

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DAS ESTRATÉGIAS DO GOVERNO DOS INFANTIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Rochele da Silva Santaiana¹
Leandro Forell¹

RESUMO: O Ensino Fundamental de Nove Anos pode ser entendido como política educacional que, estrategicamente, constituiu um governo dos infantes. Metodologicamente, este artigo se insere na perspectiva dos Estudos Pós-Estruturalistas, fazendo uma análise dos discursos das publicações do Ministério da Educação. Problematiza a infância que emerge por uma vontade de poder, instituída por uma política operacionalizada pelo Estado. Entendemos que o Ensino de Nove Anos pode ser visto como condição de possibilidade para políticas gestadas contemporaneamente.

Palavras-chave: Infância. Governamentalidade. Ensino de Nove Anos.

Nine-year elementary school: of children's government strategies in educational policies

ABSTRACT: Nine-year elementary school can be understood as an educational policy that composes a children's government strategically. Methodologically this article is inserted in the perspective of Post-structuralist studies, analyzing the speeches of the publications of the Ministry of Education. It problematizes

¹Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Porto Alegre (RS), Brasil.
E-mails: rochelesant@gmail.com; lforell@hotmail.com
DOI: 10.1590/CC0101-32622017173869

the childhood that emerges from a will of power, established by a policy operationalised by the State. It is understood that the nine-year elementary school can be seen as a condition of possibility for policies conceived contemporarily.

Keywords: Childhood. Governmentality. Nine-year elementary school.

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: OS CAMINHOS ESCOLHIDOS

O debate sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA) foi, e provavelmente continuará sendo, uma constante no cenário educacional brasileiro. Embora pareça que, em 2006, essa política pública tenha surgido inesperadamente¹ nos sistemas estaduais e municipais, a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos não consiste em uma novidade completa. Após essa primeira explanação evidenciamos que o EFNA pode ser visto então como campo de possibilidade para políticas gestadas posteriormente, como da ampliação para Educação Integral e obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade e, preponderantemente, o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Para a feitura deste trabalho, inspiramo-nos nas teorizações de Michel Foucault, como lentes teóricas que nos permitem olhar e problematizar o EFNA como uma política que pode conduzir ao governo dos infantis. Destacamos que decidimos pela utilização do termo infantis, em contraponto ao termo criança, por entender aquela como produção histórica e cultural, permeada por relações de saber e poder que a constituíram socialmente. Salientamos que na perspectiva teórica que nos inspira o termo criança estaria mais associado a questões biológicas de desenvolvimento, demarcando uma noção temporal.

Ao operarmos com os materiais do EFNA e das políticas de alfabetização contemporâneas, procuramos localizar as estratégias de governo produzidas em seus textos. Estratégias inseridas em um jogo de poder-saber que fez circular discursivamente um novo modelo de Ensino Fundamental, que incluiu as crianças de seis anos, dando-lhes mais um ano nessa fase e menos

um ano de Educação Infantil. Os textos aqui analisados foram tomados como prescritivos, que para Foucault seriam:

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

Inicialmente, optamos por analisar documentos, relatórios, orientações e informações do *site* do Ministério da Educação e Cultura (MEC), desde o ano de 2004, retornando, estrategicamente, um pouco mais no tempo, até chegarmos à Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O Plano Nacional de Educação (PNE), entre tantas medidas, já apontava a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.

2.3 Objetivos e Metas

2. Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos (BRASIL, 2001).

Legalmente, a possibilidade do EFNA já estava instituída, mas essa medida, mesmo sendo apontada na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso só tomou um novo patamar de discussões na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Durante 2004, o MEC empenhou-se em trazer à tona o assunto e transformá-lo em um debate nacional. Paulatinamente, foi-se discutindo a inclusão de crianças com seis anos no Ensino Fundamental, tornando obrigatório o ano correspondente à pré-escola, em vez de ampliar em outra série, posterior a 8ª série.

Em fevereiro de 2004, o MEC organizou uma série de encontros regionais em cidades brasileiras, com o objetivo de propiciar diálogo sobre as implicações da obrigatoriedade escolar se iniciar aos seis anos. O objetivo desses encontros foi demonstrar o interesse do MEC em ampliar o Ensino Fundamental, pois isso afirmaria a proposta governamental de uma política de inclusão social. Isso se vincula à ideia de que ampliar o Ensino Fundamental para Nove Anos se constitui uma forma de “garantir melhores condições de alfabetização e letramento para todas as crianças” (BRASIL, 2001).

