lugar para preparar crianças para o Ensino Fundamental, ela tem objetivos próprios que devem ser alcançados na perspectiva do desenvolvimento infantil respeitando, cuidando e educando crianças em um tempo singular da primeira infância. No caso do primeiro ano do Ensino Fundamental a criança de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda suas características, potencialidades e necessidades específicas dessa infância.

O conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos é o conteúdo trabalhado no primeiro ano/primeira série do Ensino Fundamental de oito anos?

Não. Pois não se trata de realizar um “arranjo” dos conteúdos da primeira série do Ensino Fundamental de 8 oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que constituem os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, como os anos finais dessa etapa de ensino.

A matriz curricular para o Ensino Fundamental de 9 anos continuará a mesma do Ensino Fundamental de oito anos?

Não. O Ensino Fundamental de nove anos exige:

a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação;

reelaboração da Proposta Pedagógica das Secretarias de Educação; atualização do Projeto Pedagógico das Escolas (Brasil³⁸, 2007, p. 11-12)

Na perspectiva apontada pelo Ministério da Educação, o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não é nem igual à pré-escola, nem uma repetição da antiga primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Como afirmei no primeiro capítulo desta Tese, estou compreendendo que a política de Ensino Fundamental de nove anos pode ser uma das condições de possibilidade para a produção de um novo sujeito escolar de seis anos que não é o mesmo da Educação infantil, mas que também não é o mesmo da primeira série do antigo Ensino Fundamental de oito anos. Nesse sentido, a análise dos materiais a partir da noção de governamentalidade me possibilita compreender que essa política aponta para a produção de um sujeito etário de seis anos que precisa ser escolarizado mais cedo.

E aqui, penso que é pertinente remeter-me à ideia de idade escolar. Ainda que algumas crianças ingressassem no Ensino Fundamental antes de completarem sete anos de idade, tinha-se como um dado “natural” que a educação obrigatória iniciaria no ano em que a criança completasse tal idade. Essa seria a idade para o início da escolarização obrigatória e essa seria a idade propícia para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Gouveia (2004), a emergência de um tempo escolar nas sociedades ocidentais modernas está relacionada à definição de um marco cronológico no decorrer da vida do indivíduo: a chamada idade escolar. Esse marco esteve associado a uma construção histórica que guarda íntima relação com os processos de individualização da infância que ocorrem na Modernidade, conforme já explicitarei no capítulo *Infâncias e Processos de Escolarização*, apresentado nesta Tese. Essa

³⁸ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em : 18 de maio de 2007.

individualização, que também está pautada em princípios que indicam a educabilidade da infância e que dá condições para um melhor governo dessa parcela da população, torna-se uma das condições de possibilidade para a emergência de leis que tratam da obrigatoriedade escolar. É nesse entendimento que o século XIX configura-se como período em que ocorre uma grande expansão de políticas públicas destinadas a impulsionar a educação escolar à população como um todo.

Gouveia (2004) assinala que a institucionalização da educação obrigatória não constitui um simples movimento ascendente de valorização da escola, mas, ao contrário, essa se deu no embate de formação da população, não só pela escola, mas também pela família e pelo trabalho. Com relação à identidade do aluno das primeiras letras, à semelhança do contexto europeu, “[...] produziu-se superposta à identidade geracional, conferindo visibilidade e uma nova função social à idade da meninice, ou idade pueril” (Gouveia, 2004, p. 268). Tal definição possibilitada pela individualização da infância vai sendo instituída por meio de tratados pedagógicos e científicos que vão provocando um deslocamento nas formas tradicionais de aprendizagem. A escola ganha significado e força para conformar essa criança aos moldes da razão.

O século XIX, segundo a autora, incorporou os discursos pedagógicos que defendiam a educabilidade da infância, o papel da escola no processo civilizatório e, ainda, a definição de um período chamado de ideal para a instrução elementar. “Era à criança no período da meninice, compreendida entre os 7 e 14 anos, que foram dirigidos os projetos de instrução pública” (Gouveia, 2004, p. 275). Essa vivência escolar que passa a ser entendida como necessária para as crianças a partir dos sete anos de idade significou:

A conformação de novos tempos e espaços da experiência da infância, que estendeu seus efeitos para outras instituições, como a família. Essa deveria reordenar a distribuição do tempo da criança, de forma que o adaptasse às exigências do tempo escolar.

A construção de um novo ordenamento do tempo marcou o cotidiano infantil, resignificando a construção biográfica do indivíduo criança, bem como alterando outros espaços sociais. (Gouveia, 2004, p. 279)

Podemos perceber aí, a produção de um tempo e de um espaço para aprender que cria, como afirma Veiga-Neto (2002), a fronteira como limite a partir do qual começam os *outros*. Essa fronteira, que explicita a diferença, marca os que estão dentro e os que estão fora, os que são considerados na “idade da razão” e os que ainda não a alcançaram e, por isso não farão parte da instrução elementar. Trata-se da fronteira entre Educação Infantil e o Ensino

Fundamental. “A escola moderna opera, portanto, com base em uma espécie de violência primal: irrompe dividindo as idades e especificando saberes, experiências e aprendizado para cada uma delas” (Narodowski, 2001a, p. 53).

Mas, atualmente, a política de Ensino Fundamental de nove anos vem provocando uma mutação no que diz respeito à idade apropriada para a aprendizagem da leitura e a escrita. Continuam sendo especificados saberes, experiências e aprendizados para cada idade. Porém, percebo que, com as crianças de seis anos ingressando no primeiro ano do Ensino Fundamental há um deslocamento em termos de idade adequada para o início do período escolar obrigatório. Com esse deslocamento ocorre uma alteração espacial e de saberes, portanto um deslocamento nas fronteiras. E nesse deslocamento de fronteiras a criança de seis anos passa a ocupar um outro lugar na escola, um lugar que lhe confere outros atributos, lhe confere um outro estatuto frente à aprendizagem escolar. Como afirma Lloret (1998, p. 14), “mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade. Os anos nos têm e nos fazem [...]”. Fazem-nos, de tal modo, que pertencer a um grupo de idade como afirma a autora, significa adequar-se às normas para esse grupo de idade, adequar-se ao que desse grupo é esperado.

Ocorre aí, no meu entendimento, uma associação das técnicas disciplinares, das técnicas de regulação e de autorregulação. É necessário um conjunto de técnicas individualizantes para posicionar de uma determinada forma esse sujeito aluno de seis anos no espaço do Ensino Fundamental de nove anos. Nesse sentido, ainda que os mecanismos disciplinares pareçam enfraquecidos na lógica escolar contemporânea, eles se associam e abrem caminho para que outras tecnologias de governo sejam colocadas em ação.

Tais técnicas se conjugam na produção de um sujeito que se torna necessário para que se operem os dispositivos de poder contemporâneos. É nessa escola de Ensino Fundamental de nove anos que a criança aprende a ser cidadã. Podemos inserir, aí, a implementação de inúmeras políticas públicas no campo educacional com o intuito de criar um cidadão que se adeque a essa sociedade em constante transformação. Essas políticas recolocam a escola (ou pelo menos empenham-se para isso) como um lugar que ainda pode ser considerado importante nesse projeto. São políticas que aparecem como uma possibilidade de salvação para os problemas que se impõem no mundo de hoje.

Nesse sentido, penso que a política de Ensino Fundamental de nove anos pode ser entendida como uma estratégia que, ao mesmo tempo que procura redimir os problemas educacionais — como por exemplo, o fracasso escolar e o analfabetismo —, reforça o papel

atribuído à escola na formação de um determinado tipo de sujeito. Nessa direção, a escola pode ser compreendida como “uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (Veiga-Neto, 2003, p. 17-18).

Ao mesmo tempo em que a política está pautada no discurso da inclusão social, principalmente para as crianças excluídas da escola, vai produzindo sentidos sobre esse primeiro ano escolar do Ensino fundamental de nove anos, vai produzindo sentidos sobre esse sujeito escolar de seis anos que ingressa mais cedo na escola. Essa parece ser uma forma de recolocar a escola na lógica do capital humano. É isso que desenvolvo na próxima seção.

