

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Giane Aparecida Sales da Silva Mota

A ESCOLA ESTÁ FECHADA, A PROFESSORA NÃO FOI!
GOVERNAMENTALIDADE DA INFÂNCIA

Sorocaba/SP

2014

Giane Aparecida Sales da Silva Mota

**A ESCOLA ESTÁ FECHADA, A PROFESSORA NÃO FOI!
GOVERNAMENTALIDADE DA INFÂNCIA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: **Profa. Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares**

Sorocaba/SP

2014

Ficha Catalográfica

Mota, Giane Aparecida Sales da Silva

M871e A escola está fechada, a professora não foi! Governamentalidade da infância / Giane Aparecida Sales da Silva Mota. -- 2014.

104 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Amorim Soares

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2014.

Giane Aparecida Sales da Silva Mota

A ESCOLA ESTÁ FECHADA, A PROFESSORA NÃO FOI!

GOVERNAMENTALIDADE DA INFÂNCIA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba

Aprovado em 20/02/2014.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares
Universidade de Sorocaba

Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen
Universidade de Sorocaba

Ao Heitor, em seu devir-criança, ensinando-me a devir-eu, devir-tese, e me levando a compreender como se chega a ser o que se é...

E ao auxílio e cumplicidade da família Sales, Silva e Mota.

AGRADECIMENTO

Neste momento paro e reconheço, ouço, sinto e confronto o estado inicial de pesquisadora e os caminhos da pesquisa, a constituição da tese rompendo com o tempo, a solidez do mundo e suspendendo as certezas sobre nós mesmos (Larossa).

Afinal, esta tese é o duplo, o duplo nascimento, porque nasceu junto ao meu filho Heitor iniciando um processo de estar no mundo e ser/tornar-se um de nós. Ambos os processos marcados pela sutileza, pela intensidade e até mesmo pela incerteza, pois como diria Larossa, situam-se numa dupla temporalidade: por um lado tanto o nascimento da tese, quanto o nascimento do meu filho constituíram o começo de uma “cronologia no caminho do desenvolvimento, da maturação e da progressiva individualização e socialização” e por outro lado constituíram um simples episódio histórico.

Mas além dessa temporalidade marcada, outra temporalidade ia ganhando espaço, enveredando entre palavras, textos, governamentos, papinhas e choros e questionando meus saberes, minhas certezas, desenhando o ar da novidade, do improvisado, da genialidade do ser criança, tão frágil e dependente, mas ao mesmo tempo tão certo de vencer nesse mundo!

Deste modo, agradeço muito e a muitas pessoas por hoje finalizar este texto, mesmo que ainda o sinta inacabado, um vir a ser.

Agradeço minha querida Maria Lúcia, que em sua generosidade tirou as vendas que me cegavam e me mostrou um caminho a trilhar, um caminho muito mais honroso e desafiador do que eu ousara idealizar.

Agradeço muito a minha mãe, minha querida Luzia, que possibilitou que eu estudasse tranquilamente enquanto ela acarinhava e ainda acaricia em seu colo o meu bebê, que assim como esta tese, cresceu e se transformou em menino, menino levado de três anos.

Agradeço meu Vidal que, no cuidado em me acompanhar, ainda hoje se debruça sobre o texto para juntos minimizarmos as imperfeições; bem como às minhas irmãs, Bruna e Gislene, meu pai Geraldo, e alguns amigos cujo nome não

ouso colocar com medo de cometer injustiça e esquecer de alguém, mas que a seu modo, fosse na partilha de um livro, na discussão de um texto, na vivência de um congresso, fizeram um diferencial em minha vida e na vida e caminho desta pesquisa.

E agradeço muito e simplesmente ao Heitor, por me dar a oportunidade de ser sua mãe, de compreender o que é o devir-criança, de refletir sobre o conceito de infância e como ele vem se configurando na contemporaneidade para, deste modo, deixar esta contribuição ao mundo – a possibilidade de criar uma tese, um filho, propagando valores e quem sabe, devires.

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida.

GILLES DELEUZE, A literatura e a vida.

RESUMO

Ao tomar o processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos como acontecimento educacional, em que sujeitos atuam na construção e articulação de conhecimentos e saberes, e que as ações educacionais produzem efeitos de sentido na ação humana e social, analisa-se o lugar que o conceito de infância ocupa na escola contemporânea e a possibilidade de haver uma pedagogia na/ com a infância. Para tanto, a conceituação de infância é perscrutada, passando pelas áreas da história, da sociologia e da filosofia, identificando o surgimento do sentimento da infância no século XVI, suas transformações conceituais vinculadas ao surgimento do discurso pedagógico na modernidade e sua conseqüente representação na contemporaneidade. Ademais, compreendendo que o funcionamento da política educacional modificou a estrutura do ensino fundamental e, conseqüentemente, modificou o olhar sobre a infância, utiliza-se a Análise do Discurso como meio propício a investigação de documentos redigidos pelo Ministério da Educação, a fim de demonstrar como “as práticas linguístico-discursivas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes, de poder e dominação”. Portanto, a partir dos conceitos foucaultianos de biopolítica, biopoder, governo e governamentalidade, bem como o conceito deleuzeano denominado devir-criança é que se investigam os documentos produzidos pelo Ministério da Educação, destinados à orientação dos sistemas educacionais, a citar: *Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos*; *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais*; *Ensino Fundamental de Nove Anos – 1º Relatório*; *Ensino Fundamental de Nove Anos – 2º Relatório*; *Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa*. A legislação, quando necessária à compreensão do contexto, também é referenciada ao longo do trabalho. Dessa maneira, a tese proporciona uma reflexão acerca do fazer educativo no Ensino Fundamental I, galgando espaços possíveis ao devir-criança.

Palavras-chave: Infância. Devir – criança. Biopolítica. Governamentalidade.

ABSTRACT

By taking the process of deployment and implementation of the Nine-Year Basic Education as an educational event , where subjects act in the construction and articulation of knowledge and learning, and educational activities produce effects of meaning in human and social action, we analyze the place that takes the concept of childhood in contemporary school and the possibility of a pedagogy in / with childhood. Therefore, the concept of childhood is investigated through the areas of history , sociology and philosophy, identifying the emergence of feeling of childhood in the sixteenth century , their conceptual transformations linked to the emergence of pedagogic discourse on modernity and its subsequent representation in contemporary . Moreover, understanding the functioning of educational politics changed the structure of elementary school and consequently changed the look of childhood , we use the Discourse Analysis as a means conducive to research documents written by the Ministry of Education in order to demonstrate as " the linguistic- discursive practices are intertwined with the broader socio-political structures of power and domination." Therefore, from Foucault's concept of biopolitics, biopower, and governmentality as well as the concept called Deleuzian becoming- child who is investigating the documents produced by the Ministry of Education, for the orientation of educational systems, quote: Walkthrough the implementation of basic education of nine years, Nine Year basic Education : general guidelines; elementary School Nine Years - 1st Report; Nine Year basic Education - 2nd Report , National Pact of Literacy Age One . The legislation where necessary to understand the context, is also referenced throughout the work. Thus, the thesis provides a reflection on the educational make in elementary school, chalking possible spaces to the becoming - child.

Keywords: Childhood. - Becoming child. Biopolitics. Governmentality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ABC – Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação para Todos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MP – Medida Provisória

MEC – Ministério da Educação

PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São
Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 INFANS.....	20
2.1 Philippe Ariès (1914/1984) e o Sentimento da Infância.....	21
2.2 Neil Postman(1931/2003) – O Desaparecimento da Infância.....	25
2.3 Manuel Sarmiento (1952): As Culturas da Infância.....	30
2.4 Jorge Larossa – Nascimento e infância.....	33
2.5 Devir – criança.....	37
3. GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA.....	42
3.1 Governo de si e Governo do Outro.....	46
3.2 Família e a infância.....	49
3.3 Escola: Educação da Infância.....	51
4 OLHARES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL - compreendendo o contexto.....	64
4.1 Ensino Fundamental para Nove Anos.....	71
4.2 Ensino Fundamental: em Face do Biopoder.....	75
4.3 Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa/ Pnaic.....	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	98

1 INTRODUÇÃO

Um minutinho

Mamãe um minutinho já vou
Agora não posso parar
Espera um pouquinho já vou
É só um minutinho, rapidinho já vou
Primeiro, maior perigo
Segundo, estou ferido
Terceiro, voar bem alto
O inimigo já está no alvo
Mamãe um minutinho eu preciso acabar
Com um tiranossauro
Mamãe um minutinho já vou
Agora não posso parar
Espera um pouquinho já vou
É só um minutinho, rapidinho já vou
Primeiro, a bonequinha
Segundo, abre a boquinha
Terceiro, come a papinha
Minha filhinha é uma princesa
Mamãe um minutinho eu preciso acabar
De dar a sobremesa
(Paulo Tatit)

Ao enveredar pelos caminhos que hoje constituem esta tese, muitos avanços e retrocessos se fizeram presentes na busca por um estilo, por uma pesquisa que trouxesse um diferencial. Tal pretensão, porém, aos poucos foi decantando, acomodando-se, pois adentrou o universo da compreensão, enveredou no campo da política e se aconchegou no colo da infância, tão rica e plural a esta pesquisadora.

Assim, sem estilo, não busco mostrar neste trabalho caras recomendações e receituários educacionais, nem tampouco saídas xiitas e mirabolantes contra o governo em vigor, porque como diria Bujes (2011) não escrevo de um lugar privilegiado, neutro, incontaminado: sou tão produzida pelos discursos que tenho a presunção de comentar, mas creio num conselho foucaultiano de que acima de tudo

é importante deixar que as máscaras caiam, em velocidades díspares; que fissuras surjam trazendo um olhar um pouco mais límpido, e ao mesmo tempo vívido, do que existe e do que é possível, afinal não há lugar isento de poder, assim como não há lugar isento da influência do saber.

Deste modo, inicio contando um pouco daquilo que, enquanto professora, gestora de uma grande rede pública de ensino, pesquisadora, mãe, mulher, compreendo por infâncias, e como elas vêm marcadas pelas criancices, peraltices e destrezas de um ser humano em intensa, profunda, contínua transformação, a criança.

Em muitos momentos da pesquisa, comecei apresentado o trabalho por meio de uma importante figura infantil em minha vida, o meu Heitor, que nesse exato momento tira, no sofá da sala, o seu cochilo de menino cansado da lida diária de brincar, contrariar, aprontar. Ele, Foucault e Deleuze me fizeram perceber algumas possibilidades para a infância, que demonstrem não somente o conceito multifacetado culturalmente, mas a forte imagem do ser criança e, principalmente, a possibilidade do devir criança, tanto na escola, quanto na vida.

Foi Heitor que me trouxe a compreensão sobre como começar esta tese, misturada a Ruth Rocha, Vinícius de Moraes, Manoel de Barros, Tatiana Belinky e tantos outros que se aventuram em nosso lar, amalgamados aos brinquedos e móveis que, incansáveis, não se fixam a nenhum lugar.

Deste modo, aproprio-me de uma ideia aqui e acolá e começo a apresentar o contexto educacional que permeia esta tese, e os capítulos que a compõem.

A medida educacional, adotada pelo Ministério da Educação, de ampliar o Ensino Fundamental de oito para nove anos moveu em mim questionamentos iniciais acerca das motivações para tal ação.

Atuando na rede municipal de ensino de Sorocaba¹ e que apresenta índices significativos de desempenho na avaliação da educação básica (IDEB)² e recursos

¹ O município de **Sorocaba** se localiza na região Sudoeste do Estado de São Paulo, a cerca de 90 Km de distância da capital. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem 586.625 habitantes, conforme o Censo 2010. Polo de uma região com mais de 2 milhões de habitantes, Sorocaba conta hoje com uma grande diversidade econômica. É a 5ª cidade em desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo e sua produção industrial chega a mais de 120 países, atingindo um PIB de R\$ 9,5 bilhões. As principais bases de sua economia são os setores de indústria, comércio e serviços, com mais 22 mil empresas instaladas. Disponível em:

financeiros adequados ao investimento educacional, pude em alguns momentos ver e em outros acompanhar a movimentação da escola na validação da Lei no 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Esta lei “altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010”. (BRASIL, 2006)

Nesse contexto, observei professoras, das salas de primeiro ano, aflitas por não saberem como planejar o ano letivo das crianças. Confusas em como gerenciar as demandas pedagógicas próprias a esta faixa etária, em prédios com a maioria dos espaços ocupados, com carteiras inapropriadas ao tamanho dos novos alunos, mobiliário pouco acessível, inexistência de parque, livros didáticos que não atendiam e ainda não atendem a faixa etária, bem como amedrontadas por não saberem o que fazer: alfabetizar ou não as crianças de seis anos?

Os medos, incertezas e assombrações pairavam no ar das escolas, principalmente nas salas de 1º ano. As professoras a quem as aulas não tinham sido atribuídas, sentiam-se aliviadas. E movidos pela assertiva “na educação é preciso trocar o pneu do carro com ele andando”³ é que se consolidou o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove anos em uma das cidades deste vasto país.

Atenta a tudo que acontecia, iniciei o processo de busca acerca das potencialidades e vulnerabilidades do Ensino Fundamental de Nove anos. O primeiro questionamento adveio da participação das crianças de seis anos nesse ensino fundamental – oras, por que não investir na Educação Infantil enquanto segmento com condições, ao menos, materiais, mais apropriadas para atender ao público dessa faixa etária? Por que a obrigatoriedade na matrícula a partir dos seis anos se consolida no Fundamental e não Educação Infantil? Quais objetivos justificam tal implantação? Quais componentes curriculares ministrar a estas crianças, uma vez que elas não devem ser consideradas nem como terceira etapa

<http://www.sorocaba.sp.gov.br/pagina/238/conheca-sorocaba.html>

² **IDEB**: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>

³ Fala historicamente replicada, ao longo do período de implantação das salas de 1º ano, por gestores atuando na liderança da secretaria de educação municipal.

da educação infantil, tampouco como a “antiga” primeira série do Ensino Fundamental de oito anos? Os prédios, de modo geral, que atendem ao Ensino Fundamental estão aptos no que concerne à estrutura física e material para receber as crianças de seis anos?

A partir desses questionamentos o trabalho de pesquisa iniciou, ampliando o foco de análise que, a princípio, centrava-se na busca de motivações extrínsecas e intrínsecas à ampliação do Ensino Fundamental, para verificar se tais motivações afetam o que se compreende por infância.

Foucault desvelou a metodologia apropriada a esta empreitada, uma vez que o intuito desta tese não é buscar uma verdade absoluta, apresentando um conceito fechado acerca do objeto de pesquisa; mas de perguntar, examinar, desvendar como se consolida o funcionamento da política educacional que modifica a estrutura do ensino fundamental e, conseqüentemente, as transformações que ela provoca na concepção que se tem de infância, criança e educação.

Ao tomar o processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos como acontecimento educacional, em que sujeitos atuam na construção e articulação de conhecimentos e saberes, e considerando que as ações educacionais produzem efeitos de sentido na ação humana e social, analisa-se o lugar que o conceito de infância ocupa na escola contemporânea e a possibilidade de haver uma pedagogia na/ com a infância.

Desta forma, aconselhada por Foucault, adoto a reflexão e a transgressão como atitudes oportunas para transpor os limites e barreiras impostos no discurso “politicamente correto” do Ministério da Educação, procurando compreender de que modo esta política educacional nos constitui e como nos constituímos nela, enquanto escola, educadores, enquanto crianças.

Para tanto, valho-me da Análise do Discurso como meio propício a investigação dos documentos redigidos pelo Ministério da Educação, pois tal análise permite tratar a linguagem como um objeto dinâmico e, portanto, marcado pelo campo da linguística, da sociologia, da política.

O foco da análise do discurso centra-se na demonstração, como diria Magalhães (2001), de “como as práticas linguístico-discursivas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes, de poder e dominação”, porque

o discurso, enquanto prática humana, não somente representa como significa o próprio mundo e seus valores.

Segundo a autora, para esmiuçar tais aspectos, a Análise do Discurso estrutura-se da seguinte forma: primeira dimensão corresponde à análise textual dos recursos linguísticos; segunda dimensão corresponde ao uso da linguagem no que concerne aos processos de produção, distribuição e consumo dos textos e terceira que corresponde à análise da prática social, ou seja, dos contextos culturais e sociais que fundamentam o discurso.

Dessa maneira, a partir dos conceitos foucaultianos de biopolítica, biopoder, governo e governamentalidade, bem como o conceito deleuzeano denominado devir-criança é que se investigam os documentos produzidos pelo Ministério da Educação, destinados à orientação dos sistemas educacionais, a citar: Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos; Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais; Ensino Fundamental de Nove Anos – 1º Relatório; Ensino Fundamental de Nove Anos – 2º Relatório; Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. A legislação, quando necessária à compreensão do contexto, também é referenciada ao longo do trabalho.

Com o intuito de propiciar uma leitura fluida e cadenciada, a análise não se encontra exposta em tabelas, e sim ao longo da dimensão textual compondo os argumentos necessários à reflexão.

Ademais, a escolha desta metodologia investigativa amplia sua credibilidade alicerçada em Foucault. Para ele, o estudo das práticas discursivas possibilita um olhar de outro ângulo, um olhar de fora da cena. E este posicionamento permite ao pesquisador descobrir os “regimes de verdade” que constituem o discurso, mas que ao mesmo tempo são constituídos por ele.

Logo, examinar os discursos envolvidos no fortalecimento do caráter disciplinar das sociedades e no fortalecimento da biopolítica e do governo das sociedades torna-se uma das tarefas investigativas desse trabalho a fim de compreender como tais conceitos se relacionam ao governo da infância.

Portanto, o ponto fulcral de toda esta investigação refere-se à infância. E compreender o conceito de infância tem sido uma tarefa árdua e incerta, principalmente porque para entendê-lo é preciso deixar de lado a máxima

associação – a imagem de uma criança pura, singular, imaculada, símbolo de futuro e do bem.

É preciso pensar a infância, numa perspectiva filosófica, deleuzeana, foucaultiana, desvinculando-a de gênero, faixa etária, características de desenvolvimento. Pensar a infância significa pensar a pluralidade do aqui e do ali, de junto, perto e do tão distante, do que é próprio a mim, mas não a você. E como esta multiplicidade de vozes se projeta neste movimento educacional brasileiro.

Logo, para compreender tais especificidades torna-se fundamental analisar os atores responsáveis pelo processo educacional verificando se eles são conscientes desta pluralidade ou se creem que há espaço apenas para uma única infância na escola brasileira.

Portanto, na companhia de Deleuze e Foucault, Gallo, Gadelha, Duarte, Larossa, Bujes, Kohan e outros é que esta tese estrutura-se em quatro capítulos que se desdobram, ramificam e procuram de algum modo, constituir um rizoma.

Deste modo, inicio explicando as razões do título escolhido, compreendendo que todo título traz em si uma antecipação. O título desta tese, *A escola está fechada, a professora não foi! Governamentalidade da infância* é uma produção infantil de um menino de três anos (Heitor), expressa num momento de resistência à escola. Até então, este menininho possuía o mundo ao seu redor, imerso em sua individualização, vivida em casa, em meio aos seus; mas passa a frequentar uma instituição de educação infantil, em que tudo é de todos, em que há outros, iguais, mas tão diferentes entre si. E há, acima de tudo, uma professora, como núcleo deste agrupamento chamado maternal.

Nessa aparenta fragilidade de criança, mostras da potência raciocínio ganham vazão, afinal se a professora não foi, não há escola, portanto, a escola está fechada e eu não preciso ir! No entanto, como a ida para a escola é condição *sine qua non* a governamentalidade da infância aparece como consequência, elucidando o controle a que não somente os corpos infantis estão subordinados dentro da escola, como também sua mente, vontade e fazeres.

Além disso, destaco que no início de cada capítulo apresento uma composição musical destinada ao universo infantil assumindo o lugar de epígrafe, é apenas uma imagem dentre as muitas infâncias, mas creio que elas comungam com

os capítulos a que se referem, aflorando os efeitos de sentido que neles vigoram, sem infantilizar a cena.

O capítulo **1 INTRODUÇÃO** apresenta o objeto desta tese e de que modo ela se encontra organizada em capítulos para demonstrar o quanto o nascimento do conceito de infância esteve, desde o início, atrelado socialmente à necessidade de governo das crianças e como isto ainda é validado pelas políticas educacionais, de modo a configurar um valor sobre a infância e, conseqüentemente uma imagem de poder, poder sobre a criança que se pretende constituir como projeção de futuro.

No que concerne ao segundo capítulo – **2 INFANS** - busco desvincular o termo infância da imagem sacralizada de criança, para desta forma, poder trilhar um caminho de conceitualização que perpassa Ariès - **2.1 Philippe Ariès(1914/ 1984) e o Sentimento da Infância; 2.2 Postman(1931/ 2003) – O Desaparecimento da Infância;** Narodoswki, **2.3 Sarmiento(1952): As culturas da Infância** e Larossa, desdobrando-se em **2.4 Jorge Larossa – Nascimento e Infância**. Levanto as possíveis definições de infância ao longo da história, da filosofia e da sociologia, bem como na contemporaneidade para em capítulos subsequentes ir trazendo, por meio da investigação, qual dessas imagens vem sendo sustentada pelas práticas discursivas do Ministério da Educação, da política educacional que sustenta, desde 2009, a ampliação do Ensino Fundamental.

E, deste modo, finalizo o capítulo, por meio do subcapítulo **2.5 Devir-criança**, no qual demonstro a linha teórica deleuzeana de que a infância se constitui por uma dupla temporalidade: *chrónos* e *aión*, fato que pode marcar sua constituição humana, sua constituição educacional. E, nessa perspectiva, amplio o olhar voltando as atenções não somente para a infância que compõe as salas das crianças de seis anos, mas para as infâncias presentes no Ensino Fundamental de Nove Anos.

