

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

Rochele da Silva Santaiana

**“+ 1 ANO É FUNDAMENTAL”:
PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS INFANTIS NOS DISCURSOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Porto Alegre
2008

Rochele da Silva Santaiana

**“+ 1 ANO É FUNDAMENTAL”:
PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS INFANTIS NOS DISCURSOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa.^a Dr.^a Iole Maria Faviero Trindade

Porto Alegre

2008

Rochele da Silva Santaiana

**“+ 1 ANO É FUNDAMENTAL”:
PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS INFANTIS NOS DISCURSOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em agosto de 2008.

Prof.^a Dr.^a Iole Maria Faviero Trindade – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Clarice Salete Traversini – PPGEduc/UFRGS

Prof.^a Dr.^a Leni Vieira Dornelles – PPGEduc/UFRGS

Prof.^a Dr.^a Maura Corcini Lopes – PPGEduc/UNISINOS

*Para minha mãe Juleides Santaiana.
Mãe, dedico este estudo a ti, pela tua ausência
cada vez mais presente em minha vida.
Ao concluir este Mestrado lembro de
tuas palavras de coragem e carinho.
Fui privilegiada em tê-la como mãe e amiga.*

Inicialmente gostaria de agradecer a minha família, a meu pai, Ramão e meu irmão, Rudiére. Pela paciência, pelo silêncio, pelos cuidados que tiveram em minhas horas de estudo e trabalho, em que egoisticamente queria ficar sozinha com os livros e o computador. Obrigada por entenderem e respeitarem, mas também obrigada pelo carinho e afeto.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Iole Maria Faviero Trindade, por ter me acolhido em seu grupo de pesquisa e ter me orientado de forma atenta e rigorosa. Obrigada pelos aprendizados e partilhas neste período de realização de Mestrado não só de experiências, dúvidas, angústias, mas das alegrias de estar fazendo parte de seu grupo de trabalho e deste Programa de Pós-Graduação. Obrigada pela amizade e zelosa atenção comigo e com meu trabalho.

Às colegas do grupo de orientação: Daniela, Sandra, Thaíse, Darlize, Suzana, Patrícia, Zoraia, Ivone, pelas leituras, sugestões, reuniões, pelas dúvidas e risos nas orientações.

Às professoras doutoras Clarice Salette Traversini, Leni Vieira Dornelles e Maura Corcine Lopes, por terem aceitado participar da banca de avaliação do projeto e agora da finalização desta dissertação. Todas tiveram uma grande participação e influência em minha pesquisa e em minha vida de pesquisadora. Com todas aprendi e ainda aprendo muito.

À Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, em especial a Diretoria Pedagógica, por ter permitido a maleabilidade de horários para que eu pudesse realizar este estudo e as disciplinas concernentes do Programa. Obrigada pelo apoio e confiança em meu trabalho.

Para Rosane Linck, pela amizade de muitos anos, que nos trouxe juntas para UFRGS, como alunas PEC e posteriormente como mestrandas. Obrigada pela tua presença em minha vida.

Melissa Hikmann, colega de trabalho na Educação Infantil. Obrigada pelas palavras de coragem, pela parceria intelectual e profissional, que nos aproximou e nos tornou amigas.

Daniela Medeiros, que foi muito mais do que colega de orientação. Obrigada pela atenção, pelos e-mails, as caronas, leituras, telefonemas, conversas e, principalmente, pela amizade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, por ter me recebido como aluna e investido na pesquisadora na qual ainda estou me constituindo. Aos funcionários da secretaria deste Programa, pela atenção e disponibilidade com que sempre fui atendida quando necessário.

Para Fábio Bueno. Às vezes penso que a dissertação foi em muitas partes, construída a quatro mãos, literalmente. Agradeço-te não só pelo afeto e compreensão, mas pela generosidade de ler, digitar, questionar e ousar sugerir elementos em meu trabalho, mesmo atuando em uma área diferente da minha. Só posso dizer que teu amor é importante na minha vida e, em especial, para que eu pudesse concluir esta pesquisa.

Não penso que seja necessário saber exatamente o que eu sou. O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo de diferente do que se era ao início. Se você soubesse ao começar um livro o que se ia dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo? Isso que vale para a escrita e para uma relação amorosa, vale também para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar.

Michel Foucault

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 PARA UM INÍCIO DE CONVERSA: DESCONHECER O CONHECIDO..... | 10 |
| 2 O CAMPO TEÓRICO E AS FERRAMENTAS CONCEITUAIS..... | 15 |
| 2.1 A governamentalidade | 17 |
| 2.2 As inquietações e problematizações da pesquisa | 22 |
| 2.3 Um método: modos de ver, descrever, analisar | 26 |
| 3 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS..... | 29 |
| 3.1 Uma história de ordenamentos nas políticas educacionais | 32 |
| 4 UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO | 40 |
| 4.1 Gerenciar o risco é fundamental..... | 46 |
| 4.2 A produção de dados estatísticos para um efetivo governo dos sujeitos | 54 |
| 5 INFÂNCIA E GOVERNAMENTO..... | 60 |
| 5.1 A tríade: infância, saber e poder..... | 65 |
| 5.2 A emergência da criança de seis anos no Ensino Fundamental | 68 |
| 6 ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO: A REGULAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 75 |
| 6.1 A escolarização do letramento | 80 |
| 6.2 O governo da aula | 85 |
| 7 PARA NOVOS CAMINHOS, OU DESCAMINHOS? | 94 |
| REFERÊNCIAS | 98 |
| FONTES CONSULTADAS | 106 |

RESUMO

Esta dissertação analisa o Ensino Fundamental de Nove Anos, como uma política pública para a educação, reconhecendo a escolarização obrigatória da criança de seis anos no Ensino Fundamental como uma forma de governo. As escolhas metodológicas, para a realização deste trabalho inserem-se na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, em sua vertente pós-estruturalista, e valem-se dos estudos sobre governamentalidade, conforme foram tematizados por Michel Foucault e também da Análise do Discurso inspirada no referido autor. Além de Michel Foucault, destaco como trabalhos que me auxiliaram em minhas argumentações os de Iole Maria Faviero Trindade, Clarice Saete Traversini, Alfredo Veiga-Neto, Pat O'Malley, Jorge Ramos do Ó, entre outros. Foram analisadas as publicações do Ministério da Educação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, bem como Atos Legais e informações pertinentes à temática. Procurei examinar como os saberes visibilizados pelos documentos legitimam propostas e práticas educacionais que objetivam o sucesso da alfabetização e da escolarização. Problematizo os discursos postos em circulação pelo Ministério da Educação, que procuram minimizar danos provenientes de repetências e evasões, ao engajarem-se em crenças que não visam somente prover uma educação de qualidade, mas constituir um controle e gerenciamento do risco social, beneficiando, assim, o desenvolvimento econômico do país, por meio da inclusão de todas as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Discuto que o governo da população infantil se exerce por meio de uma regulação da ação pedagógica ao prescrever orientações sobre como trabalhar a alfabetização e o letramento em sala de aula. Essa ação de condução do trabalho docente também gera um efeito sobre o outro, a criança, o aluno que está sendo incluído no 1º ano do Ensino Fundamental e que integra uma parte da população que também é governada e controlada por meio de políticas públicas.

Palavras-chave: Infância. Governo. Alfabetização. Ensino Fundamental. Política Pública.

ABSTRACT

This dissertation analyses the 9-year Elementary School system as a public policy for education, considering the mandatory schooling of six-year-old-children in Elementary School as a way of governance. The methodological choices for this study are taken from the Cultural Studies for Education perspective in its post-structuralist stream and make use of studies about the governmental practices as topicalized by Michel Foucault as well as of studies about Discourse Analysis inspired by the referred author. Besides Michel Foucault, I highlight some other studies which helped me build up my claims, like those carried out by Iole Maria Faviero Trindade, Clarice Salete Traversini, Alfredo Veiga-Neto, Pat O'Malley, Jorge Ramos do O, and others. Official publications, from the Ministry of Education about the 9-year Elementary School system, as well as the Legal Acts and other information related to the practice were analyzed. I tried to examine the way knowledge made possible through the documents legitimate educational proposals and practices which aim at literacy and schooling success. I problematize discourses produced by the Ministry of Education, which minimize damage caused by school failure and breakout as they align themselves to beliefs that do not aim at providing quality education, but which instead constitute themselves as a social risk controlling and management mechanism, which benefits, thus, economical development of the country, through the inclusion of every six-year-old child in Elementary School. I discuss that the governance of children population is exercised in the regulation of the pedagogical action while prescribing orientations on how to work on literacy in the classroom. This action of conducting the teaching work also causes an effect on the other, the child, the student who is a first grader and who is part of a population who is also governed and controlled by public policies.

Keywords: Childhood. Governance. Literacy. Elementary School. Public Policy.

1 PARA UM INÍCIO DE CONVERSA: DESCONHECER O CONHECIDO

É preciso converter aquilo que somos em problema, o habitual em insuportável, o conhecido em desconhecido, o próprio em estranho, o familiar em inquietante. E não lamentar-se pela perda daquilo que somos e já estamos deixando de ser, pela crise de nossos saberes, de nossas práticas ou de nossos valores, mas interrogar-se por que necessitamos conhecer dessa maneira, atuar dessa maneira, acreditar em tudo isso (LARROSA, 2000, p.330).

Os caminhos que me trouxeram até esta Universidade e me levaram a ingressar neste Programa de Pós-Graduação, na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, foram da dúvida, do questionamento, do procurar desconhecer o que era conhecido. É importante destacar que minha formação enquanto professora foi largamente realizada dentro das teorias críticas, ou no interior de discursos do momento, como, por exemplo, o de ser uma boa professora construtivista.

Argumento que não pretendo, de forma alguma, justificar que minhas escolhas, como pesquisadora, sejam superiores ou melhores do que determinadas propostas ou teorias educacionais. Contudo, em um dado momento de minha trajetória profissional, comecei a questionar o caráter salvacionista da escola pública, e a desconstruir o professor como detentor do conhecimento legitimado pela cultura escolar, dirigida a uma infância modelar. Isso porque penso que a formação docente é múltipla, assim como as infâncias. Ambas procedem de variadas culturas e meios sociais, e não correspondem a imagens únicas, tão bem montadas e discursivamente representadas na Modernidade. Assim como não há uma infância ingênua, pura, que precisa do mestre para iniciá-la no mundo do conhecimento e do saber, não há mestre onipotente.

Dito isso, penso ter elucidado a relação que faço com o pensamento de Larrosa. Me vejo, como profissional e pesquisadora, envolvida na desconfortável tarefa de procurar problematizar minha formação, os saberes que considerava válidos e contingentes para a minha tarefa de ensinar e, principalmente, a idéia de que ensinar é levar a luz, àqueles seres “inocentes” que ainda se encontram na “escuridão” dos conhecimentos importantes para se viver em sociedade.

Problematizar minha constituição e atuação docente, mesmo sendo difícil no início, me permitiu lançar uma multiplicidade de olhares para a educação, que minha formação

fundada por idealizações sobre qual melhor escola, para formar melhores alunos, me impedia de ver. Penso que, mais do que perder algumas certezas, ganhei muito ao trilhar por horizontes que aumentaram minhas dúvidas e me levaram a procurar outras formas de questionar a educação.

Como muitas estudantes de Magistério, realizei estágios em escolas de Educação Infantil da rede particular de São Leopoldo, cidade onde resido até hoje. Talvez por isso minha ligação com esta etapa educacional tenha se tornado forte, principalmente por ser também a pré-escola um nível de ensino em que viria a atuar, quando de meu ingresso na rede municipal, do já citado município, por meio de concurso público para a rede do Ensino Fundamental. Posso dizer, então, que sou munida de um apreço especial por ambas as modalidades, a Educação Infantil, de zero a seis anos, e o Ensino Fundamental, em que atuei por mais de sete anos, com turmas de 1ª à 4ª séries.

Durante a graduação em Pedagogia, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, cursada de 1999 a 2003, e na especialização em Educação Infantil, cursada na mesma universidade, em 2004, comecei a realizar leituras no campo dos Estudos Culturais e, de forma tímida, autores que tematizavam a partir dos estudos de Michel Foucault. Essas leituras representaram um divisor de águas, e, apesar dos muitos conflitos iniciais, revelaram-se ao mesmo tempo, estimulantes e desafiadoras. Não deixei de ter minhas antigas preocupações com a educação, mas hoje realizo meus questionamentos sob outro prisma, sem procurar a essência dos problemas, sem esperar pelas respostas e soluções miraculosas que resolveriam índices de repetência, evasão, analfabetismo.

Conto com a possibilidade de outros questionamentos surgirem e de entender também, que em determinado momento histórico e social as condições de possibilidade surgiram para a constituição da escola da forma como foi e é até hoje: associada a categorias como infância, aluno, etapas de ensino e de aprendizagem. Essas categorias se configuram como invenções culturais, e como tais, podem ser problematizadas. É a esse exercício que me proponho nesta pesquisa.

Ao assumir em janeiro de 2005, a supervisão das Escolas Municipais de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação e Desporto de São Leopoldo, me vi envolvida não só com as turmas e educadoras de Educação Infantil, como também com a formação das

professoras que atuavam nas turmas de pré-escola do Ensino Fundamental. Neste mesmo ano, a lei que instituiu a obrigatoriedade das crianças de seis anos frequentarem o Ensino Fundamental foi promulgada, gerando, com isso, um amplo debate na rede municipal.

Mesmo instigada pelos assuntos relacionados com o município no qual atuo, optei em pesquisar como a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos foi se gestando e se constituindo nacionalmente. O interesse principal gira em torno dos discursos sobre a infância (tendo como foco a criança de seis anos), que estão sendo postos em circulação em uma rede discursiva que articula uma política pública que visa o fortalecimento da alfabetização e à escolarização universal da criança dessa idade. Discursos estes que procuram constituir um trabalho pedagógico adequado a este “novo ano” e este “novo aluno”, que está sendo incluído pelo Ensino Fundamental.

No segundo capítulo desta dissertação, intitulado “O Campo Teórico e as Ferramentas Conceituais”, procuro mostrar por quais caminhos metodológicos optei para a realização deste trabalho, associando-os ao campo teórico, às ferramentas conceituais, às inquietações e problemas de pesquisa. Neste mesmo capítulo me detenho com maior afinco na ferramenta foucaultiana da governamentalidade, que é e será o fio condutor para as discussões que pretendo empreender.

Em seguida, no terceiro capítulo, intitulado “O Ensino Fundamental de Nove Anos”, procuro descrever algumas informações importantes dos documentos e atos legais que instituíram as alterações nas modalidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Essas alterações e informações, bem como a rede de discursos entranhados nelas, me permitiram ver este programa de governo como uma estratégia contemporânea de governo da população infantil.

Ainda no mesmo capítulo, retomo alguns recortes históricos importantes da legislação e organização da estrutura do que hoje conhecemos como Ensino Fundamental. Argumento que as mudanças educacionais apresentam certa regularidade no intuito de constituir cidadãos adequados ao projeto social defendido em cada época. Alterações no ordenamento escolar sempre existiram, mas são redescritas de acordo com racionalidades econômicas, que podem ser historicamente contextualizadas.

Sequencialmente, no quarto capítulo, intitulado “Uma política de inclusão em tempos de Neoliberalismo”, destaco excertos dos materiais do Ministério da Educação e Cultura,¹ que demonstram como o Ensino Fundamental de Nove Anos, ao se enunciar como uma política educacional que privilegia a inclusão das crianças de seis anos na escola, se alinha a políticas maiores que se encontram dentro de um imperativo de educação para todos. Tais políticas se encontram articuladas com a lógica econômica neoliberal em que vivemos.

Apresento também, nesse capítulo, o Ensino Fundamental de Nove Anos, enquanto uma política pública contemporânea, que procura, entre tantas coisas, gerenciar o risco social futuro que camadas populacionais podem gerar, se não concluírem com êxito sua alfabetização e escolarização mínima. Além de Michel Foucault e outros autores que realizam estudos sobre a governamentalidade, destaco o diálogo que realizo com autores como Zygmunt Bauman, Ulrich Beck, Anthony Giddens, Pat O’Malley, para a argumentação que construo, envolvendo noções de risco.

Procuró também analisar as estatísticas educacionais, destacadas pelos relatórios do Ensino Fundamental de Nove Anos, enquanto uma estratégia para a produção de saberes sobre a infância e a sua escolarização. Ao passo que tais estatísticas mapeiam a situação educacional brasileira, também justificam a ampliação da obrigatoriedade escolar. Isso se dá porque se efetiva uma produção de verdades por meio de dados estatísticos, que legitimam a implantação do ensino de nove anos, ao demonstrar as vantagens e desvantagens para o Estado do ingresso mais cedo no ensino obrigatório.

A seguir, no quinto capítulo, intitulado “Infância e governo”, procuro fazer algumas discussões que articulam infância e os estudos foucaultianos sobre a governamentalidade. Problematizo o fato de que a infância se tornou alvo de toda uma complexa produção de saberes, que procura atribuir-lhe significados e características. Esses saberes também se configuram como um exercício de poder sobre a vida dos sujeitos infantis, sendo o processo de escolarização da infância uma das formas onde melhor se dá o controle dos corpos e dos saberes. Argumento que os discursos do Ensino Fundamental de Nove Anos produziram uma maior visibilidade para a infância, bem como propõem determinados conhecimentos para trabalhar com este novo aluno que chega ao ensino obrigatório.

¹ Doravante irei utilizar a sigla MEC.

Para este capítulo em especial, e para grande parte do corpo desta dissertação, foram de fundamental importância as produções teóricas advindas de pesquisadores que integram o programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, como as teses, artigos ou dissertações de Iole Maria Faviero Trindade, Clarice Salete Traversini, Maria Isabel Bujes, Leni Vieira Dornelles, Alfredo Veiga-Neto, entre outros. As pesquisas destas autoras e autor, embora não tematizassem sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, têm em comum as discussões sobre a alfabetização, governamentalidade e educação, infância e políticas públicas.

No sexto capítulo, intitulado “Alfabetização/Letramento: a regulação da prática pedagógica”, analiso o material do MEC, voltado para a orientação de práticas pedagógicas com os alunos de seis anos no Ensino Fundamental. Procuro, neste capítulo, discutir como, ao prescrever para os professores quais os melhores caminhos para trabalhar as questões da alfabetização e do letramento, o Ensino Fundamental de Nove Anos exercita uma forma de condução da conduta do professor, mas também regula a constituição do sujeito criança, aluno que pretende formar. Para tanto é necessário investir em sujeitos alfabetizados e letrados, e isso é possível por meio de um governo da aula.

Por fim, no sétimo capítulo, “Para Novos Caminhos, ou Descaminhos”, apresento algumas considerações que consegui traçar ao longo desta pesquisa. Muitos desdobramentos surgiram no decorrer do trabalho, alguns deles nem pensados inicialmente, mas que, certamente, me fizeram sair do habitual e enriqueceram este estudo.

2 O CAMPO TEÓRICO E AS FERRAMENTAS CONCEITUAIS

Para realizar esta pesquisa procurei olhar pela exterioridade do discurso moderno, ordenador e instaurador de metanarrativas, que procura fornecer “explicações totalizantes do mundo ou da vida social” (SILVA, 2000, p.78). Embora me reconheça enquanto sujeito produzido no interior desses mesmos discursos, para a produção desta dissertação, julgo importante rediscutir a própria noção de sujeito, central, autônomo, racional, defendido pela modernidade. Foucault nos diz que “talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos” (1995, p.239) e, nesta perspectiva, procurei lançar um outro olhar, usar outras lentes para estudar a infância, vendo-a de outra forma, não única, mas múltipla.

Despi-me também de velhos paradigmas ligados às questões da alfabetização e da docência, não como quem se descarta de algo que não é mais útil, mas como alguém que deslocou o foco de suas preocupações. Alguém que precisa de outros solos para caminhar, não em busca de grandes respostas, mas de espaço para discutir inúmeras inquietações que me afligem na área da educação. Desconfiar dos pressupostos educacionais modernos me levou a eleger o campo dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista e em suas articulações com o pensamento de Michel Foucault, para o embasamento teórico das minhas discussões.

Neste trabalho entendo a infância e sua educação enquanto fenômenos culturais. A cultura é entendida, nos Estudos Culturais, como constituidora de fenômenos sociais, produtora de práticas de significação, em que diversos grupos lutam pela imposição de seus significados para a sociedade. A partir dessa perspectiva, que toma a cultura como arena de relações de poder, não seria incorreto dizer, então, que o campo cultural é um campo de tensão, de disputa.

São essas práticas culturais que constituíram historicamente, e ainda constituem, o que entendemos por infância e escolarização. Neste sentido, Johnson complementa que “todas as práticas sociais podem ser examinadas de um ponto de vista cultural” (2004, p.30), ou seja, culturalmente vamos nos constituindo e nos definindo enquanto sujeitos e grupos sociais.

Os Estudos Culturais servem de aporte para as análises que pretendo empreender, pois trazem em seu cerne a instabilidade, a desnaturalização, o questionamento. Esse caráter disperso nega binarismos e põe sob suspeita as grandes metanarrativas. Os trabalhos desenvolvidos neste campo ilustram uma bricolagem teórico-metodológica:

Novas perspectivas, novos focos de atenção, novos debates e variadas metodologias de investigação surgem a cada momento... Do campo da literatura, cenário dos embates iniciais sobre questões da política cultural, passou-se aos demais campos e, atualmente, antigos e novos objetos de todas as áreas de produção de saberes vêm sendo alvo de discussão nos Estudos Culturais (COSTA, 2005a, p.139).

Ao colocar sob suspeita muitos dogmas da modernidade e ao buscar compreender o caráter produtor da cultura, é possível estabelecer uma relação entre os trabalhos desenvolvidos pelos Estudos Culturais e a produção teórica de Michel Foucault, uma vez que as práticas de significação e as relações de poder se entrelaçam na constituição dos sujeitos e da sociedade. Ao analisar o Ensino Fundamental de Nove Anos², inserido em relações de poder, demonstro meu comprometimento com as análises empreendidas por Foucault, sobre governamentalidade, discurso e poder. Alio meu pensamento ao de Veiga-Neto que avalia que a aproximação dos Estudos Culturais com os estudos foucaultianos pode ser produtiva “tanto para aprofundar o entendimento que se tem sobre cada um deles, quanto para retirar, dessas aproximações, novas maneiras de ver, descrever, problematizar, compreender, analisar e dar sentidos ao mundo”(2004, p.37-38).

É, então, dessa articulação que pretendo me valer para realizar esta pesquisa, mesmo estando ciente das dificuldades que possam advir ao fazer tal aproximação, mas, também, sentindo-me desafiada pela produtividade que se delinea ao meu olhar de pesquisadora.

Ao trabalhar com esta perspectiva, a cultura passa a ser interpretada enquanto fenômeno imbricado em relações de poder, de lutas por imposição de significados e constituição de identidades. Essa perspectiva torna possível aos Estudos Culturais se articularem ao pensamento foucaultiano, pois “em ambos os casos está presente uma clara inconformidade, uma atitude explícita contra condições do presente ou, no mínimo, desconfiada destas condições” (VEIGA-NETO, 2004, p.48).

² Daqui para frente, no decorrer do texto, utilizarei as iniciais EFNA, para referir-me ao Ensino Fundamental de Nove Anos.

É importante dizer, também, que, para esta pesquisa, o poder não é visto como algo repressivo, escravizante, mas, ao contrário, o poder é compreendido como produtivo. Ele, como lembra Foucault produz saberes, produz sujeitos.

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? 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. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2003a, p.8).

Como me interessam as relações de poder imbricadas na política do EFNA, os estudos foucaultianos me oferecem as ferramentas necessárias para problematizar que infâncias estão sendo visibilizadas por essa política. Que saberes foram e estão sendo construídos paulatinamente sobre essas infâncias. As noções de poder, saber, governamentalidade serão vitais para a realização desta pesquisa.

Esclareço aqui a minha pretensão de trabalhar com a ferramenta da governamentalidade, inspirada em Foucault, uma vez que vejo o EFNA como uma estratégia que se engendra na contemporaneidade para a captura do sujeito infantil. Essa captura do sujeito infantil procura sua efetivação através de variados mecanismos, envolvendo não só os docentes que atuarão com as crianças, como as práticas pedagógicas que a elas se destinam. É a partir da ferramenta da governamentalidade que pretendo construir minha dissertação. E é sobre ela que pretendo aprofundar a discussão na próxima seção desta dissertação.