5.2 INFANTILIZAÇÃO E DESINFANTILIZAÇÃO: DOIS PROCESSOS DE UMA MESMA LÓGICA GOVERNAMENTAL

Na seção anterior, procurei mostrar que o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos pode estar provocando um esmaecimento de fronteiras entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e que um novo sujeito aluno de seis anos pode estar sendo produzido. De forma articulada com o que abordei até então, ao tentar compreender como esse sujeito infantil vem sendo narrado nos documentos que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e nas matérias jornalísticas, discuto como, nessa lógica, estão implicados dois processos que ocorrem no nível do sujeito: a infantilização e a desinfantilização. Ainda que esses processos pareçam contraditórios, neste estudo, estou compreendendo que eles estão implicados numa mesma lógica e que não são excludentes. Pelo contrário, coexistem no contexto contemporâneo e, numa circularidade imanente, são produzidos por e produzem uma determinada racionalidade governamental. Vejamos, então, como isso está sendo operado.

Por um lado, percebo que esse processo de escolarização infantiliza. Esse processo de infantilização, que já abordei nesta Tese, no capítulo *Infância e processos de escolarização*, é um processo que já vem sendo operado pelo discurso moderno quando coloca a criança no lugar de infante, inicialmente, via dispositivos disciplinares. Ainda que naquele capítulo tenha

abordado essa temática, retomo e aprofundo aqui alguns pontos de forma a compor os argumentos que utilizo nesta análise.

Narodowski (2001a) defende a ideia de que a instituição escolar não parece desempenhar um papel acessório no que diz respeito ao nascimento da infância. A escola da época clássica, a escola dos clérigos não parece distinguir classes por idades, isto é, as crianças de dez ou doze anos compartilham o processo de aprendizado com os adultos. Essa indistinção etária é um dos indicadores da não delimitação da infância em seu sentido moderno. Mas também, nos leva a supor que a escola medieval não recrutava estudantes, a não ser para proporcionar um saber eclesiástico ou mercantil. Diferentemente da escola medieval, a escola moderna se dirige à infância e tem em sua formação, sua intrínseca razão de ser.

Segundo o autor, a escola moderna tem no surgimento do corpo infantil e na disciplina as principais mutações operadas na moderna pedagogia. A escola moderna tem lugar paralelamente ao nascimento da infância. Nesse sentido, as escolas da idade medieval pouco tem a ver com a escola moderna, pois possuem configurações, componentes, dinâmicas e finalidades que se diferenciam. É nesse sentido que a escolarização da infância implica a infantilização de uma importante fração da sociedade europeia a partir do século XVII. Como já afirmei antes, a escola moderna só terá sentido a partir da existência de um determinado ator — o corpo infantil e, da mesma forma, o corpo infantil adquire seus traços definitivos a partir da escolarização. É por isso que Narodowski (2001a) afirma que, embora do ponto de vista epistemológico a criança e o aluno constituam objetos distintos, a partir de um olhar histórico é impossível separá-los. É assim que, como destaquei no capítulo dois desta Tese, o nascimento da infância moderna está relacionado ao afastamento da criança em relação à vida cotidiana dos adultos. Podemos dizer, então, que o surgimento da escola moderna guarda uma relação de imanência com tal afastamento, sendo, simultaneamente, sua causa e consequência.

Dizendo de outra forma, é na Modernidade que, na Europa, se assiste a uma tendência ao desaparecimento do adulto pequeno para uma paulatina substituição por um novo sujeito da prática pedagógica e objeto dos discursos pedagógicos: o escolar. Nesse sentido, uma das principais funções da moderna pedagogia consistirá em construir uma analítica específica a esse novo sujeito. Assim, de acordo com Narodowski:

Ao historizar-se, a pedagogia declara que a partir de sua proposta deixa-se de considerar a criança como um “pequeno-homem” para colocá-la em seu lugar de infante. Hoje sabemos que essa mudança não foi realizada apenas no terreno discursivo mediante um trabalho de “humanização” do pedagogo. A pedagogia não coloca a criança no lugar que lhe corresponde mas acompanha a criação moderna desse lugar. A infância é histórica embora essa normatização tente condensar o histórico com o biológico e o psicológico. (Narodowski, 2001a, p. 51)

Nessa conjunção da escolarização e da infantilização, ocorre o surgimento de novos problemas. Nesse sentido, a produção discursiva da pedagogia vai procurar demarcar tanto os limites entre a infância e a idade adulta quanto os deveres e direitos que correspondem a cada uma dessas etapas em que a população fica dividida. É nesse sentido que é possível percebermos a força infantilizadora da escola moderna, onde, mais do que aprender o código que lhe dará acesso ao mundo adulto, se aprende a ser criança. Esse aprendizado, que é operado de forma significativa no interior da instituição escolar moderna, implica a circulação de saberes próprios para a configuração e consolidação do corpo infantil. É assim que, na perspectiva do que aponta o autor, se aprende a ser criança na escola (Narodowski, 2001a).

Esse processo de infantilização por meio da instituição escolar moderna se dá com o exercício de poder conferido aos adultos, que está pautado numa relação de dependência das crianças em relação à população adulta. “O amor filial e o vínculo professor-aluno somente se constituem se um dos pólos é débil e inferior e, portanto, dependente e heterônomo” (Narodowski, 2001a, p. 55). A partir disso, também, é que é possível garantir a efetividade da barreira que separa adultos e crianças. Limite esse, que garante a sobrevivência dessa diferenciação. Nesse processo, cria-se uma rede discursiva sobre a infância que a nomeia, a dita, prediz suas particularidades e a prescreve para um determinado projeto de sociedade. É essa definição de particularidades que vai garantir essa infantilização e a pedagogização da infância.

A inserção das crianças de seis anos no âmbito do Ensino Fundamental tem provocado não só uma série de interrogações sobre quem é essa criança que passa a ser aluna do primeiro ano, que passa a ocupar esse novo lugar, mas também, tem criado discursos sobre esse sujeito escolar de seis anos. Vejamos algumas dessas interrogações que vem sendo feitas e como essa criança vem sendo narrada nos documentos que tratam da política de Ensino Fundamental de nove anos.

Em um dos documentos veiculados pelo MEC há uma problematização sobre a fragmentação do currículo e a necessidade de construção de um outro espaço, um outro tempo

de aprendizagem, um tempo e um espaço mais flexíveis, que levem em consideração os ritmos da cada criança.

Sobre o *tempo escolar* – os currículos e os programas têm sido trabalhados em unidades de tempo e com horários definidos, que são interrompidos pelo toque de uma campainha. Assim, a escola acaba reproduzindo a organização do tempo advinda da organização fabril da sociedade. Uma situação como essa remete-nos a Rubem Alves, quando afirma que ‘a criança tem de parar de pensar o que estava pensando e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo’. Daí que emergem as questões sobre a necessidade de se repensar a organização do tempo escolar, acompanhando as mesmas inquietações de Rubem Alves: ‘o pensamento obedece as ordens das campainhas? Por que é necessário que todas as crianças pensem as mesmas coisas, na mesma hora e no mesmo ritmo? As crianças são todas iguais? O Objetivo da escola é fazer com que as crianças sejam todas iguais? (Brasil, 2004, p. 10)

[...] o que se tem aprendido com um currículo que fragmenta a realidade, seus espaços concretos e seus tempos vividos? Trata-se de um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores. É com esse cenário que as escolas são convidadas a pensar sob uma outra perspectiva, para procurar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país.