No capítulo **3 GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA** apresento justamente a ideia de que desde que surgiu o conceito de infância, surgiu também o princípio de governá-la, controlá-la. Para isto mostro os conceitos de governo, governo, governamentalidade e os desdobramentos de poder que se referenciam no subcapítulo **3.1 Governo de si e governo dos outros;** na sequência demonstro o quanto este governo da infância esteve atrelado a dois grandes dispositivos sociais: a família e a escola para, deste modo, configurar o **3.2 A Família e a infância** e o **3.3 Escola: Educação da Infância**.

E no capítulo **4 OLHARES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL – COMPREENDENDO O CONTEXTO**, não busco entender o momento de origem como fundador de verdade, mas almejo, ao extrair as máscaras, desvelar a identidade primeira que fundamenta o surgimento de uma política educacional. Afinal, como propõe Foucault não se trata de onde veio, mas como, de que maneira e em que ponto surge.

Mantendo este sentido, o capítulo 4 se prolonga em, **4.1 Ensino Fundamental para Nove Anos**, revelando os desdobramentos nacionais na consolidação de uma das frentes da Educação Básica. E uma vez que as máscaras começam a revelar suas fendas, o biopoder e biopolítica assumem os discursos oficiais marcando e demarcando a população, por meio dos efeitos sociais e educacionais de tal ação política. Fato que pode ser visualizado na extensão **4.2 Ensino Fundamental: em Face do Biopoder** e em **4.3 Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa** quando se apresenta o movimento desencadeado pelo governo federal para consolidação de que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos.

2 INFANS⁴

Criança não trabalha, criança dá trabalho

Lápis, caderno, chiclete, pião

Sol, bicicleta, skate, calção

Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon

Banho de rio, banho de mar, pula cela, bombom

Tanque de areia, gnomo, sereia, pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, merthiolate, band-aid, sabão

Tênis, cadarço, almofada, colchão

Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão, pega-pega, papel, papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho

Criança não trabalha...

1, 2 feijão com arroz

3, 4 feijão no prato

5, 6 tudo outra vez...

(Arnaldo Antunes e Paulo Tatit)

Estudar a relação entre infância e educação exige um desvencilhar-se das tramas do mesmo, o mesmo olhar sobre a criança, o mesmo olhar de dependência, de subordinação, o mesmo conceito acerca da infância, formada por um misto de inocência e necessidade de formação. É preciso tirar as vendas que nos cegam e trazer à luz que mais do que incompletude, fragilidade, cada criança carrega em si uma potência, única, singular e própria à infância/ infâncias. É importante se desvencilhar da própria imagem de criança, para trilhar uma análise mais “neutra” sobre a infância como um possível, um conceito. Compreendendo, contudo, que o conceito, em si, sempre vem imbuído de olhares, intenções, lugares, de uma perspectiva. E são de alguns desses meios e entremeios que se busca conceituar o termo infância.

Ao comparar Ariès (2011), Narodowski (1999), Postman (2011), Sarmiento (s.d.) e Larossa (2010) minha interdiscursividade revela certa inquietação que transita por pares de oposição: inexistência/ existência; maioria/minoria;

⁴ *Infans*: (adj.) incapaz de falar

Às vezes *infans* tem o sentido de *puer* (criança), porque aos sete anos é que se considerava terminado o período em que a criança era incapaz de falar. (FARIA, 1956,475).

sujeito/assujeitamento, o outro/ ou o mesmo. Afinal o conceito de infância que vigora na contemporaneidade e move as ações sociais, econômicas, políticas, é o conceito do duplo e ao mesmo tempo do dúbio. Ora a infância é frágil demais, necessitando de cuidados e controle; ora apresenta condições plenas de autossuficiência, ora ela perde a singularidade e se torna plural.

Diante deste panorama, proponho, portanto, trilhar certos caminhos que perpassam a historicidade, a sociologia, a filosofia da infância observando as transformações conceituais a que a terminologia foi subordinada em nossa humanização. Nesse sentido, iniciar por Ariès (2011) é fundamental, porque parte do não conceito para a conceituação, do nada para a existência, para a identidade.

2.1 Philippe Ariès (1914/1984) e o Sentimento da Infância

De acordo com este autor, a invenção da infância moderna e de sua entrada em cena na história se consagrou em meados dos séculos XVI / XVII; anterior a isso, os registros que se apresentavam são sobre o possível desconhecimento da infância em si “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la [...] É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”(ARIÈS, 2011, p.17).

Tal ocultação refletia a possibilidade de que a infância, rapidamente transponível, era logo perdida e, portanto, esquecida, até porque:

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte (ARIÈS, 2011, p.21)

Essa indiferença supõe e justifica-se inclusive na e pela crença de que estes pequenos corpos, facilmente substituíveis, eram desprovidos de alma. Não havia o “sentimento da infância”, isto é a consciência da particularidade infantil que traz a distinção entre o ser adulto e o ser criança e “Essa indeterminação da idade se estendia a toda atividade social: aos jogos e brincadeiras, às profissões, às armas”. (ARIÈS, 2011, p.99)

Com o advento do retrato (pintura), ou seja, quando as crianças começaram a sair do anonimato e ganharam as telas, notou-se o surgimento de um sentimento, o sentimento de fixar uma lembrança infantil: “O aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou portanto um momento muito importante na história dos sentimentos.”(ARIÈS, 2011, p.23). Ademais, as possibilidades oportunizadas nesses retratos, de antagonista a protagonista, de adorno a elemento nuclear revelaram certa evolução nesse sentimento infantil que emergia:

Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição. [...] Também no século XVII, a cena de gênero deu à criança um lugar privilegiado, com inúmeras cenas de infância de caráter convencional: a lição de leitura [...], a lição de música ou grupos de meninos e meninas lendo, desenhando e brincando. (ARIÈS, 2011, p.28).

Entretanto, para além do retrato, o sentimento de infância também começava a dar sinais em meio a outras questões tão corriqueiras, perpassando a constituição dos trajes, o aprendizado dos jogos e brincadeiras, bem como questões relacionadas à sexualidade e pudor. Por exemplo, no século XVII, as crianças de classes abastadas já apresentavam trajes que as diferenciavam dos adultos, revelando, segundo o autor, um certo cuidado em diferenciar as crianças.

[...] Evidentemente, não se podia inventar do nada uma roupa para as crianças. Mas sentia-se a necessidade de separá-las de uma forma visível, através do traje. Escolheu-se então para elas um traje cuja tradição fora conservada em certas classes, mas que ninguém mais usava. A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada dos adultos (de um modo muito diferente dos costumes iniciatórios). (ARIÈS, 2011, p.38).

No entanto, a preocupação com a roupa que a criança usaria acentuava a distinção entre os gêneros, bem como entre as classes sociais marcando a diferença na infância entre meninos e meninas, entre nobres e plebeus. As características dos trajes das meninas as mantinham muito mais próximas do universo dos adultos, permitindo que fossem confundidas com as mulheres da época, assim como as crianças do povo, cujas roupas não apresentavam qualquer distinção do universo adulto, afinal era mais alguém para o trabalho.

Quando voltamos a atenção à temática dos jogos e brincadeiras, é bem provável, de acordo com Ariès (2011), que ainda no século XVII não houvesse distinção entre jogos e brincadeiras infantis e de adultos, sendo comuns a ambos. Assim como era identificável que esse universo de jogos e brincadeiras tivesse um limite até os sete anos de idade, momento em que a criança entrava na escola ou começava a trabalhar, ou ainda, conforme páginas anteriores, momento em que o *infans* começava a falar.

Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas. (ARIÈS, 2011, p.47).

Nesse momento, a partir dos sete anos, existia certa permissão, atrelada ao sinônimo aptidão que autorizava as crianças a jogarem cartas e jogos de azar, utilizando inclusive dinheiro, fato que não provocava qualquer reprovação social. Esta permissão estava inclusive justificada pelo lugar que a criança de sete anos começava a ocupar socialmente, pois esta era a idade ícone em que a criança deixava de ser *infans*, portanto sem fala, para tornar-se um ser, para “começar a falar”. Também havia um destaque para a participação das crianças em certas festividades tradicionais, nas quais lhes eram reservados determinados papéis.

Porém, é importante compreender que, nesse cenário

[...] De um lado, os jogos eram todos admitidos sem reserva nem discriminação pela grande maioria. Por outro lado, e ao mesmo tempo, uma minoria poderosa e culta de moralistas rigorosos os condenava quase todos de forma igualmente absoluta, e denunciava sua imoralidade, sem admitir praticamente nenhuma exceção. A indiferença moral da maioria e a intolerância de uma elite educadora coexistiram durante muito tempo. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, porém, estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna com relação aos jogos, fundamentalmente diferente da atitude antiga. Esse compromisso nos interessa aqui porque é também um testemunho de um novo sentimento da infância: uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhes os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhes os jogos então reconhecidos como bons. (ARIÈS, 2011, p.59).

Se os jogos de azar, as apostas eram permitidas às crianças o que se pode dizer acerca do pudor e da sexualidade em si? Era prática comum e familiar expor

as crianças desde sempre a brincadeiras sexuais, manipulando suas genitálias, fazendo-lhes gestos obscenos, bem como lhes dirigindo palavras imorais.

Entretanto, a tolerância a esse padrão comportamental foi se desvanecendo com a instituição de uma literatura moral e pedagógica apropriada às crianças, talvez pelo surgimento de um respeito pela infância, ou a noção de inocência infantil começando a surgir. Tanto que pelo Tratado *De confessione Mollicei* (ARIÈS, 2011, p.80) são apresentadas orientações de como a criança, bem como os adultos devem se comportar. Orientações sobre falar sobriamente, utilizando palavras castas, evitar a promiscuidade entre os pequenos e os grandes, não permitir que as crianças dormissem na mesma cama com pessoas mais velhas, eram alguns dos destaques do referido tratado.

Outrossim, é importante compreender que, de acordo com Ariés (2011), o sentido de inocência infantil permitiu dimanar uma atitude moral em relação à infância, pois se por um lado a sociedade passou a “[...]preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada[...]” ou não aprovada pelos adultos; por outro lado, buscou “[...]fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão[...]” da infância.

Mediante este contexto, eis que outra manifestação de poder sobre a infância começava a se apresentar e vinha se materializando pela literatura pedagógica infantil, acompanhada da devoção e da iconografia religiosa:

A cerimônia da primeira comunhão tornou-se a manifestação mais visível do sentimento da infância entre o século XVII e o fim do século XIX: ela celebrava ao mesmo tempo seus dois aspectos contraditórios, a inocência da infância e sua apreciação racional dos mistérios sagrados. (ARIÈS, 2011, p.98)

Deste modo, a infância se subordinava a um dispositivo de poder, o poder religioso, ou mais especificamente o poder pastoral⁵, uma vez que este poder era tido como benfazejo, positivo, visando à salvação da humanidade, porque “O poder pastoral é um poder de cuidado, ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do

⁵ Poder pastoral é um poder vinculado a religião que tem como princípio o poder que Deus exerce sobre seu povo, ou como diria Foucault (2008a, p.168) “o poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no momento que o faz ir de um ponto a outro.”

rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarram, cuida das que estão feridas.(FOUCAULT, 2008a, p.170)

Portanto, o conceito de infância, em Ariès (2011) está diretamente articulado ao sentimento, à percepção do *infans*, à distinção entre o ser infantil e os adultos que compõe a sociedade. Fosse por sua graça, gentileza e ingenuidade, gerando o comportamento de paparicação, tão comum entre os familiares; fosse pela preocupação moral de controlar, regradar, moldar os pequenos corpos, tão próprio aos eclesiásticos, o fato é que a importância dada às crianças começa a mudar um padrão de comportamento, elas passam a ter um estatuto específico.

No entanto, Ariès (2011) parece crer na linearidade do conceito de infância, bem como em sua origem absoluta que emerge no século XVI, desenvolve-se no século XVI e assume sua forma final no século XVIII. Esta postura adotada pelo autor vem sendo contestada por demais teóricos que não creem na referida linearidade, bem como apontam a limitação do trabalho de Ariès ao privilegiar apenas um tipo de infância, talvez uma infância universal, homogeneizada, conforme afirma Narodowski:

La obra de Ariés, tal vez a causa de su carácter inicial, tuvo durante los últimos treinta años críticas y revisiones muy fuertes desde El campo de La demografía histórica (Flandrin); desde La historiografía (por ejemplo, el ya citado Wilson), desde La pedagogía (Brinkmann), desde La psicología histórica (DE Mause) o desde La historia de la familia (Bellingham) (NARODOWSKI, 1999, p.40)

2.2 Neil Postman(1931/2003) – O Desaparecimento da Infância

Em meio ao antagonismo aparecer/desaparecer, portanto de Ariès (2011) à Postman (2011), uma asserção se sustenta e torna-se inquestionável aos autores – o conceito de infância surge no século XVI e chega à atualidade.

Porém, num resgate histórico, Postman (2011) esclarece que, embora os gregos e os romanos da Antiguidade Clássica não tenham inventado o conceito de infância, foram os precursores da ideia de infância vinculando-a à ideia da psicologia e educação da criança.

Contudo, depois dos romanos é como se essas ideias tivessem desaparecido até a Idade Média, momento em que a sociedade, segundo o autor, ainda continuava desprovida “de concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma

concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto” (POSTMAN, 2011, p.29).

Todavia, porque tais ideias que vinham se constituindo em meio a uma civilização tão bem estruturada, simplesmente desapareceram? Afinal, quais fatores reforçaram o desaparecimento de ideias nas quais a escolarização das crianças era um bem necessário, de que havia uma certa conceituação de infância? Foi a queda do Império Romano e a consequente “queda” da cultura clássica, ou por acaso foi a imersão da Idade Média na “Era das trevas”?

Para justificar o desaparecimento dos primeiros indícios da infância, Postman (2011) aponta para uma hipótese sustentada em quatro pilares,

[...] quatro pontos que são geralmente desprezados e que são especialmente relevantes para a história da infância. O primeiro é que a capacidade de ler e escrever desaparece. O segundo é que desaparece a educação. O terceiro é que desaparece a vergonha. E o quarto, como consequência dos outros três é que desaparece a infância (POSTMAN, 2011, p.24).

O primeiro pilar, marcado pelo desaparecimento da capacidade de ler e escrever sintetiza a restrição do uso do alfabeto romano a tal ponto que a população deixou de ler e escrever, revertendo assim a alfabetização “antes socializada, a um estágio de alfabetização praticamente corporativa [...]” (POSTMAN, 2011, p. 24)

Por conseguinte, ocorria o desaparecimento da educação, justificado pela hipótese de que a ausência de uma educação primária atrelava-se a inexistência do conceito de educação letrada. Deste modo, como na educação medieval aprender estava centrado na oralidade, não havia uma gradação curricular e as faixas etárias se misturavam nos bancos escolares.

Sobre o terceiro pilar que refletia a falta de vergonha, Ariès (2011) já apontara e Postman(2011) ratificava em sua obra, o quanto as crianças eram subordinadas às brincadeiras sexuais.

Por outro lado, ainda que no mundo medieval a criança fosse tida como do gênero neutro, invisível, até que “sem que ninguém esperasse, um ourives de Mogúncia, na Alemanha, com o auxílio de uma velha prensa usada na fábrica de

vinho, fez nascer a infância⁶ (POSTMAN, 2011, p.33). Afinal, o surgimento da imprensa exigia uma nova concepção de adulto, que por sua vez, excluía a infância. E uma vez excluída, era necessário adornar um mundo no qual esses excluídos pudessem habitar.

Mas, quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização europeia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (POSTMAN, 2011, p.50).

Deste modo, reconheceu-se que a infância existia mesmo que de modo diferenciado, pois onde havia escola, rapidamente o conceito de infância prosperava, assim como o contrário também ocorria.

A verdade é que a invenção da infância foi uma ideia que transpôs todas as fronteiras nacionais, sendo às vezes detida e desencorajada, mas sempre prosseguindo em sua jornada. E embora as condições locais influíssem em seu aspecto e progresso, nada logrou fazê-la desaparecer (POSTMAN, 2011, p.69).

E nesse sentido, em meio aos intelectuais do século XVIII a ideia de infância foi nutrida e significada sob duas frentes: Locke e Rousseau, frentes estas que adentraram o século XIX e se estabeleceram no século XX.

Locke propondo uma visão de criança sem forma, como se fosse uma página em branco a ser constituída pelas experiências vividas em educação, estabelecendo o autocontrole, a razão e o pudor, bem como a concepção de Rousseau de que a infância é o estágio da vida em que o homem mais se aproxima de um estado de natureza. Esse estágio ainda não corrompido socialmente revelaria características infantis como sinceridade, curiosidade e espontaneidade.

Estes dois autores, embora de visões díspares, tinham em comum a compreensão de que a infância estava diretamente relacionada ao conceito de futuro.

⁶ O ourives de Mogúncia citado por Postman era Johannes Gutenberg, tido como o criador da prensa, utilizando a impressão por meio de tipos móveis.

E buscando garantir a sequência histórica que compôs o final do século XIX, além destes célebres teórico, dois grandes autores configuraram a síntese e a somatória do conceito de infância do século XVI ao século XX- Dewey e Freud.

Freud e Dewey cristalizaram o paradigma básico da infância que vinha se formando desde a invenção da prensa tipográfica: a criança como aluno ou aluna cujo ego e individualidade devem ser preservados por cuidados especiais, cuja aptidão para o autocontrole, a satisfação adiada e o pensamento lógico devem ser ampliados, cujo conhecimento de vida deve estar sob o controle dos adultos. Ao mesmo tempo, contudo, a criança é entendida como detentora de suas próprias regras de desenvolvimento e de um encanto, curiosidade e exuberância que não devem ser sufocados – na verdade são sufocados - com risco de não alcançar a maturidade adulta (POSTMAN, 2011,p.77).

Contudo, embora Postman e Ariès aproximem-se conceitualmente, ao afirmar que o conceito de infância surge no século XVI como um produto social, fruto da percepção do outro – o não adulto, Postman (2011) defende a tese de que, na contemporaneidade, a infância está desaparecendo; um desaparecimento atrelado à revolução eletrônica e gráfica. E que foi justamente esta revolução que mudou o estatuto da infância fazendo emergir um mundo simbólico que rompeu com as hierarquias sociais e intelectuais que a sustentavam. De acordo com o autor, o advento da televisão, final da década de 40, rompeu com a divisória existente entre o mundo adulto e infantil, pois o que até então se encontrava restrito a uma linguagem diferenciada, como na cultura livresca⁷, a televisão desmoronou com a hierarquia da informação, pois todos passaram a ter acesso a tudo ao mesmo tempo,afinal

Ao contrário dos livros, que variam bastante em sua complexidade léxica e sintática e que podem ser graduados de acordo com a capacidade do leitor, a imagem de TV está disponível para todos, independente da idade. [...] As crianças começam a ver TV com atenção aos três anos, idade em que tem seus programas favoritos, podem cantar os comerciais e pedem produtos que vêm anunciados. Mas os programas, comerciais e produtos não são só para quem tem três anos de idade. Não há razão para serem [...] Tudo é para todos. (POSTMAN, 2011, p.93)

E é justamente sobre esta ideia que Postman (2011) defende o desaparecimento da infância, no momento em que não há distinção na linguagem entre o adulto e a criança, em que a acessibilidade indiferenciada permitiu que a

⁷ Separando as informações próprias ao adulto das informações pertinentes às crianças

proteção que existia outrora, fruto da distinção entre o mundo simbólico adulto e o da criança, fosse extinta.

Deste modo, o que ocorria nos séculos anteriores, retorna por meio da linguagem rude, cínica e obscena e de livre acesso ao universo infantil.

Graças ao milagre dos símbolos e da eletricidade, nossas crianças sabem tudo que qualquer outra pessoa sabe – de bom e de mau. Nada é misterioso, nada é atemorizante, nada é escondido das vistas do público (POSTMAN, 2011, p.111).

Conseqüentemente, uma nova configuração da vida se constitui dividindo a existência humana em três etapas, as quais denominam recém-nascido, adulto-criança e senil.

Na etapa adulto-criança, ousa destacar a fusão de gostos e estilos, marcada pelas vestimentas, pela reprodução comportamental, pelas escolhas musicais entre outros, fruto da influência televisiva.

E na atualidade alguns exemplos prefiguram essa assertiva, a citar pequenos, fotografados por seus pais como motivo de orgulho e expostos em redes sociais, já fazendo a unha, apenas aos 2 anos de idade, no mesmo salão de beleza frequentado por sua mãe. As roupas dos meninos a partir dos três anos de idade, dependendo da marca, já não trazem desenhos infantis em suas estampas, pois devem se vestir como os mais velhos, afinal já são “mocinhos”. As brincadeiras, em certos casos, são substituídas por jogos e vídeos dispostos em tablets, garantindo minutos de descanso aos pais no momento da refeição; e as férias, de algumas crianças, vêm acompanhadas por uma babá, afinal seus pais querem aproveitar o passeio.

E sobre essa influência midiática, Barquero e Narodowski (1994) tão bem a explicam por meio da assertiva de que a infância, enquanto produto da modernidade acabou,

Uno de los aspectos de esta crisis ha cobrado especial relevancia en la polémica en torno al status actual de la infancia: el niño poseería un acceso a los medios de comunicación, un acceso a la información equivalente al adulto. Diferencia clara con el fin del siglo XIX o los comienzos del XX cuando para poseer una «experiencia cognitiva» había que transcurrir por todos los niveles del sistema educativo.(BARQUERO; NARODOWSKI, 1994,p.09)

Porque na modernidade a infância era a espera, espera pelo que o adulto revelaria, espera pelas cerimônias de iniciação, ao contrário da infância atual cuja demanda caracteriza-se pela imediatez, própria da cultura midiática, da satisfação imediata e, nesse sentido, a iniciação à vida adulta acontece com maior intensidade, rompendo a barreira do tempo, dos corpos e até mesmo dos conceitos.