2.1 A GOVERNAMENTALIDADE

Por tomar a noção de governamentalidade, desenvolvida por Foucault, como ferramenta teórica importante para esta pesquisa, penso ser necessário desenvolver esta seção de forma a esclarecer o contexto em que ela foi pensada pelo filósofo e o uso que pretendo fazer dela. Como tenciono realizar minha pesquisa relacionando as questões de infância e escola, ambas emergentes e criadas na Modernidade, penso ser necessário entender como

essas noções se articulam com fenômenos políticos e sociais, como o da população e o seu governo pelo Estado.

Em seu célebre texto intitulado “A Governamentalidade”, Foucault mostra como ocorre a passagem da Idade Média para a Modernidade, possibilitando um novo entendimento sobre a arte de governar. “De modo geral, o problema do governo aparece no século XVI” (FOUCAULT, 2003b, p.277) e, entre este século até o final do século XVIII, inúmeros textos e tratados serão escritos sobre as questões do governo. É importante destacar que muitos desses tratados se filiavam às idéias de Maquiavel. Em seu livro “O Príncipe”, essas idéias eram expressas, essencialmente, como “um tratado da habilidade do príncipe em conservar seu principado” (FOUCAULT, 2003b, p.280). A partir do século XVIII, uma vasta gama de literatura anti-Maquiavel começou a ser produzida. Enquanto Maquiavel preocupava-se em como reforçar os laços entre o Príncipe e o Estado, a literatura anti-Maquiavel pretendia “reforçar o próprio Estado” (FOUCAULT, 2006a, p.376). Ao analisar esses tratados, Foucault estuda as artes de governar e como o Estado precisou ser governamentalizado, como condição para a sua própria existência.

A razão do Estado emerge, enquanto uma racionalidade de poder, como uma forma, uma arte de governar, procurando racionalmente conhecer o que deve ser governado, sustentando a idéia de que “os métodos do governo estatal diferiam, por exemplo, da maneira como Deus governava o mundo, o pai, a sua família, ou um superior, a sua comunidade” (FOUCAULT, 2006a, p.373).

Para resumir, a razão do Estado não é uma arte de governar segundo as leis divinas, naturais ou humanas. Esse governo não tem de respeitar a ordem geral do mundo. Trata-se de um governo em concordância com a potência do Estado. É um governo cujo objetivo é aumentar essa potência em um quadro extensivo e competitivo (FOUCAULT, 2006a, p.376).

Porém, como esclarece Foucault, essa mesma razão de Estado bloqueia o desenvolvimento da arte de governo, em função das situações sociais e históricas da época, principalmente por dois motivos principais: por um lado, um “quadro muito vasto, abstrato, rígido da soberania e por outro, um modelo bastante estreito, débil, inconsistente da família” (FOUCAULT, 2003b, p.287), o que impediu que a arte de governar se desenvolvesse em benefício do Estado. Segundo Veiga-Neto o desbloqueio da arte de governar, enquanto

saberes que constituem uma racionalidade própria para o Estado, só ocorreu “quando mudaram as condições econômicas e demográficas da Europa e, por isso mesmo, articulou-se ao conceito moderno de população e, na esteira deste, também, o conceito moderno de economia” (2005, p.18).

Ao estudar os tratados sobre a arte de governar, Foucault nos introduz na discussão de um outro entendimento sobre o que é governar. Se para este autor o poder não pode ser entendido somente em sua negatividade, mas em sua produtividade, que permeia e se capilariza, ele mostra como o conceito de governo se ampliou em suas especificidades e abrangências. Nesse sentido, as práticas de governo são “por um lado práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo” (FOUCAULT, 2003b, p.280). Embora essas práticas de governo se difundam no tecido social, entrecruzando-se, elas podem ser definidas em três tipos de governo: “o governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política” (FOUCAULT, 2003b, p.280).

É importante frisar que na mudança do entendimento de Estado enquanto território conquistado ou herdado que precisa ser mantido e protegido, para um Estado onde a população que nele habita torna-se central para a administração, não mais só de bens, mas da vida e da sua produtividade, não significa que houve uma passagem de um para o outro estágio de forma estanque. Como gerir este território e sua população de forma mais eficaz, mais econômica, se tornou central para a racionalidade política:

Governar um Estado significará portanto estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família. Uma expressão importante do século XVIII caracteriza bem tudo isto: Quesnay fala de um bom governo como de um governo econômico (FOUCAULT, 2003b, p.281).

A idéia de população é norteadora, então, para a efetivação das ações do Estado, na medida que desta deve-se extrair as forças, aumentar sua potência produtiva de forma econômica e eficiente. A economia, no século XVIII, torna-se um campo de possibilidades de intervenção do Estado. Essa, por sua vez, passa a preocupar-se com a população e suas

variáveis: taxas de mortalidade, de nascimento, crescimento demográfico das regiões, campanhas de saúde, a maximização da vida.

A governamentalidade pode ser entendida, então, como uma racionalidade política, que permite a operacionalização de uma tecnologia de poder macro (ao atingir uma totalidade), mas, ao mesmo tempo, micro (individualizante), por preocupar-se com cada um dentro de um todo. A partir dos escritos de Foucault, é possível compreender que a Modernidade privilegiou a governamentalização do Estado, pois, a partir de suas táticas de governo, permitiu definir o que compete ou não ao Estado.

Foi, portanto, a governamentalização do Estado, processo contrário à estatização da sociedade, que permitiu que o Estado sobrevivesse. Disso resultou o Estado Moderno como o compreendemos, sendo que foi na modernidade que “o uso da palavra governar restringiu-se às coisas relativas do Estado” (VEIGA-NETO, 2005, p.18). O processo de governamentalização permitiu racionalizar, organizar e centralizar ações nas instituições constituídas pelo Estado.

[...] a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade (FOUCAULT, 2003b, p.292).

Tomando o exposto para pensar a contemporaneidade, pode-se inferir que assim se gestam as políticas públicas propostas, articuladas e implementadas pelo Estado, principalmente aquelas que se denominam políticas de inclusão e equidade social, como as de educação, saúde, habitação, entre outras. O Estado e outros organismos multilaterais (Organização das Nações Unidas, Fundo das Nações Unidas para a Infância, Banco Mundial)³ configuram determinadas realidades, constroem saberes sobre elas, por meio de estatísticas, da economia, calculam riscos e planejam as intervenções. Para a razão governamental, a população torna-se alvo e objetivo para as suas ações.

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

³ No decorrer do texto utilizarei as siglas UNESCO e UNICEF respectivamente.

do que de seu território. É a partir dessas constatações que Foucault propõe o conceito de governamentalidade, que tanto aponta para uma razão ou tática de governo, uma racionalidade governamental que descobre a economia e que faz da população o seu principal objeto [...] (VEIGA-NETO, 2000a, p.181).

O conceito de população, constituído na Modernidade, possibilitou a criação de uma série de instituições, procedimentos e estratégias que conjuraram forças que permitiram, e permitem, a efetivação de campanhas e programas implementados pelos governos. Essas campanhas e programas buscam não só regular a população no seu coletivo, como individualmente também.

Como nos diz Dean “o governo implica qualquer tentativa de moldar, com qualquer grau de deliberação, aspectos do nosso comportamento, de acordo com um determinado conjunto de normas e para uma variedade de fins” (1999, p.11). Portanto, falar em governamentalidade e governo implica falar sobre como conduzir a conduta alheia (os outros) e de como saber conduzir-se (o eu), e isto pode ser conseguido por meio de uma ação muito utilizada pelos governantes para a implementação de políticas públicas: as campanhas de alfabetização, escolarização, saúde, etc.

Trabalhar com a idéia de campanha, elaborada por Foucault, me ajudará a analisar o EFNA como uma forma de governo⁴ da população infantil. Foucault nos diz que por meio das campanhas se age diretamente sobre a população, assim não só se direciona a população para determinados fins, como esta é objetivada para que tenha saúde, educação, duração de vida, de forma a beneficiar o Estado, “consciente frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça” (FOUCAULT, 2003b, p.289).

Para que as campanhas alcancem seus objetivos é importante conhecer o que se quer governar, e aqui faço a relação com EFNA. No decorrer deste trabalho, procurarei mostrar como vem se constituindo um campo de saber sobre a criança que se quer inclusa no Ensino Fundamental, e que anteriormente era da competência da Educação Infantil. Avalio que esta é

⁴ Utilizo aqui e no decorrer do texto, além dos vocábulos *governamentalidade* e *governo*, o termo *governo*, de acordo com Veiga-Neto, que sugere a ressurreição do termo *gouvernement* (de uso corrente na língua francesa) na língua portuguesa relacionado à ação ou ato de governar. Separa-se assim a idéia de governo relacionando a instituição do Estado, enquanto a de *gouvernement* diz respeito a “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social, por isso, soa bem mais claro falarmos aí em práticas de *gouvernement*” (VEIGA-NETO, 2005, p.21).

uma estratégia de governo e se constitui, também, como uma das muitas racionalidades políticas colocadas em circulação na contemporaneidade. No tocante ao que interessa a minha pesquisa, o governo da população infantil, alio meu pensamento ao de Bujes, quando esta associa população e infância, sugerindo que:

[...] uma população e uma infância – que é também parte deste fenômeno e deste conjunto maior, que é a população – que podem ser medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas estatisticamente podem também se tornar, ao mesmo tempo, alvo de determinadas instituições e objetos sujeitos ao exercício de poder e do saber (2001, p.91).

Trabalhar com a perspectiva da governamentalidade e do governo, cunhadas por Foucault, me possibilita ver a infância enquanto noção também construída na Modernidade, como parte da população que têm recebido um grande investimento, não só nacional, mas dentro de uma lógica econômica e social, que é global. Pensar em racionalidades políticas e econômicas por meio do estudo da governamentalidade implica realizar uma análise de como são adotadas medidas sociais e educacionais, com vistas a atingir o governo da população a que se destinam, por meio de estratégias e mecanismos de subjetivação.

2.2 AS INQUIETAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES DA PESQUISA

Realizar uma pesquisa comprometida com o campo dos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista e dos Estudos sobre Alfabetismos, implica deslocar o olhar também para o tempo e espaço da sociedade e da escola. No momento em que decidi fazer uso dos estudos desenvolvidos por Foucault, também como embasamento para as minhas análises, demonstro minha concordância com o filósofo, quando este aponta que, sob diversas formas, por diferentes modos, “em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p.231).

Se a escola foi uma das instituições que, por excelência, passou a servir aos desígnios da Modernidade, ela foi, e provavelmente pretende continuar sendo, constituidora de sujeitos adequados ao projeto moderno.

[...] a escola moderna funcionou – e em boa medida continua funcionando – como um conjunto de máquinas encarregadas de criar sujeitos disciplinados num e para um novo tipo de sociedade que se gestava após o fim da Idade Média. Essa nova sociedade, em contraste radical com o mundo medieval com o qual rompia, inaugurava uma nova episteme – da ordem e da representação (VEIGA-NETO, 2006, p.30).

Problematizo essa gênese da escola moderna, porque foi este tipo de inquietação, a da função da escola, que me impulsionou a modificar os questionamentos que possuía quanto à educação. As inquietações que nutro sobre escola e infância me levam, ao longo desta dissertação, a problematizar as verdades que estão sendo instituídas pelo EFNA, o que me fez procurar “tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (CORAZZA, 1996, p.112).

Corazza observa “que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido” (1996, p.111), idéia com a qual me afilio. Como levar os alunos a não evadirem da escola? Como melhorar os altos índices de repetência na 1ª série? Como dar um atendimento adequado e de qualidade à infância escolarizada? Obviamente que estes problemas e estas perguntas se gestaram dentro de uma lógica moderna: a da procura incessante de repostas e certezas. Isso me leva a pensar que para a Modernidade “cada incerteza veio acompanhada da receita para curá-la: apenas mais um problema, e os problemas eram definidos por suas soluções” (BAUMAN, 1999, p.250). Portanto, de certa forma, procurei durante um bom tempo repostas para os questionamentos que tinha em educação. Queria resolvê-los, achar a solução final para erradicá-los e construir uma educação de qualidade, com alunos mais felizes, o que, ao final, trouxe-me frustrações.

Não digo que as preocupações concernentes às perguntas citadas não façam parte da minha docência, da minha prática pedagógica, mas passei a compreendê-las de outras formas, questionando-as. Percebi que a insatisfação que sentia não era com os debates tão recorrentes em educação, mas com a forma como as questões educacionais eram problematizadas.

Acredito que este meu movimento intelectual aconteça na esteira da mudança cultural e social que vivemos, onde a emergência de uma nova temporalidade, a de viver e estar no mundo, de interagir na e com a cultura, abalou os alicerces modernos da ordem: “a ordem do mundo, do habitat humano, do eu humano e da conexão entre os três” (BAUMAN, 1999,

p.12). Essa mudança seria o que muitos autores têm proclamado como a passagem da Modernidade para a Pós-modernidade.⁵

O mundo pós-moderno, com suas características de incertezas, rapidez, descartabilidade e consumo, desconstrói “a visão moderna, e tende a conceber o mundo como contingente, gratuito, disperso, instável, diverso e imprevisível” (COSTA, 2005b, p.210). Penso que realizar uma pesquisa neste tempo e espaço contemporâneo não significa abrir mão do comprometimento, do rigor, mas, sim, entender que existe uma lógica cultural e econômica que influi e define posições sociais.

É importante, portanto, estar aberto a outros olhares, novos pensares, já que a ordem moderna científica teve como contribuição à constituição dos sujeitos o engessamento de “nosso entendimento, disponibilizando-nos poucos espaços para articular algo mais do que o estritamente esperado, previsto, delimitado” (COSTA, 2005b, p.213).

Fiz essa discussão inicial como um meio de articular a forma como fui me constituindo enquanto profissional da docência dentro de preceitos modernos, e como, na contemporaneidade, desnaturalizo muitos questionamentos que possuía. Amparo-me na afirmação de Costa, que sugere “que não só estão sendo descartadas nossas certezas como estão sendo desqualificadas as perguntas que orientavam nossas buscas” (2005b, p. 212). Logo, as perguntas que norteiam minha pesquisa não são pensadas dentro da obviedade que espera respostas, mas, pelo contrário, contei com a possibilidade de que, a partir delas, muitas outras viessem a se constituir e que possibilitassem novos rumos aos meus estudos.

O que me inquietou e me motivou para eleger o EFNA como tema de minha dissertação de Mestrado se desdobra, não enquanto um único problema de pesquisa, mas em dois problemas que considero centrais. São eles: quais discursos são engendrados no EFNA, que procuram associar melhoria na qualidade da alfabetização e escolarização, como forma de diminuir o risco social? Como determinados saberes e práticas estão constituindo a necessidade do EFNA? Munida desses problemas iniciais, que me impulsionaram a pensar a feitura desta pesquisa, comecei a tecer os muitos fios que compuseram a escrita desta dissertação.

⁵ Autores como Lyotard (1993) e Harvey (1996) escrevem sobre a pós-modernidade.

Considero importante, destacar, também, que, ao produzir minha pesquisa sobre o EFNA, procurei por outros trabalhos já concluídos, que me possibilitassem dialogar com minhas análises e para conhecer o que vem sendo dito e pesquisado sobre o assunto em trabalhos de Pós-Graduação em Educação. Procurei então, primeiramente, no banco de teses do Portal CAPES, mas nenhum registro foi encontrado. Após isso, investiguei nos trabalhos apresentados na 30ª Reunião Anual da ANPED⁶, no ano de 2007. Curiosamente não encontrei nenhum trabalho sobre o EFNA, tanto no GT do Ensino Fundamental, como em minha segunda opção, que foi o GT de Políticas Educacionais, mas sim no GT 07, da Educação de crianças de 0 a 6 anos, onde os trabalhos versam, em sua maioria, sobre a Educação Infantil.

No GT 07 encontrei o trabalho de Bianca Cristina Correa, representando a FFCLRP/USP, que intitula-se “Crianças aos seis anos no Ensino Fundamental: desafios à garantia de direitos”. Com perspectiva teórica diferente da que eu utilizo, a autora realiza uma revisão da legislação sobre a Educação Infantil, tendo como base a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Bianca Cristina Correa, no decorrer do seu texto, dialoga com os documentos citados e mais os atos legais que instituíram o EFNA. Apresenta como argumentos que, ao prover o aumento de vagas do Ensino Fundamental para contemplar os nove anos, o mesmo deveria se dar na Educação Infantil. Ela ainda destaca o dilema alfabetizar ou não-alfabetizar na Educação Infantil como outra importante discussão trazida pelo EFNA.

Além do meu trabalho sobre a temática, dois outros trabalhos vêm sendo produzidos sobre o EFNA, na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação desta Universidade. Maria Renata Alonzo Mota, orientanda do Prof.º Dr. Alfredo Veiga-Neto, defendeu uma proposta de Doutorado no ano de 2007 intitulada: “Ensino Fundamental de Nove Anos: um outro espaço escolar”, em que apresenta como discussões centrais a infância e os processos de escolarização, bem como, uma discussão sobre o tempo e o espaço na escola.

Suzana Schineider, orientanda da Prof.ª Dr.ª Iole Maria Faviero Trindade, defendeu, neste ano de 2008, a proposta de dissertação de Mestrado intitulada: “O discurso construtivista no projeto piloto da alfabetização do RS: um olhar sobre os materiais didáticos do GEEMPA”. O trabalho de Suzana faz uma análise de um dos programas do projeto piloto

⁶ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

de alfabetização para a rede estadual do RS, que está sendo aplicado nas turmas de 1º ano do EFNA. Os materiais são analisados como artefatos culturais que produzem discursos acerca da alfabetização, docência e alunos.

No decorrer da minha dissertação indico outros trabalhos que estão sendo produzidos e apresentados em eventos sobre o EFNA.

2.3 UM MÉTODO: MODOS DE VER, DESCREVER, ANALISAR

Para realizar esta pesquisa me propus a empreender uma análise do discurso inspirada em Foucault. Sob esta perspectiva vejo os materiais que compõem o EFNA (publicações, relatórios, orientações pedagógicas, divulgação no *site* do MEC, entre outros), não somente como textos norteadores de uma política pública, mas, sim, como mobilizadores de discursos que procuram gerar efeitos de verdade e práticas produtivas que venham a beneficiar a qualidade da educação básica do país. Ou seja, vejo os materiais sobre o EFNA como textos que sistematizam e fazem circular práticas e que são endereçados a determinados sujeitos e instituições, com o objetivo de impedir que a infância de hoje não se constitua no adulto de risco amanhã.

Trabalhar com a análise do discurso inspirada em Foucault significa reconhecer que as verdades são produzidas discursivamente. Reconhecer os tipos de práticas que o EFNA incentiva, mobiliza e investe para a constituição da educação das crianças de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental, foram fortes estímulos para a realização deste trabalho. Para realizar esta análise, fez-se necessário entender, ainda, que a linguagem é “obviamente, mais que apenas fala” (ROSE, 2001, p.159), pois ela constrói sentidos, objetiva e subjetiva sujeitos, portanto é importante estar atento não “no que a linguagem significa, mas no que ela faz” (ROSE, 2001, p.159).

Se a linguagem institui sentidos para o EFNA, é por meio dela, então, que se configuram efeitos de verdade sobre aqueles a quem os discursos se endereçam. Mais que analisar o EFNA, por meio dos documentos e publicações do MEC, creio ser “preciso

trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (FISCHER, 2001, p.198).

Para isso, é importante não desconsiderar detalhes supostamente insignificantes, pois mesmos os detalhes podem trazer consigo asserções que se quer, ou que já estão naturalizadas como verdades. Utilizo-me de outra importante consideração de Fischer, ao constatar que analisar textos oficiais nesta perspectiva

[...] significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva da práticas (FISCHER, 2001, p.199).

Procurei problematizar que outros discursos sobre infância, docência e alfabetização estão sendo postos em circulação, para além do discurso de uma política de equidade social, como é defendido pelo MEC. Busquei também, nesta dissertação, pelos “enunciados recorrentes, que me permitiram observar rupturas, dispersões, e intrínsecas a essas dispersões, regularidades” (HATTGE, 2007, p.32) e realizar um exercício de análise sobre estes.

Para esta dissertação, escolhi estudar os relatórios e orientações do EFNA, informações veiculadas no *site* do MEC, a legislação concernente ao tema e uma publicação intitulada “Cadernos do MEC”. Com o exame deste material consegui perceber recorrências enunciativas que me possibilitaram constituir categorias de análises, que doravante apresento.

Tomar os documentos de orientação e relatórios da implantação do EFNA, a legislação relacionada ao tema, bem como as orientações pedagógicas para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, significa reconhecê-los como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2002a, p.56).

Foucault nos diz que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (2004a, p.8-9). Se o discurso é produzido e ao mesmo tempo controlado, é importante lembrar que “são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle” (FOUCAULT, 2004a, p.21). Além disso, ele governa e produz práticas e saberes sobre os outros, e ainda tem o controle de si, conhecendo e reconhecendo

onde e como atuar, quais mudanças e por quais meios deve procurar melhorar o seu investimento.

Ao operar com os materiais do EFNA, procurei localizar as estratégias de governo produzidas em seus textos. Estratégias inseridas num jogo de poder-saber que faz circular discursivamente um novo modelo de Ensino Fundamental, que inclui as crianças de seis anos, dando-lhes mais um ano de Ensino Fundamental e menos um ano de Educação Infantil. Nesse sentido em particular, o livro produzido pelo MEC “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade; + 1 ano é fundamental” foi por mim analisado como um manual de prescrições sobre como trabalhar, atuar, conduzir e conduzir-se na ação pedagógica com as crianças de seis anos. Os textos deste material foram analisados como textos prescritos, que para Foucault seriam:

[...] textos que, seja qual for sua forma (discurso, diálogo, tratado, coletânea de preceitos, cartas, etc), têm como objeto principal propor regras de conduta. [...] textos que pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos de como conduzir de modo adequado: textos práticos, mas que são eles próprios objeto de prática, uma vez que exigem ser lidos, apreendido, meditados, utilizados, postos à prova, e que visam a constituir finalmente o arcabouço da conduta cotidiana. Esses textos têm a função de operadores que permitem aos indivíduos interrogar-se sobre a sua própria conduta... (FOUCAULT, 2004b, p.200).

Amparada na análise do discurso foucaultiana, procurei descrever o que está expresso, tais como prescrições que procuram exercer o governo da população infantil e, para isso, por várias vezes deixei que os materiais falassem por mim, para que sua superficialidade, que nada tem de frágil ou desmerecedora de atenção, mas, pelo contrário, representam o que constituiu e formou o discurso, emergisse e me propiciasse realizar as análises a que me propunha. Esse trabalho analítico me permitiu problematizar outros discursos e outras verdades sobre a escola, a docência e a infância.

3 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

O objetivo deste capítulo é, explanar o que é e em que se constitui o EFNA. Penso ser importante trazer informações que esclareçam como essa política se instituiu, amparada, sobretudo, por preceitos legais da legislação educacional brasileira.

O debate sobre o EFNA é, e provavelmente continuará sendo, uma constante no cenário educacional brasileiro. Embora pareça que em 2006 essa política pública tenha surgido inesperadamente⁷ nos sistemas estaduais e municipais, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos não consiste em uma novidade completa. Embora a ampliação do Ensino Fundamental já tenha sido debatida anteriormente no cenário educacional, esclareço, desde já, que não realizarei um aprofundado retrospecto histórico, mesmo reconhecendo a importância deste estudo. Não é a isso que me proponho, já que busco me centrar no que está sendo proposto e discutido desde a implementação legal dos nove anos, em 2005. Percebi, entretanto, que é impossível, contudo, não ingressar na história mais recente, até chegar nesta medida educacional.

Inicialmente optei por analisar documentos, relatórios, orientações e informações do *site* do MEC, desde o ano de 2004, retornando, estrategicamente, um pouco mais no tempo, até chegar à Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. O Plano Nacional de Educação, entre tantas medidas, já aponta a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.

2.3. Objetivos e Metas

2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.⁸

Legalmente a possibilidade do EFNA já estava instituída, mas esta medida, mesmo sendo apontada na gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, só tomou um novo patamar de discussões na gestão do atual Presidente, Luís Inácio Lula da Silva. Durante o ano de 2004, o MEC empenhou-se em trazer à tona o assunto e transformá-lo em um debate

⁷ Quando me refiro a questão do inesperado, é por ter a experiência enquanto supervisora de uma Secretaria de Educação, do quanto foi aparentemente surpreendente e até mesmo conflituoso para uma boa parte dos professores, o aumento da escolaridade obrigatória para nove anos de ensino fundamental. Mas não só em meu meio profissional, como em muitos seminários cursados no próprio PPGEdu/ UFRGS e em encontros dos quais participei, no Fórum Gaúcho de Educação Infantil, a temática do Ensino Fundamental de Nove Anos sempre foi motivo de muitos debates e embates.