É, assim, imprescindível debater com a sociedade um outro conceito de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade. Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. (Brasil, 2004, p. 10-11)

Também argumentando na mesma direção, na introdução do documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, organizado pelo MEC no ano de 2006, encontramos a seguinte afirmação:

Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão

legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. (Brasil, 2006, p. 11-12)

No âmbito do projeto da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul essa problematização é feita da seguinte forma:

Simultaneamente, do ponto de vista pedagógico, matricular as crianças de seis anos no ensino fundamental não pode implicar a simples transferência dos conteúdos e atividades desenvolvidos na atual primeira série, com crianças de sete anos. Em muitos casos, crianças de seis anos na pré-escola eram atendidas em salas de aula com mesas e cadeiras adequadas ao seu tamanho, ambientes estimulantes pela exposição de material didático-pedagógico apropriado, organizadas em grupo com colegas etc, observando-se o princípio lúdico no processo de aprendizagem. Em geral, crianças de sete anos na primeira série passavam a frequentar salas de aula despersonalizadas, pois o mesmo ambiente recebe adolescentes das séries finais no contra turno durante o dia e ainda algumas vezes alunos da educação de jovens e adultos à noite. Assim, não há mais material didático-pedagógico em exposição, as mesas ficam enfileiradas, os alunos passam grande parte do tempo copiando "a aula" do quadro-negro etc. (RS/SE, 2007, p. 5)

Estou compreendendo que as definições de particularidades para esse sujeito escolar de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, que o inserem num processo de infantilização, se dá com uma forte influência do que Varela (2000) denominou de pedagogias psicológicas. As pedagogias psicológicas, que ganham forte expressão na atualidade, têm suas raízes nas pedagogias corretivas e com elas guardam alguma relação. A adaptação continua sendo o objetivo principal da educação e a atividade ainda ocupa um lugar central nas teorias de aprendizagem pautadas nas pedagogias psicológicas. Mas, com a diversificação das áreas da psicologia escolar, que passam a ser o fundamento básico das práticas educativas ao longo do século XX, como já afirmei no capítulo três desta Tese, uma nova expressão do sujeito ganha visibilidade.

As pedagogias psicológicas caracterizam-se por um controle exterior frágil. Isso é percebido na flexibilização dos tempos e dos espaços que se tornam adaptáveis às necessidades de desenvolvimento dos alunos. O declínio no controle externo também é percebido na ênfase que é dada à criatividade e à atividade infantis. Nesse sentido, Varela (2000) destaca que o controle externo é substituído por um controle interior cada vez mais forte, uma vez que se baseia em normas cientificamente marcadas pelos estágios do desenvolvimento infantil. Mas, como aponta a autora, no início da década de 1960 *as leis e os*

estágios de desenvolvimento começam a ser substituídos pelas *leis do ritmo*, vinculadas a certas correntes da psicanálise. Essas correntes colocam o ritmo individual e as relações interpessoais no centro do processo de aprendizagem. Assim, no processo de aprendizagem, é respeitado o ritmo próprio de cada aluno. “Toda ação educativa deve procurar que o aluno se expresse, se manifeste, encontre seu estilo próprio, redescubra uma suposta ‘natureza natural’ original e livre de coações” (Varela, 2000, p. 99-100). Nos excertos que apresentei anteriormente, é possível percebermos essa ênfase na flexibilização dos tempos e dos espaços e, em contrapartida, como o ritmo próprio vai ganhando importância. Não faz mais sentido a constituição de um currículo em que os tempos e os espaços sejam fragmentados. É a atividade, a expressão, as necessidades e a observância de determinadas etapas de desenvolvimento que fazem sentido na formação desse novo sujeito escolar de seis anos.

Por isso, faz sentido dizer que as leis do ritmo estão relacionadas ao desenvolvimento do corpo, das linguagens, da gestualidade, das diversas formas de expressão e de outras que supõem determinadas operações de coordenação e de percepção espaço-temporais que passam a fazer parte da educação escolar. Tais atividades partem do princípio de que o aluno pode liberar-se e não, ser livre, por meio de um intenso e sistemático trabalho sobre si mesmo, através de um processo de personalização. Assim, “o psicopoder, característico das pedagogias psicológicas, baseia-se em tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditam” (Varela, 2000, p. 102). No primeiro ano do Ensino Fundamental, de acordo com o que foi expresso em um dos documentos veiculados pelo MEC, a partir do fragmento que apresentei, a criança precisa brincar. Precisa brincar para que se conheça mais esse sujeito infantil de seis anos; precisa brincar para que possa liberar-se. Liberar-se para que melhor seja governada.

Com o que abordei até aqui, é possível percebermos que, ainda que a disciplina continue fazendo sentido na escola opera-se um deslocamento no que diz respeito ao tempo. Saraiva e Veiga-Neto (2009) comentam que a escola disciplinar não foi pensada para ser uma escola do prazer, para atender os desejos imediatos das crianças. Ao contrário, era necessário dominar o desejo, desenvolver a vontade. A satisfação, não sendo imediata, ficava adiada para o final do ano, para a vida adulta, para o futuro. O único prazer admissível na escola disciplinar era o prazer de aprender o que estava sendo ensinado. A escola moderna “pensava no longo prazo, em uma temporalidade linear e contínua” (Saraiva e Veiga-Neto, 2009, p. 198).

Os autores afirmam que, nos últimos anos, com a entrada, na escola, das pedagogias psicológicas, assistimos a uma reorganização da temporalidade. Essa, ainda que trabalhe pautada em uma ética da procrastinação, as teorias e metodologias por ela utilizadas “cada vez buscam mais a satisfação imediata. Isso pode ser percebido na importância hoje concebida ao interesse dos alunos” (Saraiva e Veiga-Neto, 2009, p. 198).

Mas, para além desse processo de infantilização que ocorre na escola com uma forte influência das pedagogias psicológicas, fora dela parece que o que vem ocorrendo, é uma desinfantilização da infância. Atualmente, quando pensamos na infância, ao mesmo tempo em que, muitas vezes, nos remetemos a imagens de proteção, inocência, fragilidade, docilidade e ignorância, nos deparamos com uma infinidade de outras imagens que parecem contrastar com aquelas que tínhamos como naturalmente correspondentes à infância. São as crianças espertas, inteligentes, erotizadas, delinquentes, que também nos vêm a mente. Essas diferenças estão associadas às mudanças que estão ocorrendo nas formas de perceber e viver as infâncias no mundo contemporâneo. Poderíamos pensar que estamos presenciando, aí, uma diluição de fronteiras entre a infância e o mundo adulto. Alguns autores, inclusive, referem-se a esse processo como um desaparecimento ou morte da infância.

Nessa perspectiva do desaparecimento da infância, Postman (1999) apresenta a tese de que a concepção moderna de infância e a conseqüente separação do mundo infantil do mundo adulto estava associada ao controle da informação e à aprendizagem sequencial. Para o autor, com a invenção da imprensa, o sentimento moderno de infância se organizou e se difundiu. Isso, porque a tipografia criou um mundo simbólico diferente para o adulto, o que exigiu uma nova concepção para essa idade adulta e afastou dele as crianças. “E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância” (Postman, 1999, p. 34). Nessa compreensão, a idade adulta precisaria ser conquistada, as crianças precisariam se tornar adultas. A aprendizagem do código escrito pelas crianças, que deveria ser aprendido na escola, seria a porta de acesso para o futuro ingresso no mundo adulto. Por outro lado, a infância fica submetida a um controle frente à informação, de forma que ficasse protegida de conteúdos que não fossem próprios de sua inocência.

Mas, com a ampliação das formas de comunicação utilizadas nas sociedades contemporâneas, segundo o autor, essas fronteiras se vêm ameaçadas, uma vez que as crianças têm acesso a qualquer tipo de informação. E, com isso, a própria ideia de infância

pura e inocente estaria desaparecendo. O telégrafo iniciou um processo de tirar da família e da escola o controle da informação. Alteram-se, com isso, as formas pelas quais as crianças tinham acesso à informação. Mas é com a televisão, segundo Postman (1999) que as formas de apreensão das informações modificam-se radicalmente. Para o autor, a televisão rompe com a linha divisória entre infância e idade adulta de três formas: não exige treinamento para apreensão de sua forma; não apresenta exigências complexas à mente e ao comportamento; não segrega seu público. Com a ajuda de outros meios eletrônicos, a televisão recria as formas de comunicação, fornecendo a todos, simultaneamente, a mesma informação. “A mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância” (Postman, 1999, p. 94). O que se pode depreender dessas afirmações, é que a infância, enquanto construção social, histórica e cultural, não é imutável. O apagamento de fronteiras entre o mundo adulto e infantil, associado às transformações de vida do mundo contemporâneo poderia estar provocando o desaparecimento da infância moderna ou ainda, poderia estar marcando a emergência de uma outra infância: a infância contemporânea.