2.3 Manuel Sarmiento (1952): As Culturas da Infância

E Sarmiento (1952), unindo a percepção de Ariès e a constatação de Postman, explica o lugar da infância nessa sociedade contemporânea. Apesar de sempre ter existido crianças, nem sempre houve infância, pois a consciência social da existência do conceito infância só se deu na modernidade, com o Renascimento, fruto de “um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e modos de vida” (SARMENTO, 1952, p.3).

Ao longo de quase trezentos anos, a criação da escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes, a promoção da administração simbólica da infância potencializaram-se de tal modo, ao longo dos séculos, a ponto de desenvolver instrumentos reguladores e normas internacionais que configuraram uma imagem de infância global.

No entanto, contesta Sarmiento (1952), este esforço em criar uma infância global não conseguiu simplesmente destituir a criança das marcas que seu nascimento, seu gênero, sua condição social e cultural lhe conferem, pois justamente a “desigualdade” é a marca social da infância contemporânea, que não é uma, mas múltiplas, outras.

O autor afirma que, por meio da transformação do lugar social imputado às crianças, tão diferente de outrora, está ocorrendo um processo de reinstitucionalização da infância, fruto de diferentes fatores, a citar: econômico, familiar, educacional, entre outros.

Na reinstitucionalização econômica, observa-se que as “crianças contam na economia”, seja porque foram inseridas como mão de obra, ou nunca deixaram de sê-lo; seja porque foram postas como peças do marketing, tanto enquanto promotoras de produtos, quanto como consumidoras.

Na reinstitucionalização educacional, a escola passa a ser entendida como “palco das trocas e disputas culturais, que sendo inerente a uma sociedade cosmopolita e de circulação facilitada das populações, não deixam por vezes de ser violentas” (SARMENTO, 19--., p.07). Além de preconizarem um duplo viés, ora a par das correntes neoconservadores que preconizam um regresso a uma escola autoritária, seletiva e segregadora; e na contramão, uma corrente que defende as ideias da “criança ao centro”, da “educação para a cidadania” e da “participação educativa” como referenciais de disciplinamento social e subordinação a programas legitimadores de modos diferentes de administração simbólica. Destas tensões resulta

[...] deslocação da escola do estatuto de instância de integração social, a fragilização de sua missão institucional [...] e a entrada num “universo de justificação múltipla” (Derouet, 1992) que faz com que as escolas hoje se constituam como um palco decisivo de luta político-pedagógica por dar um sentido à actividade educativa e por fazer dela um instrumento do devir social (SARMENTO, 19--., p.08).

Quanto à reinstitucionalização da família, esta está expressa no aumento da monoparentalidade, da maternidade precoce, no aumento das famílias tidas como reestruturadas, no número de lares sem a presença de crianças, ou com a presença de crianças apenas para regular o espaço doméstico.

Ademais, em meio a essa variação familiar, o autor acentua outro aspecto na troca de papéis geracionais, com a crescente ocupação dos adultos no espaço doméstico, fruto do desemprego, das licenças ou readaptações; e desocupação deste espaço por parte das crianças envoltas em atividades escolares integrais, em cursos de idiomas ou ainda em ateliês e práticas esportivas⁸.

Nesse ponto da reinstitucionalização da infância, Sarmento (19--.) traz um contraponto à tese de Postman, explicando que:

[...] consideramos que a 2ª modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de acção que nos permite falar de crianças como actores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias (SARMENTO, 19--., p.10).

⁸ Como sugestão a música *Agenda*, do Álbum *Um minutinho*, grupo musical *Palavra Cantada*, sintetiza de modo significativo esta questão.

Característica estas que envolvem a interação, o lúdico, a fantasia e a reiteração independente do país de origem, da classe social, se é amada ou rejeitada. Pois bem, independente dos paradoxos que exprimem a condição social da infância, as crianças possuem capacidade para constituírem culturas que resistem à cultura do adulto, principalmente porque veiculam formas infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo, criando certa “universalidade” das culturas infantis (SARMENTO, 19--.)

Ao tratar da interação é possível observar o quanto a criança vai apreendendo valores e estratégias com o outro e, deste modo, desenvolvendo sua identidade pessoal e de membro de uma sociedade. Sejam na vivência familiar, nas relações escolares, comunitárias, as crianças aprendem com os pares. E, nesse meio da cultura de pares a criança se apropria, reinventa e reproduz o mundo ao redor, partilhando seus tempos, seus rituais, seus espaços e brincadeiras, suas estratégias para evitar fazer aquilo que não quer, bem como criar as próprias regras para chegar ao que quer.

Sarmiento (19--.) acrescenta que tal interação ocorre tanto de modo sincrônico, como de modo diacrônico, pois

As crianças quando crescem, deixam seu legado, sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem. As crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte (SARMENTO, 19--, p.15).

Assim como ocorrem não somente entre pares infantis, mas na relação com o adulto. Uma relação que possibilita uma interação contínua e produtora de controle por parte dos adultos sobre as crianças, bem como uma interação que oportuniza ao adulto vivenciar as configurações específicas da criança.

Acerca da ludicidade, traço fundamental das culturas infantis, como afirma Sarmiento, eleva-se o elemento fundacional da infância – o brincar- que enquanto condição de aprendizagem se consolida nas brincadeiras e brinquedos. Mesmo que hoje os brinquedos estejam inseridos num mercado que os massifica e cria estereótipos, uniformizando as brincadeiras.

Sobre a fantasia, ou como alguns denominam “o mundo do faz de conta”, possibilita que as crianças atribuam significados às coisas, por meio da transposição do real na reconstrução criativa do imaginário.

Esta transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos, esta “não literalidade” está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência. [...] É por isso que fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança. (SARMENTO, s.d., p.16)

Quanto à última característica – a reiteração – é importante mencionar que o tempo da criança é outro tempo, é um tempo recursivo, “continuamente reinvestido de novas possibilidades, sem medida, capaz de ser sempre reiniciado, repetido” e ainda assim garantir o novo, de um jeito novo:

Nesses fluxos estruturam-se as rotinas de ação, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se competência da interação: trocam-se os pequenos segredos, decodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos. E reiventam-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades de interação, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo. (SARMENTO, 19-- , p.17)

Deste modo, a infância moderna sofre processos de mudança, exigindo sua reinstitucionalização nesse tempo, que é outro, é pós-moderno, é líquido, é volátil, como defende Bauman (2007). Isso não significa, de modo algum, que hoje as condições de existência da infância sejam mais fáceis que outrora, nem tampouco mais autônomas, mas sim que há maior resistência e recusa ao controle abusivo, a complexidade e ao que intitulam exercício da cidadania.

2.4 Jorge Larossa – Nascimento e infância

E é nesse cenário de contestação e resistência que nos reportamos a Jorge Larossa, que traduz a infância tal qual o nascimento do criador.

O autor afirma que justamente por não compreendermos os pequenos selvagens - as crianças - buscamos apreendê-las nos compilados que preenchem as bibliotecas, nos discursos especializados propagados em salas de aula, de

conferências ou programas televisivos. No entanto, mesmo que as práticas sociais e institucionais já tenham capturado, há muito tempo, a ousadia da infância, ela, a infância, não se restringe apenas em ser objeto de estudo ou qualquer coisa parecida, porque também é outra, para além da tentativa de captura.

A infância, como um outro não é o objeto(ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites.(LAROSSA, 2010, p.185)

E justamente esse desconhecimento, como afirma Larossa (2010) justifica o poder do conhecimento que sustenta a humanidade e sua arte de governar, instituindo as metas e os caminhos a percorrer, procurando reduzir o que a infância ainda tem de desconhecido, porque, de acordo com o autor, a alteridade da infância é algo tão radical, que

[...] a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos(é o outro que não poder ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de um verdade que não aceita a medida do nosso saber, como uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa.(LAROSSA, 2010, p.186)

Viver esse duplo certeza/incerteza, conhecimento/desconhecimento, encontro/desencontro também está na educação sob a metáfora do nascimento, porque quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós, um outro que embora seja nosso próprio reflexo, afinal em sua fragilidade corporal, um recém-nascido se submete aos nossos cuidados, nossos conselhos, nossos sonhos, sua alteridade, vai dissolvendo a solidez do mundo e as certezas que carregamos sobre o universo adulto.

O que ocorre na educação é que ela se configura enquanto modo como a sociedade responde aos que chegam, pois subordinados aos olhares dos pedagogos, as crianças se entregam aos saberes curriculares propostos como políticas educacionais, se rendem às regras, normas de convívio, mas ainda resistem em meio a originalidade que carregam.

Indubitavelmente, Larossa acrescenta “[...] o nascimento, portanto, implica o aparecimento de algo no qual nós não podemos reconhecer a nós mesmos” (2011, p.189). E é justamente nesse sentido, que se reporta à contribuição de Hannah Arendt com a figura do nascimento de Jesus

O nascimento de Jesus representa [...] o milagre do aparecimento da novidade radical no mundo e a possibilidade sempre aberta da inauguração de um novo começo na história. O nascimento de Belém, como modelo de todo nascimento, é o acontecimento inesperado que interrompe a segurança do mundo e a continuidade da história. (LAROSSA, 2011, p.189)

Deste modo, compreende-se que a infância é a renovação do mundo, num tempo aberto a um novo começo, que de certa forma exige de cada um de nós a capacidade e a responsabilidade de renovar.

E isso significa compreender a infância como ponto inicial de desenvolvimento e não de redução ao que já sabemos, ao que precisa ser integrado ou ainda, como afirma Larossa (2010, p.188) a conversão da infância em matéria prima “[...] para realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, nossos desejos e nossas expectativas sobre o futuro”. E significa ainda compreender a alteridade da infância e no encontro com ela, compreendermos que nos encontramos com o outro e não “[...] simplesmente com aquilo que nós colocamos ali[...]” (Larossa, 2010).

É certo que o sistema totalitário, ao repugnar as incertezas, busca a ordem, estável e estabilizada, procurando projetar, planejar, fabricar o futuro, mesmo que para isso antecipe etapas, comportamentos, atitudes.

No entanto, Larossa (2010) defende justamente que a educação, mesmo enquanto instância realizadora de um projeto não precisa reduzir a infância, tornando-a dedutível e seguidora de protocolos e procedimentos, porque deste modo ocorre a oscisão da infância, ou como diria o autor “[...] matam as crianças à medida que as convertem na encarnação de uma ideia totalitária de organização do mundo e no instrumento de uma prática totalitária de transformação da realidade.” (LAROSSA, 2010, p.191)

Na contemporaneidade aparentemente não vivemos o regime totalitário, mas por meio da amabilidade democrática e em nome do “Progresso, Desenvolvimento, Futuro e Competitividade” capturamos a infância e a novidade que nela resiste para a administrarmos, e vendermos no “mercado do Futuro”.

Todas as formas de totalitarismo, todos os rostos de Herodes, tem uma coisa em comum: sufocar o enigma ontológico do novo que vem ao mundo, ocultar a inquietação que todo nascimento produz, eliminar a incerteza de um porvir aberto e indefinido, submeter a alteridade da infância à lógica implacável do nosso mundo, converter as crianças numa projeção de nossos desejos, de nossas ideias e de nossos projetos. As crianças podem ser vistas como uma ameaça indiferenciada que tem de ser destruída, [...] podem ser consideradas como recursos para o Progresso econômico, [...] em todos os casos, trata-se de anular o enigma desse novo começo e desse fim em si mesmo que é sempre o nascimento de uma vida humana concreta e singular. (LAROSSA, 2010, p.192)

Contudo, se a verdade da infância é aquilo que produzimos, submetemos e dominamos, faz-se necessário desaprender essa verdade, que sempre está restrita ao que dizemos da infância, para que, deste modo, possamos ouvir o que a própria infância tem a revelar sobre si mesmo, assim como deixar que ela nos revele suas própria moral, sua própria constituição porque com diz Larossa (2010) “[...]uma criança alcança o verdadeiro no próprio instante em que aparece como singular e irrepetível.”

2.5 Devir - criança

Diante desse panorama conceitual sobre a infância que caminhou numa linha histórica, filosófica, sociológica, quando se pensa em infância há que se considerar também o que afirma Heráclito sobre a necessidade de compreender que a infância não deve ser tratada apenas como uma questão cronológica, mas como uma condição da experiência de vida, na qual as múltiplas vivências se concretizam, porque como sugere o autor:

[...] o próprio da criança é ser não apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva - com o movimento. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração. (HERÁCLITO apud KOHAN, 2007, p.87)

Ora, se o tempo da infância é quantificavelmente pequeno como demonstra a cronologia e, assim, historicamente a infância segue o tempo da progressão sequencial, ocupando políticas públicas, estatutos, parâmetros, avaliações, é importante considerar, em acordo com Deleuze (1992), sua segunda dimensão temporal, a dimensão que diz respeito à potência de cada idade da infância e que o autor tão apropriadamente denomina como devir – *devir-criança*.

Mas o que é propriamente o devir deleuzeano?

Em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (2008) afirmam que o Devir é rizoma, mas rizoma não está relacionado à metáfora da árvore classificatória, nem genealógica; porque a metáfora da grande árvore, fincada em solo firme, com tronco sólido que se ramifica em galhos representa uma concepção mecânica do conhecimento e de um saber fragmentado, cartesiano, resultante das concepções modernas. No entanto, nosso pensamento não segue o padrão arbóreo, pois

[...] aquilo a que chamamos, injustamente, 'dendritos' não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística, *uncertain nervous system*. (DELEUZE; GUATTARI apud GALLO, 2008, p.74)

Deste modo, o rizoma é uma metáfora que busca corromper com a tradicional imagem da árvore, uma vez que é a própria multiplicidade, em que não há hierarquias ou paradigmas, apenas a proliferação de pensamentos, abertos. E o devir também é múltiplo e aberto, enquanto “um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir””

Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p.19)

Porque ele não produz outra coisa senão ele mesmo, relacionado a outros devires, diferentes e múltiplos devires.

No entanto, o quanto sabemos acerca do devir, do devir-homem, devir-mulher, devir-criança, dentre tantos devires se mal compreendemos o quanto os devires se relacionam ao corpo, se mal compreendemos o que pode um corpo, quais são seus afectos⁹ e como eles se relacionam “com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele uma corpo mais potente”(DELEUZE; GATTARI, 2008,p.43)

Um exemplo interessante apresentado pelos autores passa pela imagem do carrapato

O Carrapato, atraído pela luz, ergue-se até a ponta de um galho; sensível ao odor de um mamífero, deixa-se cair quando passa um mamífero sob o galho; esconde-se sob sua pele num lugar o menos peludo possível. Três afectos e é tudo; durante o resto do tempo o carrapato dorme, às vezes por anos, indiferente a tudo o que se passa na floresta imensa. Seu grau de potência está efetivamente compreendido entre dois limites, o limite ótimo de seu festim depois do qual ele morre, o limite péssimo de sua espera durante a qual ele jejua. (DELEUZE; GATTARI, 2008, p.43)

Portanto, como a multiplicidade, a celeridade, a ubiquidade, a metamorfose, tão características do devir, estão presentes nas crianças? Afinal o que é o devir, o *devir-criança*?

⁹ Afecto não é um sentimento pessoal, tampouco uma característica, ele é efetuação de uma potência[...] (DELEUZE, 2008, p.21)

De acordo com Kohan (2007), o devir apresentado por Deleuze (1992) marca uma outra temporalidade que não a histórica e, por isso, não é uma imitação, ou um modelo a seguir. O devir deleuziano constitui-se de movimentos, multiplicidades, de uma criação cosmológica, contemporânea.

Um devir que, conforme Kohan (2007, p.92), é um certo “[...]fugir do controle, da pretensão unificadora, totalizadora, é uma força de resistência”. Justamente por isso, Deleuze (1997) emprega o termo *Devir* como um verbo e não um substantivo, porque a ideia não é nomear algo como o substantivo o faz, mas demonstrar a dinamicidade, o movimento, a essência do verbo no infinitivo - devir- criança – cuja natureza não está vinculada a um tempo, ou pessoas, até porque

O verbo no infinitivo não é absolutamente indeterminado quanto ao tempo, ele exprime o tempo não pulsado flutuante próprio ao *Aión*, isto é, o tempo do acontecimento puro ou do devir, enunciando velocidade e lentidões relativas, independentemente dos valores cronológicos ou cronométricos que o tempo toma nos outros modos.(DELEUZE; GUATTARI, 2008, p.51)

Ademais, fugir do controle não significa instituir o *laissez-faire* nas salas de aula, pelo contrário, significa fugir as amarras das questões lineares que não levam o pensamento a nenhum lugar, é fugir do tecnicismo mecânico para realização de operações, é inferir sem a obrigação de responder a alguma pergunta previamente estabelecida; é, talvez, ter uma certa liberdade para pensar e agir, ou como diria Larrosa (2010, p.08). “que as respostas não sigam às perguntas, o saber não siga à dúvida, o repouso não siga à inquietude e as soluções não sigam aos problemas”

Outrossim, compreender que o devir é uma escapada, uma linha de fuga da infância que lhe permite “forjar as armas para a luta” e tornar-se máquina de guerra, permitindo que a criança esteja em posição permanente de resistência, de elaboração da sua subjetividade, abrindo-se para os diferentes sentidos e coisas (Schéerer, 2010).

Portanto, pensar o devir-criança e a sua relação com a infância significa

[...] rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua subordinação da infância à uma significação única, à verticalidade de uma única ereção (SCHÉRER, 2009, p.193).

Para isso, talvez a educação tenha que se instituir enquanto máquina de resistência ou como diria Gallo(2008) tenha que se transformar em uma *educação menor* porque

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2008, p.64 - 65)

Assim sendo, uma hipótese possível seria a existência de uma pedagogia pautada no conceito de rizoma e na ideia de educação menor como “pura resistência, puro devir”, uma vez que tal junção cria a oportunidade da educação abrir-se a desterritorialização¹⁰ e às linhas de fuga por meio do movimento, das criações e conexões, porque como já abordado

Rizoma não é árvore. A árvore define o território, o crescimento vertical e a identidade do ser. O rizoma é horizontalidade que multiplica as relações e os intercâmbios que dele se originam. A vida assim compreendida é um contínuo fluxo e refluxo, potência de interação e produção de sentidos (LINS, 2005, p.1232).

Além disso, cabe compreender que a noção de território oportuniza uma ideia de limite estável e organização e a desterritorialização é o oposto, rompendo com as barreiras para buscar o outro, outro saber, outra vivência, outra oportunidade. Ou como definiu Guattari e Rolnik

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI; ROLNIK, 1986:323).

Nesse contexto possível, em que se consubstancia o rizoma, a desterritorialização e a educação menor, a criança, enquanto devir – criança, é reconhecida na sua potência presente, podendo por meio de um aprendizado descolonizado simplesmente descobrir um outro olhar para a realidade

Os saberes como sabores não mudam a realidade finita dos homens e, tampouco, angústia vinculada à morte. A realidade continua sendo o que ela é, mas o olhar que se tem sobre ela transforma não a força das coisas nos seus paradoxos e incertezas, mas atribui ao “incompreensível”, sob o olhar ético e estético, para além do bem e do mal, uma realidade artística, criadora, isenta do imaginário divino, do juízo, da verdade, da punição e do castigo. (LINS, 2005, p.1230)

Afinal ninguém aprende apenas na relação teoria/ prática, na relação sujeito e objeto se, de fato, não puder ser o centro de um encontro com aquilo que o força a pensar, se não puder propor a diferenciação. Mas, em meio a repetição do mesmo, ousou afirmar que, hoje, é muito pouco o que a escola possibilita aprender, porque, independente de método, só se aprende realmente a partir e por meio do movimento, da exploração, das multiplicidades, da experiência.

A educação está cheia de métodos, metodólogos, dos que já sabem como ensinar, agora, a aprender a aprender. [...] Não ensinam nem deixam aprender os que pensam que ensinar tem a ver com explicar e aprender com compreender e reproduzir o explicado. Nem os que pensam [...] que nas competências e habilidades estão os novos segredos de ensinar e aprender. Porque aprender, deveras, é uma experiência, algo que não pode ser previsto, antecipado, determinado, algo que ninguém pode julgar pelo outro e que não pode levar propriamente o nome de ninguém (KOHAN, 2005, p.129)

E isto nem sempre acontece em sala de aula, porque, conforme o autor, aprender está entre, entre o saber e o não saber, exigindo a movimentação necessária para sair de um estado e chegar a outro.

3 GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA

Agenda Infantil

Segunda-feira tenha aula de inglês
Na terça-feira curso de computação
Na quarta-feira faça uma terapia
Que me dá muita preguiça
Não tenho problema não
Na quinta-feira dia de ortodontista
Na sexta-feira é minha recuperação
Até no sábado acordar às sete horas
Pra treinar na minha escola
Capoeira e natação
Eu já falei pra minha mão milhões de vezes
Meu Deus do céu eu não sou relógio não
Eu sou criança e criança nessa idade
Quer brincar bem à vontade sem ter tanta obrigação
Eu já falei mamãe mil vezes
Além de tudo tem um monte de lição!
Eu sou criança e criança nessa idade
Quer brincar bem à vontade sem ter tanta obrigação
(Paulo Tatit e Zé Tatit)

A percepção de um estado de infância, culminando com a tomada de consciência acerca dos *infans*, assim como o surgimento de instituições e saberes próprios para cuidar, compreender e controlar a infância, desenvolvia-se, concomitantemente, em uma instância maior, a instância administrativa e central, a instância do governo de Estado.