⁸ BRASIL. Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, p.56.

nacional. Paulatinamente foi-se discutindo a inclusão de crianças com seis anos no Ensino Fundamental, tornando obrigatório o ano correspondente à pré-escola, ao invés de ampliar em uma outra série, posterior a 8ª série.

No mês de fevereiro de 2004 o MEC organizou uma série de encontros regionais em cidades brasileiras, com o objetivo de propiciar diálogo sobre as implicações da obrigatoriedade escolar se iniciar aos seis anos.

A primeira etapa desse processo aconteceu durante o mês de fevereiro, quando a Seif, promoveu sete encontros regionais, ocorridos em Campinas, Florianópolis, Rio Branco, Goiânia, Recife, São Luís e Belo Horizonte. Deles participaram representantes de mais de 250 municípios e 16 secretarias estaduais de educação. Nas reuniões, foram discutidas as implicações pedagógicas da ampliação do ensino fundamental e as experiências de Municípios e Estados que já tornaram obrigatória a entrada das crianças de seis anos na rede de ensino. É o caso, por exemplo, de Minas Gerais, Rio Grande do Norte e Goiás e de vários municípios, como Itapetinga (BA), Imaculada (PB), Fortaleza (CE) e Santa Cruz de Capibaribe (PE), que implantaram este ano os nove anos de obrigatoriedade do ensino fundamental.⁹

O objetivo deste encontro foi demonstrar o interesse do MEC em ampliar o Ensino Fundamental, pois isto afirmaria a proposta governamental de uma política de inclusão social. Isso se articula a idéia de que ampliar o Ensino Fundamental para Nove Anos se constitui em uma forma de “garantir melhores condições de alfabetização e letramento para todas as crianças”.¹⁰ Em consequência desta ampliação, o MEC sugere que a mesma produziria uma mudança na qualidade da aprendizagem das crianças, já que “quanto mais cedo lhes for assegurado o acesso à escola, maior probabilidade elas têm de concluir a escolaridade obrigatória e prosseguir seus estudos”.¹¹

A permanência do aluno na escola e a diminuição da evasão e dos índices negativos da alfabetização (repetências consecutivas na 1ª série) foram, e continuam sendo, argumentos importantes do MEC para a implementação do EFNA, como pretendo demonstrar no decorrer da pesquisa.

⁹ MEC. MEC dará apoio a quem ampliar Ensino Fundamental. *Notícias*, Assessoria de Comunicação Social, 03 nov. 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasDiaImp.asp?id=5224>>. Acesso em: 14 mai. 2006.

¹⁰ Idem, *ibidem*.

¹¹ Idem, *ibidem*.

Em agosto de 2004 a Secretaria de Educação Básica/MEC¹² distribuiu para as secretarias estaduais e municipais de educação o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais”. Esse documento traz uma síntese das discussões dos encontros regionais realizados em fevereiro do referido ano. Ainda no mês de agosto, no *site* do MEC, são divulgados dados referentes a ampliação do ensino fundamental para nove anos.

O Censo Escolar de 2003 aponta que o ensino fundamental de oito anos vigorava em 159.861 escolas públicas brasileiras; mas 11.510 escolas já haviam ampliado o fundamental para nove anos. Apenas seis unidades da federação não apresentavam nenhum tipo de ampliação. Segundo levantamento feito pela SEB, os sistemas estaduais de Minas Gerais, Goiás, Amazonas, Sergipe e Rio Grande do Norte, iniciaram a ampliação do fundamental em 2004. O Maranhão deverá ampliar o ensino fundamental em 2005.¹³

Com esses dados traduzidos em números, não só se oferecia informações, como também se argumentava quantitativamente para a adesão dos Estados e suas escolas ao EFNA.

Em 16 de maio de 2005 é sancionada a Lei nº 11.114 que altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a LDB, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Neste mesmo ano, na data de 3 de agosto, o Conselho Nacional de Educação publica a resolução nº 03, que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Em 6 de fevereiro de 2006 é sancionada a Lei nº 11.274, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, além de estabelecer prazo até 2010 para os Municípios e Estados implementarem a obrigatoriedade em suas redes de ensino.

Penso que essas informações, bem como as divulgadas por meio de relatórios e orientações, servem como táticas para a mobilização dos sujeitos e governos a favor da Política Pública proposta. Não que ela não fosse ser realizada mediante a discordância de alguns, mas o poder sempre se faz mais produtivo, como ensinam os estudos foucaultianos, quando exercido em sujeitos livres, autônomos, capazes de decidirem o que é melhor para sua educação.

¹² Doravante se necessário utilizarei a sigla SEB quando me referir a Secretaria de Educação Básica.

¹³ MEC. Ampliação do ensino fundamental será orientada pelo MEC. *Notícias*, Assessoria de Comunicação Social, 28 ago. 2004. Disponível em: Disponível em <<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=6793>>. Acesso em: 14 mai. 2006.

Tanto melhor será o engajamento dos sujeitos ao EFNA se os discursos sobre o mesmo forem internalizados, como se houvesse a participação ativa de todos para a efetivação desta política. Em termos foucaultianos, penso que essas táticas articulam um poder que, no limite, faz com que o “governante só deva governar na medida em que se considere e aja como se estivesse ao serviço dos governados” (FOUCAULT, 2003b, p.289). Essa é uma lógica que vejo presente no EFNA, uma política que se apresenta no cenário educacional como estando a serviço e benefício dos sujeitos da educação e da sociedade em geral.

Por estes e por outros motivos é que pretendo, na seqüência, mostrar que vejo o EFNA como uma forma de governo de sujeitos e saberes. Ele se destina à população infantil, mas encontra na escola o *locus* adequado para a sua efetivação, onde o controle e a aplicação desses novos saberes sobre a criança de seis anos podem ser operacionalizados de forma produtiva.

3.1 UMA HISTÓRIA DE ORDENAMENTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

É inegável que a legalização, e conseqüentemente a institucionalização do EFNA, causa debates e embates.¹⁴ Aparentemente, estamos vivendo uma novidade no cenário educacional, tendo sido convidados a acreditar que é uma medida inovadora, que visa a melhoria da qualidade da educação nacional. Longe de estabelecer julgamentos morais sobre a validade ou não do EFNA, instiga-me muito mais pôr em suspeita os discursos educacionais que constituem práticas contextualizadas em uma determinada época, mas que se apresentam em tempos passados com outras descrições.

Evoco Foucault, quando este diz que “um bom número de coisas que fazem parte dessa paisagem familiar – que as pessoas consideram como universais – não são senão

¹⁴ Considero importante destacar a pesquisa que vem sendo feita sobre os impactos da implantação do EFNA em cinco municípios gaúchos (Capão do Leão, Rio Grande, São Lourenço do Sul, Piratini e Bagé), pelo grupo de pesquisa HISALES – História da Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE/UFPEL e NEPE – Núcleo de Estudo e Pesquisa em Infância de zero a seis anos, trabalho este coordenado pela professora Dr.^a Eliane Peres, coordenadora do HISALES. Embora a perspectiva desta pesquisa seja diferente da minha, este grupo tem se dedicado a entrevistar secretários de educação, professores, supervisores, comunidade escolar em geral e também crianças de seis anos, que integram turmas de 1º ano, “dando voz aos agentes envolvidos no processo” (2007, p.6).

resultados de algumas mudanças históricas muito precisas” (1994, p.2). As políticas educacionais são discursivamente produzidas e, com isso, também produzem práticas e geram efeitos de verdade nos sujeitos por elas envolvidos.

É possível reconhecer, ao longo da história educacional brasileira, que continuamente a população é levada a internalizar modos de ver, experienciar e se reconhecer em determinadas estruturas e organizações de ensino. Prova disso é o estranhamento que causou em várias redes educacionais o aumento do número de oito para nove anos no Ensino Fundamental. Talvez isso decorra de uma extrema naturalização da organização do Ensino Fundamental em oito séries. Isto se tornou uma verdade incontestada, tomada como única, como se nunca tivessem existido outras estruturas na educação brasileira.

Se os discursos constituem práticas, como diz Foucault, é possível argumentar que os discursos “produzem saberes que, articulados, constituem políticas, políticas essas que em outras dimensões, funcionam como condições de possibilidade para que ordens sociais sejam criadas e mantidas” (SARDAGNA, 2007, p.174). Pensando assim, o próprio Ensino Fundamental de oito séries e a história das organizações educacionais, em termos de legislação e currículo, torna-se uma condição de possibilidade para a existência de um EFNA. O ensino distribuído em oito séries nem sempre existiu: ele foi inventado em um determinado período em que as políticas nacionais e internacionais assim o exigiam.

Dentro dos limites deste trabalho, que não tem a pretensão de ser um estudo histórico da legislação educacional, se tornou importante retroceder um pouco no tempo, para entender como contemporaneamente emerge o EFNA. Isso se fez necessário para conhecer como os movimentos educacionais, em termos de políticas públicas, se gestam e se transformam, redescritos de acordo com uma racionalidade de governo, considerando que cada qual vigora em uma determinada época.

Para pensar no século XX e XXI é relevante lembrar que o processo de escolarização das massas tornou-se “estratégia privilegiada de construção de uma ordem pública nos Estados-nações” (GOUVEIA, 2004, p.266). Este ordenamento se instituiu por meio de leis de obrigatoriedade escolar que conformaram a estrutura de diferentes contextos nacionais e

regionais em vários países.¹⁵ Além de instituírem a definição de uma idade escolar, também trouxeram para o âmbito legal “a responsabilização dos pais ou tutores das crianças pelo envio destas às escolas de primeiras letras” (GOUVEIA, 2004, p.266).

A institucionalização dos espaços escolares no Brasil, assim como na Europa, se organizou primeiramente em relação ao tempo escolar. Sendo que as primeiras normatizações “recaíram sobre a instrução obrigatória. Em 1824, o princípio foi estabelecido na Constituição, fixando a frequência dos 7 aos 12 anos de idade” (SOUZAa, 1999, p.130).

Ao trazer essas dados pretendo evidenciar que tipos de políticas públicas educacionais são reconfiguradas, conforme as necessidades sociais e econômicas de cada tempo. As prescrições formais, postas sob forma de leis e decretos, servem aos interesses governamentais e de reformadores educacionais. No século XIX se buscou construir uma escola que constituísse cidadãos educados, civilizados, e esse processo “foi compreendido como devendo se realizar nos espaços escolares” (GOUVEIA, 2004, p.275).

Pode-se dizer que a escola sempre esteve envolvida na administração racional do tempo dos sujeitos para a produção de cidadãos. Já no século XIX, a construção dos currículos das escolas primárias se pautava em determinantes sociais e políticos “que orientaram a seleção cultural para este nível de ensino” (SOUZAb, 2000, p.10). Instituído, para a época, o que a autora define como um “projeto político-social civilizador, isto é, um projeto direcionado para a construção da nação, para a modernização do país, a moralização e a disciplinarização do povo” (2000, p.24).

Como disse anteriormente, não pretendo fazer um resgate de toda a história da educação nacional, mas sim, pinçar fragmentos históricos que me permitiram ver que em cada época podemos localizar comprometimentos diversos com a constituição de tipos de sujeitos, assim como ainda acontece.

¹⁵ Considero importante destacar a pesquisa da professora Dr^a Iole Maria Faviero Trindade, que discute em sua tese de doutorado, “que expectativas de leitura e escrita existiam no período republicano no nosso Estado” (2004a, p.34) Seu estudo cobriu um período entre 1890 e 1930, relativo aos métodos e cartilhas empregadas para a alfabetização das crianças no governo Republicano do Rio Grande do Sul.

Considero importante destacar, já tomando o século XX como período de análise, alguns excertos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único: os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário

Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículo, segundo matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.

§ 1º O ciclo ginásial terá duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

Tomando esses dados como referência, é possível pensar o momento atual, fazendo as seguintes equivalências, conforme a organização de ensino proposta pelo MEC.

| | | | | |
|------|----------------------|--------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| 1961 | PRÉ-PRIMÁRIO | PRIMÁRIO 4 a 6 anos de duração | GINÁSIO 4 anos de duração | COLEGIAL 3 anos de duração |
| 2008 | EDUCAÇÃO INFANTIL | ANOS INICIAIS | ANOS FINAIS | ENSINO MÉDIO |

A modalidade que hoje conhecemos como a do Ensino Fundamental compreendia, em 1961, o primário e o ginásio. Curioso é constatar que a possibilidade de o primário se estender de quatro a seis anos, permitia que o período total do que conhecemos como Ensino Fundamental, não fosse somente de oito, mas podendo se estender até nove anos. É possível

pensar, então, que o que estamos vivendo agora, não é uma novidade no tocante ao número de anos de duração do Ensino Fundamental, mas que vivemos, sim, a reinvenção de uma política que outrora já fora adotada em nosso país.

Constato como algo novo, em relação ao EFNA, não a duração do Ensino Fundamental, mas o ingresso das crianças com seis anos de idade. Em 1961, a legislação apontava como obrigatório o ensino a partir de sete anos.

No ano de 1971, novas nomenclaturas e mudanças são efetivadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, agora nomeando o ensino em 1º e 2º graus. O ensino de 1º grau foi dividido, então, em séries iniciais e séries finais. Dessa lei merece ser ressaltado o que segue:

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Na Lei de 1971 fica explicitado que ainda a obrigatoriedade de ingresso na escola se dá a partir dos sete anos, contudo dentro da organização em 1º e 2º graus e da distribuição em oito séries (equivalente ao 1º grau completo). Julgo ser importante esclarecer que escolhi essas duas leis por serem fundantes de modos de ver e experienciar o tempo escolar no século XX. Também, para mostrar que mudanças na esfera educacional são práticas que se inscrevem “no movimento de escolarização que foi se configurando de diferentes formas ao longo dos séculos” (SARDAGNA, 2007, p.184).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9394/96 também traz alterações, já discutidas neste capítulo, na seção inicial, quanto ao EFNA, principalmente devido às novas redações dadas pelas Leis nº 11.114, de maio de 2005, e 11.274, de fevereiro de 2006. Não retomarei discussões já feitas neste capítulo quanto à legislação instauradora do EFNA, mas destaco uma ruptura com as demais leis, no que se refere ao número de anos do Ensino

Fundamental, mas, sim, quanto ao ingresso mais cedo, aos seis anos de idade, nesta modalidade de ensino.

A institucionalização da infância na Modernidade certamente se deu por meio de “agenciamentos concretos, de uma série de arranjos fortuitos que se foram potencializando, segundo interesses, circunstâncias e relações de poder” (BUJES, 2006, p.219). Contemporaneamente novos agenciamentos vêm se sobrepondo, por meio de políticas públicas que procuram também controlar e prever o desenvolvimento dos sujeitos infantis.

Vivemos em uma época em que existe uma exacerbação de discursos sobre a proteção da infância, bem como da instituição de políticas educacionais que contemplem e incluam a todos. Esses discursos potencializam a criação de condições de possibilidade para que determinadas políticas educacionais se constituam e instituem práticas, que no sentido foucaultiano, não significam a atividade de um sujeito, mas designam “regras que submetem os sujeitos” (SARDAGNA, 2006). Tendo dito isto, aloco o EFNA como uma destas políticas, imbricado na produção de sujeitos.

De acordo com Sardagna, a obrigatoriedade do ingresso de alunos com seis anos no Ensino Fundamental é um indicativo de que “a lógica da educação para todos está balizando a definição das políticas educacionais” (2007, p.178). No Brasil, o PNE já sinalizava o aumento da obrigatoriedade, sendo que não se pode esquecer que esta lei serve como um norteador para planos municipais e estaduais. Constatei também, ao ler o PNE, como este é articulado com a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, ocorrida em Jotien, Tailândia, no ano de 1990. O principal objetivo desta conferência foi o de garantir o compromisso dos países para se conseguir “erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância” (2000, p.5), algo não muito diferente do que pretende o EFNA.

No ano de 2000 dois movimentos foram realizados para avaliar se as metas da Conferência de Jotien foram alcançadas: a “Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas”, que ocorreu na República Dominicana, e o “Fórum Mundial sobre Educação para Todos”, que ocorreu na cidade de Dakar, no Senegal, do qual extraio a seguinte passagem.

33. Embora seja essencial o compromisso de atingir a matrícula universal, igualmente importante é aprimorar e manter a qualidade da educação fundamental

para assegurar os resultados efetivos de aprendizagem. A fim de atrair e reter crianças provindas de grupos marginalizados e excluídos, os sistemas educacionais devem responder de maneira flexível – oferecendo conteúdo relevante e formatos acessíveis e atraentes. Os sistemas educacionais devem ser inclusivos, buscando ativamente as crianças que não estejam matriculadas e respondendo de maneira flexível às circunstâncias e às necessidades de todos os educandos (2000, p.19).

Universalização do ensino, garantia de uma alfabetização com qualidade, inclusão de grupos excluídos, diminuição da evasão e garantia da aprendizagem, são aspectos essenciais no Compromisso de Dakar. Constato, porém, que também o são no EFNA, que se pauta sobre as mesmas premissas, como explicitarei no decorrer da dissertação, principalmente no capítulo, onde argumento sobre como o EFNA se constitui enquanto uma política de inclusão e gerenciamento do risco social.

Baseada no exposto até aqui permito-me pensar que as políticas nacionais para a educação, comungam dos mesmos objetivos de políticas educacionais mundiais, ou seja, elas se alinham em um mesmo registro, o de incluir a todos na escola. Além do EFNA, que integra uma gama de ações que o governo federal vem implantando, acredito ser importante destacar o Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados, e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

- I – estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II – alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.

Universalizar o ensino e garantir a alfabetização até os oito anos de idade, em nosso contexto de EFNA, maximiza “as promessas de uma educação que inclua a todos” (SARDAGNA, 2007, p.184). O Brasil defende essa política, o que é possível constatar nas leis que estão não só regulamentando o EFNA, mas também mobilizando os sujeitos a adotarem para si a idéia de que estas são as melhores alternativas para uma educação de qualidade.

Todo esse conjunto de políticas circula discursivamente pela sociedade, revestida de um interesse abnegado pelos excluídos, principalmente pelos que se encontram em uma

infância pobre. Mas, ao mostrar o quanto a educação é importante para melhorar a vida dos sujeitos, a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental produz significados sobre como deve ser o aluno, o futuro cidadão para sociedade do século XXI.

Investir na educação para a constituição da cidadania não é algo novo no cenário educacional. O que procurei mostrar até aqui é como as políticas estão articuladas no tempo e espaço, na sociedade na qual são adotadas e, principalmente, como estão intimamente entranhadas entre si, desconhecendo fronteiras territoriais e culturais. O EFNA, ao incluir as crianças de seis anos, demonstra que o imperativo social atual é investir na infância, mas não na Educação Infantil e sim, no modelo mais escolar: no modelo do Ensino Fundamental.

4 UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

As políticas educacionais se apresentam, ao longo da história, de forma circular, revestidas de novos sentidos, mas propondo o retorno de antigas ações, já desenvolvidas, como as apresentadas no capítulo anterior. Ao estudar o EFNA, observei que ele não escapa dessa lógica, e observei o deslocamento do discurso da qualidade em educação para um imperativo de Educação para Todos, articulado com a racionalidade econômica neoliberal¹⁶ em que vivemos. O importante, agora, é que todos tenham acesso e permanência na escola, e a inclusão é o mote das orientações. Inspirada em Foucault, me fiz o questionamento sobre “a que se deve obedecer, a que coação estamos submetidos, como de um discurso a outro, de um modelo a outro se produzem efeitos de poder?” (FOUCAULT, 2006b, p.227).

Durante um longo período fomos investidos a naturalizar a idéia de um Ensino Fundamental de oito anos, mas agora existe uma rede discursiva operacionalizada por vários enunciados, buscando legitimar o EFNA. Nesse jogo de poder e verdade, não se pode perder de vista que uma aparente decisão educacional não se mostra articulada a uma racionalidade maior.¹⁷ Amparo-me novamente em Foucault quando este argumenta:

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdade não podem ser dissociadas do poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam (FOUCAULT, 2006b, p.229).

Assim como não somos tão autônomos como pensávamos ser, as políticas públicas também não o são. Ao ser implementado, o EFNA, por meio de seu discurso, interpela os sujeitos da educação, buscando naturalizar suas ações de forma a serem tomadas como “a verdade”, ficando com isso isentos de suspeitas.

¹⁶ Nos limites desse trabalho, não farei uma discussão mais aprofundada sobre o Neoliberalismo, no entanto, o entendo como uma racionalidade que provoca alterações sociais e educacionais que se materializam nas políticas públicas. Ele exalta questões como eficiência, produtividade, próprias da iniciativa privada, provocando a redefinição “da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico, e o cidadão em consumidor” (SILVA, 1997, p.15).

¹⁷ Como já discutido no capítulo anterior, observo que o EFNA se alinha com outras políticas que circulam mundialmente, tais como Educação para todos: o compromisso de Dakar, da UNESCO, mas também são reafirmadas em políticas públicas nacionais como o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que implementa o Plano de Metas Nacional Compromisso de Todos pela Educação, em regime de colaboração dos municípios, estados e união.

Ao enunciar-se como uma política de inclusão de cunho social, é válido dizer que o EFNA se alinha a “uma lógica na qual as fronteiras são rompidas” (SARDAGNA, 2006). A universalização do Ensino Fundamental, agora iniciando aos seis anos de idade, norteia uma proposta de educação em que é inaceitável que haja crianças fora da escola. Discursos estes bastante difundidos e defendidos por órgãos internacionais, tais como Unesco e Unicef, Banco Mundial, entre outros.

Ao tratar de uma política de inclusão social procuro mostrar, neste capítulo, os mecanismos que se engendram no EFNA, que efetivam o governo dos sujeitos. Por meio de uma política de inclusão, procura-se não só gerenciar riscos futuros, mas também produzir, por meio de dados estatísticos, o perfil do aluno que deve ser incluído, para seu próprio bem e da nação, no Ensino Fundamental. Esses dois focos serão, no decorrer deste capítulo, esmiuçados e analisados.

É relevante lembrar, ajudada por Veiga-Neto, que no final da Idade Média houve o “deslocamento da ênfase da soberania sobre a população” (2000a, p.180). A população, com isso, se torna alvo de processos de objetivação (no momento em que é cuidada, descrita, controlada) e de processos de subjetivação (na medida em que novas práticas sociais e econômicas procuram constituí-la de uma determinada forma).

O Estado, ao longo do século XX, não se eximiu do governo da população e de seu território, mas percebe que tal governo se torna economicamente oneroso. Isso impulsiona um reordenamento de um modelo centralizador e provedor das necessidades básicas, para uma lógica onde o “Estado passa a ser então uma instituição que regula algumas instituições essenciais, mas que investe esforços na responsabilização dos indivíduos por suas escolhas” (HATTGE, 2007, p.47). Os indivíduos devem ser responsáveis, auto-governáveis, para que se insiram na sociedade que se configura, onde é preciso um novo tipo de indivíduo, que consiga prover suas necessidades pessoais e que se torne um consumidor. Dito de outra forma, o Estado reconfigura-se como um “gerenciador de políticas neoliberais de mercado” (KLEIN, 2007, p.159).

Enquanto instituição gestada na Modernidade, a escola comprometeu-se com o projeto de constituição de cidadãos regulados e assujeitados ao discurso neoliberal. Sujeitos parceiros com uma aparente liberdade de escolha, liberdade essa que não diz respeito somente a

questões financeiras, também se descentraliza o poder aparente sobre a vida dos sujeitos. No entanto, liberdade, no Estado neoliberal, não dispensa controle, regulação e governo, pois, nessa lógica econômica e política, “o governo dos sujeitos possibilita que estes participem em sociedade de forma competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (VEIGA-NETO, 2000a, p.2000).

Não é por acaso que existe uma proliferação de políticas de inclusão na sociedade contemporânea. Busca-se não somente gerar uma sensação de segurança, ao abarcar todos na escola, assim como governa-se a constituição de sujeitos que possam efetivamente inserir-se no mercado neoliberal, do capital e do consumo.

Mais especificamente, procuraremos mostrar que – independentemente do seu eventual caráter humanista ou progressista e como acontece, aliás, com qualquer política pública moderna – as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Em outras palavras, coloque-se apenas no plano discursivo ou de fato materialize-se no plano das práticas concretas, ao fim e ao cabo a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social (LOPES; VEIGA-NETO, 2007, p.949).

Minimizar o risco que uma população pobre, analfabeta, sem acesso a educação e à saúde podem gerar no coletivo de um país, é uma das preocupações do Governo. Isso se materializa por meio de políticas na área educacional, que trazem em suas práticas efeitos que vão “reconfigurando a escola, e seu entorno, cada vez mais voltado ao social”(KLEIN, 2007, p.158). Visualizo na política do EFNA essa lógica, ao apontar a importância da educação para a soberania e desenvolvimento sustentável de uma nação.