Também na direção do desaparecimento da infância, Narodowski (1999) defende a ideia do fim da infância tal como nós a conhecemos, ou seja, como um produto da Modernidade. Para o autor, a ideia de uma criança, no sentido moderno do termo, uma criança obediente, dependente, suscetível de ser amada, está atravessando uma crise de decadência. “Não se trata de uma crise de vazio, de ausência, senão de uma crise na qual a infância moderna declina, mas se convertendo: fugindo para dois grandes pólos” (Narodowski, 1999, p. 47).

Um desses pontos de fuga apresentados por Narodowski (1999) é a infância hiper-realizada. Essa é a infância da realidade virtual. Trata-se das crianças que realizam a sua infância com a internet, com os computadores, com a televisão a cabo, com os videogames e que há muito tempo deixaram de ocupar um lugar do não-saber, um lugar da ignorância. Segundo o autor são as crianças consideradas por seus pais e professores como “pequenos monstros”, que tudo sabem e parecem pouco suscitar carinho e ternura. Enfim, são as crianças que se realizam enquanto tal, atravessando o período infantil com uma velocidade vertiginosa.

O outro ponto de fuga apresentado por Narodowski (1999) está conformado pela infância desrealizada. É a infância que é autônoma e independente. Nesse pólo, encontramos as crianças que vivem na rua, que trabalham desde muito cedo e, também, as crianças da

noite, que reconstroem uma série de códigos que lhes dão uma certa autonomia cultural. Essas formas de vida permitem a essas crianças “realizarem-se, ou melhor, desrealizarem-se, esta é a palavra correta, como infância” (Narodowski, 1999, p. 51). São crianças que, na visão do autor, dificilmente despertam sentimentos modernos de infância, relacionados à ternura e à proteção. É uma infância que não se encontra infantilizada, que não é obediente, porque não precisa obedecer; uma infância que muitas vezes não é dependente em relação ao seu sustento, portanto, uma infância que é autônoma. Para Narodowski (1999), essa assimetria nas formas de perceber e viver as infâncias, que são percebidas a partir dos pontos de fuga por ele apresentados configuram-se em formas de viver desses sujeitos infantis contemporâneos. Esse processo de desinfantilização é, para o autor, um dos indícios do desaparecimento da noção moderna de infância. Isso pode ser percebido em alguns excertos de uma das matérias veiculadas pelo jornal Zero Hora, em 2007, com o título *Juntas, a nova e a velha 1ª série*. A matéria, bastante extensa, objetiva analisar o impacto da ampliação do Ensino Fundamental, apresentando as mudanças nas rotinas de duas crianças que ingressam no primeiro ano de uma escola estadual. Como a escola está em fase de implementação de tal política, apresenta as duas modalidades: o Ensino Fundamental de oito e de nove anos. Na parte intitulada *Caderno vazio*, uma das crianças de seis anos matriculada no Ensino Fundamental de nove anos e sua mãe comentam:

- Eu só tô pintando, não tô escrevendo ainda. Eu quero aprender a ler e a escrever emendado. Isso aqui eu já fazia na escolinha – disse Davi. [...] – O Davi já tem maturidade. Esse primeiro ano parece um jardim, mas acho que no decorrer do ano vão fazer a alfabetização – observou a mãe do menino. (Zero Hora, 16/3/2007, p. 52)

Ainda na mesma reportagem, aparece o depoimento de outra criança de seis anos matriculada em uma escola que estava implementando o Ensino Fundamental de nove anos.

Com aniversário em junho, Isabella reflete o perfil da nova geração. Cursa inglês desde os três anos, sabe todo o alfabeto, conta até cem, adora joguinhos de computador. A bagagem trazida de casa acelera o aprendizado. Acostumada à precocidade da filha, a dentista Patrícia, 33 anos, ficou satisfeita com o ingresso na escola antes mesmo dos seis anos.

- O jardim já não oferecia o que ela tem condições de mostrar – destacou a mãe. (Zero Hora, 16/3/2007, p. 52)

Apresento mais duas reportagens, que não estabelecem relação com a escola, mas com alguns aspectos relacionados a crianças que vivem nas ruas.

Entre as crianças e adolescentes em situação de rua em São Paulo, 7,7% responderam a uma pesquisa da FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas) que praticam roubo. A resposta espontânea foi a sexta mais frequente no quesito “atividade praticada”, a frente de clássicos como “flanelinha” e “rodinho”. (Folha *online*³⁹)

Com roupas de marca e tênis Nike, ele andava pelo Jardim Ubirajara, na zona sul de SP, com a cabeça erguida “e um jeito de malandro” (diz a mãe) no falar. “Qual é tio?”, dizia a quem cruzasse o caminho, na rua ou nos bailes funk a que ia, sozinho, “atrás de minas”.

Isso foi até entontem, quando foi para um abrigo, por decisão judicial, após ter sido pego dirigindo um carro furtado. Foi sua sétima passagem pela delegacia. Ele tem 1,40 m. de altura e 11 anos. (Folha *online*⁴⁰)

Se, por um lado, há todo um movimento de infantilização que se opera por meio da instituição escolar, fora dela, o movimento é outro. Assistimos a um movimento de desinfantilização generalizada ou de adultização da infância como destaca Narodowski (1999). Estou compreendendo que essas são duas dimensões diferentes, mas que fazem parte de uma mesma lógica. Nesse sentido, penso que temos aqui uma tensão. Posso dizer até, que é um paradoxo, mas uma só coisa, pois ambas as dimensões estão implicadas na razão governamental neoliberal.

Aqui, há algo que quero assinalar e que diz respeito ao próprio paradoxo, à própria tensão que se encontra imersa a noção de infância na Contemporaneidade. É a partir dessa tensão que são produzidos discursos provenientes de diversos campos analíticos que, numa disputa, procuram controlar e conformar a infância. Então, se por um lado há alguns que pronunciam a morte da infância, poderíamos estar compreendendo que é essa mesma noção de infância moderna que vem sendo utilizada para reafirmar determinados interesses econômicos e políticos.

Parece, também, que a criança que se espera, que se exige, se configura numa formação mais precoce, mais desafiadora, na formação de uma criança que tem competências e habilidades. Parece-me que essas duas dimensões vão na direção da formação de um determinado sujeito infantil, na formação de uma subjetividade que vai na direção de um

³⁹ Disponível em : <http://1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u344116.shtml> Acesso em: 09 de novembro 2007.

⁴⁰ Disponível em: <http://1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u438334.shtml> Acesso em: 27 de agosto 2008.

capital humano. Vejamos como essa relação pode ser estabelecida a partir da noção de governamentalidade.

Como tentei mostrar na introdução do capítulo anterior, o neoliberalismo norte-americano toma como referência a economia de mercado com o objetivo de explicar relações e/ou fenômenos sociais não considerados anteriormente como econômicos. E uma de suas características bastante relevantes é a ênfase dada à teoria do Capital Humano. Porém, diferentemente da abordagem clássica do capital humano, o neoliberalismo norte-americano se reconfigura a partir de outras bases.

De acordo com Foucault (2008a), a reconfiguração da teoria do Capital Humano pelo neoliberalismo norte-americano, é feita a partir das análises da chamada *Escola de Chicago*. Esse termo surge na década de 1950, a partir das ideias de um grupo de professores que atuavam junto ao Departamento de Economia da Universidade de Chicago, sob a liderança de Theodore Schultz, mas também, junto à escola Superior de administração e à Faculdade de Direito dessa mesma universidade. Mas esse nome remete, também, a um grupo de economistas que, sob a influência de Milton Friedman, George Stigler e seus discípulos, além de serem defensores do livre mercado, contrapunham-se aos princípios da doutrina keynesiana. Um dos principais desenvolvimentos teóricos dessa chamada Escola de Chicago consiste na teoria do Capital Humano, que acaba sendo fundamental à instituição de um novo espírito do capitalismo.