Um governo que vinha sofrendo modificações em seu gerir, uma vez que deixava de centrar as ações do “príncipe” sobre o poder decisório de vida e morte do indivíduo, sujeito à dominação, para centrar-se na população, que se constituía, e ainda se constitui como sujeito político.

A população tornava-se o problema político e científico sobre o qual as ações governamentais atuavam; uma atuação que não tinha mais o intuito de separar

binariamente os indivíduos ou de esquadrihar o espaço urbano¹¹, mas de regulamentar o movimento livre, a circulação das coisas, das pessoas, dirigindo o homem, controlando os processos de nascimento, vida e morte da massa global.

Surgia assim uma nova forma de governar – a biopolítica – constituída por um “conjunto de mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder.” (FOUCAULT, 2008a, p.03).

Segundo Martins (2011), a biopolítica consistia na gestão de um novo problema – o crescimento da população europeia no século XVIII, bem como consistia na necessidade de refletir, conceituar acerca dos “meios de guiar os homens, de dirigir e organizar seus comportamentos, de ordenar e orientar suas ações e suas reações”. (MARTINS, 2011, p.105)

Logo, quando se pensa em governo, Foucault (2008b), deixando de lado os diferentes tipos de governo, delineou como a arte de governar, o governo dos homens enquanto exercício de soberania política; procurando apreender a instância da reflexão na prática de governo e sobre a prática de governo. O que significa que o autor procurou determinar como se estabeleceu “o domínio da prática do governo, seus diferentes objetos, suas regras gerais, seus objetivos de conjunto a fim de governar da melhor maneira possível” (2008b, p.04), buscando para tanto deixar de lado, enquanto opção metodológica, certas noções universais, como súditos, soberano e soberania.

Deste modo, para Foucault (2008b) a arte de governar ao estabelecer regras e racionalizar o fazer, sempre teve como objetivo “fazer o dever ser do Estado tornar-se ser”, porque governar é justamente o princípio de fazer o Estado tornar-se sólido e permanente, para que possa se tornar rico e forte diante de tudo que venha a ameaçá-lo.

¹¹ Nesse sentido, Duarte (2010) argumenta: “Para compreender as transformações ocorridas na nova dinâmica de exercício do governo ocorridas ao longo do século XVIII, já não bastava mais recorrer, a título de contraste, aos modelos do controle medieval da lepra, por meio dos mecanismos de exclusão binária entre doentes e saudáveis, exemplo analisado na *História da Loucura*; nem tampouco era suficiente recorrer ao exemplo do controle da peste no século XVII, empreendido segundo a técnica do esquadrihamento do espaço urbano organizado por um sistema do tipo disciplinar, tal como o exemplo abordado em *Vigiar e Punir*.(DUARTE, 2008, p. 240)

E nesse sentido, de acordo com Veiga Neto (2005, p. 81),

Analisando as dificuldades que se estabeleceram, ao longo do século XVII, pelo embate entre a soberania e a família, Foucault nos mostra que a arte de governo – esse conjunto de saberes que institui uma racionalidade própria, particular ao Estado – só conseguiu se desbloquear quando mudaram as condições econômicas e demográficas da Europa e, por isso mesmo, se articulou o conceito moderno de população e, na esteira deste, também o conceito moderno de Economia. Também o conceito de governo mudou no sentido de se restringir. Se, pelos fins do Renascimento, governar não se referia apenas à gestão política e do Estado, senão que se referia também “à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (Foucault, 1995, p.244), na Modernidade o uso da palavra governar se restringiu às coisas relativas ao Estado.

Frente a esse panorama político, em que inúmeros conceitos foram irrompendo, falar do governo da infância exige do leitor a compreensão de três vocábulos, frutos da mesma raiz etimológica, mas com sentidos díspares. Torna-se oportuno compreender e diferenciar o que significa governo, governamento e governamentalidade, sob o olhar foucaultiano, uma vez que o governo/governamento da infância se envereda justamente no enfoque da biopolítica e do biopoder.

Para tanto, Veiga Neto (2005) propõe que na busca pela compreensão da terminologia, faz-se necessário ressuscitar o vocábulo governamento com o objetivo de compreender, na perspectiva foucaultiana, o entendimento da palavra governo, que em francês, espanhol e inglês dividem-se em outros dois vocábulos – *gouverne* e *gouvernement* – mas que em português estão articuladas somente ao verbo governar.

De acordo com o autor, o que se costuma chamar de governo é essa “instituição do Estado que centraliza ou toma para si a ação de governar.” e para evitar possíveis ambiguidades entre a instituição Governo e a ação Governo, Veiga Neto (2005) sugere que utilizemos o vocábulo governamento nos momentos em que se fizer necessário tratar da ação de governar, mesmo que este vocábulo só resista no dicionário VOLP (1998).

Dentro do próprio governamento, há duas instâncias no ato de governar, o governar administrativo, central, próprio a instância governamental e, portanto, relativo ao Estado e seu soberano/governante, assim como o governo centrado nas práticas de governar, em que

[...] os governantes, as pessoas que governam, a prática 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. Existem, portanto, muitos governos, em relação aos quais, o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade. Por outro lado, todos esses governos estão dentro do Estado ou da sociedade. (FOUCAULT, 1999, p.163)

E justamente ao olhar para as modalidades do ato de governar surge a necessidade conceitual da governamentalidade, que Foucault (2008a) define da seguinte forma:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governos [e, por outro lado]*, o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008a, p.143-144)

Portanto, a governamentalidade é para Foucault (2008a) a atividade que consiste em reger a conduta dos homens em um contexto díspar e por meio de técnicas difusas para governar, sem ter que recorrer à figura do poder do Estado.

Em suma, como afirma Fymiar (2009), a governamentalidade é a ação de formar sujeitos governáveis, por meio de técnicas de controle, normalização e moldagem da conduta, atrelando o governo político do Estado ao governo moral do sujeito, mas existindo como uma forma distinta do governo político. E deste modo, o poder, por meio de sua face insinuante, captura e age convincentemente sobre os indivíduos a fim de fazê-los responder aos imperativos sociais o mais adequadamente.

3.1 Governo de si e Governo do Outro

Mediante essa concepção de governo e sua articulação com o poder, também se faz oportuno compreender como os corpos tornam-se governáveis e como tal governança se relaciona ao governo dos corpos infantis.

Deste modo, apresenta-se o conceito de menoridade, conceito este elucidado por Foucault (2010) por meio de alguns textos de Kant. A ideia de menoridade é abordada pelo autor no sentido de incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem precisar da direção de outro,

Menoridade de que [o homem] é ele próprio responsável, já que “a causa” dela reside, não numa falha do esquecimento, mas numa falta de decisão e de coragem para se servir [do entendimento; M.F] sem a direção de outrem (FOUCAULT, 2010, p.26).

Contudo, o autor alerta que o estado de menoridade não pode ser confundido com a infância, com um estado de impotência natural, na medida em que os homens são capazes de guiar-se por si sós; enquanto o estado de infância da humanidade ainda não adquiriu os meios e as possibilidades de sua autonomia.

Ademais, essa noção de menoridade não se trata de uma impotência natural, porque está articulada à hipótese política de que os homens foram privados do exercício legítimo de seus direitos, em função de algo; seja porque renunciaram voluntariamente a esse direito, seja porque esse direito lhes foi privado.

E nesse sentido, Foucault (2010) acrescenta:

[...] se os homens estão nesse estado de menoridade, se eles se colocam sob a direção de outros, não é que os outros se apossaram do poder, nem tampouco que lhes tenham confiado o poder, num ato essencial, fundador e instaurador. É, diz ele, porque os homens não são capazes ou não querem dirigir a si mesmos e que outros se apresentaram obsequiosamente para tomá-los sob a sua direção (FOUCAULT, 2010, p.29).

Importante considerar, sobretudo, que o estado de menoridade não se trata de um estado de dependência natural, pois o sujeito não está destituído de nada, trata-se mais de “não precisar me preocupar” (Foucault, 2010).

Essa direção dos outros, esse estado de menoridade, governo de si, governo dos outros, não se deve à imposição dos outros, ou ainda à violência de uma autoridade, deve-se simplesmente, como alerta Foucault (2010) a nós mesmos, a

nossa “covardia” ou “comodismo”. O autor acrescenta, é uma espécie de déficit na relação de autonomia consigo mesmo.

No entanto, é preciso que a própria consciência determine a conduta, é necessário sair da menoridade e exercer a autonomização crítica pelo processo do *Aufklärung*¹².

Para isto, existe uma saída para este estado, é a *Ausgang*¹³, ou seja, é a saída, por meio de um ato decisório em que o homem se retira do estado em que se encontra, no qual, portanto, ele próprio é responsável, e se coloca em outra condição.

Contudo, se o sujeito é suficientemente covarde e se coloca no estado de menoridade, como conseguiria superá-lo e deixar este estado? Haveria ainda a hipótese de indivíduos pensantes por si próprios, que ao escaparem desse estado de menoridade, teriam adquirido autoridade a ponto de se apossar da direção dos outros, mas

[...] esses indivíduos não são capazes na realidade de fazer a humanidade sair de sua menoridade. E por que não são capazes? Pois bem, precisamente porque eles começaram pondo os outros sob a sua própria autoridade, de tal sorte que esses outros, habituados assim ao jugo, não suportam a liberdade e a emancipação que lhes é concedida. Eles forçam, eles constroem aqueles mesmos que querem libertá-los porque eles próprios se libertaram para entrar nesse jugo, sob esse jugo, que eles aceitam por covardia, preguiça, esse jugo que eles aceitaram vindo do outro e ao qual querem conduzi-lo agora. (FOUCAULT, 2010, p.33)

Além disso, para abandonar esse estado é preciso compreendê-lo, compreender que a constituição do estado de menoridade se faz por meio de dois pares, tratados por Foucault (2010) como indevidos e ilegítimos: há o par da obediência e ausência de raciocínio e o par do público e do privado.

O primeiro par pauta-se no sentido de que para haver obediência deve haver ausência de raciocínio, como no exemplo do padre que diz aos seus fiéis, não raciocinem, creiam; ou ainda quando o oficial diz aos soldados, não raciocinem, obedeçam. E o segundo par envolve as esferas pública e privada das nossas

¹² *Aufklärung*: esclarecimento

¹³ *Ausgang*: saída, movimento pelo qual nos desprendemos de alguma coisa, sem que nada seja dito sobre para onde vamos.

faculdades, ou seja, o uso que fazemos delas seja enquanto elementos de uma sociedade ou de um governo que tem como objetivo o bem coletivo.

O uso que fazemos de nossas faculdades quando somos profissionais de uma instituição é o uso privado, pois

Somos as peças de uma máquina, situados num dado lugar, [com] certo papel preciso a desempenhar, enquanto há outras peças da máquina que tem outros papéis a desempenhar. E, nessa medida, não é como sujeito universal que funcionamos, funcionamos como indivíduos. E devemos fazer um uso particular e preciso de nossa faculdade dentro de um conjunto que, por sua vez, é encarregado de uma função global e coletiva. (FOUCAULT, 2010, p.35)

E no que se refere ao uso público das faculdades é quando nos colocamos como sujeitos universais, como sujeitos racionais que se relacionam com outros seres racionais, ou como diria Foucault (2010, p.35) “[...]nessa atividade que é [...] a do escritor dirigindo-se ao leitor, é nesse momento que encontramos uma dimensão do público que é, ao mesmo tempo, a dimensão do universal.”.

Deste modo, cada vez que se superpõe o primeiro e o segundo par, ou seja, a obediência em detrimento do raciocínio; o uso público e privado de nosso entendimento, quando “obedecer é confundido com não raciocinar e quando, nessa confusão de obedecer com o não raciocinar oprime-se o que deve ser o uso público e universal de nosso entendimento, nesse momento há menoridade.” (Foucault, 2010, p.35).

Assim, como afirma o autor, haverá maioridade quando se reestabelecer a articulação entre os dois pares, desvinculando o raciocínio e a obediência, de modo que se faça valer a obediência no uso privado e o raciocínio livre no uso público.

Portanto, observa-se o quanto o projeto educacional moderno foi um projeto civilizador que buscou operar no sentido de distanciar o homem da natureza, do estado de selvageria, individualizando o sujeito, controlando-o, moldando-o, porque a criança não é, e não era livre. Além disso, ela devia, assim como ainda deve, ser obrigada a tornar-se homem. E tornar-se homem significa compreender a subordinação dos corpos que governam a si e aos outros, mesmo que em sua condição de *infans* ainda não fosse portadora do quesito autonomia.

3.2 Família e a infância

A invenção do sentimento da infância por volta do século XVI buscava constituir outro lugar para a infância, um lugar que não estava atrelado ao cuidado e paparicações das amas de leite, restrito a uma elite, nem tampouco ao abandono em hospícios ou ainda relegá-las à morte. Havia a intenção de que as crianças nascidas permanecessem vivas, pois havia a intenção de utilizar tais vidas, torná-las úteis, enfim havia uma intenção governamental em gerir a vida (Foucault, 1988).

Nesse contexto, duas grandes instituições ganharam força e se transformaram em dispositivos de segurança – a família e a escola. Como afirma Foucault (2008a), a família assume o papel de elemento de governo do corpo população, tornando-se apoio fundamental para governar a população, a partir de seu interior.

Portanto, ela não é mais um modelo; é um segmento, segmento simplesmente privilegiado porque, quando se quiser obter alguma coisa da população quanto ao comportamento sexual, quanto à demografia, ao número de filhos, quanto ao consumo, é pela família que se terá efetivamente de passar (FOUCAULT, 2008a, p.139).

E Foucault (2008a) complementa demonstrando que, a partir do momento em que a população tornou-se a meta final do governo e desbloqueou a arte de governar, ela eliminou o modelo de família existente até então e a instrumentalizou, no século XVIII, por meio das campanhas de mortalidade, as campanhas relativas ao casamento, às vacinações, por meio de manuais médicos, entre outros.

[...] agindo diretamente sobre ela por meio de campanhas ou também, indiretamente, por meio de técnicas que vão permitir, por exemplo, estimular sem que as pessoas percebam muito, a taxa de natalidade, ou dirigindo nesta ou naquela região, para determinada atividade, os fluxos da população. É a população [...] que aparece como fim e instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo. [Ela aparece] como consciente, diante do governo, do que ela quer, e também inconsciente do que a fazem fazer (FOUCAULT, 2008a, p.140).

Deste modo, se constituía a economia política, possibilitando a passagem de uma arte de governar dominada pelas estruturas de soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo em torno da população e da economia. Isso não significa que a soberania deixava de ter um papel frente à constituição do poder

governamental, nem tampouco que a disciplina dos corpos (instituída nas escolas, fábricas) estava sendo posta de lado na administração dos sujeitos, porque não se deve compreender a situação como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, e conseqüentemente a substituição da sociedade de disciplina por uma sociedade de controle.

Segundo Foucault (2008a, p.143) o que existe é um triângulo composto pelos elementos soberania, disciplina e gestão governamental, “[...] uma gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança”.

Ademais, sobre a família Foucault (2001) apresenta uma nova configuração familiar, na qual se buscava eliminar a presença de intermediários, como as amas de leite, os empregados, em suma a criadagem, para compor uma relação direta entre pais e filhos. Fato que permitiu maior vigilância e controle sobre a criança no espaço doméstico, que inclusive se tornava asséptico, uma vez que a medicina higienista¹⁴ também se instituiu no espaço domiciliar. Tratava-se de constituir um novo corpo familiar:

O que está se constituindo é uma espécie de núcleo restrito, duro, substancial, maciço, corporal, afetivo da família: a família- célula no lugar da família relacional, a família célula com seu espaço corporal, com seu espaço afetivo, seu espaço sexual, que é inteiramente saturado pelas relações diretas pais-filhos (FOUCAULT, 2001, p.314).

A formação da família restrita, conjugal, foi um dos elementos criados para proteger a criança do perigo sexual, pois conforme o capítulo I, por muito tempo, as crianças foram expostas e subordinadas às brincadeiras sexuais. Deste modo a preocupação com a sexualidade infantil, deu aos pais “a diretriz imperativa”, como afirma Foucault (2001) de constituir junto aos seus filhos um corpo único, o corpo familiar, um corpo burguês, aristocrático.

Ademais, como afirma o autor, esta relação familiar que possibilitava o contato direto entre pais e filhos, concedeu aos pais um poder limitado, um poder digamos compartilhado, pois no mesmo momento em que os pais se encontravam

¹⁴ A partir do século XVIII uma série de tratados médicos foram desenvolvidos para que os cuidados sobre a criança fossem transferidos da criadagem para os pais, havendo a instrumentalização dos pais, por parte dos médicos, sobre como criar as crianças e, deste modo, a apropriação da mulher a seu papel de mãe.

intimidados a assumir a vigilância de seus filhos, controlando-os, exercendo seu poder sobre eles, “Pede-se ao controle parental interno que modele suas formas, seus critérios, suas intervenções, suas decisões, com base em razões e num saber médicos: é porque os filhos vão ficar doentes[...] (FOUCAULT, 2001, p.316)

Portanto, a nova família é ao mesmo tempo uma família medicalizada, pois se encontra encerrada “num espaço afetivo denso, investe-se essa família, em nome da doença, de uma racionalidade que a liga a uma tecnologia, a um poder e um saber médicos externos.” (Foucault, 2001).

Além disso, a esta família a quem foi dado poder imediato e sem intermediário sobre o corpo da criança, mas que é ao mesmo tempo controlada, de fora, pelo saber e pela técnica dos médicos, também recebe o direito de determinar, discriminar e corrigir tudo que interviesse na normalidade.

No fundo, o que se pediu à família restrita [...] foi que se encarregasse do corpo da criança que, no fim do século XVIII, estava se tornando um desafio importante por duas razões. De um lado, pediu-se a essa família restrita que cuidasse do corpo da criança simplesmente porque a criança vivia e não devia morrer. O interesse político e econômico que se começa a descobrir na sobrevivência das crianças é certamente um dos motivos pelos quais se quis substituir o aparelho frouxo, polimorfo e complexo da grande família relacional pelo aparelho limitado, intenso e constante da vigilância familiar, da vigilância dos filhos pelos pais (FOUCAULT, 2001, p. 323).

Enfim, para o Estado, os pais deviam cuidar dos filhos, impedindo que eles morressem, vigiando sua conduta e educando-os, impedindo que houvesse qualquer despesa inútil com a morte precoce dos filhos.

3.3 Escola: Educação da Infância

Conforme visto ao longo do capítulo, a constituição histórica da infância resultou de uma produção de representações sobre as crianças, sobre seus cotidianos e modos de vida, e principalmente esteve atrelada à constituição de organizações sociais para crianças. Era preciso que as crianças deixassem de ser entregues a si mesmas ou a uma simples rotina de aprender, pois enquanto potencial humano fazia-se necessária uma certa pedagogização integral

De Locke às *Reflexions sur l'éducation* de Kant, e depois do impulso decisivo dado por Rousseau com seu livro *Emílio*, instala-se um “sistema da infância” que a institui, ou melhor, a constitui literalmente, com suas prerrogativas; e, no mesmo movimento, dita os deveres e as condutas do adulto para com ela. A infância, como tal, começa a ocupar um campo social bem delimitado que impõe, aos responsáveis por essa faixa etária, o que devem, ou não, dizer e fazer. Por seu intermédio e sua intenção, a sociedade inteira aprende a se disciplinar, pedagogizando-se; pela infância, explícita ou sub-repticiamente – pois o sistema da infância afeta, em breve, todas as classes, confissões religiosas e convicções - ela torna-se instruída e é impregnada pelo espírito da Aufklärung¹⁵. (SCHÉRER, 2009, p.18)

Portanto, dentre as organizações, a primeira e de caráter decisivo foi a escola com o consequente desenvolvimento do discurso pedagógico. Afinal até meados do século XVII como o conceito de infância ainda estava se consolidando, a própria Pedagogia, enquanto ciência, considerava a infância apenas como consequência da ação adulta, era um mero “elemento dentro das preocupações gerais por encontrar a ordem no funcionamento da instituição escolar, sem outorgar à infância uma primazia existencial.”(Narodowski,2002, p.112) Ainda em acordo com o autor,

Não há dúvida de que, na Pedagogia do século XVII, a infância é indicadora da constatação de uma diferença: o momento inicial, o mais simples e, por isso, o determinante. Para Comenius, a infância supõe maior capacidade para aprender, uma vez que sua existência representa o espaço monopólico da ausência, ou, em termos positivos, a promessa de desenvolvimento futuro. (NARODOWSKI,2002, p.112)

Especialmente durante o século XVIII é que começou a se desenvolver um discurso acerca da pedagogização da infância e de fato a sua diferenciação do universo adulto. Segundo o autor, o que é tipicamente próprio à infância começava a ser explicado por conceitos e categorias pedagógicas, que em sua essência marcavam a criança como aluno, assim como a marcavam como dependente do adulto; uma dependência que devia ser transformada em independência por meio do ensino e da aprendizagem.

[...] pode-se afirmar que a infância moderna é essencialmente dependente da ação adulta, não somente por sua constituição biológica ou psicológica mais débil (como pretendia a Filosofia do Direito), senão porque, graças a sua dependência, o adulto pode atuar sobre a criança, educando-a e transformando-a num ser independente; ou seja, transformando-a num adulto que já não precisa ser educado. (NARODOWSKI,2002, p.114)

¹⁵ In: FOUCAULT, M. O governo de si e dos outros: Curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2010

Ademais, como essa atuação por parte do adulto não era um exercício individual, necessitando da associação de outros adultos empenhados com a ação de educar e transformar a criança num ser autônomo, surgia o adulto especializado – o professor. E este professor, desejoso que o campo pedagógico fosse neutro, destituído de afetos e das pulsões infantis, passou a criar, deste modo, um ser fictício e infantilizado.