As ações do MEC respondem a uma idéia básica: é hora do Brasil enfrentar os desafios que a educação com qualidade exige. Isso significa, necessariamente, compreender a educação como instrumento central na construção de um projeto soberano de nação, baseado no desenvolvimento sustentado e na igualdade de oportunidades dadas aos seus cidadãos.¹⁸

Se a educação se torna elemento central para o desenvolvimento de uma nação, não se pode esquecer que uma certa racionalidade econômica impera na definição de determinadas proposições educacionais. A educação é o instrumento, a escola, a maquinaria que efetivamente constituirá cidadãos que possam ter igualdade de oportunidade. Isso, por sua vez, me remete aos princípios de uma sociedade capitalista, onde somente aqueles que

¹⁸ Cadernos do MEC, junho de 2006, p.2.

conseguem gerir sua vida econômica, inserir-se no mercado de trabalho e consumir, podem realmente participar dos processos de escolha e seleção.

O projeto de soberania construído por uma lógica neoliberal procura “preparar competências para atuar num mundo marcado pelo mercado e pela competição”(VEIGANETO, 2000a, p.207). Os que estão fora, à margem, se tornam uma massa populacional não controlada, o que pode ser perigoso para o Estado. É mais produtivo e útil incluir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental e propiciar-lhes os benefícios sociais que a escola dispõe. Benefícios que são muito mais que sociais, mas reguladores de condutas desejadas.

Atender às crianças a partir de seis anos é uma medida democratizante para colocar na escola uma população que, caso contrário, permaneceria à margem do processo de escolarização nessa faixa etária, uma vez que os sistemas de ensino tendem a não conseguir suprir toda a demanda existente. Quando a matrícula é registrada no Censo Escolar, o aluno passa, automaticamente, a ser beneficiado nos anos seguintes pelas políticas públicas, como recebimento do livro didático, merenda escolar, entre outros programas do MEC.¹⁹

Objetiva-se, com isso, a permanência deste aluno na escola, principalmente porque não se está falando de qualquer infância, mas da infância pobre. É necessário incluí-lo, pois o imperativo da proposta de uma escola que atenda a todos é exatamente o de mobilizar estes sujeitos a se sentirem parte deste espaço, e mostrar-lhes o quanto podem se beneficiar dele. Cabe observar que a população que não é absorvida pelos sistemas de ensino, é aquela que não conseguiu vagas nas escolas de Educação Infantil, que em sua grande maioria funcionam em tempo integral. O Ensino Fundamental é organizado em quatro horas diárias, portanto, com maior número de vagas e absorção da população infantil.

Em contrapartida, haverá uma melhor administração do Estado e, por consequência, de forma mais econômica, pois os alunos que freqüentam a escola, “além de estarem incluídos no sistema educacional, serão melhor vigiados e controlados, receberão noções de higiene, alimentação saudável, prevenção de doenças, paz no trânsito, educação ambiental” (HATTGE, 2007, p.39). Segundo essa mesma autora, a inclusão das crianças na escola regular é “uma forma de economia” (HATTGE, 2007, p.40).

¹⁹ Cadernos do MEC, junho de 2006, p.8.

Por meio de inúmeras estratégias, a escola põe em funcionamento práticas de ordenamento social. Estas estratégias, materializadas em ações desenvolvidas na ordem do pedagógico, provam como as campanhas sociais e educacionais vêm se sustentando mutuamente.

Ao narrar esta escola que o MEC almeja construir, em parceria com os segmentos sociais, percebe-se que a inclusão dos alunos, principalmente os que se encontram em vulnerabilidade social, é uma das condições para que o direito à educação aconteça.

Ela resulta de um amplo e recente movimento de renovação pedagógica, pensando a necessidade de alçar o ensino a um patamar democrático real, uma vez que o direito à educação não se restringe ao acesso à escola. Este, sem a garantia de permanência e de apropriação e produção do conhecimento pelo aluno, não significa, necessariamente, o usufruto do direito à educação e à inclusão.[...] O governo atual reafirma essa escola inclusiva. Por isso o MEC/SEB/DPE/COEF pretende, com estas orientações, construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo²⁰

Quando as orientações destacam que o direito à educação não se restringe ao acesso à escola, mas principalmente à permanência, é possível pensar que movimentos e deslocamentos são efetivados pelo EFNA. Em excertos já expostos até o momento, e outros que serão apresentados no decorrer desta pesquisa, vê-se um investimento na responsabilização de todos, para que a inclusão da criança de seis anos aconteça. Não será somente da escola a responsabilidade da permanência dos sujeitos, mas dos professores e de sua prática pedagógica, das famílias, que precisam inserir-se enquanto comunidade social e dos próprios alunos, que necessitam aprender a se tornar cidadãos responsáveis.

Esse processo de tornar as crianças educáveis, iniciando agora aos seis anos, e que se pretende estender por todo o EFNA, pode ser indicado como balizador de uma política de controle social. Mas isso não é necessariamente um discurso inovador, mas, sim, renovado, de acordo com a necessidade econômica e social de nosso tempo.

Se retomarmos os ensinamentos de Comenius, no século XVI, em sua obra “Didática Magna”, podemos ver que o ideal comeniano traduzia que “nas escolas é preciso ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2002, p.95). A universalização da educação era defendida com vistas

²⁰ MEC. *Orientações Gerais do Programa*, julho, 2004, p.11.

a incluir a todos, como forma de normalizar condutas e promover a constituição de sujeitos educáveis. É importante destacar, na Didática Magna:

Em suma, como dos anos da infância e da primeira educação depende todo o resto da vida, se os espíritos não forem, desde o princípio, suficientemente preparados para as circunstâncias de toda a vida, não haverá mais nada a fazer. Assim como no útero materno se formam os membros igualmente para todos os homens, e em cada um se formam as mãos, os pés, a língua, etc, ainda que nem todos venham a ser artífices, corretores, copistas, oradores, também na escola é preciso ensinar a todos todas as coisas que digam respeito ao homem, ainda que depois uma delas venha a ser mais útil a um, e outra ao outro (COMENIUS, 2002, p.100-101)

Vemos, atualmente, a infância evidenciada em uma política educacional e, embora seus princípios não se digam organizados ao modo comeniano, a influência deste discurso na educação universal pode ser vizibilizada no EFNA. Assim como Comenius nos fala que determinados princípios devem ser aprendidos na infância e na primeira educação, relaciono que tal concepção se encontra nos documentos do EFNA. Incluir a população infantil de seis anos no Ensino Fundamental desdobra-se em uma elaborada governamentalização do espaço escolar, uma política de gerenciamento de risco social.

Não se pode esquecer que a escola, enquanto maquinaria de governmentamento, procura constituir a subjetividade dos sujeitos. Existe um investimento do poder disciplinar sobre os corpos dos alunos, impondo-lhes uma rotina, horários, espaços onde podem ou não circular, o que pode e o que não pode ser dito, e assim por diante. Todos esses elementos conjugados constituem os sujeitos de um determinado modo, respondendo a um modelo de aluno escolarizado, que já se fazia presente na lógica comeniana.

Como nos ensinou Foucault, o poder disciplinar atua microscopicamente sobre o corpo, maximizando sua força útil. No ambiente escolar é possível a efetivação de múltiplas práticas que procuram “alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades quanto imprimir-lhes o mais permanentemente possível determinadas disposições sociais” (VEIGA-NETO, 2000b, p.11-12). A diferença é que agora se fez a escolha de que este investimento de poder e saber iniciará, em larga escala, mais cedo, aos seis anos de idade, para que a população infantil vá desde cedo se familiarizando com os preceitos sociais que nossa sociedade contemporânea exige.

Foucault enfatiza em seus escritos que “o governo dos homens exige daqueles que são dirigidos, para além dos atos de obediência e de submissão, atos de verdade” (FOUCAULT, 1997a p.101). Entendo que nesse pensamento de Foucault esteja implicada a idéia de que os sujeitos venham a proferir esta verdade como a sua verdade. Os atos de verdade que o EFNA põe em circulação, são os de que existe uma margem populacional infantil em situação de risco social e que para que tal situação não piore com o decorrer dos anos, o Estado implementa, agora, uma política de universalização do Ensino Fundamental aos seis anos, como forma de garantir a esta população condições sustentáveis de vida. Incluir estas crianças na ordem escolar, torna-se, então, uma medida de controle do risco, questão que abordarei nas próximas seções.

4.2 GERENCIAR O RISCO É *FUNDAMENTAL*

Procuró, nesta seção, argumentar que o EFNA faz parte de uma das estratégias do Estado para gerenciar o risco. Como para o país “o risco social gera altos custos e torna uma parcela da população dependente do Estado para resolver seus problemas” (TRAVERSINI, 2003, p.109), é importante que os índices de analfabetismo e a baixa escolaridade sejam controlados. Ao aumentar a obrigatoriedade escolar, com o início aos seis anos, investindo na educação da infância, é provável que o EFNA procure gerenciar os riscos sociais futuros, que sujeitos sem escolaridade possam vir a gerar nas suas comunidades.

Analiso, no decorrer desta seção, que o EFNA articula, para o gerenciamento do risco, a escola, como local privilegiado para garantir a alfabetização e a permanência dos sujeitos neste espaço, a produção de dados estatísticos, como forma de legitimar o discurso do EFNA e o seu investimento na infância e a educação, como inclusão social para a constituição de bons cidadãos.

A noção de risco tem se alterado historicamente, antes de se tornar, na contemporaneidade, “uma necessidade diária enfrentada pelas massas” (SENNETT, 2005, p.94). Em sua tese de doutorado, Traversini (2003) aponta que os estudos, na perspectiva da governamentalidade, mostram que a “administração do social” tem se alterado nas últimas

décadas²¹, principalmente se pensarmos que a emergência da economia relacionada à população, enquanto atribuição de um bom governo, gerou a necessidade de “um governo de tudo e de todos, evidenciando uma preocupação com cada indivíduo e a população como um todo” (DEAN, 1999, p.20). Administrar o social e gerenciar o risco faz parte de uma racionalidade econômica de governo.

Dessa forma, o governo implica saúde, bem-estar, prosperidade, felicidade da população. A noção de população é crucial para a definição dos fins do governo do estado. Mas, ao mesmo tempo, o governo precisa tornar-se econômico. Para governar adequadamente, garantir a felicidade e prosperidade da população é necessário governar através de determinado registro, o da economia (DEAN, 1999, p.20).

Nesse sentido, o governo do Estado precisa ser econômico, tanto no uso de suas atribuições e poder, quanto no sentido de controle fiscal. Por isso, gerenciar riscos sociais se tornou uma prerrogativa de um Estado que procura extrair da população a potência produtiva e, com isso, minimizar situações que possam gerar despesas ligadas às áreas da segurança, da saúde e da educação.

É importante lembrar que nas sociedades antigas e tradicionais, doenças, infortúnios, perigos, que geravam insegurança, eram atribuídos ao “destino, sorte ou à vontade dos deuses” (GIDDENS, 2005, p.33). Não havia, até a Idade Média, uma conceituação para risco. Giddens aponta que a noção de risco, do arriscar-se em busca de algo, pode ter começado a se constituir nos séculos XVI e XVII, sendo tal noção cunhada pelos “exploradores ocidentais ao partirem para suas viagens pelo mundo” (2005, p.32). Risco, nesse sentido, representava aventura, ousadia para desbravar o desconhecido.

A conceituação que atribuímos atualmente à palavra “risco” se estabelece na Modernidade, em função da emergência da noção de população. Nas sociedades antigas a “produção da insegurança não estava relacionada com a responsabilidade humana” (TRAVERSINI, 2003, p.111), mas sim, com o sobrenatural: crenças, feitiçarias, costumes.

Na Modernidade, com a ascendência do capitalismo, “calcular lucro e perda futuros, e portanto risco” (GIDDENS, 2005, p.31) se torna um processo contínuo. Pode-se dizer, então, que “risco é um conceito moderno. Pressupõe decisões que tentam fazer das conseqüências

²¹ Estudos de autores como Ewald (2000), Dean (1999) e O'Malley (1996) tematizam sobre tal questão..

imprevisíveis das decisões civilizacionais decisões previsíveis e controláveis” (BECK, 2006, p.5).

As decisões que precisam ser tomadas levam em conta a noção de população, como conjunto de sujeitos que precisa ser gerenciado, de forma a evitar “elevadas despesas para o Estado” (TRAVERSINI, 2003, p.111). Prevenir e controlar os riscos que se gestam no interior de uma população – tais como analfabetismo, doenças, pobreza, violência – demandou a invenção de estratégias e saberes específicos para diminuir a sensação de insegurança. A responsabilidade pelo controle do risco é humana e é aí que se dá o verdadeiro duelo “entre a idéia de que alguém é responsável e a idéia de que ninguém é responsável” (BECK, 2006, p.7). Vejo que os discursos que se engendram no EFNA procuram sensibilizar a população e responsabilizá-la para que o programa realmente se implante de forma satisfatória, pois ele visa benefícios para a própria população, já que “*o exercício da gestão democrática deve ter como princípio a construção das políticas públicas em conjunto com os atores sociais nelas envolvidos.*”²² Os “atores sociais” são mobilizados a verem a escola como parte do seu viver, da sua comunidade. Por meio da escola e de seus movimentos é possível reconstruir nas comunidades o que lhes falta.

A sociedade urbano-industrial levou ao obscurecimento a vida da comunidade, entendida como aquele antigo espaço de relações solidárias entre seus moradores. Assim, hoje, também a escola está inserida e constituída em um bairro, uma cidade, com suas histórias, geografias e instituições, com seus movimentos sociais, políticos e culturais. A renovação pedagógica vivenciada em muitas escolas brasileiras nos últimos anos tem transformado o entorno da escola também em escola, ou seja, está gestando a reconstrução daquela antiga comunidade.²³

A comunidade precisa estar articulada à escola, até mesmo para ser constituída como tal. De acordo com O'Malley, “os programas políticos focalizam o fazer algo a respeito de um “objeto praticável” (1996, p.194) e os objetos praticáveis do EFNA são a universalização do acesso da criança de seis anos no ensino fundamental, menor evasão e maior permanência dos alunos nas instituições escolares. Por esses motivos, seduzir as comunidades para a importância da escola é fundamental, isto para que, a longo prazo, essa política alcance uma universalização em todos os níveis de ensino.

²² MEC. *Orientações Gerais do Programa*, julho, 2004, p.07.

²³ Idem, p.12.

Penso que o EFNA constrói e articula um tipo particular de controle e poder, uma forma de governmentação que as sociedades neoliberais aprenderam com excelência a exercer. “Um poder preocupado com o bem-estar da população e a saúde de cada um em particular, um poder que se reveste de bondade e sincera dedicação a toda a comunidade, mas que não tem condição de exercer-se senão munindo-se de toda informação sobre cada grupo” (FISCHER, 1999, p.44). Ele exerce o governmentação da população infantil e de cada cidadão adulto que irá se constituir, gerando um controle do risco social futuro.

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, aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais.²⁴

Empregar de forma eficaz o tempo da criança de forma que a ela se assegure uma aprendizagem ampla, está na gênese da idéia de “salvação” que a escola oferece, principalmente para as classes sociais desfavorecidas econômica e socialmente. Aqui cabe um importante destaque: ao falar de um tempo eficaz, está se falando também de uma economia funcional desse tempo no espaço escolar.

A escola funciona pautada em ordenamentos temporais, basta pensar nos horários de entrada, merenda, recreio, distribuições de disciplinas e atividades ao longo de uma manhã ou tarde, horários de saída, o tempo necessário para uma criança se adaptar a escola, o tempo para se alfabetizar, em que momento do ano se saberá que um aluno estará apto para prosseguir em uma série seguinte, entre tantos outros exemplos. Todas essas variáveis constituem o tempo de um aluno na escola, tempo este definido por Veiga-Neto como um tempo subjetivado:

O tempo subjetivado é muito mais do que isso: ele permite tanto um controle minucioso sobre os movimentos do corpo quanto uma mais eficiente articulação entre esse corpo e os objetos que o circundam. A importância disso para as práticas escolares é muito grande, indo desde o treinamento de héxis corporal até o melhor uso dos objetos, do domínio dos movimentos até a otimização das habilidades individuais (VEIGA-NETO, 2000b, p.17).

²⁴ MEC. *Orientações Gerais do Programa*, julho, 2004, p.17.

Deste tempo subjetivado que, segundo o autor, se institui e se organiza pela nossa ação, que se pretende o melhor aproveitamento da aprendizagem dos alunos. O tempo escolarizado e obrigatório, que as orientações do MEC almejam, deve evitar desperdícios e otimizar a permanência do aluno na escola. Sabendo que uma boa parcela das crianças não frequenta a Educação Infantil, nos faz pensar que a obrigatoriedade do ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental se torna uma eficaz forma de constituir cidadãos que sejam visibilizados pelo governmentamento e que tenham seu corpo “economicamente atingido e perpassado pelo poder disciplinar” (VEIGA-NETO, 2000b, p.16).

No EFNA se faz necessário, também, uma individualização dos sujeitos, ao trazê-los para dentro da escola, onde seu tempo e sua permanência podem ser cotidianamente acompanhados. As orientações do MEC ressaltam a importância de toda a comunidade escolar, reafirmando que o sucesso das políticas educacionais é compromisso de todos.

Os legisladores, certamente, não tiveram a intenção de minimizar a função educativa da instituição escolar. Antes, lembraram a todos os agentes sociais – pais, professores, gestores e especialistas – que o processo educacional não está restrito aquela instituição. Pelo contrário, justamente pela sua constituição de confluência de diversos saberes é que a escola tem reafirmada a sua vocação de ser pólo gerador e irradiador de conhecimento e cultura, contribuindo para reconstruir a organização da comunidade pelos seus próprios atores.²⁵

O chamamento à responsabilidade de todos os “atores” para a reconstrução de sua comunidade se insere na idéia de prudencialismo, desenvolvida por O’Malley (1996). O prudencialismo é interpretado como uma “tecnologia de governança que retira a principal concepção de regulação dos indivíduos através do controle coletivo dos riscos e devolve ao indivíduo a responsabilidade pelo controle do risco” (O’MALLEY, 1996, p.198). Uma sociedade onde cada indivíduo cuida de si, se responsabiliza por sua segurança, saúde, bem-estar, torna-se efetivamente uma população mais econômica para o Estado. O papel da escola, defendido pelo MEC, se torna importante, pois se insere em uma lógica que entende que as aprendizagens adquiridas nesta instituição contribuirão para a organização das comunidades de seu entorno. Ao que parece, a escola reafirma, então, sua vocação de ser detentora de um saber-poder, de uma cultura que é legítima e que deve ser irradiada para os que nela ingressarem.

²⁵ MEC. *Orientações Gerais do Programa*, julho, 2004, p.12.

O Estado implementa as políticas públicas, mas, para que elas tenham sucesso, todos devem se sentir responsáveis por ela. Gerenciar o risco se torna uma tarefa do Estado, mas muito mais eficiente e econômica se os indivíduos “protegerem-se das circunstâncias adversas” (O’MALLEY, 1996, p.198). O aumento da escolaridade está sendo oferecido e cabe à sociedade responsabilizar-se pela permanência das crianças na escola, já que:

Entrando mais cedo na escola, as chances de sucesso na trajetória escolar serão maiores. Um passo importante para a diminuição das desigualdades sociais no país. A Lei prevê um prazo de transição até 2010 para que os sistemas de ensino adotem o fundamental de nove anos, incluindo a criança com seis anos de idade nas escolas. A iniciativa visa elevar a escolaridade das crianças, especialmente daquelas sem acesso à educação infantil, e levar mais cedo para a escola as que estão em situação de risco social.²⁶

A produção discursiva que circula no programa que propõe o EFNA se ampara em objetivos tais como: sucesso na trajetória escolar, diminuição de risco social e aumento da qualidade da educação no país. Esses enunciados trazem consigo significados imersos em relações de poder sobre quem precisa ser gerenciado: a infância em situação de risco social. Cabe examinar por quais mecanismos tal risco será administrado, destacando o EFNA como um deles e a escola como a instituição que operacionalizará esse processo, por meio de uma política de inclusão social.

É importante pensar que no EFNA se espera não só uma melhoria na qualidade educacional, mas também uma tentativa de solução dos problemas de ordem social, que sabemos são grandes em nosso país. Em função disso se faz toda uma relação discursiva entre educação e inclusão social. Lopes nos alerta que a “invenção da inclusão ganha status de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta, quando começa a ganhar forma de lei” (2007, p.15-16), que é o que acontece e está se legitimando no EFNA. Estar incluído é estar apto a viver e ser um sujeito de um mundo globalizado.

O sucesso escolar, nessa lógica, se engaja em uma idéia que não visa somente prover uma educação de qualidade para as crianças, mas, a longo prazo, o desenvolvimento econômico e social do país, como é exposto pelo próprio MEC:

²⁶ Cadernos do MEC, junho de 2006, p.4.

Em um mundo globalizado e cada vez mais competitivo, o acesso ao conhecimento é inerente à inclusão social, ao desenvolvimento econômico, científico e tecnológico do Brasil. Um país que não oferece educação de qualidade para suas crianças e jovens não será capaz de promover justiça social e crescimento sustentável.²⁷

Este excerto remete à idéia de que a intervenção na escolarização da infância terá como consequência positiva para o país um crescimento sustentável. Isso consiste em reconhecer, como feito pelo MEC, que o mundo globalizado e os Estados-nações atuais continuam reafirmando sua “prerrogativa essencial de soberania básica: o direito de excluir” (BAUMAN, 2005, p.454). Os excluídos, a população pobre e que está à margem da sociedade de consumo, não só são onerosos para o Estado, uma vez que, aumentarão suas despesas com políticas compensatórias, como também não serão consumidores ativos. Tornam-se o que Bauman conceitua como “refugo humano”.

Numa sociedade de consumidores, eles são os consumidores falhos – pessoas carentes do dinheiro que lhes permitiria ampliar a capacidade do mercado consumidor, e que criam um novo tipo de demanda a que a indústria de consumo, orientada para o lucro, não pode responder nem “colonizar” de maneira lucrativa. Os consumidores são os principais ativos da sociedade de consumo, enquanto os consumidores falhos são os seus passivos mais irritantes e custosos. A população excedente é mais uma variedade de refugo humano (BAUMAN, 2005, p.53).

Uma das formas de o país gerenciar os riscos que o “refugo humano” pode gerar é investir no acesso e permanência das crianças na escola, perpassando, por esta medida, uma qualificação do processo de alfabetização. Ao argumentar sobre a importância do contato da criança com a escrita, anterior aos sete anos, o EFNA não só afirma que isto promoverá uma vantagem educacional, como generaliza a idéia de que todas as crianças de segmentos populares não costumam ter nenhum contato com um ambiente alfabetizador e de letramento, antes de ingressar no Ensino Fundamental.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos constitui uma política nitidamente comprometida com a inclusão e a equidade. Crianças oriundas de segmentos populares da sociedade são as que têm, em geral, maior dificuldade de acesso à escola na faixa etária de seis anos. Como o primeiro contato dessas crianças com a escrita muitas vezes ocorre apenas ao ingressar na escola, se deixarem de ser atendidas nessa fase e entrarem na escola apenas aos sete anos, certamente estarão em situação de desvantagem em relação às demais.²⁸

²⁷ Cadernos do MEC, junho de 2006, p.3.

²⁸ Idem, p.8.

Ao que parece, o MEC defende a idéia de que o sucesso da alfabetização nos anos iniciais não se encontra atrelado às propostas que as escolas podem promover na alfabetização, nem ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, mas, sim, ao tempo de escolarização da infância. O perigo dessa crença está em entender que a alfabetização seja “baseada na consideração mágica da palavra escrita que se aprende, e ao mesmo tempo se impõe, desprovida de sentido ou com um único sentido canonicamente prescrito” (FRAGO, 1993, p.24). O sentido prescrito aqui seria o da aquisição da escrita e da leitura, por meio de uma única agência: a escola. Não existe menção aos usos sociais da leitura e da escrita feitos pelas crianças antes mesmo de seu ingresso na instituição escolar.

Afirmar que todas as crianças de classes populares não possuem nenhum ambiente que propicie alguma situação de contato com materiais escritos, ou com a tentativa de escrever em si, é generalizar uma situação, como forma de justificar a implantação de uma medida pública em todo o país. Ademais, concordo com Trindade quando diz que é “impossível prever que somente as famílias de meios letrados teriam a preocupação de valorizar a exploração de portadores de texto com seus filhos” (2005, p.132). Muitas são as possibilidades e diferenças culturais e sociais existentes em cada uma das muitas infâncias de nosso país.