Para tentar explicar melhor as mutações que decorrem das análises feitas no âmbito da Escola de Chicago, é necessário nos reportarmos a alguns aspectos importantes apontados por Foucault (2008a) no que diz respeito às análises econômicas. Uma das diferenças apontadas por Foucault (2008a) entre as análises típicas do liberalismo clássico e as análises empreendidas pela Escola de Chicago é justamente o objeto e o campo geral da análise econômica. Na análise clássica, o *Homo œconomicus* é o homem da troca, é um dos parceiros no processo de troca. Essa compreensão implica uma decomposição dos seus comportamentos e maneiras de fazer em termos de utilidade, que se referem a uma problemática das necessidades. A partir dessas necessidades é que poderá ser caracterizada ou definida uma utilidade que introduzirá o processo de troca. Mas, para o neoliberalismo norte-americano, o *Homo œconomicus* não é o homem da troca, como se constituía na análise clássica.

Segundo Foucault (2008a), no neoliberalismo o *Homo œconomicus* é um empresário de si mesmo. O objeto das análises a partir de tal racionalidade “será substituir, a cada

instante, o *Homo œconomicus* parceiro da troca por um *Homo œconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (p. 311).

A partir da racionalidade neoliberal na vertente norte-americana, a análise econômica deve consistir “[em uma] análise da *relação custo/benefício*, mas tal como esta é pensada e conduzida do ponto de vista daquele que trabalha, isto é, a partir do modo como um indivíduo economicamente ativo faz uso dos recursos de que dispõe” (Gadelha-Costa, 2009, p. 176).

É por isso que, nessa lógica, faz sentido o investimento nas competências e habilidades do indivíduo, que serão vistas como o seu próprio capital. Ao mesmo tempo, como afirma Foucault, na perspectiva do neoliberalismo capital e indivíduo não podem ser vistos como separados, como se um fosse exterior ao outro. “A aptidão a trabalhar, a competência, o poder fazer alguma coisa, tudo isso não pode ser separado de quem é competente e pode fazer essa coisa” (Foucault, 2008a, p. 309). Nessa compreensão, as competências e as habilidades de um indivíduo são seu próprio capital.

De acordo com Gadelha-Costa (2009), com as análises feitas pelo neoliberalismo norte-americano ocorre uma mutação: os sujeitos de direitos de outrora passam a ser percebidos como *indivíduos micro-empresa: Você S/A*. Com isso, não são mais os processos de produção que fazem parte das preocupações da economia, mas “passa a se concentrar nos modos mediante os quais os indivíduos buscam produzir e acumular capital humano” (Gadelha-Costa, 2009, p. 177).

É assim que podemos estabelecer, segundo esse mesmo autor, a estreita ligação entre capital humano e educação. É possível pensarmos nessa relação estreita, uma vez que, para a teoria do Capital Humano a educação ganha importância, porque investir na educação permitirá não só “o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida” (Gadelha-Costa, 2009, p. 177). Nessa perspectiva adotada pelo neoliberalismo, quanto mais cedo iniciar o investimento, maior o retorno em termos de capital humano. Por isso, há o entendimento de que as práticas sociais estejam pautadas no investimento de habilidades, competências, autonomia.

Gadelha-Costa (2009), seguindo as análises feitas por Foucault, assinala que essa nova racionalidade empreendida pelo neoliberalismo, que tem na economia seu princípio de inteligibilidade, configura-se numa governamentalidade

Que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação [...]. Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência. (Gadelha-Costa, 2009, p. 178)

Em suma, o que se tem nas relações sociais hoje é uma sociedade submetida à dinâmica da concorrência. De acordo com Foucault (2008a), o *Homo oeconomicus* que se quer reconstituir, a partir de uma racionalidade neoliberal, não é o homem da troca, nem tão pouco é o homem consumidor, mas o homem da empresa e da produção.

Isso significa, pensando nos efeitos que tal teoria produzem no campo da educação que há todo um investimento numa cultura empreendedora. Mas o que significa essa cultura do empreendedorismo no campo da educação? Para Gadelha-Costa (2009), isso implica um investimento em novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem da formação e da educação do indivíduo uma espécie de competição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, na lógica de índices de produtividade. Isso, conforme tentei apontar no capítulo anterior, parece bastante presente na política de Ensino Fundamental de nove anos, quando instaura mecanismos eficazes de avaliação externa e, ao mesmo tempo, quando utiliza os dados estatísticos sobre os índices de alfabetização e, no caso do projeto de alfabetização das crianças de seis anos que ingressaram no Ensino Fundamental de nove anos proposto pela SE/RS, sobre os resultados obtidos por cada escola a partir da utilização de um determinado programa de alfabetização.

Há um outro aspecto que gostaria de ressaltar sobre a cultura do empreendedorismo. Os indivíduos empreendedores, na perspectiva do capital humano, são investidores de si mesmos, que “são caracterizados pelos seguintes traços: são pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. (Gadelha-Costa, 2009, p. 181). Como afirma o autor, o culto ao empreendedorismo, nessa lógica, vem sendo apresentado como a panacéia dos males do país e do mundo. Desse modo, a cultura do empreendedorismo passa a ser quase uma forma de ser e estar no mundo, onde a iniciativa individual é que ganha força. Por fim, o autor ressalta que a

teoria do Capital Humano e a cultura do empreendedorismo não estão desvinculadas e que, nos últimos anos, há toda uma atenção e valorização crescente no que se refere à questão das competências tanto nos programas curriculares, nas formas de avaliação, quanto na educação em sentido mais amplo. E isso é possível percebermos nas políticas públicas educacionais que estão sendo propostas no contexto contemporâneo em nosso país. No projeto piloto para alfabetização de crianças de seis anos, proposto pela SE/RS, encontramos essa ênfase nos próprios objetivos do projeto, que visa criar uma matriz de competências para a alfabetização das crianças de seis anos que estão ingressando no Ensino Fundamental de nove anos.

Assim, impõe-se ao Governo do Rio Grande do Sul um novo desafio ao implementar o ensino fundamental de 9 anos na rede pública: garantir às crianças de 6 anos o domínio das habilidades de leitura e escrita, com qualidade, favorecendo uma trajetória escolar de sucesso para todos, com impactos na vida pessoal de cada um e no desenvolvimento econômico e social do Estado.

Diante da recente implementação do ensino fundamental de nove anos com ingresso obrigatório aos 6 anos, no Brasil e no Rio Grande do Sul, é preciso construir a matriz de competências e habilidades que podem e devem desenvolver as crianças nessa faixa etária, mediante proposta de alfabetização adequada, face aos pressupostos de que a alfabetização deve ter início (ou completar-se) no primeiro ano do ensino fundamental e de que toda a criança apresenta condições de domínio da leitura e da escrita, excetuadas as portadoras de graves comprometimentos neurológicos. (RS/SE, 2007, p. 6)

Esse objetivo é reafirmado, ainda no mesmo documento, quando é abordada a importância do processo de avaliação realizado no âmbito do projeto de alfabetização.

Com base nos resultados do desempenho dos alunos nas turmas em que foram aplicados os programas de alfabetização, comparados com os resultados obtidos nas turmas de controle, a Secretaria de Estado da Educação — SE/RS, a UNDIME/RS e o Escritório Antena da UNESCO no Estado, com apoio dos especialistas das quatro instituições participantes deste projeto, implementarão o processo de definição da escala de competências e habilidades cognitivas em Leitura, Escrita e Matemática, a serem desenvolvidas e atingidas com alunos de 6 anos no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos nas redes públicas de ensino no Rio Grande do Sul. (RS/SE, 2007, p.9)

A ênfase na formação de competências também pode ser percebida no documento *Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais*, elaborado pelo MEC, com o intuito de divulgar o programa de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, em 2004. Na seção que aborda os fundamentos legais que orientam a ampliação do Ensino Fundamental, há dois aspectos que merecem destaque para o que estou abordando neste momento. O primeiro diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96.

[A] qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos. O art. 23 da LDB incentiva a criatividade e insiste na flexibilidade da organização da educação básica, portanto, do Ensino Fundamental: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

A referida lei, no art. 32, determina como objetivo do Ensino Fundamental a formação do cidadão mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Brasil, 2004, p. 15)

Na mesma seção, o documento faz referência às contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como algo que fornece elementos relevantes para a revisão da proposta pedagógica do Ensino Fundamental. Na seção anterior, já havia apresentado um fragmento deste documento que também faz referência às contribuições dos referenciais da Educação Infantil para pensar um outro espaço escolar. Destaco, agora, outro fragmento dos referenciais apresentados no documento que pode ajudar a compreender a ênfase nas competências e habilidades.