No Século XIX, no campo da sociologia, especialmente na obra de Durkheim (1972), também ocorria uma preocupação com educação, possibilitando, segundo o autor, que os objetivos educacionais tivessem como cerne suscitar e desenvolver na criança estados físicos e morais que são requeridos pela sociedade política no seu conjunto.

Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda. (DURKHEIM, 1972, p.39)

Portanto, como diria Schérer (2009), a educação das crianças desempenhava um papel chave, uma vez que tudo se “pedagogizava”, já que a pedagogia tornava-se indispensável a um modelo de poder que, segundo Larossa (2011) se oferecia como dona do futuro e construtora do mundo.

Para Schérer (2009), o fato do sistema escolar e dos professores terem sido os paladinos da transformação da sociedade pela educação, fez com que, desde o século XIX, a sociedade esquecesse ou não se atentasse à maneira como a máquina do poder havia conseguido seus intentos. Fato que fez com que a existência da escola se tornasse incontestável e exigida por todos, mesmo que abarcando uma quimera ao defender sua neutralidade institucional, apregoada pelo princípio da laicidade, mesmo ao afirmar-se igualitária, possibilitando tudo a todos, sem qualquer intervenção das desigualdades sociais, ou ainda, promulgando regras de bom uso do espaço social, enaltecendo valores inaplicáveis à sociedade contemporânea, exemplificado no desprezo ao dinheiro, na proibição da mentira; bem como se apoiando em uma psicologia limitada ao contexto escolar, como se isto fosse possível. O fato é que “a importância dessa utopia é tal que, embora não seja economicamente rentável, é indispensável como instrumento político” (SCHÉRER, 2009, p.29)

Mediante esse histórico de constituição de poder e dominação, observa-se o quanto o conceito de governamentalidade é fundamental para a compreensão de como a administração estatal e os sistemas de ensino continuam a produzir determinado modo de ser infantil, mais especificamente visando “[...] através de prescrições sobre como deve ser o ensino e a aprendizagem da criança [...]” (Santaina, 2011, p.145). E na medida em que as leis, as regulamentações, as diretrizes governamentais, as próprias instituições educacionais e os saberes voltados à criança visam produzir determinados modos de ser.

Ainda mais, compreendendo o quanto a biopolítica se destina à gestão política para garantir a vida do corpo social, a escola, enquanto instituição de biopolítica, a sua organização, os seus regramentos e reformas são determinados para atender imperativos sociais emergentes. (BUJES, 2011)

Desta forma, a governamentalidade demonstra como a Pedagogia sucumbiu ao Estado, vindo a cumprir com os objetivos deste, pois as atividades destinadas às crianças estão muito mais relacionadas às expectativas governamentais do que propriamente às necessidades infantis. Fato que pode ser exemplificado com a questão da alfabetização e ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Neste contexto, observa-se, por exemplo, que as atividades destinadas às crianças de seis anos deixam de ter um caráter pré-escolar, para assumir a forma necessária ao Ensino Fundamental, do qual inclusive o livro didático faz parte como apoio. Além de serem subordinadas a números específicos de aulas semanais que lhes propiciem conhecimentos nas áreas das ciências exatas, humanas e biológicas, e a meta de estarem plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade.

Ademais, a normatização de que a alfabetização e o letramento se consolidem até os oitos anos de idade como meta a ser alcançada nacionalmente¹⁶ transformam o processo de alfabetização em um dentre os muitos dispositivos a que as crianças passam a ser submetidas na vivência escolar. Logo, evidencia-se que a biopolítica “passa pela necessidade de ingresso e vigilância nos modos de ler e escrever cada vez mais precoces na educação de crianças.” (DORNELLES, 2011, p.146).

¹⁶ Segundo o [Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.](#)

No entanto, o processo de implantação, a partir de 2009, e implementação do Ensino Fundamental de Nove anos demonstrou que o acesso das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental não possibilitou todas as crianças estarem plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade¹⁷, situação que impulsionou o governo federal a lançar em novembro de 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa:

Art. 1º. Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.¹⁸

A própria nomenclatura adotada pelo Ministério da Educação para gerenciar um programa nacional de alfabetização já revela as faces do poder, afinal a palavra pacto, enquanto substantivo masculino tanto significa literalmente acordo, quanto traz simbolicamente a ideia de que o acordo é tão intenso, profundo, que se faz necessário selá-lo com sangue¹⁹.

¹⁷ Segundo dados da Prova ABC, aferiu-se um aproveitamento apenas de 50% nas áreas de linguagem e matemática ao término do 3ºano, momento em que se encerra o ciclo da alfabetização. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/dados-das-5-metas/>

¹⁸ Disponível em: <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>

¹⁹ Conforme Dicionário Caldas Aulete: Pacto de sangue: pacto selado, simbolicamente, ao se cortarem ligeiramente e ao misturarem seus sangues os pactuários. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/pacto#ixzz2qgK56QgZ>

Face da Sociedade de Controle (Deleuze), eis o PNAIC²⁰ cerceando as ações educativas na área da alfabetização e letramento, seja por meio dos materiais entregues como apoio às escolas (e que trazem a linha ideológica que se quer propagar na área de alfabetização e letramento); seja pelo “preparo” do Orientador de Estudos submetidos à 200h de estudo anual junto a uma universidade federal brasileira, compreendendo o que e como ensinar; seja pelas avaliações a que as crianças estarão submetidas ao longo dos segundos e terceiros anos para mensurar, em nível nacional, o quanto foi apreendido e o quanto falta apreender/aprender.

O controle é tão intenso que cada classe das salas de alfabetização deste país, do primeiro ao terceiro anos, receberam livros didáticos e os respectivos manuais do professor, obras pedagógicas e acervos de dicionários vinculados ao PNLD; jogos pedagógicos de apoio a alfabetização e obras de referência, de literatura e pesquisa vinculados ao PNBE; bem como jogos e softwares de apoio à alfabetização. Inclusive a entrega dos materiais se realizou diretamente nas escolas, a fim de que não houvesse qualquer subversão na ordem de entrega. Sem contar as apostilas entregues aos professores alfabetizadores com as respectivas aulas/ horas de estudo e os relatórios inseridos, pelo Orientador de Estudos, mensalmente no sistema criado pelo Mec. Um sistema que o Ministério define da seguinte forma: “Destaca-se a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo Mec, o SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto.”(Ministério da Educação)

Eis um dos dispositivos de seguridade propostos por Foucault enquanto técnica de governo, buscando a prevenção e a organização do que deve ser feito, quando deve ser feito e como deve ser feito. Outro dispositivo de poder também é criado pelo PNAIC, mas trata-se de um dispositivo de disciplinamento, porque busca persuadir o professor por meio do conceito de meritocracia e bonificação: “Ainda em 2013, o Ministério da Educação publicará um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013)

E um terceiro dispositivo criado pelo Pnaic, também dispositivo de segurança, envolve a aplicação de uma avaliação específica aos alunos do terceiro ano, intitulada ANA, e estabelecido em portaria

Art. 9º O eixo avaliação caracteriza-se por:

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;

II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;

IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP. (PORTARIA MEC Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012)

A avaliação torna-se um dispositivo de segurança importante também para a prevenção, porque abre a possibilidade de se usar técnicas estatísticas para averiguar uma série de elementos importantes ao cumprimento da meta de todas as crianças alfabetizadas até os oito anos de idade, verificando, por exemplo, distorção idade/série/ano, rendimento escolar, aprovação/reprovação, entre outros, possibilitando verificar o grau de aprovação e ou aproveitamento para que a sociedade funcione num ótimo nível.

Deste modo, portanto, o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, institui na política do Ensino Fundamental de Nove anos certa reforma educacional, nomeado por alguns, segundo Marcelo e Bujes (2011) como obra de engenharia ou administração social, porque utiliza inúmeras forças para organizar e conduzir a experiência social a um determinado fim.

Ademais, destacam as autoras, acaba por produzir uma imagem de criança ideal, como se fosse uma criança – projeto.

O uso de um novo vocabulário – crianças em situação de risco, vulnerabilidade social... – destaca novos modos de raciocinar sobre a criança que representam efeitos de poder. São discursos sobre as crianças que, nesse caso, possibilitam constituir todo um roteiro de intervenção social e educacional não apenas para garantir o que seria visto como um direito seu, mas também para promover mudanças na estrutura escolar e no sistema educacional com o propósito de superar déficits históricos do setor (MARCELLO; BUJES, 2011, p.63)

E nesse sentido de “constituir todo um roteiro de intervenção social e educacional não apenas para garantir o que seria visto como um direito seu” há

ainda que se destacar o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização(1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Este documento é uma ação proposta pelo PNAIC, que desde sua portaria, incluía como um dos objetivos do pacto construir propostas para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

A argumentação para a criação do documento, que sinteticamente chamarei de Direitos de Aprendizagem, já estava expressa desde 2010, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, pois no artigo 49 se explicitava como tarefa do Ministério da Educação:

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental. (BRASIL,2013)

Além disso, é um documento “essencial que compõe a política de governo que está consubstanciada na MP Nº 586/2012.²¹”, ou seja, a emergência em alterar o sistema de ensino favorece um novo objeto discursivo propostos nos documentos e leis em função do que determinam, conduzem, pautam, sugerem e, assim, correlatos das práticas nos levam a perceber que ampliação do Ensino Fundamental produz novas configurações de infância, mediante a forma de concebê-la e agir sobre ela. (MARCELO; BUJES,2011).

Portanto, como movimento de estudo do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, foi proposto aos professores alfabetizadores que se apropriassem do referido documento composto por 30 direitos, 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem para efetivar em suas salas de aula os objetivos de aprendizagem propostos, pois de acordo com o Ministério da Educação

[...] ser alfabetizado é um direito social constituído e conquistado historicamente. Assim, na medida em que, no Brasil, política e pedagogicamente, cada criança tem o direito fundamental de estar alfabetizada, até os oito anos de idade, isto exige que todos – professores, gestores educacionais nas diferentes esferas de poder e a própria sociedade civil- assumam o compromisso e a responsabilidade de garantir

²¹ M.P.: Medida Provisória

que todas as crianças, de fato, se beneficiem desse direito de forma igualitária. (BRASIL, 2012, p.27)

E como diria Foucault (2010, p.15), o discurso tem de levar em conta sua atualidade para, [primeiro] encontrar nela seu lugar próprio; segundo, dizer o sentido dela; terceiro, designar e especificar o modo de ação. Um modo de ação, como explicitado na citação, que traz uma obrigatoriedade, afinal tratando do direito, este não pode ser negligenciado.

No entanto, cabe ressaltar, na escola os efeitos do poder não se exercem apenas nos conhecimentos produzidos enquanto direitos, mas nas condutas cotidianas, nos brinquedos e nas ações, o que implica dizer que “novos olhares e dizeres se voltam para a criança, para a sua infância, para sua educação – produzindo-as de forma diferenciada, por meio de necessidades, importância e cuidados, que daí, igualmente, emergem (aparentemente naturais). (MARCELO; BUJES, 2011).

É como se surgisse o conceito de criança – capaz (Marcelo e Bujes, 2011), a criança capaz de ler e escrever até mesmo antes dos oito anos, a criança capaz de se concentrar por quatro horas numa classe convencional do Ensino Fundamental, a criança capaz de copiar, reproduzir, replicar sem alterar o comportamento, a criança capaz de garantir a qualidade educacional, dando garantias de avanço.

A criança capaz que ingressa no Ensino aos seis anos em prédios e salas de aulas num formato não mais pré-escolar. Sem mobiliário adequado, sem espaços para exploração do movimento corporal, sem o tanque de areia e os famosos jogos de encaixe, como se a mudança na etapa de ensino configurasse uma mudança em seu desenvolvimento humano, infantil, não sendo mais necessários os referidos objetos e espaços.

Ademais, o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental possibilitou refletir que a preocupação inicial, centrada nesse grupo tão frágil, era apenas uma parcela do que constitui a infância no Ensino Fundamental I, pois se as crianças de apenas seis anos não possuem espaço na educação para máxima exploração de sua potencialidade infantil, isto se intensifica nas séries/anos seguintes, como uma quase anulação da infância.

E deste modo, simples ações como o brincar, perdem as significações de ação natural, prazerosa e desinteressada, bem como de ação propícia ao desenvolvimento humano, como fonte de estímulo, para tornar-se mais um dispositivo sobre os infantis.

Os brinquedos e os materiais que os constituem, as formas de brincar, as regras para brincar, os espaços do brincar, são normatizados para governar as crianças, um governo que passa pelos discursos midiáticos, publicitários, das indústrias de entretenimento, das legislações e da própria escola.

Portanto, se por um lado a educação se orienta para o governo das tendências naturais infantis, por outro orienta ao governo da instrução, preparando tanto a alma quanto o corpo infantil “[...] para desenvolver os interesses com trabalho e formação intelectual.” (DIAZ, 2010, p.101)

Contudo, a problemática que se apresenta é que tais interesses quando se materializam em desejos, impulsionam a ação dos indivíduos, e contra isso nada se pode fazer.

Eis aí uma das estratégias de governo “[...] que se serve da educação para instruir e governar os interesses e desejos múltiplos das crianças.” (DIAZ, 2010, p.106) que passam a ser vistas e tratadas como corpo macro - população.

E, à medida que se torna uno, o mesmo, a infância deixa de ser considerada como um marco, um período individual, particular, própria ao sujeito singular, para tornar-se uma unidade geral e macro que pode ser controlada pela tecnologia política de dominação, a biopolítica:

Embora atue em regime de acomodação recíproca com os mecanismos disciplinares, a biopolítica é de outro nível. Ela se aplica a vida dos homens como ser-vivo, toma como objeto outro tipo de corpo, o corpo-espécie população, corpo numerável, que se constitui como problema econômico, político, social, científico e médico-biológico. A biopolítica procede por massificação, incide sobre a multiplicidade composta por uma massa global afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.(GADELHA, 2010, p.112)

Uma vez massificada, ela passa a ser governada como os demais membros da população. E, segundo Foucault, isso significa que a infância também passa a ser gerida por “[...]mecanismos reguladores que [...] vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar

compensações, em suma de instalar mecanismos de previdência” (Foucault apud Gadelha, 2010, p.113). E, dessa forma, as crianças poderão ser controladas para atingirem, por exemplo, a meta de estarem alfabetizadas até os oito anos, capturadas pelas estatísticas, pelas escalas de aprendizagem, pelas tabelas, metas, pelas perspectivas de alfabetização sendo constantemente avaliadas, monitoradas, classificadas, etc.

Também cabe ressaltar que nos documentos educacionais mundiais a criança tornou-se há muitos anos a “chave de uma teoria econômica da população”, pois desde 1969 ela já era apontada por Schultz (Gadelha, 2010, p.143), como uma classe de capital humano.

E nesse sentido, é importante “abrir um parêntese” para compreender a evolução do conceito capital humano e quais implicações ele apresenta no governo da infância.

Historicamente o termo capital humano apresentou inúmeras acepções próprias à política econômica de cada época, deste modo ora o capital humano foi significado como um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que

[...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer, esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas.[...] o humano [...] adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital.[...](LOPEZ-RUIZ apud GADELHA, 2010, p.146)

Ora foi considerado produto de um investimento em educação e o trabalhador um item desse capital, pois atuava tal qual um equipamento; portanto, como afirma Foucault, o capital humano na modernidade transformou estruturando-se na relação custo/benefício, na qual o indivíduo passa a representar a um só tempo tanto o capital quanto a renda.

Deste modo, já apontado por Weber (1996) e lembrado por Gadelha (2010), o indivíduo moderno transformou-se num indivíduo micro – empresa, comportando, ao mesmo tempo, aptidão/competência para fazer, investindo em si mesmo; e gerenciando suas decisões a fim de sempre colher resultados eficientes frente à produção.

Tanto a capacitação, quanto a formação educacional deste indivíduo (microempresa), tornam-se parte das políticas educacionais, uma vez que, segundo Catani apud Gadelha (2010, p.150) elas são elementos estratégicos tanto para garantir aumento da produtividade, como acréscimos à capacidade produtiva, gerando lucros tanto à empresa quanto ao trabalhador.

Crendo nesse panorama, a educação voltada ao mercado de trabalho torna-se justificável e desejável por parte do próprio sujeito, que sem perceber seu assujeitamento, acredita que tal formação lhe será suficiente para garantir “um excelente futuro”. E infelizmente, não percebe que este enfoque capitalista:

[..]trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos [...] que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação [...] que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que tem de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que cada vez mais estabeleçam entre si relações de concorrência.(GADELHA, 2010, p. 151)

Ano a ano, a escola e seus programas curriculares vão constituindo parte do governo da infância, de modo há muito consolidado a “educação tem essa função precípua de condução da criança ao mundo e de transmissão da tradição [...] Sem a introdução no mundo da tradição, não há possibilidade de criação” (Gallo, 2010: 110) e já conformados os pais desejam isso aos seus filhos, que enquanto crianças ainda relutam, mas brevemente serão caladas e tornar-se-ão parte dos desejosos por uma formação para o mercado de trabalho.

Individualistas, competitivos, empreendedores mirins, os *infans* pouco a pouco “vão se calando” e tornando-se parte da maioria, do todo, da categoria população.

E tal característica também vigora nos documentos e na legislação referente ao Ensino Fundamental de Nove anos, pois os sistemas educacionais sejam da esfera federal, estadual ou municipal, embebidos pelo discurso político hegemônico dos princípios do neoliberalismo, ou seja, voltados para os interesses do mercado, visam prioritariamente uma alfabetização até os oito anos, propondo

aplicação de exames periódicos para aferi-la, buscando estabelecer os recursos para assegurar essa alfabetização e aprendizagem, em suma controlando a infância e o porvir.

4 OLHARES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL – COMPREENDENDO O CONTEXTO

Toda criança quer
Toda criança quer
Toda criança quer crescer
Toda criança quer ser um adulto
E todo adulto quer
E todo adulto quer crescer
Pra vencer e ter acesso ao mundo
E todo mundo quer
E todo mundo quer saber
De onde vem
Pra onde vai
Como é que entra
Como é que sai
Por que é que sobe
Por que é que cai
Pois todo mundo quer...
(Péricles Cavalcanti)

Compreender a implantação do Ensino Fundamental para Nove anos significa compreender uma trajetória da política nacional permeada pelos efeitos da globalização, do neoliberalismo e do movimento pós-ditadura militar.

Deste modo, buscar as justificativas para tal implantação nos remete a década de setenta, quando países da América Latina, dentre eles o Brasil, se reuniram em nome de um projeto comum²², pautado em três objetivos específicos a se realizarem nos vinte anos seguintes. Estes objetivos caracterizam-se por garantir a escolarização mínima de 8 a 10 anos a todas as crianças em idade escolar antes de 1999; eliminar o analfabetismo antes do final do século ampliando os serviços educativos para os adultos; melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas educacionais realizando as reformas que se fizessem necessárias (NOMA, 2008).

²² Projeto de Educação para América Latina e Caribe: *El Proyecto Principal de Educación nace como resultado de una decisión política de los ministros de educación y de planificación económica reunidos en Ciudad de México en 1979, con la intención de construir, en conjunto, una política educacional que tuviera continuidad en el tiempo e impacto en las políticas de desarrollo.* Disponível em : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135468s.pdf>

No entanto, conforme Hobsbawm (1995, p.393), os anos seguintes à proposta foram “[...] de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise”. O Brasil, de modo não diferente aos demais países, passou a viver o declínio do “milagre econômico”, em fins do regime militar e começo da década de 1980, um período de crises econômicas, aumento da dívida externa, fragilidades institucionais, mazelas sociais, entre outros.

Ademais, as imposições de reformas estruturais do sistema capitalista, visando o crescimento econômico por meio das orientações/imposições do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e governos das grandes potências econômicas o neoliberalismo se materializava significativamente nas ações da América Latina.

O Chile foi o primeiro país do mundo a adotar políticas de alinhamento neoliberal quando da vitória de Pinochet, em 1973. Em meados da década de 1980, houve processo similar na Bolívia. De acordo com Anderson (2000), a virada continental em direção ao neoliberalismo ocorreu mais próximo a 1990, com a eleição de Salinas em 1988 no México; de Menem na Argentina em 1989; da segunda presidência de Perez na Venezuela em 1989; de Collor de Mello no Brasil, no mesmo ano, e de Fujimori no Peru em 1990. (NOMA, 2008,p.03)

Portanto, inúmeras foram as dificuldades que invalidaram o cumprimento dos objetivos educacionais propostos naquele projeto do início da década de oitenta, tornando-se a década de noventa um fecundo período de discussões internacionais/nacionais para proposições de ações, metas e parâmetros educativos necessários à educação mundial.

Sendo assim, a partir deste período, observam-se várias transformações educacionais nos diferentes países, e no Brasil do final da década de oitenta e na de noventa, podem ser citados: a Constituição Nacional (1988), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (1998), os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (1998), a LDB²³/96, o ECA²⁴ (1990), bem como a adoção de um sistema avaliativo, a citar o Enem²⁵ (1998), o SAEB²⁶ (1990) e, em São Paulo, o Saresp²⁷(1996). Todos estes documentos vigoram na

²³ LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

²⁴ ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente.

²⁵ Enem: Exame Nacional do Ensino Médio

²⁶ SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

²⁷ SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

atualidade e ainda apresentam a finalidade de produzir informações consistentes e periódicas sobre a situação da escolaridade básica.