Por outro lado, a argumentação do EFNA remete a uma idéia, embora combatida e desnaturalizada por muitos educadores, de que o sucesso na aprendizagem e na alfabetização das crianças se dará de forma mais potencializadora com aquelas “crianças que conseguem segurar o lápis corretamente, têm o traçado firme, desenham as letras com propriedade, pintam figuras no devido espaço, recortam nos limites dos desenhos” (TRAVERSINI, 2005, p.5). Como dito pela própria autora, a lista seria interminável. Todas essas eram e são habilidades desenvolvidas nas turmas de pré-escola e, embora as palavras prontidão ou preparação não estejam visibilizadas, suas intencionalidades no EFNA se encontram no interstício dos discursos produzidos pelo EFNA, pois a garantia no processo de alfabetização também faz parte de um gerenciamento do risco social, expresso nas estatísticas educacionais e nos saberes produzidos sobre a infância.

4.2 A PRODUÇÃO DE DADOS ESTATÍSTICOS PARA UM EFETIVO GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS

Uma população pobre, sem condições de inserir-se no mercado de trabalho, possivelmente analfabeta, se torna não só preocupante como onerosa ao Estado, pois sua força de produção é pouco ou inexistente. Por isso, um bom governo é aquele que consegue administrar essa população por meio de uma economia política e que consiga estabelecer “intervenções calculadas” (FOUCAULT, 1997, p.85).

É vital para a segurança do Estado, bem como para sua economia, ter uma população escolarizada e sadia. Intervenções por meio da educação fazem parte de uma política de regulação do risco social, pois, por meio das campanhas nacionais de educação, implementadas legalmente, como o EFNA, se pretende subjetivar nos sujeitos da educação “mudanças de atitude, de maneiras de fazer e de viver” (FOUCAULT, 1997, p.85).

Essas mudanças são controladas e planejadas de forma a prevenir riscos. E para isso é importante que a população seja o objeto que o governo leve “em consideração em suas observações, em seu saber, para conseguir governar efetivamente de modo racional e planejado” (FOUCAULT, 2003b, p.290).

A tecnologia de poder, que se instaurou ao final do século XVIII e início do século XIX, tomou o homem-espécie como objetivo e preocupou-se com os fenômenos relativos à população e de como gerir este conjunto. Esta tecnologia foi denominada por Foucault de Biopolítica da espécie humana.

[...] trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retomo agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle da biopolítica (FOUCAULT, 1999, p.289-290).

É nesse contexto social e histórico que emerge a estatística, como forma de mapear os fenômenos relativos à população, tomando-a como alvo de poder-saber. A estatística pode ser vista como uma estratégia de poder que permite a construção de categorias sociais e

econômicas, por meio das quais os sujeitos podem ser classificados, organizados e controlados pela administração do Estado. Mas não só no tempo presente: calculam-se riscos, probabilidades e efetivam-se intervenções no agora, para controle de riscos do amanhã.

Em relação à educação, a estatística permite uma racionalidade política que viabiliza a adoção de determinadas propostas e medidas educacionais. Ela permite racionalizar “a aprendizagem infantil, o rendimento escolar e os atributos sociais/psicológicos que são considerados causais em relação ao fracasso escolar” (POPKEWITZ, 1994, p.189).

Considerando tudo o que foi exposto até aqui, é possível constatar que o EFNA apresenta dados estatísticos de forma a legitimar seu discurso, mas também para produzir saberes sobre a infância e a sua educação. Esses saberes se originam de uma combinação de informações e fatores que vão paulatinamente constituindo os sujeitos de que falam.

Penso que a suspeita de prejuízos sociais futuros mobiliza o Estado a controlar os riscos que determinadas comunidades populacionais podem oferecer. Com essa finalidade há um investimento em políticas públicas como o EFNA, que aumenta a obrigatoriedade escolar, fazendo com que os alunos iniciem mais cedo no ambiente escolarizado e que, preferencialmente, nele permaneçam por mais tempo. Em relação ao que venho discutindo até aqui, é relevante a seguinte passagem de outro material do MEC.

O Brasil venceu o desafio de universalizar o ensino fundamental com 97% das crianças de sete a 14 anos matriculadas na escola, mas o rendimento dos alunos ainda não é o adequado ao seu nível de ensino. Esse problema se agrava com a falta de vagas nas escolas públicas. Hoje de cada 100 alunos de ensino fundamental, apenas 33 avançam para o ensino médio.²⁹

Quando este dado é noticiado à sociedade, o EFNA surge como um mecanismo para melhorar o quadro desfavorável da educação nacional. Como exposto pelo MEC, o problema não reside na universalização do ensino, mas na permanência deste aluno até sua chegada no Ensino Médio. Segundo Hattge, “a partir da produção do fracasso, da visibilidade dada às estatísticas de analfabetismo, repetência e evasão escolar, faz-se necessária a produção de novos projetos, com vistas à resolução desses problemas” (2007, p.52). Os dados expressos como problemas são produzidos discursivamente por meio das estatísticas, justificando,

²⁹ Cadernos do MEC, junho 2006, p.01.

assim, a efetivação de uma política de inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental. Para dar maior credibilidade às informações que o EFNA propaga, este se vale de dados numéricos que funcionam como argumentações fortes para a sua implementação.

Conforme recentes pesquisas, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% freqüentam 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.³⁰

Os números têm êxito em reforçar a implementação do EFNA, pois participam da “lógica sedutora da ciência” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p.114). Segundo estes autores, os números definem trajetórias a serem seguidas e “sinalizam progressos ou identificam locais potenciais de intervenção por meio de políticas de Estado” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p.115), mas não somente locais, pois incluirá neles, comunidades, segmentos da população que estão na margem de risco social.

É possível ver que os dados numéricos e estatísticos apresentados pelo EFNA constroem a realidade educacional brasileira e identificam a necessidade de ampliação do Ensino Fundamental como forma de incluir um maior número de crianças neste nível de ensino. Ao dizer que as estatísticas constroem a realidade, o faço por acreditar que as mesmas “produzem um efeito de criação de veracidade particularmente poderoso” (FERREIRA; ROCHA; NEVES, 2002, p.38). A verdade produzida por meio de números e das estatísticas se legitima de forma quase incontestável. Ela mobiliza os sujeitos a pensarem sobre a infância e sua educação de forma a terem concordância e convergência com a política do EFNA e não seria incorreto dizer, então, que a “produção de dados estatísticos é um poderoso instrumento para o governo dos indivíduos” (HATTGE, 2007, p.55). Isto é possível observar em outra passagem do programa:

A matrícula obrigatória a partir dos seis anos inclui uma população que ainda permanece à margem do processo educacional. Um quinto das crianças dessa idade ainda não freqüentam a escola, segundo o censo do IBGE. Sabe-se que quem tem condições financeiras coloca os filhos mais cedo em escolas particulares, mas

³⁰ MEC. *Orientações gerais*, julho, 2004, p.17.

milhares de crianças de famílias desfavorecidas não tem a mesma chance. O Ensino Fundamental de Nove Anos significa inclusão e possibilidades iguais para todos.³¹

Dados como os fornecidos pelo IBGE servem como uma referência para a definição de reformas educacionais, bem como para a definição de qual contingente populacional deve ter maior intervenção e preocupação do Estado. Como dito no excerto, já se criou uma categoria de crianças de seis anos, qual seja, aquela que está à margem do processo educacional e social, e é esta categoria que precisa ser incluída. Lopes argumenta que para “poder estar dentro do desejado, foi preciso inventar o lado de fora” (2007, p.18), o que me leva a pensar que os dados estatísticos produzem o desejado e o indesejado. Procuram levar-nos a crer que uma boa parte da população infantil está do lado de fora e precisa sofrer um deslocamento de sua situação social se quiser ter possibilidades de melhoria de vida econômica e social. Isto se tornará possível, agora, por meio de uma política de inclusão como o EFNA.

A melhor forma de prevenir o risco que essa parcela da população pode gerar é planejar ações de forma a prevenir e controlar seus efeitos, antes mesmo que eles ocorram. De acordo com Traversini, “números, cálculos e estatísticas produzem informações que combinadas de diferentes maneiras, formam determinados espaços como de risco social” (2003, p.112). Já que o EFNA objetiva as crianças de famílias desfavorecidas econômica e socialmente, pode-se dizer que as mesmas se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social. Para reafirmar uma lógica de que estas crianças necessitam de educação para melhorarem suas condições futuras de vida, o EFNA encontra nos números e estatísticas uma produtiva parceria de reafirmação de seu discurso:

Os indicadores nacionais apontam que, atualmente das crianças em idade escolar, 3,6% ainda não estão matriculadas. Entre aquelas que estão na escola, 21,7% estão repetindo a mesma série e apenas 51% concluirão o Ensino Fundamental fazendo-o em 10,2 anos em média.³²

Uma infância é posta em evidência com essas informações e um conhecimento e saber sobre elas também é posto em circulação por uma rede de poder-saber. As chances dessas crianças conseguirem concluir o Ensino Fundamental, ou de saírem das listas de repetência e

³¹ Cadernos do MEC, junho, 2006, p.5.

³² MEC. *Orientações Gerais*, julho, 2004, p.09.

evasão já estão devidamente calculadas, registradas e documentadas. Os números constroem maneiras de ver essa infância, de criar possibilidades de intervenção, de inovação pedagógica, inclusive de formas de pensar sobre nós mesmos em relação à docência e à educação. Portanto, podemos dizer que índices, números, percentuais, estatísticas, também produzem saberes sobre os sujeitos dos quais se fala.

O que não se pode perder de vista é que dados estatísticos correspondem a uma cadeia de interesses políticos, econômicos e sociais. Estabelecem, assim, riscos, indicam mecanismos de controle, por meio de políticas públicas, e apontam, mesmo que subjetivamente, possíveis soluções. Se o problema educacional está na evasão e na repetência, a implantação do EFNA aponta que talvez seja necessário um maior investimento na base da educação e da alfabetização.

Os dados estatísticos, bem como as probabilidades, apontam para isso, estando inseridos em estratégias de governmentação, ao traduzirem de que forma um sujeito pode ser regulado, já que “conhecer um objeto de forma que possa ser governado é mais do que uma atividade puramente especulativa: requer a invenção de procedimentos de notação, formas de coleta e apresentação de estatísticas” (MILLER; ROSE, 1993, p.80). Embora esses autores não estejam falando sobre o EFNA, as suas constatações teóricas são válidas para pensarmos sobre o que é exposto, nas orientações do programa, quanto a importância da política de inclusão da criança de seis anos:

Outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àqueles que ingressam aos sete anos. A exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. Tal sistema demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola, obtiveram maiores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura.³³

Aqui a lógica é a da comparação e, embora não seja traduzida em números, é respaldada em pesquisas e, principalmente, em avaliação. Não se trata de qualquer avaliação, entretanto, mas uma que cobre o território nacional. Pode-se dizer que esta avaliação é utilizada pelo EFNA como um “instrumento de opinião pública em torno da questão infantil”

³³ MEC. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, 2006.

(FERREIRA; ROCHA; NEVES, 2002, p.39), mas, também, como forte componente de argumentação de que investir mais cedo, aos seis anos, propiciará que a criança desta idade obtenha resultados mais satisfatórios e duradouros em seu processo de alfabetização.

A “legitimidade das estatísticas foi conquistada por uma imagem de rigor e infalibilidade” (CARVALHO, 2001, p.234). Por isso, são de grande importância no governo dos indivíduos, pois dão veracidade aos discursos instituídos sobre a inclusão social e permitem um ordenamento do conjunto populacional. Dito de outra forma, ao ordenar e classificar os sujeitos infantis, essa racionalidade governamental mostra qual setor da população merece maior atenção do Estado. No caso do EFNA, procura-se “resgatar crianças de suas condições econômicas, sociais e culturais, graças a uma intervenção planejada” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p.125), de forma a reduzir riscos e aumentar a potencialidade de futuros cidadãos.

5 INFÂNCIA E GOVERNAMENTO

A criança e as discussões sobre a infância fazem parte do meu cotidiano, já que estou profissionalmente envolvida com ela e com os adultos que interagem com ela, sejam eles docentes, familiares, representantes de instituições que lidam com a população infantil e municípios. Por isso me sinto autorizada a dizer que escuto, vejo, conheço, muitas explicações e defesas sobre qual é a infância ideal. Como ela deve ser educada, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental.

Vejo que, sob diversos aspectos, a infância é conformada por certos ideais, fruto de mecanismos de subjetivação trazidos pela modernidade e sendo, desde então, construída sob binarismos e classificações. Classificações que posicionam a criança como aprendente, não-aprendente, boa, ruim, saudável, doente, protegida, de classe popular, enfim, são muitos os olhares que concebem as múltiplas infâncias.

Ao pensar em múltiplas infâncias distancio-me da idéia da infância ingênua, pura, que precisa ser protegida e educada pelos adultos. Essa visão, de forma muito forte, se naturalizou como sendo o estado normal de ser criança e a ela ainda nos remetemos invariavelmente. O que é importante destacar é que da Idade Média até a Modernidade houve a criação de uma noção de infância, tal qual a conhecemos até hoje. Isto é efeito de uma idéia instauradora sobre o que seja a infância, que foi se “afirmando cada vez mais em épocas como o Renascimento, para se consolidar a partir do Século das Luzes” (DORNELLES, 2005, p.14).

Áries³⁴ (1981) define algumas datas que posicionam a idéia de infância como condição praticamente inexistente até o século XIII. A percepção de um tempo determinado para os sujeitos de uma determinada faixa-etária, denominado infância, evoluiu segundo suas constatações na arte e na iconografia dos séculos XV e XVI, “mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII” (p.28).

³⁴ Philippe Ariès escreveu “História Social da Criança e da Família”, sendo seu trabalho pioneiro no sentido de ter inaugurado um estudo histórico da criação da idéia de infância, na modernidade. Apesar das muitas críticas que seu trabalho recebeu, não se pode negar a importância do mesmo, uma vez que, “é preciso lembrar que muitos autores que criticam Áries não mostram uma visão diferente da tradição histórica, que vê no documento o testemunho da verdade e da certeza” (DORNELLES, 2005, p.26).

Até a Idade Média, então, não havia uma concepção de um mundo infantil, com características peculiares que diferiam das do adulto. A criança da Idade Média tinha acesso a toda forma de conhecimento social e cultural dos adultos. Segundo Postman (1999) havia a inexistência do sentimento de infância, relacionado com a educação, sendo que o autor se utiliza também de Áries em sua discussão sobre a invenção da mesma.

O que podemos dizer, então, com certeza é que no mundo medieval não havia nenhuma concepção de escolarização, de pré-requisitos de aprendizagem seqüencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto. Como resume Áries, “a civilização medieval tinha esquecido a paidea dos antigos e ainda não sabia nada sobre educação moderna”. Esta é a questão principal: não tinham idéia alguma de educação (POSTMAN, 1999, p.29).

No mundo medieval, crianças e adultos conviviam cotidianamente com todas as situações de uma vida social. Sem idéia de educação, e conforme Postman nos diz, não havia discriminação quanto ao que as crianças deveriam ou não aprender: elas tinham acesso praticamente irrestrito a tudo o que os adultos faziam.

É com o advento da Modernidade que se vê nascer a idéia de infância. Portanto, essa é uma história recente e é nela que é possível perceber que a infância não é somente uma questão biológica ou cronológica, mas sim, o produto de uma constituição cultural e social. A cultura moderna constituiu o sujeito infantil a partir de um discurso onde ele é diferente do outro, outro este que é o adulto. Seria necessário, então, preparar esse sujeito, educá-lo para a vida adulta, como bem observa Bujes:

Adulto e criança se diferenciam e se distanciam, numa operação que constitui a justificativa para a intervenção familiar e para a prática da educação institucionalizada. É preciso garantir o mito da inocência, a realidade quimérica da infância (ou pelo menos, a sua narrativa) e sobretudo inseri-la em processos de controle e regulação, cada vez mais sofisticados, porque invisíveis e consentidos (BUJES, 2000, p.28).

Com o conceito moderno de infância se fortalece também o conceito de família moderna, que vai tornar-se “instrumento privilegiado, para o governo da população” (FOUCAULT, 2003b), bem como o de escola moderna, que constituiu-se na “mais eficiente maquinaria encarregada de fabricar as subjetividades” (VEIGA-NETO, 2006, p.34). Esse sujeito infantil, aluno, aprendiz, que precisa ser orientado para a vida, passa, então, a ser governado por essas instituições e a “infância emerge como objeto de saberes específicos,

como objeto de conhecimentos necessários à sua gestão e governo” (DORNELLES, 2005, p.16).

Houve, certamente, transformações sociais que permitiram a emergência da concepção de infância, mas alio a estas a questão de que a escola soube articular, de forma muito competente e produtiva, uma “modalidade de poder “invisível”: a disciplina”(SOUZA, 2005, p.170), no processo de tornar as crianças educadas. O poder disciplinar permite o controle do corpo “que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde” (FOUCAULT, 2002b, p.117), sendo todas estas habilidades amplamente trabalhadas na escola moderna e, ainda hoje, esperadas desta instituição como parte de suas funções na constituição dos sujeitos alunos.

É importante lembrar, contudo, que não somente a disciplina no eixo-corpo é objetivada na escola, mas também a disciplina em seu eixo-saber. Ambas engendram formas de constituir os sujeitos, de dar significado ao mundo, estando, assim, “ imanentemente articuladas com os regimes de verdade” (VEIGA-NETO, 2006, p.26).

Se a infância se tornou alvo e objeto de cuidados específicos enquanto parte da população, tornou-se também objetivada por políticas públicas específicas, como o EFNA. Um dos objetivos do governmentamento é, por meio de técnicas e estratégias, dirigir a conduta alheia e “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p.244). Pode-se dizer, portanto, que uma política como o EFNA se presta, entre tantas coisas, ao exercício do governmentamento da população infantil.

A população infantil constitui-se de sujeitos que necessitam ser conduzidos, para que deles se extraia máxima produtividade, para que assim se consiga, futuramente, manter uma população sadia, educada, preparada para a vida adulta. O investimento está sendo feito no começo, mais cedo, com a inclusão obrigatória das crianças com seis anos no Ensino Fundamental.

Segundo Dornelles, “no governo dos outros, o poder se exerce para administrar a conduta e as ações das populações” (2005, p.19) e, no caso da população infantil, esta se encontra imersa em uma rede de poder e saber que procura constantemente capturá-la. Essa captura é exercida como forma de melhor gerenciar a infância, para produzi-la de acordo com

determinadas verdades, fabricada por meio de práticas que podem ser pedagógicas ou induzidas por políticas públicas.

Os discursos que oficializam³⁵ determinadas infâncias, principalmente os produzidos pelas políticas públicas, articulam formas de como conduzir a conduta dos infantis. Os discursos, segundo Foucault, se revestem de uma “série de finalidades específicas, que são o próprio objetivo do governo” (2003b, p.284). Essa lógica é, também visível nas estratégias discursivas que visam o governo da infância no EFNA.

Dean esclarece que o governo se realiza de forma plural, pois há “uma pluralidade de agências e autoridades governantes, de aspectos de comportamento a serem governados, de normas evocadas, de propósitos pretendidos e de efeitos, resultados” (1999, p.11). O governo da população infantil não se dá somente sobre a infância, no EFNA. Procura-se atingir os docentes que atuam com as mesmas, no momento em que o EFNA organiza orientações pedagógicas para as escolas. Ele se capilariza para obter melhores resultados e, para atingir os propósitos de que nos fala Dean, se articula com sujeitos e instituições “cuja responsabilidade está aí para garantir a regulação” (DEAN, 1999, p.11). Todos são mobilizados no exercício do governo da população.

Penso na escola e nas professoras, como pontos focais de incidência de mecanismos de regulação, para a efetivação do EFNA. Vejo a escola como a instituição onde, de forma excepcional, se deu “a conversão dos seres humanos, em sujeitos civilizados” (BUJES, 2005a, p.189), na Modernidade.

A escola, de certa forma, ainda se mantém como a instituição que não só educa por meio dos saberes, mas disciplina através de suas rotinas, horários, comportamentos. Defende determinados valores, atitudes e padrões culturais, tudo o que compõe e dispõe um currículo escolar. Isso me leva a concordar com Bujes, quando esta diz que a infância escolarizada se gestou em uma complexa rede de “estratégias, de táticas, de técnicas de poder que possibilitaram seu governo” (2005a, p.192). Ainda sobre o governo infantil, é

³⁵ Quando utilizo os termos oficializam e oficial, não os utilizo no sentido de que compactuo com a idéia de que existe uma infância oficial, mas, sim, que por muitos discursos, principalmente os das políticas públicas, se estabelece um estatuto de infância oficial. Infância esta que precisa ser protegida e amparada pelas políticas que se destinam a elas.

possível ver claramente as estratégias que o MEC prescreve em suas orientações, como mostra o excerto:

[...] 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 aos sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental. A opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 para o Ensino Fundamental de Nove Anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar.³⁶

O exposto acima foi uma das primeiras leituras que fiz sobre o EFNA e que me reportou ao argumento de Dahlberg, Moss, Pence de que “o que essas idéias ou elaborações têm em comum é que elas produzem uma criança pobre, passiva, individualizada e incapaz e, por conseguinte, uma prática pedagógica para corresponder a isso” (2003, p.17). Embora os autores não estejam se referindo ao EFNA, mas às políticas implementadas nas sociedades contemporâneas para a qualidade de vida e da educação da primeira infância, o caráter crítico em sua escrita, encontra convergência com o pensamento que tenho em relação ao EFNA, enquanto política de inclusão social. Ou seja, constituem-se formas de intervenção pedagógica que pretendem qualificar a educação daquela infância que é desprovida economicamente: a criança pobre, a criança da classe popular. Essa educação é prestada como um grande auxílio aos mais desfavorecidos da sociedade, e é oferecida como “uma dádiva, como favor aos poucos selecionados” (KUHLMANN, 2003, p.54).

Os argumentos do EFNA destinam-se às crianças de classes populares, uma vez que as demais já se encontram inseridas em um contexto escolar. É essa camada populacional, a popular, que interessa ao EFNA, pois é no seu futuro que o investimento se embasa e se sustenta enquanto política afirmativa. É sobre esses aspectos e os discursos que constituem “a criança” que será incluída no Ensino Fundamental que pretendo me ater na continuidade desta pesquisa.

³⁶ MEC. *Orientações Gerais*, julho de 2004, p.17.

5.1 A TRÍADE: INFÂNCIA, SABER E PODER

Em seus estudos, Foucault sempre se preocupou com o binômio poder-saber e suas articulações. Veiga-Neto contribui para esse estudo ao retomar a idéia foucaultiana de que “os saberes se engendram e se organizam para atender a uma vontade de poder” (VEIGA-NETO, 2003, p.141). Ou seja, uma vontade de poder pode produzir saberes que venham a reafirmar e transmitir o próprio poder. Dessa forma, o saber se torna um condutor, “uma correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder” (VEIGA-NETO, 2003, p.143).

Em função disso, Foucault defende a idéia de que toda relação de poder produz um campo de saber. Embora eles não sejam a mesma coisa, encontram-se intimamente ligados:

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados, que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais de poder-saber e de suas transformações históricas (FOUCAULT, 2002, p.27).

O poder produz e implica saber e se dispõe de forma instável, circular. Ele se exerce em relação, por meio de práticas concretas, que procuram governar a conduta alheia. São essas práticas de poder-saber, conformadas pelo EFNA, que me levaram a pensar em uma tríade entre infância, saber e poder. Pensei em uma tríade por entender que, no EFNA, cada um tem a sua importância para a efetivação produtiva dessa política pública, cada um funciona como uma das pontas que formam um triângulo. Em outras palavras, infância, saber e poder estão intrinsecamente ligados, no EFNA.

A questão das relações de poder, saber e infância fazem parte da história de escolarização da criança. Sempre que se faz necessária uma intervenção sobre a população infantil, determinados regimes de verdade e determinados discursos são operacionalizados e tomados como únicos e verdadeiros. Esses saberes sobre o sujeito infantil se incidem por meio de relações de poder, que irão identificá-lo, nomeá-lo e colocá-lo em visibilidade.

Campos de saber sobre a infância são condições de possibilidade para o exercício de poder sobre a mesma, e o inverso acontece igualmente.

Entendo também que o EFNA tem a escola como o *locus* para a sua efetivação, mas, para isso, é necessário objetivar a criança que será incluída no ensino fundamental, transformando-a “em foco de sua observação, e investindo seu corpo de poder, ao tomá-lo como objeto de saber” (CORAZZA, 2001, p.44).

A produção de saberes sobre a infância permitiu pedagogizá-la, instituindo uma narrativa sobre como deve ser essa fase da vida do indivíduo. A escola, nesse intento, teve um papel fundamental na institucionalização do olhar pedagógico para a criança.