As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e pelo interesse genuíno dos educadores em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, por meio de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade. (Brasil, 2004, p. 16)

Nesses últimos excertos é possível percebermos, além da ênfase na criação de uma matriz de competências, um discurso que centra a prática pedagógica do Ensino Fundamental de nove anos em aspectos como: flexibilidade, competências, desenvolvimento da capacidade de aprender, desafio à curiosidade e à criatividade, promoção da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade. Posso entender esse investimento nas competências e em tais habilidades na direção do que aponta Gadelha-Costa (2009). Para ele, essa questão das competências, reportando-se para o investimento de conhecimentos, habilidades e destrezas,

tem relação com a avaliação “daqueles componentes de capital humano que têm ou não valor, no e para o mercado, ou seja, dos componentes do capital humano que mereceriam ou não ser objeto de investimentos por parte dos indivíduos” (Gadelha-Costa, 2009, p. 183). Nessa racionalidade governamental neoliberal, passa a ser relevante a criação de uma matriz de competências no que diz respeito à alfabetização, para a formação de um indivíduo-empresa.

Assim, para o neoliberalismo há necessidade de um investimento na educação. Esse investimento, que precisa ser compreendido de forma ampla, deve ser feito desde a mais tenra idade. Nessa perspectiva, os investimentos educativos necessários para a constituição de um capital humano são muito mais amplos, muito mais numerosos que a aprendizagem escolar ou a aprendizagem profissional. Dentre os elementos que constituem a formação do capital humano, Foucault (2008a) destaca: o tempo que os pais empregam na educação dos filhos fora das atividades escolares, o número de horas que uma mãe de família passa ao lado do filho, quando ele ainda está no berço, o tempo de afeto consagrado pelos pais a seus filhos, o nível de cultura dos pais, o conjunto de estímulos culturais recebidos pela criança, tudo isso vai constituir elementos capazes de formar um capital humano. A partir de uma racionalidade neoliberal, é preciso, portanto, repensar todos os problemas de proteção à saúde, da higiene pública, da educação, como elementos capazes de melhorar o capital humano. E é no ambiente familiar, e eu diria também no escolar, que a vida da criança poderá ser calculada, quantificada e medida em termos de possibilidade de investimento em capital humano. Disso podemos depreender que talvez seja por isso que atualmente varias políticas educacionais estão sendo direcionadas às crianças pequenas. Talvez por isso faça sentido as crianças de seis anos ingressarem no Ensino Fundamental.

Essa será a grade de inteligibilidade de um novo indivíduo a partir de uma governamentalidade neoliberal. Ou seja, “a superfície de contato entre o indivíduo e o poder que se exerce sobre ele, por conseguinte, o princípio de regulação do poder sobre o indivíduo, vai ser essa espécie de grade do *Homo œconomicus* . O *Homo œconomicus* é a interface do governo e do indivíduo” (Foucault, 2008a, p.346). Considerando-o, então, como *Homo œconomicus* o que parece ganhar importância não é tanto o governo da sociedade, mas o governo do sujeito individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se começar a escrita de uma Tese é difícil, conforme disse no início deste trabalho, terminar talvez seja tão complexo quanto, ou ainda mais. Talvez, uma das razões dessa dificuldade seja justamente pelo fato de que, ao dar por encerrada a escrita de minha Tese, vejo-me impelida a pensar sobre os significados dessa experiência de escrita. E, para pensar sobre os significados dessa experiência de escrita, começo, então, falando sobre o que escrevi.

Neste estudo, procurei discutir como a política de Ensino Fundamental de nove anos vem se constituindo e, ao mesmo tempo, constituindo os sujeitos infantis, ou seja, busquei entender como, a partir do processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, as crianças de seis anos passam a ser alvo de novas relações de poder. Ao longo do desenvolvimento do trabalho, procurei mostrar como a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, pode ser condição de possibilidade para a produção de um novo sujeito escolar de seis anos que não é o mesmo da Educação Infantil, mas que também não é o mesmo do primeiro ano do antigo Ensino Fundamental de oito anos.

Os caminhos que percorri para a realização da pesquisa não estiveram ancorados em um caminho sólido e seguro, da mesma forma não pretendi buscar ou conhecer a verdade sobre o Ensino Fundamental de nove anos, ou sobre a inserção das crianças de seis anos nesta modalidade de ensino. Conteí, então, com algumas possibilidades abertas, e graças a isso, o processo de pesquisa foi se constituindo na própria caminhada empreendida. É importante destacar, também, a provisoriedade do estudo que realizei nesta Tese, uma vez que, a partir de um determinado olhar, desenvolvi análises que se constituem em uma das possibilidades. E para tal empreendimento, pude contar com algumas ferramentas metodológicas e conceituais que me auxiliaram a discutir as dimensões e os eixos propostos neste estudo.

Talvez, para mim, este tenha sido um dos grandes desafios: utilizar-me da governamentalidade como uma ferramenta metodológica e conceitual. Por outro lado, ir nessa direção possibilitou-me fazer alguns achados ao longo do estudo, uma vez que tal ferramenta foi compreendida como uma grade pela qual tentei ver a disposição das coisas e, no caso deste estudo, o Ensino Fundamental de nove anos, enquanto uma política voltada para a educação das crianças, que está implicada em um dispositivo de subjetivação. Posso dizer que operar

com esse conceito me auxiliou a perceber os efeitos dessa política no governo das crianças pequenas.

Essa direção, oportunizou-me compreender essa política educacional para além do discurso da universalização e da igualdade de oportunidades. Ainda que tal discurso esteja presente, a ênfase das políticas educacionais de inclusão na Contemporaneidade, está pautada na razão governamental neoliberal. Isso implica perceber que incluir “todas” as crianças de seis anos na escola de Ensino Fundamental, passa por uma estratégia voltada para a gestão do risco social. Considerei isso relevante, uma vez que ocorre aí um deslocamento da administração para o gerenciamento individual do risco, onde cada um, individualmente, é impelido a participar, de modo a colocar todos no interior do jogo econômico. Nesse sentido, assegurar o acesso e a permanência de todas as crianças é responsabilidade não só do Estado, mas de todos. E, em razão disso, a responsabilidade frente ao sucesso de tal empreendimento também passa a ser de todos. Essa pode ser pensada como uma estratégia bastante eficaz para ressignificar a ação do Estado, como uma nova tecnologia de governo.

Esse parece ser não só um movimento nacional, mas uma tendência internacional para as políticas educacionais. A política de Ensino Fundamental de nove anos segue as orientações de organismos internacionais para o Brasil e outros países em desenvolvimento. Tal implicação, ajudou-me a compreender que as políticas educacionais e a produção de uma razão governamental neoliberal estão imbricadas, ou seja, numa relação de imanência, uma é condição de possibilidade para a outra.

Para tal, algumas estratégias são postas em funcionamento de forma a melhor regular a população. Uma dessas estratégias que me pareceu de grande relevância e muito presente na política de Ensino Fundamental de nove anos é a estatística, que tem um papel fundamental no governo da população, e no caso deste estudo, da população infantil. A estatística parece ser uma peça fundamental para a gestão dos problemas educacionais e na implementação das políticas públicas educacionais contemporâneas.

É assim que, ao longo do desenvolvimento deste estudo, foi ficando cada vez mais explícito para mim que, atualmente, com a ascensão do neoliberalismo, há um deslocamento onde passamos de uma ênfase na administração para uma ênfase na gestão. E as políticas educacionais estão fortemente envolvidas nesse processo. Percebi isso, por meio da noção de empresariamento da educação, também presente na política de Ensino Fundamental de nove anos. Nesse processo de gestão dos problemas educacionais é possível percebermos que

parece haver dois focos que orientam a direção de tal gestão. Se por um lado parece haver uma política de centralização no Ensino Fundamental, por outro, há todo um discurso que pretende afirmar o direito das crianças pequenas à educação. Mas, para além da afirmação de tal direito, o que parece ser importante no mundo atual, é estar em compasso com um tipo de Estado neoliberal e, para isso, todos devem estar incluídos.