Os dados coletados devem servir aos gestores não somente como orientação, mas também como monitoramento das políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade educacional, comprovando portando que o ensino torna-se nesse momento objeto de regulação federal. Uma regulação tão necessária à consolidação da biopolítica e do biopoder,

Este biopoder, sem a menor-dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de reprodução e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos (FOUCAULT, 2003, p132)

O corpo dos alunos passa a ser controlado e garantido por diferentes instituições de poder, em todos os níveis do corpo social, a citar por meio da família, do exército, da escola, da medicina e de tantos outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia, possíveis pelo exercício do biopoder e indispensáveis ao Estado.

Além dessas modificações, Ferreiro aponta que a década de noventa inaugurava uma “novidade” com relação à educação, principalmente com a determinação do ano Internacional da Alfabetização, pois não somente os

“[...] organismos internacionais tradicionalmente vinculados à educação (UNESCO, UNICEF) inauguram a década de alfabetização e da educação básica, mas também o Banco Mundial decide investir na educação básica e incidir sobre as políticas dos governos. (FERREIRO, 2008, p.8)

Intrigante observar que, justamente, nesse momento o Banco Mundial apresenta a decisão de “investir na educação e incidir sobre as políticas dos governos.”

Eis o marco comprobatório da educação sucumbindo aos ditames do neoliberalismo, pois nesse momento.

A educação moderna é a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. [...] A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo

concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar. (LAROSSA, 2010, p.193)

Em meio a esse contexto também se focaliza a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, comumente conhecida com Declaração de Jomtien (1990/Tailândia). Motivada pela UNESCO e pelo Banco Mundial, a declaração apresenta como ideário a universalização da educação básica afirmando: “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”; e promovendo a equidade: “toda pessoa tem direito a educação”, apontando os princípios, diretrizes e metas necessários para que cada país signatário elaborasse planos para consolidá-los.

Dessa forma, como um dos signatários o Brasil

assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Para cumprir com este compromisso, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal. (BRASIL, 1993)

Portanto, movido por essa responsabilidade assumida em nível mundial, o governo brasileiro começou a articular, desde 1993, o plano educacional, o PNE²⁸. O intuito era organizar os sistemas de ensino, criando certa homogeneidade nas ações educativas, buscando regulá-las de acordo com um padrão que não vigorava até então, dificultando o controle por parte do governo federal, sobre as metas assumidas mundialmente.

Para a arte de governar regular internamente tal padrão se fazia necessário, pois, conforme Foucault (2008b)

[...] o governo dos homens é uma prática que não é imposta pelos que governam aos que são governados, mas uma prática que fixa a definição e a posição respectiva dos governados e dos governantes uns diante dos outros e em relação aos outros, “regulação interna” quererá dizer que essa limitação não é imposta exatamente nem por um lado nem pelo outro, em todo caso não é imposta global, definitiva e totalmente por, diria eu, transação, no sentido bem amplo da palavra “transação”, isto é, “ação entre”, isto é, por toda uma série de conflitos, de acordos, de discussões, de concessões recíprocas – tudo isso peripécias que tem por efeito estabelecer finalmente na prática de governar uma demarcação de fato, uma

²⁸ Sigla de Plano Nacional da Educação

demarcação geral, uma demarcação racional entre o que é para fazer e o que é para não fazer (FOUCAULT, 2008b, p. 17).

Tal articulação, portanto, contou com a participação de representantes das esferas federal, estadual e municipal, os quais firmaram o Compromisso Nacional de Educação para Todos, seguindo a legislação nacional (Constituição Federal de 1988, LDB/1996, Emenda Constitucional nº 14/1995), bem como as recomendações oportunizadas em Jomtien.

Deste modo, o governo brasileiro estabeleceu as diretrizes, o Plano Decenal²⁹, que nortearam os dez anos seguintes das políticas educacionais do país tendo como foco de ação "eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental", conforme se observa na redação original dos objetivos e metas³⁰:

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.**
2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.³¹

Uma década havia se passado desde a reunião em Jomtien, e fazia-se necessário avaliar os compromissos assumidos na ocasião. Portanto, em 2000, realizou-se o Fórum Mundial de Educação de Dakar no Senegal. Durante o encontro, os países se comprometeram "a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT), para cada cidadão e cada sociedade". Além de acordar que até 2015 algumas metas, apontados no PNE, devem ser cumpridas. Nesse sentido, inclusive, a comunidade internacional passou a desenvolver estratégias e mobilizar os recursos necessários para providenciar apoio efetivo aos esforços nacionais, a citar:

²⁹ O Plano Decenal é conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica. Assim, a edição que ora se apresenta à sociedade brasileira, se por um lado procurou incorporar propostas várias, de outro, permanece aberta a novos aperfeiçoamentos, sobretudo no âmbito das escolas, de seus dirigentes e de seus professores. Plano decenal de educação para todos.

³⁰ O referido PNE, aprovado em 1998, apresenta outros objetivos e metas, no entanto, como foco da pesquisa, estes foram contemplados uma vez que correspondem às ações da implantação do Ensino Fundamental de Nove anos.

³¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

- ✓ aumentar o financiamento externo para a educação básica;
- ✓ assegurar prognóstico confiável no fluxo do auxílio externo;
- ✓ facilitar uma coordenação mais efetiva de doadores;
- ✓ providenciar alívio e/ou cancelamento da dívida em tempo mais curto e de forma mais ampla para reduzir a pobreza, e com forte compromisso na educação básica;
- ✓ realizar um monitoramento mais efetivo e regular do progresso em atingir metas e objetivos de EPT, incluindo avaliações periódicas.(UNESCO, 2000, p.10)

E procurando completar o cenário da política mundial, que antecede a implantação das políticas educacionais para a constituição do Ensino Fundamental de nove anos, há que se citar o conhecido Relatório Jacques Delors, intitulado Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Educação um tesouro a descobrir. Este relatório veio reforçar a necessidade, em nível mundial, de transformar a forma de pensar a educação, defendendo a ideia que na sociedade capitalista, ou pós-capitalista, como exposto na citação, as pessoas precisam aprender a aprender para que, independente do tempo escolar, sejam capazes de aprender por toda a vida.

As pessoas têm que aprender a aprender. As matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e sua motivação para fazê-lo. A sociedade pós-capitalista exige aprendizagem durante a vida toda. [...] mas a aprendizagem vitalícia requer também que o aprender seja atrativo. Na realidade, que seja uma grande satisfação em si mesmo ou algo que o indivíduo almeja. (DRUCKER apud NOGUERA- RAMÍREZ, 2011, p14)

E para legitimar esse novo pensar educacional, Delors apresenta como papel imprescindível quatro pilares para sustentar a educação contemporânea, a citar aprender a conviver, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer.

Como verdade absoluta e desprovida de qualquer ideologia política, a UNESCO “vende” a ideia mundial, homogeneizando toda a população educacional, desconsiderando as particulares próprias a cada nação.

Deste modo, observa-se como o neoliberalismo age sorrateiramente na educação, para isto apresento a descrição sobre os pilares *Aprender a ser e Aprender a fazer*.

Essa competência e essas qualificações tornam-se, em numerosos casos, mais acessíveis, se os alunos e os estudantes têm a possibilidade de se submeter a testes e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais ou sociais, simultaneamente aos estudos. Essa é a justificativa

para atribuir um valor cada vez maior às diferentes formas possíveis de alternância entre escola e trabalho. Por último e acima de tudo, *Aprender a ser* [...] no século XXI, todos nós seremos obrigados a incrementar nossa capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo. E também, em decorrência de outro imperativo sublinhado por esse relatório: não deixar inexplorado nenhum dos talentos que, à semelhança de tesouros, estão soterrados no interior de cada ser humano. (UNESCO, 2010, p.13-14)

Observa-se em meio aos quatro pilares certo esvaziamento de conteúdo, de saberes para vigorar enquanto núcleo central a responsabilização do indivíduo sobre a própria aprendizagem, a responsabilização do sujeito sobre o *ser*, o *fazer*, o *conviver* e o *aprender*.

Se perscrutarmos apenas um destes pilares, por exemplo, o pilar *aprender a ser*, é possível identificar que este vir a ser, articulado à educação, talvez seja revelador de talentos, os quais o sujeito tem o compromisso de não só identificar, desenvolver, como também de revelar; talvez seja provido de autonomia, tão necessária aos discursos pedagógicos, mas acima de tudo, conforme consta na citação, para aprender a ser todos tem “a responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo.” Uma sentença reveladora do biopoder que sustenta os referidos pilares e sustenta o corpo população

É nesse panorama da década de noventa e seus desdobramentos em 2000 que se consolida a política educacional que mudará não somente o Ensino Fundamental de oito para nove anos, como também o olhar sobre a infância e, conseqüentemente, sobre a criança.

Interessante notar como essa ação faz-se tardia no Brasil, conforme explicita Ferreiro (2008), uma vez que os demais países da América Latina, há tempos ampliaram o Ensino Fundamental

Na maioria dos países latino-americanos, as crianças ingressam na escola de 1º grau aos 6 anos. Seria interessante perguntar-se por que o Brasil mantém sete anos como idade de ingresso. (FERREIRO, 2008, p36)

Talvez linha de fuga, ou uma faceta de resistência, ou ainda mero descaso da política pública nacional, o fato é que a ampliação tardia, no Brasil, do Ensino Fundamental de Nove anos ainda é uma incógnita.

Portanto, o que é possível afirmar é que, pautada na política do século passado, se instituem as ações educacionais do século XXI, no que tange a inclusão das crianças de seis anos no segmento denominado fundamental.

4.1 Ensino Fundamental para Nove Anos

A constituição da atual realidade que configura o Ensino Fundamental justifica-se, em documentos do governo federal, como uma política educacional necessária não somente para minimizar a questão do insucesso e exclusão escolar, como também para garantir a todos o acesso para uma educação de qualidade, bem como melhor aproveitamento por parte do aluno frente à extensão temporal de oito para nove anos.

Historicamente, este segmento de ensino, entre o final do século XX e começo do século XXI apresentou outras variáveis temporais. Com a Lei nº4024, de 20 de janeiro de 1961, o aluno ingressava no “ensino primário” aos sete anos, cursando quatro anos do Ensino Fundamental. No entanto, existia, na referida lei, a possibilidade de ampliar o ensino fundamental em mais dois anos como se observa na redação:

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

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. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

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. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971) (BRASIL, 1961, s/p)

Com o Acordo Punta del Leste³², a educação até então tratada junto a saúde como uma questão secundária para o Banco Mundial, ganhou foco

O atendimento à educação e à saúde básicas constitui-se, com clareza indiscutível, em estratégias político-ideológicas para conter o crescimento populacional e, conseqüentemente, administrar a pobreza. (FIGUEIREDO, 2008, p.177)

³² É fruto da VIII Reunião de Consulta de Ministros das Relações Exteriores das Américas, realizada na cidade uruguaia de Punta del Este, entre 22 e 31 de janeiro de 1962. O evento em questão foi altamente relevante ao tratar algumas das principais implicações da revolução cubana no continente americano e no mundo.

Portanto, o Brasil, a partir da Carta Punta Del Leste assume o compromisso de estabelecer até 1970, seis anos para o Ensino Fundamental. Fato que veio a se consolidar e ampliar com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971

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

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

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.

Duas décadas depois, a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 admite a matrícula no Ensino Fundamental a partir dos seis anos, sendo facultativo aos sistemas realizá-la ou não. De qualquer modo, matricular crianças a partir dos seis anos já sinalizava a ampliação em um ano do Ensino Fundamental, mesmo que sob algumas condições, conforme o Parecer CNE/CEB nº 20/98:

a) as crianças de sete a catorze anos do Estado e do Município que já estejam matriculadas no ensino fundamental, garantidas as 800 horas anuais e quatro horas letivas diárias, numa proporção pelo menos igual à média nacional aferida no ano anterior;480

b) que não resulte da incorporação das crianças de seis anos de idade uma disponibilidade média de recursos por aluno da educação básica na respectiva rede abaixo da atualmente praticada, de modo a preservar ou mesmo a aumentar a qualidade do ensino;

c) que nas redes municipais a oferta e a qualidade da Educação Infantil não sejam sacrificadas, preservando-se sua identidade pedagógica;

d) que os sistemas e as escolas compatibilizem a nova situação de oferta e duração do ensino fundamental a uma proposta pedagógica da rede e das escolas, coerentes com a LDB.

Em janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172, o Ensino Fundamental de nove anos torna-se meta progressiva da educação nacional a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação.

Deste modo, a Lei nº 11.114/2005 torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, bem como a Lei nº 11.274/2006 amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos e estabelece prazo de implantação até 2010.

E, de acordo com o Conselho Nacional de Educação (2008) ao aumentar o tempo do Ensino Fundamental não se pretende aumentar os conteúdos, mas qualificar a aprendizagem, oportunizando à criança um período mais longo que permitirá solidificar aprendizagens, a citar a própria alfabetização.

Outra orientação proposta pelo Conselho explicita que o conteúdo destinado ao primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não deve ser o mesmo utilizado na última etapa da Educação Infantil, nem tampouco o destinado às crianças da 1ª série, pois “não se trata de realizar um “arranjo” dos conteúdos. [...] Faz-se necessário, elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais” crianças que compõe o Ensino Fundamental.

A proposta curricular era necessária e sinalizada pelo governo federal como fundamental ao fazer educativo, no entanto, até mesmo as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove anos foram publicadas apenas em 2010 e os Parâmetros Curriculares não contemplavam a nova estrutura educacional.

Ademais, vigorava um panorama nacional em que alguns municípios não tinham uma proposta curricular desenvolvida para o Ensino Fundamental de Nove Anos, bem como aqueles que ao longo dos anos entre o movimento de implantação e implementação da proposta buscaram ao menos estabelecer uma matriz curricular, como é o caso de Sorocaba.

Aqui faço uma pausa e abro um parêntese para exemplificar como Sorocaba desenvolveu sua proposta curricular em meio ao contexto nacional: O município de Sorocaba iniciou um movimento de organização da proposta curricular em 2007 junto aos diferentes atores e instâncias da Secretaria de Educação, resultando num documento denominado currículo mínimo, no qual estavam expressos os conteúdos necessários a cada etapa/ modalidade escolar.

Em 2011, frente ao processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos todo este material existente foi entregue à uma assessoria, liderada pela Sra. Guiomar Namó de Mello para compor a matriz curricular de Sorocaba. Deste modo, entre os anos de 2011 e 2012 esta assessoria organizou um documento intitulado matriz curricular, no qual as áreas do conhecimento e a ideologia que as

sustentava foi delineado juntamente a noção de competências e habilidades esperadas frente a cada conteúdo abordado a cada série/ano.

Ao término de 2012, em meados de outubro, a professora Guiomar apresentou a matriz curricular aos gestores de ensino, aos diretores e vice-diretores das unidades escolares, aos orientadores pedagógicos da rede de ensino, bem como a alguns professores formadores, numa ação que ela intitulou como entrega dialogada.

Bem, retornando a necessidade de que os municípios desenvolvessem a proposta curricular de seus sistemas, bem como a dificuldade de alguns em fazê-lo, ou ainda a heterogeneidade em sua constituição, o Ministério da Educação organizou um documento denominado Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) Do Ensino Fundamental. Um documento, conforme já explicitado no capítulo 2, que discorre acerca dos direitos, dos eixos e dos objetivos de aprendizagem.

E o que chama a atenção é justamente a utilização do termo direito, porque mais do que a denotação de que direito é o que deve ser possível a cada um na vida em sociedade, e de acordo com suas leis, sua ética, conforme o dicionário Caldas Aulete; quando se trata do biopoder a noção de direito, ganha outra significação: “Uma outra consequência deste desenvolvimento do biopoder é a importância crescente assumida pela atuação da norma, à expensas do sistema jurídico da lei” (FOUCAULT, 2003, p.134) ou ainda como acrescenta Gadelha referendando o pensamento foucaultiano:

[...] como até onde e sob que formas, o direito (e quando digo o direito, não penso somente na lei, mas no conjunto de aparelhos, das instituições, regulamentos que aplicam o direito) veicula e aplica relações que não são relações de soberania, mas relações de dominação. E, com dominação, não quero dizer o fato maciço de “uma” dominação global de um sobre os outros, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer no interior da sociedade; não, portanto, o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas; não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que ocorrem e funcionam no interior do corpo social. (GADELHA, 2009, p.53)

4.2 Ensino Fundamental: em Face do Biopoder

Nesse contexto mundial de modificações das políticas educacionais, de acordos selados em parceria com o Banco Mundial, de ações locais para validar os compromissos assumidos internacionalmente, torna-se oportuno trilhar um percurso investigativo sobre os materiais produzidos pelo Ministério da Educação no que tange o processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental para Nove Anos.

Nos discursos instituídos, que facetas de poder se escondem nas entrelinhas dos documentos que fundamentam essa política nacional. Por meio da Análise do Discurso é que se esquadrinham os documentos intitulados: Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos; Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais; Ensino Fundamental de Nove Anos – 1º Relatório; Ensino Fundamental de Nove Anos – 2º Relatório; Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. As motivações e/ou objetivos que justificam a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos estão dispostos em diferentes registros e estruturas frasais ao longo dos documentos oportunizados pelo MEC e pela legislação. E é por meio do agrupamento desses períodos que se comprovam as marcas do biopoder e de seus desdobramentos enquanto biopolítica.

Ao longo dos capítulos desta tese, fui trazendo os conceitos de biopolítica e biopoder e nesse momento os retomo, pois são os fundamentos para a análise do discurso.

Faz-se oportuno compreender que os conceitos de biopolítica e biopoder são, dentre os estudos foucaultianos, pontos derradeiros de uma genealogia dos poderes disciplinares. Sendo assim, o conceito de biopoder está atrelado a uma microfísica do poder em que se compreende o poder sempre como plural, pois se dá em práticas sociais constituídas historicamente; e relacional porque atua por meio de dispositivos que alcançam a todos sem exceção.

Em suas pesquisas sobre o poder, Foucault, identificou no poder soberano um conjunto de poderes que atuavam discretamente na produção tanto da realidade quanto de efeitos desejados por meio de processos disciplinares e normalizadores. E nesse sentido, Duarte acrescenta

Neste projeto analítico, o corpo mostrava-se como a instância privilegiada de atuação dos micropoderes disciplinares, sendo pensado como o campo de batalha no qual se travam conflitos cotidianos entre as exigências da normalização disciplinar institucional e as linhas de fuga da resistência. (DUARTE, 2008, p.06)

A disciplina é ao mesmo tempo tanto forma de organização e vigilância do espaço e da disposição humana, visando otimizar o desempenho do indivíduo, quanto organização, divisão e controle do tempo em que se realizam as atividades humanas, com o intuito de produzir e examinar rapidez, precisão e eficácia.

Portanto, como afirma Duarte (2008)

Foi apenas no final do percurso genealógico de sua investigação que Foucault chegou aos conceitos de biopoder e biopolítica, tendo em vista explicar o aparecimento, ao longo do século 18 e, sobretudo, na virada para o século 19, de um poder disciplinador e normalizador que já não se exercia sobre os corpos individualizados, nem se encontrava disseminado no tecido institucional da sociedade, mas se concentrava na figura do Estado e se exercia a título de política estatal, com pretensões de administrar a vida e o corpo da população. (DUARTE, 2008, p.07)

Nesse contexto, o poder disciplinador buscava não mais reger comportamentos individuais, mas normalizar a conduta da espécie, regrá-la, manipulá-la. Deste modo, a partir do século XIX, o que importava era o gerenciamento da vida da população “Assim, o que se produz por meio da atuação específica do biopoder não é mais apenas o indivíduo dócil e útil, mas a gestão da vida do corpo social.”(Duarte, 2008, p.07).

Sendo assim, o que é novo, não é o pleno funcionamento de uma política do corpo, responsável pelo adestramento dos indivíduos num nível microfísico da sociedade, senão a emergência de uma nova tecnologia política de dominação - a biopolítica.

E, embora atue em regime de acomodação recíproca com os mecanismos disciplinares, a biopolítica é de outro nível. Ela se aplica a vida dos homens como ser-vivo, toma como objeto outro tipo de corpo, o corpo-espécie população, corpo numerável, que se constitui como problema econômico, político, social, científico e médico-biológico.

A biopolítica procede por massificação, incide sobre a multiplicidade composta por uma massa global afetada por processos de conjunto que são

próprios da vida, como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc, significando atenção, acompanhamento e intervenção junto a uma série de fenômenos.

Logo, ao ler as orientações dispostas no documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais”³³, dentre os motivos que contextualizam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, destaca-se:

Constata-se um interesse crescente³⁴ no Brasil em aumentar o número de anos do ensino obrigatório. A Lei nº 4.024, de 1961, estabelecia quatro anos; pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970. Em 1971, a Lei nº 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE.(BRASIL, 2004a, p.14)

Observa-se que a citação é iniciada por um verbo na terceira pessoa do singular, refletindo a impessoalidade do sujeito discursivo e conseqüentemente quem, de fato, é o detentor desse interesse. Tal escolha verbal possibilita, ao mesmo tempo, que o discurso seja assumido por todos – população - ou por ninguém. No entanto, notem que também não é assumido como um interesse explícito do governo federal.

Além disso, essa manobra discursiva assumida pelo Ministério da Educação é muito interessante, porque enquanto discurso legal, jurídico, a narrativa institui e legitima “o poder como fundador e fiador da ordem” (Foucault, 2008b).

E uma vez que foi instituído como lei, o discurso faz com que a população acredite que em vez de subjugar, a soberania está unificando a população quando propõe uma unidade. E esta unidade, seja uma cidade, um Estado ou país, age de modo neutro, pois sempre o faz em busca do “bem comum”.