[...] a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança (FOUCAULT, 2003c, p.122).

Ao estudar a criança, atribuir-lhe significados e características, o processo de escolarização, além de promover “um exercício de poder sobre os infantis esteve associado a um complexo processo de produção de saberes sobre essa etapa da vida dos sujeitos” (BUJES, 2005, p.191).

A infância objetivada pelo EFNA emerge por uma vontade de poder, instituído legalmente por uma política educacional, operacionalizada sob a égide do Estado. Política essa que entende que a “inclusão das crianças a partir de seis anos na educação básica visa assegurar acesso mais cedo ao conhecimento e, com isso, proporcionar aprendizagem mais ampla” (MEC, 2004).³⁷ Por citar os materiais do MEC não significa que vejo o Estado como o único ponto irradiador de poder, do qual emergem as decisões em relação à educação, mas sim, como uma das instâncias que regula, avalia, conduz a educação nacional, ou seja, a educação das crianças.

O processo de efetivação de uma política pública pelo Estado torna-se não só avaliativo, como também regulador, porque institui práticas para medir, regular, contabilizar,

³⁷ MEC. Encontro discute ampliação do Ensino Fundamental. *Notícias*, Assessoria de Comunicação Social, 03 nov. 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id>>. Acesso em: 14 mai. 2006.

como demonstrado anteriormente nas estatísticas e nas menções às avaliações de pesquisas nacionais sobre o desempenho dos alunos. A lógica global que determina nortes a serem alcançados para os países serem considerados como provedores de uma educação de qualidade, também impera num jogo de forças que ultrapassa o Estado. Aqui cabe importante consideração de Popkewitz, sobre a relação da globalização com a instauração de padrões universais em educação.

Essa noção de globalização diz respeito à maneira como determinados sistemas de idéias são utilizados como universais e feitos parecerem disposições naturais da criança ou do professor que são bons, bem-sucedidos, competentes e que crescem evolutivamente. Essa noção de globalização se concentra nas maneiras como as idéias de certas localidades históricas e campos sociais são consagradas pelo esvaziamento da história e, assim, são consideradas e tratadas como sendo universais e apropriadas para todos (POPKEWITZ, 2004, p.122).

O Estado, como agência provedora e instauradora de políticas públicas para a educação, está envolvido nessa lógica, juntamente com tantas outras instituições e interesses. Faço essa ponderação, para mostrar que uma vontade de poder não provém de um único pólo em relação à infância, mas de muitas agências que visam governá-la. Sendo assim, as relações de poder em uma sociedade não provém de um único foco e são “baseadas nos múltiplos micropoderes que enredam seu tecido” (GALLO, 2004, p.89).

Para respaldar a ampliação do Ensino Fundamental se constitui todo um campo de saber sobre a criança que se quer inclusa no mesmo. Suponho, então, que, de forma hábil, o EFNA combina duas ações simultâneas e dependentes uma da outra: a produção de um saber sobre a criança de seis anos e a efetivação deste saber, pela escola, por meio de ações pedagógicas orientadas pelo MEC e que pretendo, no decorrer desta pesquisa, esmiuçar e estudar mais detidamente.

A política do EFNA é, então, compreendida por mim como “uma forma de governamentalização de cada indivíduo e da população” (CORAZZA, 2001, p.77). Ou seja, uma racionalidade política que visa à abrangência nacional, mas que também procura exercer o governo de cada sujeito infantil a que se destina. Penso que, provavelmente, esse governo se dará através da internalização dos saberes produzidos a partir e com as relações de poder, que prescrevem como deve ser o ensino e a aprendizagem da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

Essas verdades, ao se capilarizarem pela sociedade, são tomadas como únicas, como a melhor forma de incluir e educar a criança no Ensino Fundamental. É sobre a emergência desse novo aluno, o de seis anos, e dos saberes que estão se constituindo sobre ele, que pretendo refletir na próxima seção.

5.2 A EMERGÊNCIA DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

A escola moderna é uma instituição que nem sempre existiu e a vejo como um lugar, entre tantos outros, em que se dá o governo dos sujeitos infantis. Essa instituição não surgiu no cenário histórico subitamente, houve condições de possibilidade para que a mesma se constituísse enquanto maquinaria de governo da infância, que “reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI” (VARELA; ALVAREZ-ÚRIA, 1992, p.68). A construção da noção de infância, também ocorrida na Modernidade, foi contributo para a “emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças” (VARELA; ALVAREZ-ÚRIA, 1992, p.69).

De acordo com Klaus “um suposto caráter natural e legítimo da escola tem sido constantemente reforçado por uma série de discursos” (2004, p.72). Discursos esses veiculados pela mídia e por outras instituições³⁸, que convocam para si a posição de debaterem a qualidade da educação existente no país, bem como os discursos operacionalizados pelas políticas públicas.

Os discursos de que falei até aqui naturalizam o papel da escola, que é de educar, ou melhor, tornar as crianças educáveis, por meio de valores e conhecimentos legitimados como os adequados para o ensino-aprendizagem dos alunos. Pode-se dizer, com isso, que a Modernidade apostou no processo de escolarização da infância “em virtude de argumentos como os de apoiar o desenvolvimento econômico, social e político” (TRINDADE, 2004, p.385). Esses argumentos não só se universalizaram, como se tornaram parte da história da

³⁸ A Unicef pode ser considerada uma dessas instituições, tanto que em 19/12/06 lançou em parceria com o INEP/MEC o Aprova Brasil que consiste em um estudo em 33 escolas brasileiras que demonstraram boas práticas, que ajudaram as crianças de famílias de baixa renda, a melhorarem seu rendimento escolar. Maiores e esclarecedoras informações podem ser conseguidas nos sites www.unicef.org.br ou www.portal.mec.gov.br.

escola, sustentando a idéia de que os que por ela passam, tem chances de um futuro melhor e promissor.

O discurso escolar, por sua vez, naturalizou a concepção do sujeito aluno, aprendiz, que necessita de um mestre para ensiná-lo. Narodowski, a esse respeito, alerta que a “infância atual é visualizada freqüentemente ligada, enquanto infância culturalmente normal, à atividade escolar” (1994, p.22). As atividades escolares se organizaram, ao longo do tempo, de forma a ordenar e socializar, mas, principalmente, disciplinar o tempo e o espaço das crianças durante o período em que os alunos na escola permanecem.

Construiu-se, assim, a categoria aluno, de forma complementar a categoria infância, mas transcendendo a essa, como esclarece Narodowski:

A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes. Embora seja certo que o aluno está em algum grau incluído na criança, sobretudo quanto ao âmbito delimitado pela idade, tampouco é menos certo que o aluno enquanto objeto de conhecimento contém caracteres que ultrapassam a criança em geral. O aluno é um campo de intervenção não alheio à infância em geral. A criança aparece em primeiro momento como razão necessária para a construção do objeto aluno e este é o espaço singular; ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar (1994, p.23).

A criança é o princípio para a criação do aluno e é no interior da instituição escolar que este será preparado de forma legítima para a vida adulta. Ou seja, será preparado para a civilidade, o trabalho, a manutenção de uma sociedade de cidadãos conscientes e responsáveis por si e pelos outros.

É possível constatar que a escola, de forma exemplar, regulou e ainda regula a conduta dos sujeitos infantis no processo de transformá-los em alunos. Isto se dá conectado à produção de saberes construídos sobre a infância, individualizando o sujeito infantil, perscrutando-o, observando-o, regulando-o, para efetivamente conseguir o governo do mesmo.

Ao analisar os materiais do MEC, principalmente o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos, orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: + 1 ano é fundamental”, observei toda uma produção de saberes específicos. Esses saberes são

produzidos para orientar o trabalho pedagógico e as atividades escolares para a criança de seis anos de idade:

Em função da necessidade de incluir imediatamente as crianças de seis anos, o MEC produziu a orientação aos sistemas, em nove capítulos elaborados por especialistas. Com o documento, as escolas terão informações relevantes para o atendimento adequado aos estudantes. Nele são desenvolvidos temas como a infância e sua singularidade; a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; o brincar como um modo de ser e estar no mundo; as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; as crianças de seis anos e as áreas de conhecimento; letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores; avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.³⁹

Na verdade, os temas à que se refere o documento são os títulos dos capítulos do documento de 139 páginas, que visa a orientar os sistemas de ensino no que tange as questões particulares e singulares da infância, bem como dos processos de alfabetização, avaliação e metodologias, que consistem em propostas de atividades que podem ser desenvolvidas com crianças de seis anos de idade. Por esse motivo, trabalho com a idéia de emergência da criança de seis anos. Surge um determinado tipo de aluno e um determinado saber sobre como trabalhar com este aluno de forma a garantir uma boa aprendizagem.

A emergência desse aluno se deu articulada a uma pretensa noção de que a criança de seis anos, outrora de responsabilidade da Educação Infantil, precisa ser incluída no Ensino Fundamental, e incluída com qualidade. No próximo capítulo desta dissertação farei uma análise mais aprofundada sobre o documento de orientação de inclusão da criança de seis anos. Dado que essa inclusão não pode se dar ao acaso, é construída toda uma proposta pedagógica para o trabalho a ser desenvolvido com a criança de seis anos, para que se evitem transposições inadequadas de conteúdos, como orienta o MEC.

No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de Nove Anos, considerando o perfil de seus alunos.⁴⁰

³⁹ MEC. *Orientações sobre o ensino de nove anos estão na internet*. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 mai. 2006.

⁴⁰ MEC. *Orientações Gerais do Programa*, julho, 2004, p.17.

Chama atenção, nesta passagem do programa, a referência à “tradicional primeira série”. É expresso como algo que não deva acontecer com as turmas de seis anos, que precisa ser renovado, transformado de acordo com um novo perfil de aluno. Como se todo o trabalho desenvolvido em todas as turmas de primeira série pudesse ser classificado, até então, como tradicional, e o trabalho desenvolvido com as crianças de seis anos na Educação Infantil, também não correspondesse ao que se deseja para este novo perfil de aluno. Pareceu-me, também, que algo antigo precisa ser substituído por algo novo, mais compatível ao momento social em que vivemos. Cabe ressaltar que, ao analisar o que é proposto no documento, constatei que existem capítulos que privilegiam uma ampla discussão sobre as questões da alfabetização e do letramento e de como esses processos podem ser utilizados nas atividades que podem ser realizadas com as crianças de seis anos.

Ressalto a importância dessa discussão no documento sobre alfabetização e letramento do EFNA, trazendo o alerta de Trindade quanto ao descarte que se faz de “velhos” discursos, substituindo-os por “novos”, com base em falas de professoras, colhidas para tal fim:

[...] fragmentos de falas, se analisados de forma descontextualizada, podem vir a ser interpretados com forte acento classificatório, como se fosse possível encapsular a formação e atuação docente em um único discurso ou de uma única epistemologia: *essa prática docente é tradicional, ela é construtivista, ela já trabalha com letramento, etc.* Queremos alertar que se faz necessária a ressignificação de determinadas atividades – reconhecidas como tradicionais, construtivistas e letradas – considerando a compreensão e os usos que são feitos das mesmas (TRINDADE, 2005, p.129).

Embora a autora esteja falando mais especificamente sobre a atuação docente, considero importante refletir sobre isto, pois, na apresentação do documento norteador do trabalho pedagógico a ser feito pelo EFNA, a primeira série é nomeada como tendo conteúdos e atividades tradicionais. Portanto, é possível pensar que a proposta do MEC tem a pretensão de investir na inovação, em metodologias que assegurem um trabalho diferenciado com as crianças de seis anos. No capítulo seguinte me deterei com maior afinco nas análises referentes a alfabetização e letramento, mas pensei ser importante sinalizar como essa questão tomou importância, aliada a emergência da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

Ao que me parece, a emergência da criança de seis anos está intimamente ligada a idéia de uma criança que se torna escolar, que estará estudando num sistema obrigatório de ensino, que será um aluno “oficial”. O próprio nome do documento repassado pelo MEC para

as escolas do país, que tem como subtítulo “Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos”, sugere que estar no Ensino Fundamental é estar sendo incluído na instituição escola, num sistema formal de educação. Como se estar na Educação Infantil, que também é uma instituição escolar, mas que não tem caráter obrigatório e, portanto, não seria tão “oficial”, fosse uma perda para a aprendizagem da criança, porque não seria algo tão sério, quanto o trabalho a ser desenvolvido por esta nova estrutura do Ensino Fundamental.

Esses e outros discursos criados e postos em circulação pelo EFNA funcionam estrategicamente, pois não basta somente implementar o aumento da escolaridade obrigatória, é preciso que esses discursos se entrem no tecido social como uma trama bem articulada. E isso ocorre por meio de inúmeras estratégias, como pelo exemplo exposto anteriormente, a ampla publicação e divulgação de materiais de apoio às escolas que convergem em assuntos relacionados com o EFNA.

Os discursos subjetivam os sujeitos a que se destinam e procuram mobilizar a sociedade a favor dessa política pública. Por isso problematizo os discursos que fizeram emergir no cenário educacional a criança de seis anos, bem como os saberes produzidos para esta população infantil. Faço isso por entender, a exemplo de Foucault (2004a) que os discursos são práticas que constituem as coisas das quais falam, como já disse de forma semelhante em outra seção desta dissertação.

Como já foi dito anteriormente neste trabalho, observo que não foi a questão do aumento de anos escolares que causou diversos estranhamentos, mas sim a obrigatoriedade do aluno iniciar no Ensino Fundamental aos seis anos. Concordo com Bujes, quando esta diz que “a passagem pela escola quanto mais precoce, mais desejável, mais indelével suas marcas, mais duradoura sua influência” (2006, p.221), pois parece-me que é nesta lógica que o MEC justifica suas ações. Mesmo a autora não demonstrando compactuar com tal idéia, assim como eu, é importante discutir como determinadas mentalidades posicionam os sujeitos na educação, e vêm nas ações produzidas *pela e na* escola, possibilidades de constituição de cidadãos. A crença parece ser a de que os efeitos desta constituição no espaço escolar serão mais eficientes, se o investimento começar já com as crianças menores.

O sistema deve analisar se a criança que já cursou, com menos de seis anos de idade, o último ano da pré-escola no ano anterior à matrícula no Ensino Fundamental, ingressa no 1º ou no 2º ano de ensino fundamental de 9 anos. Esta

observação leva em conta que 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. A possibilidade de a criança ingressar mais cedo no ensino fundamental não significa acelerar o seu processo de saída, mas sim dar a essa criança maiores condições de ensino aprendizagem.⁴¹

É frisado que o 1º ano não deve se constituir em uma repetição da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que se destaca que incluir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental garantirá maiores condições de ensino-aprendizagem, e isso ocorre dado o caráter escolar do Ensino Fundamental. Segundo Lopes “conhecer para governar é um princípio evidente na escola” (2006, p.1834) e o número expressivo de crianças que serão anualmente matriculadas no Ensino Fundamental, aos seis anos, representa um considerável contingente populacional, que será, agora, conhecido, sobre o qual será possível “normalizar, disciplinar, vigiar e controlar” (LOPES, 2006, p.1834). Contingente esse que, em sua grande maioria, parecia escapar às malhas do poder, produzidas pela maquinaria escolar, ao também estar fora da Educação Infantil, aos seis anos de idade.

Garantir a aprendizagem de forma reconhecidamente eficaz sempre foi prerrogativa do Ensino Fundamental. O tempo para que essa aprendizagem aconteça agora, com o aluno de seis anos de idade na escola obrigatória, é o tempo escolar, “que vai determinar o tempo de sujeito enunciando para ele como, o que, e em qual fase do desenvolvimento determinadas aprendizagens devem acontecer” (LOPES, 2006, p.1830).

Pode se dizer, então, que uma regulação dos sujeitos infantis mais eficiente e econômica se dará no sistema escolar formal. Para garantir isso o MEC propaga quais as melhores e mais desejáveis práticas pedagógicas, que podem ser desenvolvidas no espaço institucional do 1.º ano, ao distribuir para as escolas um manual de orientações para que a inclusão da criança de seis anos ocorra adequadamente.

Conforme Foucault “a emergência se produz sempre em um determinado estado das forças” (2003e, p.23) e pelo que produzi até o momento nesta dissertação, penso que diversas condições de possibilidade fizeram com que emergisse, no cenário educacional, o aluno de seis anos de idade no EFNA. Forças econômicas, sociais e culturais articularam-se de forma a produzirem, no presente, não só o aumento de anos de permanência no Ensino Fundamental,

⁴¹ 3º Relatório do Programa: ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.

mas, principalmente, o ingresso da criança de seis anos no ensino obrigatório, ocorrendo, com isso a supressão de um nível da Educação Infantil. E é sobre o exercício de condução de condutas dos professores e dos alunos que falarei na seqüência.

6 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A REGULAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao estudar a política pública do EFNA, implementada pelo MEC, vi também o cerne de outra importante discussão: a proposta pedagógica. Neste capítulo detenho-me nos textos que compõem o livro que foi distribuído para as escolas públicas do país, intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. + 1 ano é fundamental” (2006). Tal publicação serve como um norteador da ação pedagógica a ser desenvolvida pelos professores, principalmente quanto às questões voltadas à alfabetização e ao letramento⁴², e é analisada, como dito já nos caminhos metodológicos desta dissertação, como textos prescritivos, que procuram conduzir a ação dos professores e alunos.

Historicamente vemos por parte dos governos investimentos na área educacional, com vistas a melhorar a qualidade da alfabetização, diminuir os índices de analfabetismo e, principalmente, diminuir as evasões do sistema escolar. Como já foi dito em outras seções desta dissertação, estes também são argumentos pautados pelo MEC, como justificativa para a implementação de um EFNA.

Transpor para o Ensino Fundamental a obrigatoriedade de ingresso das crianças com seis anos de idade, pode significar, a convergência de um discurso histórica e socialmente construído: o de que a alfabetização que apresenta um caráter de seriedade na formação dos sujeitos é a que se dá no ambiente escolar. Em outras palavras, é possível pensar que alfabetização e escolarização encontram-se intrinsecamente articuladas, mas o MEC, em suas orientações, demonstra que quer um novo perfil de aluno e um novo currículo para a escola.

É preciso esclarecer que a ampliação do ensino fundamental para nove anos não é a antecipação do currículo da 1ª série tradicional para as crianças de seis anos. É preciso cuidar para se respeitar essa fase de desenvolvimento, em que as atividades devem ser predominantemente lúdicas e a alfabetização iniciada de forma prazerosa, incluindo a utilização de jogos e brincadeiras. O Ministério da Educação tem

⁴² Para quem tiver maior interesse sobre essa temática, sugiro a leitura dos trabalhos apresentados no 16º Congresso de Leitura do Brasil/COLE, do ano de 2007. Neste evento houve uma sessão de apresentação de seis trabalhos sobre o EFNA. Com perspectivas teóricas diferentes das que utilizo, os trabalhos versaram sobre as práticas e experiências de alfabetização e letramento empregadas em algumas turmas de 1º ano, a ludicidade enquanto elemento da Educação Infantil, mas que também deve aparecer no Ensino Fundamental, bem como a discussão dos materiais didáticos utilizados pelas crianças no 1º ano do EFNA.

orientado os sistemas de ensino a assegurarem um currículo adequado à faixa etária dessas crianças.⁴³

Mesmo que na anterior pré-escola muitas práticas⁴⁴ se dessem de forma similar ao que o MEC propõe neste excerto, não se pode esquecer que a Educação Infantil não é obrigatória. Por não ser obrigatória, não corresponde ao caráter formal e escolar do Ensino Fundamental. A criança de seis anos que ingressa no EFNA se encontra em um lugar legitimamente escolarizado, um lugar que é “fundamentalmente” importante na vida dos sujeitos e na sua constituição.

Trindade esclarece que “os discursos em torno da educação, da escolarização e da alfabetização/alfabetismo, enquanto discursos do pensamento moderno teriam como mecanismo de sua efetivação a mudança educacional” (2004, p.386). Assim como a escolarização da infância na modernidade visava um maior controle e regulação nesta camada populacional, a escolarização da alfabetização também se tornou um efetivo meio de regulação social.

Segundo Cook-Gumperz (1991), mesmo que a alfabetização tenha precedido a revolução industrial, a necessidade de um novo perfil de trabalhador impulsionou a institucionalização das escolas e, por conseqüência, a escolarização da alfabetização. Estrategicamente se procurou “neutralizar a luta de classes por meio de uma política de harmonização dos interesses do trabalho e do capital que permitisse integrar ao movimento operário” (VARELA, 2002, p.88) e a escolarização obrigatória foi fundamental para que tal projeto se realizasse.

O aparato escolar serviu ao projeto moderno educacional, tanto no disciplinamento dos saberes, quanto no disciplinamento dos corpos, ao converter os alunos em sujeitos disciplinados e regulados para a sociedade que se configurava. Se a “invenção da escola como uma instituição de seqüestro, e a invenção da infância como objeto de intervenção” (BUJES, 2005b, p.53) corresponderam aos objetivos de ordem e progresso que o Estado Moderno

⁴³ Cadernos do MEC, junho 2006, p.06.

⁴⁴ Sinto-me autorizada a falar das práticas pedagógicas na Educação Infantil, por ter trabalhado muitos anos com pré-escola e também por ser, desde janeiro de 2005, supervisora pedagógica das Escolas Municipais de Educação Infantil de São Leopoldo.

defendia, a escolarização da alfabetização se enquadrou neste mesmo regime de verdades⁴⁵. Ou seja, para as formulações modernas as crianças são “seres que constituem promessa de um futuro melhor para a humanidade” (BUJES, 2005b, p.53), e a escola é o *locus* onde melhor se efetiva a constituição desses sujeitos em cidadãos alfabetizados.

Também nesse período a “inversão de posições – da visão de um radicalismo inerente à aquisição da alfabetização, para a visão oposta de que o perigo social e político estava em ter analfabetos entre a população” (COOK-GUMPERZ, 1991, p.40) se evidencia. Enunciados sobre a escola, infância e alfabetização constituem um conjunto discursivo, que legitima e sustenta o discurso da escolarização das massas. Discursos esses que produziram e produzem efeitos de verdade, a ponto de não imaginarmos a possibilidade de uma criança não frequentar a escola. Ainda retomando Cook-Gumperz (1991), a escolarização em massa, promovida pelo Estado Moderno objetivava:

[...] controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização. O desenvolvimento da escolarização pública passou a basear-se na necessidade de atingir-se uma nova forma de treinamento social, para transformar os trabalhadores domésticos ou rurais em força de trabalho operário (COOK-GUMPERZ, 1991, p.40).

Iniciei este capítulo com esta breve história da articulação entre alfabetização e escolarização, por ver pertinência em reconhecer que historicamente as políticas públicas visam à constituição de sujeitos para fins sociais e econômicos. O que visualizo no EFNA é uma outra racionalidade, que não mais exerce seu efeito somente pelo controle direto sobre os sujeitos, mas por uma capilarização no tecido escolar de uma idéia de promoção e universalização da alfabetização e da escolarização. A regulação se dá exatamente por não parecer que existe um controle de quem pode estar na escola e quem não consegue estar, pois estamos em uma época em que o imperativo de uma escola com acesso a todos nos é continuamente lembrado. E sobre tal proposição somos subjetivados a pensar e agir, em conformidade com estas políticas.

Para o Estado será, certamente, menos onerosa uma população alfabetizada e com bons níveis de escolaridade e, para que estes fins sejam alcançados, se programam mudanças

⁴⁵ Entendo regime de verdade de acordo com Foucault, quando este nos diz que toda sociedade em seu tempo, faz circular uma política de verdade, com discursos que ela acolhe faz funcionar como verdadeiros, acolhendo uns e sancionando outros.

educacionais, atravessadas por relações de poder e saber. Identifico semelhantes movimentos na política do EFNA, na medida em que este efetiva uma mudança educacional, porém com um diferencial importante, que diz respeito à idade do ingresso da criança na escola.

Ser um aluno de seis anos no Ensino Fundamental é estar apto para ser educado e alfabetizado, o que certamente pode acontecer. Mas o que está em questão, aqui, é como determinados enunciados vão ganhando forma e um estatuto de verdade, ao dizerem sobre como é essa criança no discurso dessa política educacional. Não faz muito tempo que este mesmo sujeito surgia em documentos, legislações e orientações de muitos governos federais como um ser em desenvolvimento na educação infantil. O discurso opera mudanças de acordo com a época em que ele se faz necessário e verdadeiro. Para pensar sobre isso, acredito ser interessante trazer outro excerto do documento para análise:

O modo como organizamos o trabalho pedagógico está ligado ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social: aos modos como entendemos a criança: aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem. Está ligado do mesmo modo a outras instâncias, relacionadas aos bairros em que as escolas estão localizadas; no espaço físico da própria escola e às atividades que aí ocorrem: as características individuais do(a) professor(a) e às peculiaridades de suas formações profissionais e histórias de vida – muitos fatores então condicionam a organização do trabalho pedagógico (GOULART, 2006, p. 88).⁴⁶

Saliento, neste excerto, a visibilidade dada para as características individuais dos professores, como condição para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Existe, no EFNA, um conjunto de forças que operacionalizam saberes úteis e necessários para educar as crianças, bem como existe um discurso instituindo verdades quanto a importância da alfabetização e do letramento no Ensino Fundamental.