Na gestão de tais problemas, ao mesmo tempo em que há o imperativo de que todos devem fazer parte dessa lógica, são implementadas políticas educacionais de baixo custo. Nessa perspectiva, faz mais sentido as crianças de seis anos deixarem de fazer parte da Educação Infantil para integrarem o Ensino Fundamental, integrarem a escola obrigatória. Investe-se na infância, mas por meio do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, de forma imbricada com um discurso pelo direito à educação, somos interpelados por uma nova lógica: a do empresariamento. Vale lembrar que manter as crianças na Educação Infantil demanda um investimento financeiro maior, já que o número de crianças por turma é menor do que o permitido no Ensino Fundamental. Além disso, para a Educação Infantil há uma série de parâmetros com relação à estrutura física dos espaços destinados à educação das crianças pequenas. Então, compreendo que essas duas direções estão mutuamente implicadas e associadas a um mesmo projeto de sociedade.

A partir de tal perspectiva é que faz sentido investir numa gestão que é prioritariamente de resultados. Por meio das avaliações externas realizadas pela Cesgranrio, no interior do projeto piloto de alfabetização de crianças de seis anos realizado no estado do Rio Grande do Sul, e pela *provinha Brasil* desenvolvida pelo INEP no segundo ano de escolaridade do Ensino Fundamental, em todo o país, instaura-se uma lógica de competição que, de certa forma, prepara cada um para fazer parte dessa cultura competitiva globalizada.

Nessa gestão de resultados, que está centrada em princípios como: autogestão, autonomia, participação, formação de habilidades e competências, o foco não está nos procedimentos adotados para alcançar os objetivos, mas nos resultados que serão medidos, aferidos e quantificados para que sejam melhorados os índices de alfabetização, de sucesso escolar em relação aos outros países em desenvolvimento. Os resultados são alcançados de forma descentralizada, mas são especialmente regulados a distância pelo Estado. O que também está em jogo na política de Ensino Fundamental de nove anos, é a construção de padrões mínimos, de matrizes de referência, que deverão ser seguidos por todos.

Fazer uso da governamentalidade como grade de análise, também me possibilitou compreender que a política de Ensino Fundamental de nove anos pode estar contribuindo para um esmaecimento de fronteiras entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esse esmaecimento de fronteiras pode sim colocar a Educação Infantil mais próxima dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, a partir da aproximação que tive com alguns materiais analisados, percebo que esse esmaecimento de fronteiras pode estar se dando de forma a aproximar as crianças de seis anos da lógica escolar já instituída no Ensino Fundamental. Pode aproximar as crianças de seis anos, ainda mais, das formas de organização dos tempos e dos espaços já instituídos neste nível de ensino. O que teríamos, então, seria uma adaptação das crianças de seis anos à lógica do Ensino Fundamental. Esse é um dos discursos que circulam na sociedade e que parece ser reforçado pela mídia. Isso significa que, se por um lado, há todo um discurso de afirmação da infância e da brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, circulando nos documentos que tratam dessa política educacional, há outros discursos que vão em direções diferentes, como por exemplo, na direção de uma escolarização mais precoce para as crianças de seis anos. Nesse sentido, penso que é nessa tensão entre as práticas discursivas provenientes de lugares diferentes, e as próprias formas de viver esse novo lugar pelas próprias crianças, que vai se configurando esse novo sujeito escolar de seis anos.

Penso que há outro aspecto importante que procurei abordar com relação a esse novo sujeito escolar de seis anos e que diz respeito ao processo de infantilização e desinfantilização da infância. Esse é um processo que já vem sendo operado desde a Modernidade, inicialmente por meio de dispositivos disciplinares. Atualmente, porém, percebo que esse processo de infantilização e de definição de particularidades para esse sujeito escolar de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, se dá com uma forte influência das pedagogias psicológicas (Varela, 2000). E isso foi possível perceber na ênfase do discurso que circula nos documentos, que está pautada na atividade, na flexibilização dos tempos e dos espaços, no ritmo próprio de cada criança, enfim, na satisfação imediata dos desejos e necessidades infantis.

Mas, para além desse processo de infantilização que ocorre na escola com uma forte influência das pedagogias psicológicas, fora dela, parece que o que vem ocorrendo, é uma desinfantilização da infância. Esse processo de desinfantilização também é reforçado pela mídia, que a todo instante dá visibilidade a outras infâncias que quase nada ou nada tem a ver com aquela imagem que foi gestada na Modernidade. Essa é uma outra tensão que se encontra

imersa a infância na Contemporaneidade. É a partir dessa tensão que são produzidos discursos provenientes de diversos campos analíticos que, numa disputa, procuram controlar e conformar a infância. São discursos provenientes da Pedagogia, da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da Antropologia, da História, e eu diria até, da Economia, que vão produzindo sentidos sobre esse sujeito escolar que ingressa mais cedo na escola. Então, se por um lado há alguns que pronunciam a morte da infância, poderíamos estar compreendendo que é essa mesma noção de infância moderna que vem sendo utilizada para reafirmar determinados interesses econômicos e políticos.

Além disso, também contrastando com essa noção moderna de infância, parece que a criança que se espera, que se exige, precisa ser mais precoce, mais desafiadora, mais criativa, com determinadas competências e habilidades. E aqui, gostaria de ressaltar dois aspectos que considero importantes sobre a produção desse sujeito escolar de seis anos. Pensar em como a governamentalidade vem sendo operada por meio da política de Ensino Fundamental de nove anos possibilitou-me compreender que o processo de infantilização que ocorre via escolarização está imbricado na produção de uma subjetividade que vai na direção de um capital humano. Um capital humano tão necessário para a configuração de um determinado modelo de sociedade.

Também me fez perceber que para a formação desse capital humano há toda uma necessidade de um investimento na educação que ocorre tanto no âmbito da família, quanto no âmbito da escola. E quanto mais cedo iniciar esse investimento, mais produtivos serão os resultados obtidos. Nessa lógica, que está implicada com a razão governamental neoliberal, faz sentido toda uma série de políticas educacionais que priorizam a inclusão, o aumento de tempo de permanência na escola, e o ingresso mais cedo no Ensino Fundamental. Ainda que a escola pareça ser o foco desse governo, o alvo são os sujeitos infantis. É por isso que, mesmo tendo organizado a análise que empreendi em duas dimensões — uma no nível institucional e outra no nível do discurso sobre os sujeitos — compreendo que ambas se articulam, sendo uma efeito da outra.

Considero importante destacar, ainda, que é nesse cenário constituído de paradoxos e tensões que se configuram e se subjetivam esses sujeitos infantis de seis anos que estão começando a ocupar este novo lugar no espaço do Ensino Fundamental de nove anos. Nesse sentido, entendo que a política de Ensino Fundamental de nove anos, mas também outras políticas educacionais, podem ser compreendidas como ações do Estado em prol de um

melhor governamento da população. Ações que estão voltadas para um sentido de gerir a vida dessa população e, no caso deste estudo, da população infantil, tomando como racionalidade política a razão governamental neoliberal.

Escrever essa parte final do trabalho me levou a pensar, também, sobre o que não fiz e sobre o que ainda há por fazer. Sobre isso, quero ressaltar o seguinte. Se este estudo, conforme afirmei anteriormente, é apenas uma das possibilidades de entendimento sobre a temática que escolhi investigar, muitas outras coisas poderiam ser ditas, outras direções poderiam ser dadas. Essa direção foi a que meu olhar me permitiu apontar neste momento. Também quero afirmar que, se o estudo que realizei não buscou dizer como devemos proceder “mesmo” nesse processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, pode mostrar a produtividade de tal política para o governamento da infância. Pode, também, nos dar algumas pistas para pensarmos a educação das crianças pequenas de um modo diferente. Com isso, coloco aqui, um ponto. Mesmo que esse ponto final carregue a provisoriedade necessária para outras experiências de escrita.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Leila. A escola de nove anos: integrando as potencialidades da educação infantil e do ensino fundamental. SILVA, In: Aida Maria Monteiro et al. *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 351-361.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: LCT – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.121-137.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Porque digo não para a obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental de todas as crianças brasileiras de seis anos*. (mimeo.), s/r.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Inquietações e perplexidades. *Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes médicas, v. 3, n. 9, nov. 2005/fev. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n. 20/1998*. Consulta relativa ao Ensino Fundamental de nove anos.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 18/2005*. Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei n. 9.394/1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 6/2005*. Reexame do parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.3 de 3 de agosto de 2005*. Define normas para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília MEC/SEB, 2006.