³³.Essa publicação constitui um referencial para as questões pedagógicas e administrativas no que se refere à inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. O documento apresenta também a fundamentação legal pertinente e temas como organização do tempo e do espaço escolar, trabalho coletivo, formação do professor para atuar com criança de seis anos, enfim, aspectos significativos para a construção de uma escola com qualidade social. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859

³⁴ Grifos meus

Vale destacar também a escolha lexical do substantivo *interesse*, que anteposto ao adjetivo crescente cria o sentido de reforço sobre as ações políticas necessárias à ampliação do Ensino Fundamental, dando a ideia de que, historicamente, este movimento já vinha acontecendo no Brasil, como se observa na apresentação das datas 1961, 1979, 1971, 1996 e 2001, mais um dado de comprovação sobre as ações.

Na sequência do mesmo documento, no parágrafo logo abaixo do trecho acima citado, ressalta-se que, além de ser um interesse nacional, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos é um interesse mundial.

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

Mas, se num primeiro momento, esta afirmação soa positivamente como uma preocupação nacional que, ao ampliar o Ensino Fundamental, buscou equiparar-se com o movimento mundial, oferecendo as mesmas oportunidades educacionais às crianças brasileiras, na realidade apenas reforçou a consolidação do biopoder, em que todos são submetidos, subordinados a um poder plural do qual não podem escapar (DUARTE, 2008), e pelo qual são constantemente regulados e docilizados.

A população crê que as ações do governo visam garantir o bem das crianças e, no caso, garantir a aprendizagem infantil em nível mundial. Por meio deste exemplo, observa-se que o corpo social não compreende que foi capturado para operar e sequer imagina que a docilização do corpo é muito mais econômica do que o terror, tão utilizado em guerras, ditaduras, etc.

O biopoder, ao contrário da soberania, constatou que a docilização é muito mais produtiva, pois mesmo que aniquile o corpo, consegue manter a força trabalho tão necessária a produção, aos lucros. Já o terror, historicamente tão presente em governos passados, marca da soberania, é pouco produtora uma vez que aniquila plenamente o sujeito, suas vontades, seu labor, seu corpo, pois o final é a morte.

Citação não menos relevante utilizada para justificar a ampliação do Ensino Fundamental apresenta-se ainda no documento Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações Gerais

Conforme recentes pesquisas, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000).

Esse dado reforça o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, uma vez que permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional.

Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental.

Neste excerto, identifica-se que a justificativa para ampliação do Ensino Fundamental não está pautada apenas num requisito mundial, pois há indícios internos, advindos da própria realidade do país, conforme os dados apontados na citação, que dão força a ação governamental.

Na citação, o substantivo **dado** é sujeito tanto do verbo reforçar em “esse dado reforça o propósito de ampliação”, quanto do verbo permitir “esse dado [...] permite aumentar o número de crianças incluídas”.

E uma vez que o referido vocábulo traz à tona, em sua etimologia, que é um resultado advindo de uma investigação, não há o que se questionar; desta forma o dado torna-se fato, irrefutável.

Além disso, a recorrência da ação positiva se consubstancia no sentido dos termos **ampliar** e **aumentar**, presentes em ambos períodos e ao longo dos documentos. Esta repetição permite comprovar que a ideia de inclusão, universalização, está se consolidando.

Portanto, é possível afirmar que as práticas discursivas desenvolvidas para contextualizar a ampliação do Ensino Fundamental para Nove anos trazem palavras-chave de cunho afirmativo, positivo, levando o interlocutor a aceitar, “sem sombra de dúvidas”, a implantação dessa política educacional.

Novamente a narrativa legitima o poder “soberano”, que define o que deve e o que não deve ser feito para todos, em nome de todos, normatizando a sociedade, bem como projetando em seu interior o lado de fora (DELEUZE, 1991).

A passagem que enuncia a opção pela faixa etária dos seis aos catorze anos para o Ensino Fundamental, revela a posição da neutralidade discursiva do governo federal, afinal o discurso apresentado apenas **“segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino”**. E a expressão **“seguir a tendência”** cria a falsa imagem de que a sociedade pode fazer escolhas, que é consciente e não se encontra tolhida de liberdade pelos inúmeros dispositivos instaurados em seu meio.

Fixando o olhar nesta citação, chamo a atenção para outro aspecto importante: no que concerne ao trecho **“segue a tendência das famílias”**, observa-se que o “detentor” de tal tendência não corresponde às famílias de classes populares, pelo contrário, o discurso segue o movimento da classe média e alta³⁵, assujeitando um grupo em detrimento de outro, velando um discurso que reforça ainda mais as desigualdades e exclusões.

Avançando na leitura dos documentos, é possível identificar a repetição do termo qualidade tanto na passagem que se encontra no documento “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação”:

Os objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração são:

- a)melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b)estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c)assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento; (BRASIL, 2009, p.05)

Quanto no documento que traz as orientações gerais para o processo de implantação do Ensino Fundamental:

Esta ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social,além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base ‘nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos. (BRASIL, 2004, p.15)

³⁵ “Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental”; (recorte da citação comprovando o argumento).

A primeira e a segunda citação oportunizam uma riqueza ímpar no que concerne ao contexto de aplicação da referida política educacional. De acordo com Enguita (2002), a palavra qualidade por ser muito utilizada educacionalmente, converteu-se em meta compartilhada a que todos buscam e por meio da qual todos se reconhecem. Segundo Bujes (2000), é como se o termo tivesse se transformado em um imperativo da inclusão “exitosa” de uma nova ordem mundial, além de uma associação a uma identidade de pontos de vista e do alcance de uma certa homogeneidade.

Logo, como lembra Enguita (2002), o uso do vocábulo qualidade não é ocioso nem tampouco neutro, constatação que pode ser observada nas citações.

A bandeira da equidade é retomada em ambas as passagens, embora sob roupagens diferentes para demonstrar que o discurso é democrático. Além disso, que o poder procurando garantir igualdade frente à diversidade humana, associa o termo qualidade ao significado de excelência. Uma excelência que precisa ser garantida, uma vez que o sistema educacional tem sua parcela de culpa nas crises econômicas, nas taxas crescentes de desemprego, na baixa qualificação profissional. (BUJES, 2000).

Para a autora, tais preocupações centradas nos termos qualidade/excelência escamoteiam o discurso neoliberal preocupado com a quantificação, a mensuração, a aferição de custos e benefícios, a inclusão exitosa de uma nova ordem mundial, com perspectivas de futuro, criando efeitos de verdade e fazendo pensar a educação num “enquadramento” de produtividade, eficiência e qualidade. Desta forma, a educação assume o discurso da empresa que, gestada em fatos e dados, deve atender qualitativamente seus clientes, bem como monitorar as ações deste a fim de que o produto final atinja o grau de satisfação necessária.

E tais marcas discursivas são sempre frequentes porque são excelentes modalizadoras de conduta.

O poder nem sempre é repressivo, ele age através dos efeitos da palavra, ele incita, seduz, em alguns casos torna mais fácil, em outros, limita (FOUCAULT, 2002, p.33)

E, ao retomar a citação que elucida os objetivos do Ensino Fundamental, mais especificamente ao retomar o item c - “c)assegurar que, ingressando mais cedo no

sistema de ensino, as crianças **tenham um tempo mais longo** para as aprendizagens da alfabetização e do letramento;” é possível caracterizar qual aprendizagem deve ser oportunizada às crianças de seis anos (que compõe as salas do 1º ano) – são as atividades de alfabetização e letramento.

No entanto, é importante refletir, na referida citação, sobre a expressão “[...] as crianças tenham tempo mais longo para aprendizagens [...]”. Hoje este tempo caracteriza-se pelos três anos legalmente destinados ao ciclo da alfabetização, envolvendo as idades de seis, sete e oito anos, pois a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tramita no Senado, propõe toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.

Logo, este tempo, perde o seu caráter individual, próprio e torna-se massificado e corporificado em meta nacional e internacional. Aqui, parece-me, não importar o tempo da infância, mas o tempo para corresponder à meta.

E todas estas evidências que vigoram nos documentos nacionais e internacionais manifestam os princípios de uma política educacional mundial, que ao contrário de pensar uma educação na infância com a infância, pensa a educação como resolução de problemas neoliberais, afinal o foco, desde a década de 90, visa à preparação do capital humano para o mercado que se apresenta:

En 1997 concluyó en América Latina un ciclo de crecimiento que permitió a varios países lograr importantes adelantos en materia de reducción de la pobreza. [...]

América Latina y el Caribe en su conjunto, y especialmente los países con un mayor ingreso por habitante, están, en cualquier caso, en condiciones de formular políticas económicas y de aplicar políticas sociales que, una vez reanudado el proceso de crecimiento, permitirían alcanzar en el 2015 la meta de reducción de la pobreza propuesta en la Declaración aprobada en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas. América Latina puede y debe hacer los esfuerzos necesarios de crecimiento sostenido y destinar más recursos a políticas y programas sociales de mayor envergadura y calidad, con el fin de cumplir con la meta de reducir a la mitad la pobreza para entonces y eliminar las manifestaciones más graves de La indigencia.

En el Panorama social se hace hincapié en que, para alcanzar dicha meta, al igual que los demás objetivos de desarrollo establecidos en la Declaración del Milenio, es imprescindible el rápido incremento de los índices de cobertura de la educación y el mejoramiento sustancial de su calidad, lo que permitiría reducir las brechas existentes entre los niños y jóvenes de distintos estratos socioeconómicos. Asimismo, se insiste en la importancia de mejorar la pertinencia de la educación, adecuándola a las demandas que impone una economía cada vez más tecnificada e integrada al comercio mundial.

La elevada deserción escolar registrada en América Latina, que se examina en la presente edición del Panorama social, indica que, para lograr las metas propuestas por las Naciones Unidas para el año 2015, es urgente

evitar la deserción escolar en el ciclo primario y aumentar significativamente la tasa de retención en la enseñanza secundaria. A su vez, al comprobarse la considerable subutilización del capital humano acumulado por la región, se ponen de relieve tanto los patrones de crecimiento como la calidad de los sistemas de educación superior y formación técnica.(CEPAL,2012)

Ou seja, para atingir a meta que propõe a redução da pobreza, é que se pensa na qualidade educacional. Para suprir as demandas de uma economia mais tecnificada e integrada ao comércio mundial, é que se pensa em qualidade educacional.

No entanto, nos documentos analisados não se encontram evidências de que a qualidade educacional se faz imprescindível porque ela é um direito humano, ela é sobretudo, um direito da criança e, conseqüentemente da infância.

4.3 PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA/ PNAIC

De acordo com a Lei nº 11.274/ 2006 instituiu-se que todos os sistemas de ensino deveriam implantar o Ensino Fundamental de Nove anos até 2010. Fato que se efetivou ao longo da nação, sendo que já em 2009, 92% dos municípios brasileiros haviam feito a adequação.

Adaptados em salas de educação infantil, ou mesmo em salas convencionais da Educação Básica, as crianças de seis anos passaram a ocupar o seu lugar nesse segmento de ensino. Desse modo, dava-se início a consecução da meta de garantir todos alfabetizados até os oito anos de idade, em meio à previsão de atingir mais de 80% das crianças de oito anos alfabetizadas até 2010.

No entanto, mesmo com a ampliação do tempo de escolarização, procurando qualificar o processo de alfabetização a partir dos seis anos, observou-se que:

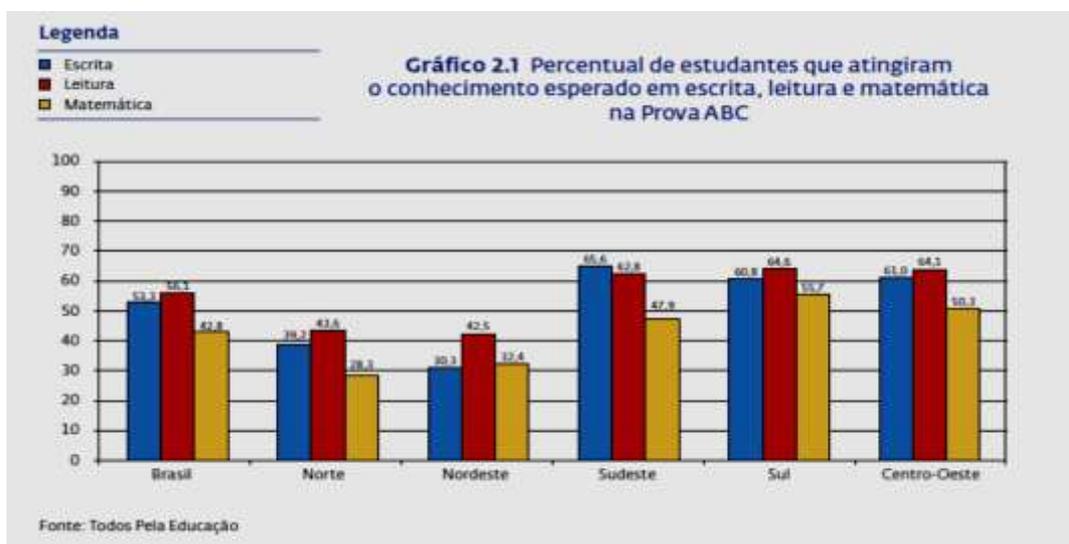
[...] entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, até os 8 anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8% (IBGE 2010).Apesar deste avanço, constata-se no mesmo Censo (IBGE 2010) que há variações regionais importantes, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste. Cabe ressaltar, entretanto, que os dados utilizados pelo IBGE para apurar estas taxas são provenientes de uma pergunta simples, feita ao informante do domicílio recenseado: “a criança sabe ler e escrever?”. Esta pergunta não reflete o que entendemos por alfabetização, indica que o problema é mais amplo e manifesta-se em diferentes intensidades em todo o país. (BRASIL, 2012, P.19)

Diante deste contexto, em 2011, como o Brasil ainda não desenvolveu uma avaliação externa oficial para medir o que as crianças aprenderam no ciclo da infância (ou seja, durante os 6, 7 e 8 anos), o Movimento Todos pela Educação³⁶ juntamente com o INEP³⁷, Instituto Paulo Montenegro/Ibope e Fundação Cesgranrio propuseram a Prova ABC³⁸.

Amostral, a prova foi aplicada nos primeiros meses de 2011, em todas as capitais do Brasil, a 6.000 alunos de turmas do 4o ano - ou seja, aos que concluíram com sucesso o 3º ano. É nesta fase que devem estar consolidadas as competências de leitura, de escrita e também as habilidades para realizar operações matemáticas. [...] Participaram 250 escolas, voluntariamente, com uma turma cada. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011,p.21)

E o que os dados dessa prova revelaram é que apenas 50% dentre os avaliados apresentaram aprendizado adequado em linguagem e menos de 50% apresentaram aprendizado adequado em matemática, conforme gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 – PERCENTUAL DE ESTUDANTES QUE ATINGIRAM PERCENTUAL DE CONHECIMENTO ESPERADO



Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO. DISPONÍVEL EM www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em 25 jan. 2013

³⁶ Todos pela Educação: Fundado em 2006, é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Apartidário e plural congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e todas as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>

Bem como revelaram que, se de um modo geral, as escolas públicas brasileiras não conseguiram atingir a porcentagem de 80% das crianças alfabetizadas até os oito anos, as escolas particulares já o fizeram, conforme dados abaixo³⁹:

TABELA 1 – MÉDIA DOS ALUNOS NAS AVALIAÇÕES DE ESCRITA, LEITURA E MATEMÁTICA

Tabela 2.5 Médias dos estudantes nas avaliações de escrita, leitura e matemática da Prova ABC, no Brasil e regiões, por rede de ensino							
Brasil e regiões	Rede de ensino	Escrita		Leitura		Matemática	
		Média	Erro padrão	Média	Erro padrão	Média	Erro padrão
Brasil	Total	67,6	1,4	185,8	2,1	171,1	2,5
Brasil	Pública	61,8	1,3	175,8	1,9	158,0	1,5
Brasil	Particular	85,6	2,0	216,7	3,5	211,2	4,8
Norte	Total	58,6	2,8	172,8	5,4	152,6	3,6
Norte	Pública	55,0	2,8	166,7	5,6	145,4	2,9
Norte	Particular	80,9	5,0	210,6	8,3	196,7	12,9
Nordeste	Total	49,0	3,1	167,4	4,3	158,2	4,5
Nordeste	Pública	43,2	3,1	159,7	4,1	148,9	3,6
Nordeste	Particular	67,0	5,9	191,1	9,7	186,9	11,3
Sudeste	Total	76,7	2,0	193,6	3,1	179,1	4,7
Sudeste	Pública	69,7	1,8	182,0	2,9	162,0	2,6
Sudeste	Particular	95,1	1,4	224,2	5,2	224,2	6,6
Sul	Total	74,4	2,2	197,9	3,6	185,6	6,4
Sul	Pública	69,1	1,4	186,8	3,2	171,3	3,0
Sul	Particular	89,0	2,9	228,4	11,3	224,9	9,4
Centro-Oeste	Total	73,9	2,0	196,6	3,6	176,5	3,3
Centro-Oeste	Pública	70,8	2,2	186,6	2,9	167,2	3,2
Centro-Oeste	Particular	82,7	3,4	226,2	6,7	204,2	4,0

Fonte: Todos Pela Educação.

Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO. DISPONÍVEL EM www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em 25 jan. 2013

Em 2012 novamente a Prova ABC foi aplicada, avaliando cinquenta e quatro mil alunos, de mil e duzentas escolas públicas e privadas distribuídas em seiscentos municípios brasileiros. Desse total de alunos avaliados, metade corresponde a alunos do segundo ano e a outra metade alunos do terceiro ano.

De acordo com a diretora executiva do Movimento Todos pela Educação, Priscila Cruz, os resultados da nova edição da Prova ABC não são comparáveis com

³⁹ A tabela 2.5 oferece as médias do desempenho dos alunos nas avaliações de escrita, leitura e matemática da Prova ABC. É preciso destacar que a nota de escrita vai de 0 a 100, diferentemente das escala de leitura e de matemática. Estas duas últimas disciplinas tiveram itens formulados para seguir a escala do SAEB, com níveis de desempenho de 0 até 500 – no 3º ano do Ensino Fundamental, escala vai até 275. Fonte: Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1440/de-olho-nas-metas-2011---4-relatorio-de-monitoramento/>. Acesso em: 25 de janeiro de 2013.

os da anterior, pois as duas edições da prova foram realizadas em momentos diferentes da trajetória dos alunos.

A Prova ABC de 2011 foi aplicada para alunos que tinham concluído com êxito o 3º ano do EF, ou seja, já estavam no 1º semestre letivo do 4º ano do EF, enquanto a edição de 2012 foi aplicada a alunos do 2º e 3º anos, ao final do ano letivo.⁴⁰ (Movimentos Todos pela Educação)⁴¹

Desse modo, os resultados da segunda e última edição da Prova ABC(pois com o advento da ANA enquanto avaliação vinculada ao PNAIC, a Prova Abc não será mais aplicada) demonstram que 44,5% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental apresentaram proficiência adequada em Leitura, 30,1% em Escrita e 33,3% em Matemática. Dados ainda muito baixos para um governo que pretendem atingir 100% das crianças alfabetizadas até os oito anos de idade antes de 2022.

Diante desse contexto, destaco que o governo federal identificou que ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos não garantiu qualitativamente as ações frente ao processo de alfabetização e letramento. Fato preocupante, uma vez que em 2015, com o compromisso assumido em Dakar, o Brasil se responsabilizou em atingir maiores índices de alfabetização.

Passados dez anos do “Congresso Mundial de Educação para Todos” (Jomtien, 1990), os países da América Latina, Caribe e América do Norte, avaliaram os progressos realizados na Região para a consecução dos objetivos e metas naquela ocasião formulados. Reunidos em Santo Domingo de 10 a 12 de fevereiro de 2000, os países renovam no presente Marco de Ação Regional seus Compromissos de Educação para Todos para os próximos quinze anos. (UNESCO, 2001, p.05)

Sendo assim, ao longo do ano de 2012, o Ministério da Educação anunciou por meio de diferentes veículos midiáticos a necessidade de implantar um pacto para garantir a alfabetização na idade certa. E em novembro de 2012, a presidente Dilma Rousseff fez o lançamento nacional do PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa.

No entanto, a justificativa para o lançamento de tal programa foi exposto da seguinte forma:

⁴⁰ A Prova Brasil é uma avaliação censitária que o MEC realiza ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental

Entre todos os grandes desafios para a educação brasileira, nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização de nossas crianças. Alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo: até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade. Compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal e meta do novo Plano Nacional de Educação, em discussão no Congresso Nacional. **Agora é chegado o momento de realizar essa tarefa**⁴². (BRASIL, 2012, p.09)

O fato é que o PNAIC caracteriza um compromisso formal assumido pelos municípios e estados brasileiros para concretizar a meta de crianças alfabetizadas até os oito anos.

Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em Matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012, p.11)

Mas o que é o PNAIC?

De acordo com material explicativo produzido pelo Ministério da Educação o PNAIC é um programa cujo foco de atuação é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. Ele destina-se ao trabalho com as crianças do 1º até o 3º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais e estaduais e atua em quatro eixos, a citar:

a) Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: os professores alfabetizadores realizarão curso presencial ao longo de dois anos, com carga anual de 120h, distribuídos em 8h mensais. O curso oferecido aos moldes do Pro-Letramento⁴³, terá como foco de estudo em 2013 a linguagem e em 2014 a matemática. Mensalmente o professor receberá uma bolsa de estudos no valor de R\$200,00 e contará com o apoio de um orientador de estudos⁴⁴.