Isto me levou a pensar que, estrategicamente, foram produzidas orientações sobre como ensinar o aluno de seis anos, uma vez que “para que uma determinada relação de forças possa não somente se manter, mas se acentuar, se estabelecer e ganhar terreno, é necessário que haja uma manobra” (FOUCAULT, 2003d, p.255). No EFNA, essa manobra e essa estratégia perpassa, obrigatoriamente, pela ação do professor. Para se atingir o governo da infância, é necessário, então, orientar, controlar e regular a ação pedagógica dos educadores. Embora seja propalada pelo MEC a autonomia para os sistemas de ensino

⁴⁶ Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. + 1 ano é fundamental, 2006.

adotarem suas propostas pedagógicas, de acordo com as suas particularidades, a matriz geradora de todo o trabalho didático a ser desenvolvido nas escolas fica expressa nos textos que integram o livro sobre a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Principalmente sobre como devem ser desenvolvidas as questões de organização da aula, da alfabetização e do letramento.

Cabe, então, à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir textos com autonomia. Para isso é importante que, desde a educação infantil, a escola também se preocupe com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligados ao uso e à produção da linguagem escrita (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAES, 2006, p.72).⁴⁷

Sabemos que durante muito tempo o ensino do nosso sistema de escrita foi feito de uma maneira mecânica, repetitiva, na qual os estudantes eram levados a memorizar segmentos das palavras (letras ou sílabas) ou mesmo palavras inteiras, sem entender a lógica que relacionava as partes pronunciadas (pauta sonora) e a seqüência de letras correspondente (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAES, 2006, p.80).⁴⁸

Para uma produtiva participação dos professores é importante que eles se sintam encorajados a encararem o trabalho com os alunos de seis anos no Ensino Fundamental de forma inovadora, pois o que se espera, afinal de contas, é um trabalho diferenciado, distante de antigas e ultrapassadas práticas de alfabetização, na significação do MEC. Para que isso se dê de forma a se naturalizar no exercício da docência, nos sistemas educacionais, operacionaliza-se um discurso que salienta a importância desse investimento e que a criança/aluno está preparada para recebê-lo, como é exposto a seguir:

Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. Espera-se, também, que tenha condições, por exemplo de permanecer mais tempo concentrada em uma atividade, além de ter certa autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas e à convivência social (GOULART, 2006, p.89).⁴⁹

Existe certo perigo ao creditar a todas as crianças de seis anos as mesmas capacidades, ou melhor, postular que o desenvolvimento se dê da mesma forma com todas, pois a “infância é uma experiência e como tal pode ou não atravessar os adultos e pode ou não atravessar as

⁴⁷ Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: + 1 ano é fundamental, 2006.

⁴⁸ Idem, ibidem.

⁴⁹ Idem, ibidem.

crianças”(ABRAMOWICZ, 2006, p.321). Tais aptidões podem se dar ou serem disciplinadas anteriormente ao Ensino Fundamental, ou não. O que me interessa pensar com este excerto, entretanto, é como o EFNA, ao narrar o comportamento social e cognitivo esperado da criança procura delinear “sua educabilidade” (DORNELLES, 2005, p.39). Observo, nas prescrições que compõem as orientações pedagógicas do EFNA, que a alfabetização e o letramento, ou melhor, ser um sujeito alfabetizado e letrado, se torna algo intrínseco a ser um cidadão. Para ser um cidadão é necessário, então, passar pela escola e o trabalho do professor deve estar imbuído dessa idéia. Logo, é importante que o sujeito infantil, que ele encontrará nos bancos escolares, já esteja constituído com características que devem ser reconhecidas e exploradas pelo professore.

Viñao Frago (1993) critica a divisão da sociedade entre primitivos e avançados, domesticados e selvagens, escolarizados e não-escolarizados, uma vez que “tudo depende de em qual meio nos achemos e de que habilidades se valorizam – ou, se desvalorizam – em dito contexto” (VIÑAO FRAGO, 1993, p.20). Ao atribuir determinadas características sobre como deve ser o sujeito infantil e como o professor deve proceder em sua prática pedagógica, constato que se reforçam narrativas que “desvalorizam as habilidades dos não-escolarizados, ao mesmo tempo em que valorizam as dos escolarizados” (TRINDADE, 2004b, p.132).

Analisando os textos que me propus a explorar, constatei não só a presença da escolarização da alfabetização, mas também da do letramento. Esse elemento é primordial para a constituição de um dito sujeito cidadão que consiga viver com competência na sociedade capitalista e de consumo. Esse assunto será o próximo foco de análise, na seção seguinte.

6.1 A ESCOLARIZAÇÃO DO LETRAMENTO

Assim como a relação dos sujeitos com a alfabetização se tornou legítima se realizada nos moldes escolares, analiso que semelhante movimento está se dando em relação ao letramento, nas orientações do EFNA:

As crianças e os adolescentes observam palavras escritas em diferentes suportes, como placas, *outdoors*, rótulos de embalagens; escutam histórias lidas por outras pessoas, etc. Nessas experiências práticas de leitura e escrita, muitas vezes mediadas pela oralidade, meninos e meninas vão se constituindo como sujeitos letrados (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006, p.72).⁵⁰

Disso deriva uma decisão pedagógica fundamental: para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes – diariamente – a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados. Cabe, então, à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006, p.72)⁵¹

Ao produzir um material pedagógico com essas orientações está sendo prescrito um determinado modo de se trabalhar com as crianças e os adolescentes no EFNA. Fica claro, também, que o papel da escola está para além do educacional, pois a ela cabe a tarefa de reduzir as diferenças sociais. Essas experiências individuais que produzem sujeitos letrados, que conseguem desenvolver as habilidades do uso da leitura e da escrita na sociedade são então, colocadas como sendo tarefa da escola, pois a vantagem se dá exatamente por esta atingir grandes coletivos. Trindade nos esclarece que historicamente passamos de um processo de múltiplas alfabetizações para a alfabetização escolar, e nos remete a uma discussão sobre a escolarização do letramento.

[...] ao alfabetizar letrando, seguindo o letramento social, estamos escolarizando práticas sociais de oralidade, leitura e escrita, como as múltiplas alfabetizações do século XVI ao XIX foram transformadas em uma alfabetização única, escolarizada. Ao que me parece, estamos conformando o letramento social, ao final do século XX e início do Século XXI, renomeando alfabetizações em alfabetismos, e/ou letramentos, ao criarmos situações que levem os/as alunos/as a fazerem usos de diferentes gêneros textuais e práticas discursivas na escola e fora dela (TRINDADE, 2004b, p.137).

Quando trago esta discussão para a minha pesquisa, amparada por Trindade (2004b), não tenho a pretensão de dizer que alfabetizar letrando não é recomendável para as crianças no ensino fundamental. Longe disso, o que me importa é ver como os discursos sobre a alfabetização e letramento foram se constituindo, sendo criados social e culturalmente, de acordo com preceitos e necessidades datados historicamente. Foucault alerta que é

⁵⁰ Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: + 1 ano é fundamental, 2006.

⁵¹ Idem, *ibidem*.

interessante ver como “se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros, nem falsos” (2003a p.7), mas que são operacionalizados de acordo com uma racionalidade política e econômica em uma determinada ordem social. Para a proposta do EFNA, como fica exposto pelos excertos trazidos até aqui, é importante, para a sociedade, ter sujeitos alfabetizados e letrados.

As orientações do MEC, ao serem prescritas enquanto política pública nacional, produzem verdades, que procuram, entre tantas coisas, regular e administrar a população, procurando, com isso, “produzir um determinado tipo de sujeito alfabetizado” (TRAVERSINI, 2003, p.75). Para essa discussão é importante analisar outro excerto das orientações pedagógicas do MEC:

Os professores (as), há algum tempo, vêm participando desse debate, no centro do qual se questionam as práticas restritas aos velhos métodos de alfabetização e, se busca garantir que os meninos e as meninas possam desde cedo, alfabetizar-se e letrar-se, simultaneamente. Resumindo o que foi descoberto nos últimos 25 anos, Morais e Albuquerque (2004) afirmam que para alfabetizar letrando é necessário: democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita; e ajudar o estudante a, ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética. Assim, a nossa proposta agora é refletir de forma mais aprofundada sobre aqueles aspectos constitutivos de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006, p.72-73).⁵²

Existe um chamamento para a questão da importância do letramento que se pauta na premissa de que os “antigos” métodos de alfabetização estão desacreditados pelos professores. O que o MEC estaria fazendo, então, é somente participar dessa discussão, instrumentalizando os docentes sobre como é possível alfabetizar letrando. Leal, Albuquerque e Morais fundamentam sua discussão na distinção feita pela professora Magda Soares (1998) entre alfabetização e letramento. A alfabetização corresponderia ao processo pelo qual se adquire a escrita alfabética, já o letramento seria o exercício competente da leitura e da escrita, em situações sociais em que se precisasse ler ou produzir textos. Magda Soares é citada para dar embasamento à proposta, do EFNA de que o ideal seria alfabetizar letrando:

Ainda segundo a professora Magda Soares “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou

⁵² Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: + 1 ano é fundamental, 2006.

seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita (SOARES, 1998, apud LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006, p.72-73).⁵³

Mais uma vez destaco que não me posiciono desfavorável ou favorável a um investimento no alfabetizar letrando. Instiga-me, sim, pensar no descarte que é feito dos métodos de alfabetização, bem como quem está autorizado a falar sobre esse assunto. Ao escolher quais autores escreverão sobre as orientações para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental se institui um governmentismo sobre como se deve trabalhar a alfabetização com o letramento, e quem está autorizado a dizer como.

É interessante pensar que os índices de evasão, repetência e, mesmo índices de analfabetismo, são creditados ao mau uso de métodos. Ao que me parece, alfabetizar letrando é colocado nos textos do EFNA como a melhor possibilidade para resolver toda a gama de situações que envolvem a alfabetização com qualidade para o país. Embora não seja isso que o MEC diz propor, é o que pode acontecer quando se defende uma proposta em detrimento de outras.

A pedagogização do letramento é recente, sendo que o deslocamento das discussões sobre alfabetização para os estudos sobre letramento e alfabetismos podem ser localizados a partir da década de 80, conforme lembra Trindade (2004b,). No Brasil, de acordo com Soares, “a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização” (SOARES, 2004, p.8), o que tem levado, segundo a autora, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos. Isto causaria, segundo Soares, um empalidecimento nas discussões sobre alfabetização e um enfraquecimento na especificidade desse processo.

Em nosso país se adotou o termo letramento para traduzir a palavra inglesa *literacy*, que seria “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p.94). Pode-se dizer, então, que o letramento privilegia as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, ou seja, podemos defini-lo como a “capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano” (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p.94).

⁵³ Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: + 1 ano é fundamental, 2006.

Tornar-se alfabetizado e letrado, dominando o uso das tecnologias da leitura e da escrita, tem conseqüências e efeitos de variadas ordens nos sujeitos, mediante o seu grau de inserção social, lingüística e econômica, o que gera efeitos também na conduta desses sujeitos. Além de alfabetizado, a sociedade neoliberal necessita de um sujeito letrado, que além do domínio da leitura e da escrita, saiba usá-lo de forma proficiente, conseguindo, assim, interagir social e economicamente de forma mais eficaz. Para isso, esse sujeito precisa saber fazer escolhas, mas “para que saiba como fazê-las, é preciso aprender a combinar múltiplos critérios de escolha” (VEIGA-NETTO, 2000, p.199). A escola é o local onde se ensina e se aprende quais as melhores escolhas a serem feitas para viver em sociedade. Tanto melhor será, se esta produzir cada vez mais cedo, e com maior eficiência, sujeitos alfabetizados e letrados.

Alfabetizar letrando é um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo e da forma mais eficaz possível, esse duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos. Como educadores, precisamos aprofundar a reflexão aqui apresentada, dando continuidade e ampliando esse debate tão rico e necessário. Como você pensa em fazê-lo juntamente com seus colegas? (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006, p.83)⁵⁴

Foucault nos mostrou que os discursos produzem objetos, produzem sujeitos e produzem sentidos para as coisas. Não seria incorreto dizer, então, que a proposta do EFNA está instituindo verdades sobre o que é ser alfabetizado e o que é ser letrado, e a importância do sujeito alfabetizado e do sujeito letrado para a sociedade.

Dalla Zen e Trindade (2002) explicam que não é necessário questionar se deve-se ou não deslocar o trabalho pedagógico da alfabetização para o letramento, mas sim, perceber que “nossas aulas, nossos planos não são produzidos de forma tão autônoma e criativa quanto imaginávamos, mas que decorrem de discursos e representações que nos constituem, ao mesmo tempo que constituem possíveis entendimentos do que é ler, escrever” (DALLA ZEN; TRINDADE, 2002, p.131).

⁵⁴ Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: + 1 ano é fundamental, 2006.

Na medida em que o MEC orienta, ele também regula e governa a ação do professor. Alfabetizar e letrar se tornam, assim, uma estratégia poderosa de regulação da conduta docente e dos educandos, pois saberes são hierarquizados, bem como uma determinada compreensão do mundo que será ensinada. Esse ordenamento de saberes e práticas que podem ser seguidos, se materializam no que chamo de governo da aula.

6.2 O GOVERNAMENTO DA AULA

Se existe algo nos estudos foucaultianos que me pôs a pensar de forma diferente a educação, foi a questão da produtividade do poder na condução da conduta de si e dos outros. Destaco isso porque observo o quanto as relações de poder atravessam as instituições e, em especial, a escola. Educar, transmitir conhecimentos, decidir e classificar o que deve ser ensinado para os alunos vem sendo, tradicionalmente, o papel da escola. Mas para que essas operações se conjuguem de forma produtiva é necessário que os professores se identifiquem com o discurso pedagógico que circula em seu espaço de atuação.

Nesse sentido as metodologias utilizadas pelos professores para ensinar, na expectativa que produzam aprendizagens para os alunos e outras rechaçadas por não gerar tal efeito, adquirem sentidos validados por discursos pedagógicos vigentes e que adquirem um estatuto de verdade (TRAVERSINI; BALEM; COSTA, 2007, p.4).

Ao entender que a linguagem nomeia e produz sentidos e significados para as coisas, é por meio de “descrições e concepções que construímos conhecimentos e podemos agir sobre nós mesmos e sobre os outros” (TRAVERSINI; BALEM; COSTA, 2007, p.4). Analiso que esse exercício de subjetivação é realizado no EFNA, por meio das orientações pedagógicas para a inclusão dos alunos de seis anos no Ensino Fundamental. Ao se reconhecerem com determinados enunciados sobre como atuar com o aluno de seis anos, os professores vão paulatinamente sendo subjetivados a operacionalizarem essa proposta, e a proferirem esta como a melhor, a mais verdadeira. Essa ação sobre si mesmo gera também um efeito sobre o outro, o aluno, que se quer incluso no Ensino Fundamental. Ramos do Ó (2003) me auxilia nessa argumentação, ao refletir sobre a importância dos estudos foucaultianos, em que se cruzam os domínios da ética com os da política. Ainda, como é possível as noções de

governamentalidade e tecnologias do eu se remeterem um para o outro e se esclarecerem mutuamente, para entender as práticas de subjetivação empregadas desde a modernidade para a subjetivação dos sujeitos:

A governamentalidade corresponderia, assim, ao desencadear de toda uma arte caracterizada pela heterogeneidade de autoridades e agências, empregando igualmente uma desmesurada variedade de técnicas e formas de conhecimento científico destinadas a avaliar e a melhorar a riqueza, a saúde, a educação, os costumes e os hábitos da população [...] Quando fala em tecnologias do eu, Foucault refere-se a todo este conjunto de técnicas performativas de poder que incitaram o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, vinculando-o a uma atividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época (RAMOS DO Ó, 2003, p.4-5).

Penso que o EFNA, articula de forma produtiva e pontual o governo de todos e de cada um, ao efetuar um controle sobre um coletivo: os alunos que integram essa população infantil. Por outro lado, o EFNA também particulariza cada um, investindo aí não só um poder de controle da conduta do aluno, mas também da do professor, procurando infimamente com que cada um subjetive as prescrições das orientações dadas pelo MEC. Para atingir o governo dos sujeitos infantis é importante efetuar o governo da aula a ser dada, pois, partindo de Foucault, o governo realiza uma ação calculada e reguladora sobre os sujeitos e “consustancia uma certa forma de atingir fins políticos”(RAMOS DO Ó, 2003, p.29).

Pensando assim, me permiti analisar os materiais de orientação do MEC como um dispositivo⁵⁵ desencadeador de práticas pedagógicas, ao descrever e prescrever formas de agir e pensar sobre a ação docente.

Nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços. É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem. Em relação às crianças que não freqüentaram espaços educativos de educação infantil, habituadas, portanto às atividades do cotidiano de suas casas e espaços próximos, também aprendendo e dando sentidos à realidade viva do mundo que as cerca, o mesmo cuidado deve ser

⁵⁵ Dispositivo em termos foucaultianos significa “o conjunto das práticas, discursivas e não-discursivas, consideradas em sua conexão com as relações de poder” (SILVA, 2000, p.43). Ainda segundo o autor o próprio Foucault fornece uma lista dos elementos que constituiriam um dispositivo, tais como: “discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, instituições e disposições filantrópicas, em suma tanto o dito quanto o não dito” (SILVA, 2000, p.44).

tomado. [...] A escola potencializa, desse modo, a vivência da infância pelas crianças, etapa essa tão importante da vida, em que se aprende tanto (GOULART, 2006, p.89).⁵⁶

É interessante destacar que agora os professores devem ver a criança de seis anos como um aluno, um sujeito que se encontra cognitivamente em um momento de passagem para um ensino formal, vindo ou não da Educação Infantil. Cabe lembrar também que, até a promulgação da lei que instituiu o EFNA, ter seis anos significava ser aluno da Educação Infantil, e isto não faz muito tempo, pouco mais de três anos. Tal legislação posiciona esse aluno em um outro nível, como se a forma de viver a infância se alterasse de forma positiva e qualitativa para esse aluno, por meio de uma medida legal. Isso me leva a pensar que por meio das “políticas curriculares e de regulação da educação, no cotidiano da escola, são validados discursos pedagógicos que mudam histórica e culturalmente” (TRAVERSINI; BALEM; COSTA, 2007, p.4).

Neste momento histórico e social o professor precisa identificar-se com a idéia de que o aluno de seis anos é responsabilidade do Ensino Fundamental e que cabe à escola a tarefa de educar, escolarizar, alfabetizar e letrar esse aluno. Existe um investimento, nas orientações do MEC, para mobilizar os professores a assumirem um determinado modo de agir em relação à sua prática. O EFNA não se configura somente como uma política pública do âmbito legal, ele procura administrar os docentes da educação, prescrevendo e ensinando como trabalhar em sala de aula.

Trabalhos coletivos constroem-se coletivamente; espaços democráticos reorganizam-se com a participação de todos, inclusive decidindo normas, limites, horários, distribuição de tarefas... Se as crianças participarem desde o início dessa organização, terão a oportunidade de desenvolver o sentimento de pertencimento ao grupo e de responsabilidade pelas decisões tomadas. Todos aqueles que integram a comunidade escolar precisam participar da organização do trabalho pedagógico. Todos podem agir para que o trabalho pedagógico de ensinar e aprender aconteça; todos se beneficiam dele e se comprometem com ele (GOULART, 2006, p.90-91).⁵⁷

De acordo com Traversini, “esse processo de conduzir condutas, ou melhor, de governar a si e aos outros, não ocorre por atos coercivos, mas pela liberdade” (TRAVERSINI,

⁵⁶ Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: + 1 ano é fundamental, 2006.

⁵⁷ Idem, ibidem.

2003, p.96). Para que o professor tome as decisões certas, conduza seu trabalho de forma coletiva e democrática, para que toda a comunidade se engaje, é necessário que ele seja orientado e moldado para esse fim. Essa produção da subjetividade do professor promoverá a implementação do que é proposto pelo EFNA, como, por exemplo, alfabetizar letrando, regulando não só os alunos, mas as famílias no entorno da escola. Afinal, todos agora são responsáveis para que o trabalho pedagógico aconteça e, ao se naturalizar essa idéia, se efetiva de forma sutil e econômica o governo de um e de todos ao mesmo tempo. É importante registrar, como já fiz anteriormente, neste mesmo capítulo, que a alfabetização e o processo de aquisição da escrita se apresentam em destaque:

E quando a criança entra na escola? De que conhecimentos ela precisa para escrever, pra produzir textos com valor social? Pode parecer banal, mas o primeiro conhecimento necessário para que se escreva é saber que se utilizam letras para escrever. Nem todas as crianças sabem disso quando chegam à escola. Depois, saber que essas letras se organizam com base em convenções, de acordo com um sistema de escrita de base alfabética. Aprendem que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo (GOULART, 2006, p. 95).⁵⁸

Ao expor este excerto não pretendo dizer que essas orientações são equivocadas. Desejo, sim, visibilizar a importância da alfabetização nas orientações do EFNA, quanto ao trabalho a ser desenvolvido. Ensinar a ler e escrever deve se dar de forma eficiente, o que me faz crer que “a questão do como implementar essa ação, ou seja, de como ensinar a ler e escrever se transformou numa questão fundamental para o governo das populações” (MARZOLA, 2003, p.210).

Observo que a forma como o professor dá a sua aula, os métodos que utiliza, ou não, para isso, vem, ao longo do tempo, sendo governamentalizados, de forma a corresponder eficazmente aos desígnios econômicos de seu tempo. Marzola, ao analisar como os professores constituíram uma identidade alfabetizanda, que está sempre em busca de um novo método que resolva os problemas da alfabetização, pondera que isso se passa como o “desenrolar de um novelo, cuja a ponta nunca alcançamos, apesar de parecer que nos aproximamos cada vez mais dela” (MARZOLA, 2003, p.214). Embora o EFNA não apresente as orientações como métodos a serem seguidos, não se pode negar o caráter ordenador que ele propõe ao trabalho docente, mas, bem mais do que isso, ele sinaliza uma metodologia, uma

⁵⁸ Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: + 1 ano é fundamental, 2006.

técnica de atuar em sala de aula que melhore a qualidade em educação. Essa idéia corresponde à eterna esperança dos educadores, da qual fala Marzola (2003), em achar a melhor forma de alfabetizar e desenvolver seu trabalho pedagógico.

Mas como ler sem saber ler? É no contato com materiais escritos e com a mediação de um leitor mais experiente, a criança vai buscando compreender o sentido do que está escrito: explorando as possibilidades de significação; relacionando características dos textos; familiarizando-se com as letras, as palavras, as frases e as outras marcas que compõem os textos escritos; elaborando hipóteses sobre o que está escrito a partir do que já conhece; refletindo sobre as muitas questões que a professora destaca com significativas para o aprendizado da leitura de seus alunos (GOULART, 2006, p.96).⁵⁹

No excerto é possível ver que as orientações dadas pelo MEC, além de orientarem, ensinam como fazer o trabalho pedagógico de forma organizada. A questão da leitura e da escrita impulsiona uma forma de estabelecer “novas relações do sujeito consigo mesmo, com seus pares e com a sociedade em que está inserido” (LEMOS, 2008, p.86). Por isso se efetivam, com frequência, argumentações nas orientações do EFNA, funcionando como uma estratégia de convencimento dos docentes quanto à importância ao estímulo da leitura e da escrita. Não nego isso, mas o que me interessa, nesta pesquisa, é ver como os diversos enunciados que circulam na política pública que instituiu o EFNA, sustentam um discurso do que é melhor e mais produtivo para o país, deslocando a escolarização da criança de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Larrosa nos diz que os dispositivos pedagógicos “constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo” (1994, p.36). Ao internalizar a melhor forma de dar aula para as crianças de seis anos, o docente realiza um exercício sobre si, o de como organizar seu trabalho, seguindo um receituário que lhe é oferecido. O EFNA não efetiva somente a inclusão das crianças, ele dispõe técnicas e possibilidades para os professores, para que se realize esta inclusão. Nesse sentido, considero relevante pensar, seguindo o referencial foucaultiano, que toda ação pedagógica é permeada por relações de poder-saber, sendo, portanto, constituidora de determinados sujeitos, docentes e alunos.