BRASIL. *Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/1996, 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília : MEC, SEB, 2006a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – 3º relatório do programa*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Perguntas mais frequentes e respostas do departamento de Políticas Educacionais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb> . Acesso em: 18 maio 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da Educação Básica: censo escolar 2006*. Brasília: MEC/INEP, 2007a. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br> >. Acesso em: 16 dezembro de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 4/2008*. Orientações sobre os três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. Brasília : MEC, SEB, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: ARTES Médicas, 1998.

BUJES, Maria Isabel. Alguns dilemas deste final de século: educar e/ou cuidar? In: SARAÍ, Schmidt (org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. 1ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (org.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CALLEGARI, César. O Ensino Fundamental de nove anos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 379-384.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORREA, Bianca Cristina. Crianças aos seis anos no Ensino Fundamental: desafios à garantia de direitos. *30ª Reunião Anual da ANPEd*. 07 a 10 de outubro de 2007.

DURAN, Marília Claret Geraes. O ensino Fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns de seus sentidos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 337-349.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1994.v.1

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1993.v.2

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto piloto para alfabetização de crianças com seis anos*. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2007.

FIMYAR, Olena. Using Governmentality as a Conceptual Tool in Education Policy Research. London: *Educate*, march, 2008. p. 3-18.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

FOLHA ONLINE. *Novo ensino fundamental "rebatiza" pré-escola sem alterar currículo*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18337.shtml>>. Acesso em: 07 fevereiro 2006.

FOLHA ONLINE. *Pais tem reprovação maior do que o Camboja*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18571.shtml>> Acesso em: 18 de agosto 2007.

FOLHA ONLINE. *Aos 6 anos, crianças encaram escola "puxada"*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18337.shtml>>. Acesso em: 30 agosto 2007.

FOLHA ONLINE. *7,7% dos meninos de rua admitem roubar, diz estudo* Disponível em : <http://1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u344116.shtml> Acesso em: 09 de novembro 2007.

FOLHA ONLINE. *Menino de 11 anos que furtou carros é encaminhado para abrigo*. Disponível em: <http://1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u438334.shtml> Acesso em: 27 de agosto 2008.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. 1º Edição. São Paulo: EDUC, 1995. 144 p.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. *Microfísica do poder*. 11ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995a.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: *Microfísica do poder*. 11ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995c.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: *Microfísica do poder*. 11ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995d.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: *Microfísica do poder*. 11ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995e.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 24ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*. Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Coleção Ditos e Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 411-422.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

FROEBEL, Friedrich A. *A educação do homem*. Passo Fundo: UPF, 2001.

GADELHA-COSTA, Sylvio de Sousa Governamentalidade neoliberal, teoria do capital Humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. V. 34 (2), mai/ago 2009, p. 171 - 186.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas/SP: Editora Autores Associados, nº 8jul./dez. 2004, p. 265 – 288.

GROSSI, Esther Piar. *O problema não é reprovar, é não aprender*. ZERO HORA. Porto Alegre, 23 setembro 2006.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artes médicas, 2004.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

KOHAN, Walter O. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

LARA, Tiago Adão. Espaço e educação, na perspectiva antropológica e epistemológica de ser e tempo. In: LOPES, Jader Janer Moreira e CLARETO, Sônia Maria (orgs.). *Espaço e educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 11 – 20.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 1º Edição. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Perez de (orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.13 – 23.

MARTINS, Ângela Maria. Os municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. *Políticas educacionais, tecnologias e formação do*

educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 363-377.

MONTESSORI, Maria. *Em família*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

MONTESSORI, Maria. *A criança*. São Paulo: Círculo do Livro S.A., s/d.

MOTA, Maria Renata Alonso. *O processo de construção de uma proposta pedagógica: a experiência da Educação Infantil do CAIC*. Pelotas: UFPel, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. *Después de clase: desencantos y desafíos da la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. 1ª Edição. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001a.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

NOVA ESCOLA ONLINE. *O Ensino Fundamental obrigatório deve ter nove anos?*. Disponível em : < http://din.abril.com.br/novaescola/forum/forum_salas.asp?codigo=79 > Acesso em : 1/4/2006.

O'MALLEY, Pat. Risk and responsibility. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas (Ed.). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p. 189 – 207.

PERES, Eliane T. et al. A implantação do Ensino Fundamental de nove anos em cinco municípios da região sul do Rio Grande do Sul. *Cadernos HISALES*, v.1, 2007. p.1-68.

PETERS, Michel. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 211 – 224.

PETERS, Michael; MARSHALL, James e FIZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da auto-administração. IN: BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p.77-90.

POPKEWITZ, Tomaz; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, agosto/2001. p. 111 – 148.

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

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; CAMPOS, Rosânea e CAMPOS, Roselane Fátima. Continuidades e rupturas nas políticas educativas: a ampliação do ensino fundamental no Brasil. *IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Lisboa, 2007.

RODHEN, Maribel Manfrin. *A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: questões políticas e curriculares*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCPR, Curitiba, 2006.

ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*. n 29, 1997, p. 25 – 40.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.p. 30 – 45.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Iolanda Montano dos. *Inclusão escolar e a educação para todos*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão & VIEIRA, Livia Maria Fraga. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. In: *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES. V.27, n.96 – Especial, out. 2006, p. 775-796.

SANTAIANA, Rochele da Silva. “+1 ano é Fundamental”: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do Ensino Fundamental de nove anos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

SARAIVA, Karla. *Outros tempos, outros espaços: internet e educação*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. V. 34 (2), mai/ago 2009, p. 187 – 201.

SCHNEIDER, Suzana. *O projeto-piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul; um olhar de estranhamento sobre os materiais didáticos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

SENEILLART, Michel. Situação dos cursos. In: FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*. Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 495-538.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. The Learning Society and Governmentality: na introduction. *Educational Philosophy and Theory*. 38 (4), 2006, p. 417-430.

SOARES, Isabela. Passagem para uma nova escola. *Revista do Centro Universitário Ritter dos Reis*. N.11, mai/jun 2006, p. 10-11.

TRAVERSINI, Clarice. *Programa Alfabetização Solidária: o governamento de todos e de cada um*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. V. 34 (2), mai/ago 2009, p. 135 - 152.

UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação. Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Brasília: UNESCO, Consed; Eção Educativa. Disponível em: UNESCO.org/pt/Brasília/. Acesso em : 18 abril 2007.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcizismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, p.68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A Ordem das Disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme Castelo e PORTOCARRERO, Vera (orgs.). *Retratos de Foucault*. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. In: *Educação & Sociedade*. n° 79. Campinas: CEDES, 2002, p. 163-186.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Lacerda e VEIGA-NETO, Alfredo. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p.13 – 34.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. 4º ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

ZERO HORA.. *RS tem o maior e o menor índice de crianças na pré-escola*. Porto Alegre, 23 de novembro de 2005, p.35.

ZERO HORA.. *Pesquisa BGE – oferta de pré-escola é a pior do Brasil*. Porto Alegre, 6 de setembro de 2006, p.4-7.

ZERO HORA. *Quem vai entrar na 1ª série*. Porto Alegre, 1º outubro 2006, p.28.

ZERO HORA. *Dúvidas antecedem a 1ª série*. Porto Alegre, 05 de outubro de 2006.

ZERO HORA. *1ª série em dose dupla em 2007..* Porto Alegre, 19 de outubro de 2006, p. 48-49.

ZERO HORA. *Alfabetização mais rigorosa no RS*. Porto Alegre, 28 fevereiro 2007, p.28.

ZERO HORA. *Juntas, a nova e a velha 1ª série*. Porto Alegre, 16 março 2007, p.52.

ZERO HORA. *Três testes para a alfabetização*. Porto Alegre, 07 de setembro de 2008, p.34-35.