⁴² Grifos meus

⁴³ PROLETRAMENTO: lançado em 2006, foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa era realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

⁴⁴ Segundo Manual do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, os orientadores de estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. Eles receberão uma bolsa de estudos no valor de R\$765,00

b) Materiais Didáticos e Pedagógicos: composto por materiais específicos para área de alfabetização em linguagem e matemática, a citar livros didáticos e dicionários (PNLD), manual do professor, obras pedagógicas de apoio e complementares ao estudo, jogos pedagógicos, e tecnologias educacionais de apoio. De acordo com o MEC, o acervo a ser entregue a cada unidade escolar será calculado em acordo com o número de turmas de alfabetização e não por escolas.

c) Avaliação: constitui-se de avaliação processual (realizada pelo professor alfabetizador junto a sua turma); Provinha Brasil aplicada no início e no final do 2º ano, cujos dados serão oportunos aos ajustes que se fizerem necessários e aplicação de avaliação externa universal (desenvolvida pelo INEP) para os alunos concluintes do 3º ano. Esta avaliação “visa aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas”(BRASIL, 2012, P.13)

d) Gestão, Controle Social e Mobilização: o gerenciamento do PNAIC se dá em quatro instâncias, a citar o Comitê Gestor Nacional; a Coordenação Institucional em cada Estado; a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal. O MEC também disponibiliza um sistema de monitoramento para apoiar as redes e assegurar a implementação.

Atualmente, mais de 90% das cidades brasileiras aderirem ao PNAIC, cuja frente de atuação visa formar 370 mil professores alfabetizadores em cursos de dois anos, formar 18 mil orientadores de estudos, contando com o apoio de 36 universidades.⁴⁵

No entanto, conforme exposto no capítulo 3, embora seja um pacto que controla, subordina, dita o quê, como e quando ensinar a cada um dos professores alfabetizadores e seus alunos das salas de alfabetização deste país; embora seja uma das faces da tecnologia de poder procurando criar uma homogeneidade no quesito alfabetização e letramento; embora monitore as ações por meio de um sistema – o SisPacto – controlando a frequência do professor cursista, analisando o relatório de ações postado pelo Orientador de Estudos; embora aparente a neutralidade doce e suave de uma democracia que inclusive disponibiliza bolsas de

mensais e darão a formação e o apoio que se faça necessário a sua turma de professores alfabetizadores.

estudo aos cursistas e professores, maquiando a ideia de gestão pautada em bônus, em méritos não traz como cerne das ações as infâncias e o seu direito em aprender, a criança e a educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Doze coisinhas a toa que nos fazem felizes

Doze coisinhas à toa
Que nos fazem felizes
Doze coisinhas à toa
Que nos fazem felizes
Andar de skate num lugar lisinho
Tomar sorvete do de palitinho
Passar a mão de leve no gatinho
Andar na chuva a pé pra se molhar
Passar cola na mão e descascar
Acabar a lição pra ir brincar
Doze coisinhas à toa
Que nos fazem felizes
Doze coisinhas à toa
Que nos fazem felizes
Jogar estalo pra estalar no chão
A cor azul das penas do pavão
Ver na TV seu clube campeão
Ver gelatina tremendo no prato
Nadar de pressa usando o pé de pato
Usar a língua pra tirar retrato
Doze coisinhas à toa
Que nos fazem felizes
Doze coisinhas à toa
Que nos fazem felizes
(Ruth Rocha)

Inspirada na leveza dessa música procurei não infantilizar esta tese, mas simbolicamente trazer um ícone infantil em toda sua sutileza, pois, nesse momento, creio iniciar um capítulo muito importante, não que os outros não o tenham sido, mas porque as considerações além de encerrarem a tese, trazem a possibilidade de retomar todo o percurso gerativo de sentido, oportunizado ao longo das páginas, nos quatro capítulos propostos; e aparar as possíveis arestas que o discurso possa ter deixado pelo caminho.

Para encerrar esta trajetória, creio ser oportuno usar uma ideia de Kohan: empregar a preposição “*entre*” para articular todas as significações oportunizadas ao longo das páginas, e poder ir e vir pelos caminhos, formulando novas indagações, revendo proposições, articulando devires.

Meu intuito não foi de formular conceitos ou outros regimes de verdade, embora isso tenha acontecido de certa maneira, na formulação desta tese; não posso ser inocente quanto a isso; sou um ser discursivo, repleto de marcas ideológicas.

Mas usar a preposição *entre* significa etimologicamente compreender que as ideias assumem um plano de subordinação em si, por estarem localizadas em limites definidos e expressarem sentidos. Logo, as formulações se relacionam e produzem efeitos, devires, movimentações.

Movimentações estas que procuram desvelar/ revelar as camadas do poder, nos levando a perceber e compreender os dispositivos, as normatizações, os regimes de condutas do discurso educacional, da política educacional que fundamenta as transformações pelas quais passa o Ensino Fundamental.

Ademais, possibilita compreender o quanto não somos: não somos sujeitos, não somos cidadãos, pais, educadores, nem crianças. Simplesmente estamos, estamos cidadãos, pais, educadores, *infans*, subordinados a uma série de dispositivos que regem nossas ações, as fundamentam e controlam, porque, como afirma Deleuze, constituímos a maioria, ou seja, algo como se fosse o ideal, um padrão homogêneo e constante e, portanto, controlável.

Vivemos a sociedade do controle, na qual somos uma senha, um número, uma estatística, a massa de manobra que da mesma forma como é controlada, também controla, porque se tornou a própria tecnologia do eu.

Paulatinamente validamos o biopoder, validamos o poder que quer a nossa vitalidade como força de ação e manipulação, e tem na infância o público alvo de um projeto maior, de uma conceituação.

Portanto, na ânsia de não querer perder nenhum dado, elemento ou conceito, tenciono desenvolver meu discurso seguindo a mesma linha de pensamento apresentada nos capítulos, mas abrindo a possibilidade para as rupturas que se fizerem necessárias.

Nesse sentido, começo trazendo à tona o princípio, quando se percebeu a necessidade de criar um lugar para a infância, um lugar conceitual diferente do que lhe vinha sendo ofertado junto ao universo adulto.

Logicamente que assegurar este lugar teve um preço, pois ao sair da “inferioridade”, da margem, e ganhar um lugar social, tornando-se, portanto, sujeito político, a infância perdeu a sua “liberdade”, vindo a tornar-se um corpo governável.

E é importante compreender que esse governo não se deu por uma imposição, por um ato de violência, em que a não obediência por parte do governado estaria destinada a aniquilação do eu, enquanto ordem de um governante. A consolidação do nascimento do sentimento de infância, entre os séculos XVI e XVIII, ocorreu paralelamente a uma nova configuração política, uma nova configuração de poder, o biopoder, um poder disciplinador e normalizador da vida, da vida da população.

Deste modo, como qualquer outro corpo-espécie, a infância foi, desde seus primórdios, controlada, moldada, disciplinada, por diferentes tecnologias do poder e duas fortes instituições – a família e a escola.

Entretanto, mesmo em meio ao controle, Ariès (2011) nos deixa como contribuição o sentimento da infância enquanto consciência da particularidade infantil, distinguindo o adulto da criança.

Assim como a tese de Postman (2011) nos chama a atenção justamente sobre como esta distinção – adulto/ criança - na contemporaneidade, vem sendo afetada pelos meios midiáticos, uma vez que estes rompem com a linha tênue da diferenciação oportunizando um retrocesso, ousando afirmar, tal qual o que ocorria no século XVI.

Afinal no século XVI, o vestuário, os jogos e as brincadeiras sexuais eram iguais tanto para crianças quanto para adultos, e se observarmos em pleno século XXI isto também ocorre; as crianças ainda na primeira infância já vão perdendo os elementos que marcam essa fase para se parecerem com os adultos, seja pelas roupas, pelos gostos musicais, pelos padrões de beleza que mal compreendem.

Com Sarmiento (19--), identificamos o quanto os instrumentos reguladores e normativos homogeneizaram o conceito de infância, desenvolvendo uma imagem de infância global, única.

No entanto, a criança carrega em si algumas marcas que a caracterizam, que a diferenciam e, sobretudo a constituem, tornando-a desigual. Portanto, contesta a tese de Postman, demonstrando que, na contemporaneidade o que está ocorrendo é justamente um processo de mudança no conceito de infância, que está sendo reinstitucionalizado, mas que mantém sua categoria social, bem como as características de brincar, fantasiar e interagir.

E é em meio a estas características que se mantém e sobre as quais a criança procura resistir e ser um outro, constituindo, portanto, sua alteridade, conforme Larossa (2010). Uma alteridade que rompe com o que sabemos, com o que queremos e contesta, contesta os mecanismos disciplinares, contesta o espaço e a educação e apresenta a sua potência, não enquanto projeto de futuro, mas enquanto vivência do presente.

A alteridade da infância revela, sobretudo, sua outra temporalidade, uma temporalidade que não está presa a datas, anos e projeções, pois revela-se no agora, revela as forças que a mantêm e a diferenciam dos outros, o devir-criança.

Eis aí a linha de fuga possível abordada nesta tese para idealizar uma pedagogia na/com a infância e não uma pedagogia da infância como há séculos vem se consolidando.

Até o momento a educação tem sido pensada como projeção para responder as necessidades de uma economia política, para solucionar problemas relativos à baixa qualidade do capital humano. Então qual momento mais oportuno para pensar uma pedagogia na/com a infância senão um momento em que uma nova política educacional – a do Ensino Fundamental de Nove anos – vem galgando território e procurando se impor?

Ademais, esse é um momento oportuno inclusive para compor enquanto sistema municipal, unidade escolar a reorganização desse Ensino Fundamental. Se as pessoas não fossem movidas pelo espírito de menoridade, certamente muitas propostas seriam apresentadas como máquinas de guerra contra uma política educacional que ainda não surtiu resultados significativos em termos de qualidade de aprendizagem.

Contudo, como diria Foucault, por preguiça ou covardia, o corpo- população já está condicionado a esperar a ação do outro, mesmo que domine tanto o *Ausgang* quanto o *Aufklärung*.

Portanto, uma pedagogia na/com a infância traz algumas das ideias que apresentei no subcapítulo 2.5 *Devir – criança* que considera os conceitos de rizoma, educação menor e devir, e possibilita que a aula seja pensada como um momento de encontro: encontro entre o que está dentro dela e o que está fora dela.

Tomo o cuidado para não criar um novo conceito, e pedagogizar o rizoma e o devir, mas creio ser produtor de tê-los enquanto fundamento da pedagogia na/com a infância, porque para que os saberes virem sabores, como afirma Claparède, e para que criança não faça o que quer, mas queira o que faz; a aprendizagem, o ato de aprender precisa se desvencilhar da ensinância presente na metáfora da árvore, seguindo uma sequência fragmentada de saberes, um olhar cartesiano que era próprio à modernidade, mas tão questionável na contemporaneidade.

A segunda modernidade como propõe Sarmiento(19--) ou a modernidade líquida defendida por Bauman (2007) trouxeram algumas reinstitucionalizações fruto das modificações a que os corpos sociais, as instituições vem sofrendo. No entanto, a escola, com mínimas mudanças vem se ofertando tal qual se propôs há séculos atrás: um pedagogo é o detentor do conhecimento e de maneira “muito didática”, apegado à lousa, ao giz e ao livro, compartilha em pequenas doses cotidianas o saber acumulado historicamente.

Hoje as escolas disponibilizam lousas digitais, tablets, notebooks, wi-fi, livros didáticos e paradidáticos, jogos, fantoches e brinquedos, aparelhos de televisão, DVD, rádios, filmadoras entre tantos outros, mas continuam concentrando sua ação na sala de aula em que, um aluno, sentado atrás do outro ouve o professor.

Deste modo, é possível constatar o quanto a escola tem separado a infância histórica e o devir-criança ao direcionar todo o seu *labor* a serviço da primeira temporalidade – a cronológica, - em detrimento da segunda – o devir. Seja por meio dos planejamentos anuais ou bimestrais, seja por meio da oficialização da matriz curricular de uma rede, seja por meio de uma atividade simples do cotidiano, é possível observar uma escola arraigada no tempo. E pior, um tempo que não é mais o seu.

Por meio de uma metodologia e um currículo da tradição, a escola busca segurar os saberes, controlar os corpos, cercear o pensamento, cada vez mais limitando o espaço pedagógico, impossibilitando o movimento das carteiras ou prendendo-se aos mesmos recursos. E os frutos que se colhem recebem o nome de Indisciplina, Bullying, TDHA, transtornos “disso ou daquilo”, entre outros. E nesse momento, mais uma vez entra a medicina com suas razões e saberes medicalizando a infância.

Atualmente observa-se uma educação em que dizer e ser “eu” se torna cada vez mais importante, porque a educação vem negando e muito a vida singular, a potência única do ser, em nome dos dualismos, dos modelos da disciplina e do controle.

E nesse sentido, a assertiva de Kohan faz-se oportuna, “a educação em certo sentido, não pensa e nega o pensar, bem como nega a própria dimensão política que a constitui em nome do mercado de trabalho, em nome da projeção do mesmo.” Ou como diria Larossa, a pedagogia sucumbiu aos ditames econômicos ocasionando a perda da paixão em pensar, que lhe era tão peculiar.

Pensamos como as majorias, seguindo modelos, para conformar e não para afirmar uma singularidade. Educamos para um pensar majoritário, singular, negador do múltiplo. Educamos para controlar, de forma cada vez mais democrática, não presencial e inclusiva. (KOHAN,2005)

E nesse contexto a infância, deleuzeamente minoria, vira projeto para tornar-se maioria. Uma maioria que, pelos discursos do MEC, deve aprender mais, já que antecipadamente lhe são oferecidas mais oportunidades de aprendizagem, bem como deve estar alfabetizada e letrada, dentro de um prazo estabelecido dos seis aos oito anos.

Há um empenho em constituir uma imagem de criança ideal apropriada ao novo projeto social; e a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos possibilita isto. Tirando a imagem de criança “vulnerável” para a imagem de criança capaz de aprender, de estar alfabetizada e de tornar-se empreendedora, criando, portanto, a imagem da criança-projeto, como tão bem defende Marcello e Bujes.

No entanto, insisto, em cada sala de aula, junto a cada turma de alunos, o pedagogo responsável pode propor a diferença, abordando os saberes numa

estrutura tal qual a do rizoma e aproveitando toda a potência do devir-criança de cada um de seus alunos.

Para isso não se faz necessária à compra de tecnologias de ponta, nem tampouco de um espaço idealizado, com todos os materiais dos sonhos. Para isso, basta domínio dos saberes, estudo contínuo e planejamento de ações, pois o resto pode ficar sob a potência da infância que sabiamente observa os detalhes, sente as transformações, cria as possibilidades, rompe com a linearidade e propõe oportunidades de aprender, um aprender que está sob sua tutela, pois como afirma Maturana, a aprendizagem é um processo criativo de auto organização do vivo!

REFERÊNCIAS:

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas;/ SP, v22, n74, p.251-253, abr 2001.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O Ensino Fundamental no Brasil: Avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas/ SP, v26, n92, p.1039-1066, outubro 2005.

BARQUERO, Ricardo; NARODOWSKI, Mariano. ¿Existe la infancia? **Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educacion**. Escuela e Construcion de la Infancia. Tandil: Universidad Del Centro, v4, p2-10, jul1994.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 196. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 25 jan. 2012.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971; Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2012.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 maio 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-p>. Acesso em: 18 julh. 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei .9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 30 marc. 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 04 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação - Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove anos**: Orientações gerais. Brasília: 2004a. Disponível em www.mec.gov.br/seb. Acesso em: 15 set 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino Fundamental para nove anos**. Relatório do Programa Brasília: 2004b. Disponível em www.mec.gov.br/seb. Acesso: em 25 nov.2012;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação - Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: 2007. Disponível em www.mec.gov.br/seb. Acesso em: 25 nov.2012

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação - Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove anos**: Passo a passo do processo de implantação. 2. ed. Brasília, 2009. Disponível em www.mec.gov.br/seb. Acesso em: 02 maio 2011;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012. Disponível em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: 03 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização(1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012. Disponível em www.mec.gov.br/seb. Acesso em: 10 dez 2012;

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. 136p;

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/98**, consulta relativa ao **Ensino Fundamental de Nove anos** Brasília: 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0472-0480_c.pdf. Acesso em: 12 julh. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 7**, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove (nove) anos. Brasília: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866. Acesso em 09 fev.2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BUJES, Maria Isabel E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, . v25, n1, p35-85,jan/jun2000.

BUJES, Maria Isabel. **Infância e maquinarias**. 2001. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DIAZ, Dora L. M. Interesse infantil e governamento educativo das crianças. In: KOHAN, Walter O, (Org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.07-234;

DELEUZE, Gilles. Post Scriptum sobre as Sociedades de Controle. In:_____ **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed 34,1992;

DELEUZE, Gilles. O Abecedário. Disponível em <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed 34,1997.176p;

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia.. São Paulo: Ed 34, 2009. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Ed 34,2008. v. 4

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2010.

DORNELLES, Leni Vieira. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v37, n1, p141-155; jan/abr 2011^a.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

DUARTE, André. Foucault e o biopoder: da disciplina à biopolítica. In: **Vidas em risco**: Crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault..Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p.204-234;

DUARTE, André. Foucault e a governamentalidade: genealogia do liberalismo. In: _____(org.). **Vidas em risco**: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault..Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUARTE, André. De Michel Foucault a Giorgio Agamben: a trajetória do conceito de biopolítica. In: **Selected works**, jan2008.23p. Disponível em http://works.bepress.com/andre_duarte/17/ Acesso em 08/05/2013;

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In PEREIRA, Luiz; FARACCHI, M. M. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1972;

ENQUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In SILVA, Tomaz Tadeu da, GENTILI, Pablo A.A.(Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 11ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino português**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1956. p.475.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**.15.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A centralidade em educação e em saúde básicas: a estratégia político-ideológica da globalização. **Pro-Posições**, Campinas, S.P, v. 19, n. 1, p.173 -187, jan./abr 2008.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, R.S, v34, n2, p.35-56, maio/ago 2009.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979 .p.07-234;

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso dado no Collège de France(1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**.15 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France(1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France(1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France(1982 – 1983). 1ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GADELHA, Silvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010;

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter O, (Org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p.07-234;

GOMES, Ana Maria Rabelo. Outras crianças, outras infâncias? In:SARMENTO, Manuel, Gouvea, Maria Cristina Soares(Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, R.J: Vozes, 2008, p82-96;

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sonia. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin KRAMER. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel, (Org.). **Infância**: Fios e desafios da pesquisa. Campinas:Papirus, 1996.p07- 12;

KOHAN, Walter; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Dossiê: Entre Deleuze e a Educação. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas/ SP, v26, n93, set/dez 2005;

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 208p;

LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: Silva, Tomaz Tadeu da(Org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 2 ed. Petrópolis:Vozes,1995.

LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas/ SP, v26, n93, set/dez 2005;

MAGALHAES, Célia Maria (org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG. 2001. Resenha de MARTINS, Isabela dos Santos. (Delta, vol 21, n.2, pp313-321, 2005;)

MARCELLO, Fabiana de Amorim, BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? a que regras obedece? a que racionalidade responde? **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, v37, n1, jan/abr 2011,220p., p.53-68;

MARTINS, Carlos José. Governo dos Corpos e da População: Biopolítica e governamentalidade. **Revista de Estudos Universitários: Biopolítica**, Sorocaba/SP: Universidade de Sorocaba, v37, n2, dezembro 2011, p101 – 113,

NARODOWSKI, Mariano. El lento camino da desenfanzilización (O infantilización generalizada). In: Narodowski, Mariano. **Desencantos e desafios de la escuela actual**: después de classe.1. ed. Buenos Aires: Novedades Educativas,1999. p 39 – 58;

NARODOWSKI, Mariano.A infância como construção pedagógica.In: COSTA, Marisa Vorraber(Org). **Escola Básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3ed.São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-118;

NOMA, Amélia Kimiko. História das Políticas Educacionais: O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/896.pdf>. Acesso em 07 marc. 2013;

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.268p;

OSAKABE, Haqira. **Argumentação e discurso político**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.224p.

PALAVRA CANTADA. **Um minutinho**. CD/DVD. São Paulo: Palavra Cantada, 2012;

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.190p;

RITCHER, Ana Cristina, VAZ, Alexandre Fernandes. Educar e Cuidar do Corpo: Biopolítica no atendimento à pequena infância. **Revista Educação em Revista**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, v26, n2, ago.2010,p117-134;

ROCHA, Elosia Acires Candal, CAMPOS, Rosânia, CAMPOS, Roselane Fátima. Ensino Fundamental de Nove anos: Continuidade ou Rupturas com as Políticas de Focalização no Ensino Fundamental?In: VASQUES, CARLA K., Schlickmann, Maria S. P, CAMPOS, Rosânia (Org.). **Educação e Infância: múltiplos olhares, outras leituras**. Ijuí: Ed Ijuí, 2009. 240p;

ROCHA, Ruth. **A casa de Ruth**. CD/DVD. São Paul: Sesc, 2012;

SARMENTO, Manoel Jacinto. As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf. Acesso em 04 set. 2013

SARMENTO, Manoel Jacinto, PINTO, Manuel(org). As crianças: contextos e identidades.Braga: Universidade do Minho, 1997.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 235p;

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas/ SP, v26, n93, set/dez 2005, p1183-1194;

TONUCCI, Francesco. **A solidão da Criança**.Campinas: Autores Associados, 2008. 183p;

TODOS PELA EDUCAÇÃO. De olho nas metas 2011: quarto Relatório de Monitoramento das cinco metas do Todos Pela Educação. 2011.141p. Disponível em:

http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2011_tpe.pdf. Acesso em 17/01/2012;

UNESCO. **Educação para todos**: O compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação educativa. 2001. 70p. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 28/10/2010;

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.159p;

VEIGA –NETO, Alfredo. Governo ou Governamento.**Revista Currículo sem Fronteiras**,Porto Alegre, v5, n2, p79-85,jul/dez 2005.

WEBER, MAX. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 11.ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1996.