⁵⁹ Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: + 1 ano é fundamental, 2006.

Ao realizar um governo sobre si, os docentes também são orientados a levar as crianças a realizarem o mesmo, por meio de propostas de trabalho com as quais seja possível escrutinar o que pensam, seus gostos e seus anseios.

Do mesmo modo, é preciso conversar muito com as crianças sobre as intenções de quem escreve, para que e para quem se escreve, sobre os conhecimentos construídos e em construção. É preciso, enfim, reafirmar incessantemente a condição de produtoras de sentido e, logo, de autoras e leitoras das crianças (GOULART, 2006, p.97).⁶⁰

É imprescindível que todos se sintam à vontade e tenham espaços para manifestar seus gostos e desgostos, suas alegrias e contrariedades, suas possibilidades e limites, seus sim e seus não. Se as cartilhas e os livros didáticos forem convidados para a sala de aula, que seja como material auxiliar da turma – a direção da organização do trabalho pedagógico é dos professores, em conjunto com os alunos e a comunidade escolar (GOULART, 2006, p.97).⁶¹

É estimulado que o aluno faça um exercício de pensar sobre seu tempo e suas aprendizagens na escola, na medida em que é convidado a professar o que sente ou como se sente em relação às atividades que são desenvolvidas. Seria possível dizer, então, que ao falar sobre si, ao sentir-se também responsável pela produção de seu conhecimento, o aluno do EFNA, possa estar sendo levado a exercitar uma auto-regulação. Amparo-me em Larrosa, ao fazer tal argumentação:

É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo (LARROSA, 1994, p.43).

Analisando sob essa perspectiva, é possível pensar que os atos pedagógicos não são meramente mediadores da aprendizagem, como fomos acostumados a vê-los e instituí-los. Eles são definidores daquilo que os sujeitos se tornam, ao passar pela escola, e essa experiência de si, como é sugerida nos documentos do EFNA, embora não tenha essa denominação, pode apresentar essa intenção, de ser “algo que deve ser transmitido e ser aprendido” (LARROSA, 1994, p.45). Aparentemente isso é algo que o EFNA, enquanto um

⁶⁰ Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: + 1 ano é fundamental, 2006.

⁶¹ Idem, ibidem.

manual que deve ser aplicado e apreendido pelos docentes, e, por consequência, pelos alunos, não se constringe em demonstrar:

Caso determinada criança esteja com dificuldade de inserir-se no grupo-classe, é papel do professor planejar estratégias para que ela supere tal dificuldade; caso algum estudante esteja com auto-estima baixa, e, portanto, demonstre medo de expor seus sentimentos e conhecimentos, é preciso também pensar em como favorecer o desenvolvimento dele... Concebemos que significa pensar em como ajuda-los a interagir na sociedade de modo confiante e crítico; implica fazer com que eles tomem consciência das contradições sociais e desenvolvam valores para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática; implica fazer com que eles adquiram autoconfiança quanto a si próprios, reconhecendo que suas histórias estão inseridas na história dos grupos sociais dos quais participam; significa instrumentalizá-los para que tenham acesso a uma ampla gama de situações sociais e entendam os processos históricos que os excluem de outras situações e possam intervir nessa realidade (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006, p.100-101).⁶²

Vejo, neste excerto a regularização do governmentamento da ação do professor em sala de aula, pois ele é responsável por construir estratégias para a superação das dificuldades de seus alunos, então ele precisa saber conduzir adequadamente sua ação pedagógica para que exista um bom rendimento em aula. Ao que parece, se algo não ocorrer como deveria, a responsabilidade pela modificação é do professor, principalmente porque é sobre o terreno da subjetividade que os documentos falam.

É necessário que se trabalhe com a auto-estima do aluno. Dessa forma, ao investir em sua subjetividade e sujeitá-lo a uma forma particular de ver o mundo, ele sentir-se-á integrado a realidade escolar. Com isso se valida não só o discurso que sustenta a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, como se obtém a produção de um sujeito que pense criticamente sobre sua condição social. Ao ser esclarecido sobre as condições que o tornam um sujeito excluído, esse futuro cidadão trabalhador procurará aprender formas para que ele mesmo consiga sair de uma margem de risco social. Tornar-se sujeito prudente, como já afirmei anteriormente, neste trabalho, parece-me uma lógica muito presente nas orientações do EFNA. Segundo Garcia, “a utilização calculada do tempo escolar submete os corpos e suas ações, o pensamento e suas operações” (2002, p.99), mas para que este tempo seja organizado produtivamente e os alunos aprendam a se auto-regularem e tornarem-se sujeitos produtivos para uma racionalidade neoliberal, é importante a ação condutora dos docentes.

⁶² Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: + 1 ano é fundamental, 2006.

A utilização dos termos auto-estima e auto-confiança se dá no sentido de estabelecer “algum tipo de relação do sujeito consigo”(LARROSA, 1994, p.38). Alunos motivados e interessados, certamente terão melhores condições de concluir exitosamente o Ensino Fundamental.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos representa um avanço importantíssimo na busca de inclusão e êxito das crianças das camadas populares em nossos sistemas escolares. Ao iniciarem o ensino fundamental um ano antes, aqueles estudantes passam a ter mais oportunidades para cedo começar a se apropriar de uma série de conhecimentos, entre os quais tem um lugar especial o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler, compreender e produzir textos (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006, p.103).⁶³

Ramos do Ó (2007) nos lembra que muito do que conhecemos sobre aquilo que constitui a escola moderna não se pautou tanto “sobre o saber – sobre as competências intelectuais do aluno – mas essencialmente, sobre o ser, isto é, sobre o modelo de cidadão que importava construir para as várias autoridades, fossem elas quais fossem” (RAMOS DO Ó, 2007, p.38). O investimento do EFNA objetiva atingir a população infantil pobre, que se encontra em uma margem de vulnerabilidade social. Inverter essa ordem ou minimamente melhorar as possibilidades futuras destes pequenos cidadãos é algo a que se propõe o aumento da obrigatoriedade escolar. O que não se pode perder de vista é que essa aparente generosa medida educacional corresponde aos interesses de uma racionalidade econômica que precisa, de trabalhadores ativos e produtivos e não de um grande contingente de desempregados que aumentem os riscos em saúde e violência, onerando o Estado com medidas sociais e corretivas de segurança, para tentar contê-los. Então, como nos diz Ramos do Ó (2007), realmente é interessante dar-se conta de que os interesses de uma lógica social e econômica imperam na formulação de certas medidas educacionais, para a constituição de um determinado perfil de cidadão.

A busca pela melhoria da qualidade do ensino e da alfabetização em nosso país é histórica, embora, como lembra Marzola (2007), diferentes períodos defenderam propostas que prometiam o salto qualitativo, a erradicação do analfabetismo e a melhoria na aprendizagem do aluno. De forma resumida, é possível apontar alguns movimentos que se destacaram na educação nacional como, a educação popular na década de 80, a pedagogia

⁶³ Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: + 1 ano é fundamental, 2006.

crítico social dos conteúdos (conteudistas) e as idéias construtivistas (de forte influência psicológica) na década de 90. Mas, como a autora argumenta, “apesar das boas intenções dessas pedagogias, que se propuseram a reinventar e revolucionar a escola, os resultados desta em termos de ensino efetivo, foram insignificantes” (MARZOLA, 2007, p.15). É possível ver, como já demonstrado em outros capítulos desta dissertação, que a busca pela melhoria dos índices da educação nacional ainda é objetivamente perseguida pelo Estado, ou seja, ainda não os alcançamos. Isto me faz pensar que ainda se busca a ponta do novelo de lã, o que não significa que chegaremos algum dia até ela.

O que deduzo disso é que certamente propostas educacionais de acordo com o período histórico foram configuradas, procuraram conformar um tipo específico, não só de docente e de aluno, mas também de uma metodologia de trabalho. O EFNA traz sua proposta, como já exemplifiquei com diversas passagens, e ele também projeta o seu ideal de cidadão com tais normatizações. E para que ele constitua um cidadão crítico, que possa intervir em sua realidade, emanam da proposta de inclusão das crianças de seis anos, sugestões, técnicas e procedimentos que governam a aula a ser dada, mas, sobretudo, procuram levar os sujeitos alunos a uma adequação “desde o início à regra de relação tanto com os outros como com um determinado tipo de percurso” (RAMOS DO Ó, 2007, p.43). Esse percurso será ensinado na escola, por meio do governo dos docentes e dos alunos, como já foi visto.

7 PARA NOVOS CAMINHOS. OU DESCAMINHOS?

É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 2003d, p.13).

Quando me deparei com o término desta dissertação pensei que ficaria aliviada. Afinal, foram dois anos envolvida com o tema, prestando atenção a cada seminário, a cada palestra, a cada nova informação no *site* do MEC sobre o EFNA. Seria o fim de um exercício, sobre o qual já ouvi muitos colegas relatarem, de incansável busca de informações e bibliografias que pudessem ser articuladas à temática que estudo.

Entretanto, ao contrário do que eu esperava, me vi com dificuldade em colocar o ponto final. Aquele que colocaria o fim à pesquisa e a todo o trabalho investido nela. Dei-me conta, então, de que não existia este fim tão categórico, tão estruturado, mas que múltiplas possibilidades de continuação, de outras pesquisas e estudos podem estar se abrindo. A sensação que fica é a de que muitos materiais não consegui examinar, muitas outras possibilidades de análise deixei de fazer, mas exatamente porque os limites deste trabalho, exigiram-me fazer escolhas e as que fiz resultaram nesta dissertação. Por isso mesmo, foram escolhas deste momento, provisórias, onde caminhos e descaminhos por mim não esperados foram traçados. E foi esse exercício de tentar ver diferentemente do que via a educação há um tempo, que me possibilitou estudar e pesquisar na perspectiva teórica que elegi para minha vida acadêmica.

Ao decidir trabalhar com a governamentalidade eu sabia dos desafios que adviriam desta escolha, principalmente porque me possibilitaram empreender uma analítica sobre educação, infância e poder, algo que, confesso, não foi um caminho fácil, suave, tranquilizador, muito pelo contrário. Por meio da análise de discurso foucaultiana procurei esmiuçar os documentos publicados pelo MEC, no tangente a ampliação do EFNA, de forma a conhecer e descrever quais as racionalidades econômicas que se encontram imbricadas nos

documentos e que estão balizando as decisões políticas em relação a educação nacional, principalmente as que atingem a população infantil.

As políticas educacionais são arranjadas e organizadas de modo a se apresentarem de forma confiável, segura, como a melhor opção para a sociedade em que vivemos. Os sujeitos são historicamente convidados a internalizarem as proposições que lhes são apresentadas, por meio dos mais variados meios de comunicação impressa e televisiva, entre outras. As leis servem para dar garantias legais, mas a eficiência de certas medidas, como a implantação do EFNA, só se dará por meio de uma mobilização dos agentes educacionais nela envolvidos: professores, alunos, famílias, comunidade escolar em geral.

Penso que para que tal mobilização ocorra, é necessário governar e regular a conduta dos sujeitos. É preciso que as pessoas reconheçam na política do EFNA, uma medida salutar e positiva para a qualidade da educação nacional. Mesmo não sendo uma novidade, no cenário educacional, a mudança no número e organização dos anos/séries, a obrigatoriedade aos seis anos de idade no Ensino Fundamental certamente foi o dado mais perturbador nessa política, tanto positiva quanto negativamente, segundo pais, professores e especialistas. É importante ter presente que crianças com seis anos frequentando a primeira série é uma prática que já ocorria nas escolas, amparada por muitos sistemas de ensino. Então, talvez, a obrigatoriedade colocada em lei, é que realmente tenha trazido para o debate nacional a fragilidade de certas crenças, ideais, perspectivas do que compete à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, ressaltando, mais uma vez, a importância das políticas públicas destinadas a uma ou outra etapa da educação básica.

Ao pensar assim, acabei por constatar, mesmo que provisoriamente, que a questão da inclusão se apresenta como uma estratégia eficaz de governo dos sujeitos infantis. Ela promove uma garantia de que não só as crianças de segmentos mais privilegiados economicamente se encontrarão no espaço institucionalizado da escola, porque mesmo estes têm que passar por ela para aprenderem, não só conhecimentos escolares, mas a serem cidadãos. Independentemente da forma como cada infância aprende a se ver como sujeitos de direitos e deveres, um cidadão autônomo, ativo, participativo da vida econômica, seja diferente quanto a perspectivas futuras, todos passam pela escola e nela, mesmo que isto não ocorra só nela, é fundamental para o governo das populações.

A questão que se coloca, então, é que a infância pobre, que está a margem das condições de vida consideradas produtivas pelo Estado Neoliberal, pode, sim, representar um risco social futuro. Ao promover a lógica da inclusão para todos, ou de que todos devem estar na escola, se reforça o discurso de que os que passam pela instituição escolar têm melhores condições de prover suas vidas futuras e integrar-se a sociedade. Mesmo que o EFNA aparente se inserir em uma lógica de proteção a infância em situação de risco, existe um alinhamento deste a outras tantas políticas internacionais, que buscam com que todos se sintam responsáveis pela educação das crianças, assumindo coletivamente um compromisso pelo desenvolvimento com equidade do país. A educação, nesse aspecto, é apresentada com tendo um papel preponderante. Pode-se dizer, então, que a governamentalidade neoliberal atua por meio de políticas públicas que constituem sujeitos autônomos, que saibam ser responsáveis por suas decisões e suas conseqüências.

Tal discussão me levou a pensar que a implantação de um EFNA se valeu de vários mecanismos para governamentalizar a infância, sendo que, para isso, precisou inicialmente constituir a infância que necessitava de um ano a mais no Ensino Fundamental, bem como o campo de intervenção sobre a mesma. Nesse intento, a produção da estatística educacional foi de fundamental importância, pois os dados numéricos e suas comparações permitiram operacionalizar uma racionalidade que não só identificou, reconheceu e nomeou a infância de todo o território nacional, que se encontrava em vulnerabilidade social, como legitimou a implantação de um EFNA. E, embora isso não seja dito pelo MEC, a implementação da política do EFNA serve, entre tantas coisas, como uma estratégia de gerenciamento do risco social.

A escola, mais uma vez, é colocada como a melhor possibilidade de melhoria de vida, não só no campo intelectual e profissional, mas ela também vem revestida de uma responsabilidade cada vez mais investida do social. Ao apresentar o Ensino Fundamental como a melhor opção para as crianças de seis anos, privilegia-se um formato escolar, reconhecidamente institucional, que desde seu surgimento foi atrelado à transmissão do conhecimento e da cultura mundial acumulados.

Sujeitos auto-regulados e auto-confiantes, que possam gerir suas vidas, são sujeitos econômicos para uma racionalidade política neoliberal. Por isso, não basta somente ser alfabetizado, mas é preciso ser letrado, ser um sujeito eficiente, que saiba resolver seus

problemas e interagir em sociedade, o que justifica o investimento em escolarizar também o letramento, assim como ocorreu com a alfabetização. Letrar deve também ocorrer nos moldes institucionais.

Sujeitos alfabetizados e letrados terão melhores possibilidades, de acordo com as orientações do MEC, de inserir-se no mercado de trabalho. Para tanto, efetiva-se um governo da ação docente, para que estes possam, ao subjetivar a melhor forma de conduzir sua prática pedagógica, que é prescrita pelo MEC, constituir um determinado sujeito criança e, especialmente, aluno.

No discurso do EFNA se destaca a produção deste sujeito, alguém que possa vir a ser um bom trabalhador, um bom cidadão. Por isso, este sujeito deve ser trazido para o ambiente ordenador da escola, agora mais cedo, para que desde os seis anos se possa potencializar determinadas características na infância, o que garantirá uma população adulta mais ativa, produtiva e auto-governada. Esse novo sujeito garantirá menos gastos com políticas paliativas e compensatórias da ordem social no futuro. Ensinar a grandes coletivos de infantis como devem constituir-se como adultos futuros é, sem dúvida, uma medida econômica.

Minhas considerações podem parecer pesadas, carregadas de asserções negativas sobre o EFNA? O EFNA é visto por mim como uma política produtiva, na medida em que constitui os sujeitos de uma determinada forma. Penso que não é preciso ver este momento educacional como se fôssemos reféns de uma visão única e global, mas pensarmos sim em possibilidades de fazer do EFNA uma política que respeite a infância e que realmente promova uma educação de qualidade. Como aprendi com Foucault, a mudança nem sempre se dá com a grande revolução, mas sim, com micro-revoltas diárias, aquelas que realmente afetam o cotidiano e que fazem pensar sobre outras possibilidades de atuar pedagogicamente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil e a Escola Fundamental de 9 Anos. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.9, n.2, p.317-325, 2006.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BECK, Ulrich. Incertezas fabricadas. IHU on-line - Sociedade de Risco: o medo na contemporaneidade. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, n.181, 22 mai. 2006. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/ihu>>.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacente ao SAEB e ao Pisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.91-113, dez. 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.25, n.1, p.26-41, dez-jan./jul. 2000.

_____. **Infância e maquinarias**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2001.

_____. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação**. Canoas: Editora Ulbra, 2005a.

_____. Dos modos de olhar a infância. In: LEHENBAUER, Maria (Org.). **O Ensino Fundamental no século XXI: questões e desafios**. Canoas: Editora Ulbra, 2005b.

_____. Outras Infâncias? In: BUJES, Maria Isabel, SOMMER, Luís Henrique (Org.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Editora da Ulbra, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n.77, dez. 2001.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COOK-GUMPERZ, Jenny. A Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: _____ (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005b.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALLA ZEN, Maria Isabel; TRINDADE, Iole Maria Faviero. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luiza (Org.). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.123-133.

DEAN, Mitchell. **Governmentality**: power and rule in modern society. Tradução de Ricardo Uebel. London: Sage, 1999.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança *cyber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

EWALD, François. **Foucault**: a norma e o direito. 2.ed. São Paulo: Vega, 2000.

FERREIRA, Manuela; ROCHA, Cristina; NEVES, Tiago. O que as estatísticas nos contam quando as crianças são contadas. Ou ... As crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social. **Educação, Sociedade e Culturas**, Portugal, n.17, p.33-65, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.1, p.39-59, jan./jun. 1999.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. Revista Quadrimestral: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p.197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, p.777-783, por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/verite.html>>.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Do governo dos vivos. **Resumo dos cursos do Collège de França (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a.

_____. Segurança, território e população. **Resumo dos cursos do Collège de França (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997b.

_____. Em defesa da sociedade. **Aula de 17 de março de 1976**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A arqueologia do saber**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 26.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002b.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 10.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do poder**. 18.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.

_____. A governamentalidade. In: _____. **Microfísica do poder**. 18.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003b.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3.ed. Rio de Janeiro: NAU, 2003c.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: _____. **Microfísica do poder**. 18.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003d.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. **Microfísica do poder**. 18.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003e.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 10.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004a.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: MOTTA, Manoel Barros de (Org.). **Michel Foucault**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. (Coleção Ditos & Escritos; V).

_____. “*Omnes et Singulatim*”: uma crítica da razão política. In: MOTTA, Manoel Barros de (Org.). **Michel Foucault**: estratégia, poder-saber. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. (Coleção Ditos & Escritos; IV).

_____. Poder e Saber. In: MOTTA, Manoel Barros de (Org.). **Michel Foucault**: estratégia, poder-saber. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. (Coleção Ditos & Escritos; IV).

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.1, p.79- 97, jan./jun. 2004.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares. Tempos de Aprender: a produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n.8, p.265-288, jul./dez. 2004.

HATTGE, Morgana Domênica. **Escola Campeã**: estratégias de governo e auto-regulação. São Leopoldo: Unisinos, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2007.

HISALES, Cadernos. **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, v.1, n.1, jul./dez. 2006. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2006.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KLAUS, Viviane. **A família na escola: uma aliança produtiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2003.

KHULMANN JUNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003.

KLEIN, Rejane Ramos. Voluntariado e os processos de in/exclusão na escola. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Editora Ulbra, 2007.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. A libertação da liberdade. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

LEMOS, Sandra Monteiro. **Programa Alfabetiza Rio Grande: a "importância de voltar a estudar" na produção textual de alfabetizando adultos**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2008.

LOPES, Maura Corcini. In/exclusão, diferença e igualdade: a aprendizagem definindo posições no currículo escolar. **Actas do VIII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro)**. Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares, Florianópolis, set. 2006. (CDROM).

_____. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Editora Ulbra, 2007.

LOPES, Maura Corcini, VEIGA-NETO, Alfredo. Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 - Especial, p.947-963, out. 2007.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: D. Quixote, 1993.

MARZOLA, Norma R. Alfabetização: o discurso dos métodos. In: LAMPERT, Ernani (Org.) **O ensino sob o olhar dos educadores**. Pelotas: Seiva Publicações, 2003, p.209-220.

_____. Porque o Brasil não aprende? Universalização não garante aprendizado. **Revista Adverso**, Porto Alegre, p.11-18, mar. 2007.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. Governing economic life. In: GANE, M.; JOHNSON, T. (Ed.) **Foucault's new domains**. London: Routledge, 1993.

NARODOWISKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Rio de Janeiro: São Francisco, 1994.

O'MALLEY, Pat. Risk and responsibility. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas. **Foucault and political reason**: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.75, p.111-148, ago. 2001.

_____. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

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

RAMOS DO Ó, Jorge. **O Governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX) - Ciências Sociais. Universidade de Lisboa/Portugal: Educa, 2003.

_____. O governo do aluno na modernidade. **Revista Educação**: Foucault pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos** - nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SARDAGNA, Helena Venites. Políticas de educação para todos: em sintonia com o mundo global. **2º SBECE**: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. Canoas, Editora da Ulbra, 2006. (CDROM).

_____. Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Editora Ulbra, 2007.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 9.ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SILVA, Tomáz Tadeu da. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p.5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.30, n.1, p.169- 186, jan./jun. 2005.

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

_____. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano XX, n.51, nov. 2000.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária**: o governo de todos e de cada um. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2003.

_____. **Alfabetização na contemporaneidade** - desafios da escola pública. Texto orientador da palestra realizada para professores da rede municipal de Novo Hamburgo/RS, em 22/07/2005. (texto digitado)

TRAVERSINI, Clarice Salete, BALEM, Nair, COSTA, Zuleika. Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino? **V Congresso Internacional de Educação**: pedagogias (entre) lugares e saberes, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 20 a 22 de agosto de 2007. (CDROM).

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra.** Queres ler? Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004a.

_____. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.2, p.125- 142, jul./dez. 2004b.

_____. Um olhar dos estudos culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline. **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.6, p.68-96, 1992.

_____. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: Nau, 2000a.

_____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

_____. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

_____. Coisas do governo... In: ORLANDI, Luiz; RAGO, Margareth (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas.** 2.ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2005.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth. **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONTES CONSULTADAS

BRASIL. **Lei n. 11.1114**, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

_____. **Lei n.11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação - PNE.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br>>.

_____. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br>>.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Decreto Federal nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Resolução Nº 3**, de 3 de agosto de 2005 - Câmara de Educação Básica. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

GOULART, Cecília. A Organização do Trabalho Pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In. MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. + 1 ano é fundamental, 2006.

LEAL, Telma Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa, MORAIS, Artur Gomes. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. In. MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. + 1 ano é fundamental, 2006.

_____. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In. MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. + 1 ano é fundamental, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Brasília, jul. 2004.

_____. **Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos**: relatório do programa. Brasília, julho de 2004.

_____. **3º Relatório do Programa**: ampliação do ensino fundamental para nove anos. Maio, 2006.

_____. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. + 1 ano é fundamental, 2006.

_____. **Cadernos do MEC**. Assessoria de Comunicação Social sobre os principais Programas da Secretaria de Educação Básica. Brasília, jun. 2006.

_____. Encontro discute ampliação do Ensino Fundamental. **Notícias**, Assessoria de Comunicação Social, 03 nov. 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id>>. Acesso em: 14 mai. 2006.

_____. **Orientações sobre o ensino de nove anos estão na internet**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 mai. 2006.

_____. MEC dará apoio a quem ampliar Ensino Fundamental. **Notícias**, Assessoria de Comunicação Social, 03 mar. 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id>>. Acesso em: 14 mai. 2006.

_____. MEC quer ampliar Ensino Fundamental para nove anos. **Notícias**, Assessoria de Comunicação Social, 12 mar. 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id>>. Acesso em: 14 mai. 2006.

_____. Ampliação do Ensino Fundamental será orientada pelo MEC. **Notícias**, Assessoria de Comunicação Social, 28 ago. 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id>>. Acesso em: 14 mai. 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – SEB. Seminário **Alfabetização e Letramento**: Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: 25 mai. 2006.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. 2.ed. Brasília: Unesco, Consed; Ação Educativa.