Em agosto de 2004, a Secretaria de Educação Básica (SEB)/MEC distribuiu para as secretarias estaduais e municipais de educação o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004c), que trazia uma síntese das discussões dos encontros regionais realizados em fevereiro do referido ano. Ainda nesse mês, no *site* do MEC, foram divulgados dados referentes à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

O Censo Escolar de 2003 aponta que o Ensino Fundamental de oito anos vigorava em 159.861 escolas públicas brasileiras; mas 11.510 escolas já haviam ampliado o fundamental para nove anos. Apenas seis unidades da federação não apresentavam nenhum tipo de ampliação. Segundo levantamento feito pela SEB, os sistemas estaduais de Minas Gerais, Goiás, Amazonas, Sergipe e Rio Grande do Norte iniciaram a ampliação do fundamental em 2004. O Maranhão deverá ampliar o ensino fundamental em 2005. (BRASIL, 2004a).

Com esses dados traduzidos em números, não só se oferecia informações, como também se argumentava quantitativamente para a adesão dos estados e suas escolas ao EFNA. Em 16 de maio de 2005, foi sancionada a Lei nº 11.114, que alterou os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade (BRASIL, 2005). Em 3 de agosto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução nº 3, que definiu normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração (BRASIL, 2005). Em 6 de fevereiro de 2006, foi sancionada a Lei nº 11.274, que dispôs sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com

matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, além de estabelecer prazo até 2010 para os Municípios e Estados implementarem a obrigatoriedade em suas redes de ensino (BRASIL, 2006b).

Analisamos que foram se constituindo pontos de convergência de um discurso favorável ao EFNA, seja nas discussões feitas no país, nos materiais de apoio, seja nas legislações que regraram esta realidade política para o Brasil. Foucault argumenta que o “discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas” (FOUCAULT, 2004a), mas aquilo pelo que se luta e discursivamente, nos debates promovidos pelo MEC, nos documentos e orientações, existia a defesa por uma educação inclusiva e de qualidade para as crianças de seis anos que se tornou potente. Tal argumento pôde se amparar na realidade política da época do governo de Luís Inácio Lula da Silva, que implementou, gradativamente, políticas de cunho social, ou seja, de inclusão social, que atravessaram todas as esferas de governo. Na educação, houve, estrategicamente, várias ações que procuraram investir biopoliticamente nas comunidades de forma a protegê-las e, talvez, prepará-las para viverem em uma governamentalidade neoliberal. Exemplificando, podemos citar: Bolsa-Família (2003, 2004), Política Nacional de Assistência Social (2004b), Farmácia Popular do Brasil (2004c), Programa Universidade para Todos/Prouni (2005), Programa de Desenvolvimento em Educação, Programa Mais Educação (2007) e Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (2007a) (SANTAIANA, 2015, p. 89). O EFNA nos parece ter sido uma das primeiras ações implementadas no campo da educação sob a égide da inclusão social.

ORDENAMENTOS HISTÓRICOS NAS POLÍTICAS PARA ATENDIMENTOS DOS INFANTIS

Tanto melhor será o engajamento dos sujeitos ao EFNA se os discursos sobre o mesmo forem internalizados, como se houvesse a participação ativa de todos para a efetivação dessa política. Pensamos que essas estratégias articulam um poder que, no limite, faz com que o “governante só deva governar na medida em que se considere e aja como se estivesse a serviço dos governados” (FOUCAULT, 2003, p. 289).

Evocamos Foucault, quando este diz que “um bom número de coisas que fazem parte dessa paisagem familiar — que as pessoas consideram

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

Se os discursos constituem práticas, como diz Foucault, é possível argumentarmos que eles “produzem saberes que, articulados, constituem políticas, que, em outras dimensões, funcionam como condições de possibilidade para que ordens sociais sejam criadas e mantidas” (SARDAGNA, 2006, p. 174). Pensando assim, o próprio Ensino Fundamental de oito séries e a história das organizações educacionais, em termos de legislação e currículo, tornaram-se uma condição de possibilidade para a existência de um EFNA.

Dentro dos limites deste trabalho, que não tem a pretensão de ser um estudo histórico da legislação educacional, tornou-se importante retrocedermos um pouco no tempo para entendermos como, contemporaneamente, emerge o EFNA. Para pensarmos nos séculos XX e XXI é relevante lembrar que o processo de escolarização das massas tornou-se “estratégia privilegiada de construção de uma ordem pública nos Estados-nações” (GOUVEIA, 2004, p. 266). Este ordenamento se instituiu por meio de leis de obrigatoriedade escolar que conformaram a estrutura de diferentes contextos nacionais e regionais em vários países (TRINDADE, 2004). Além de instituírem a definição de uma idade escolar, também trouxeram para o âmbito legal “a responsabilização dos pais ou tutores das crianças pelo envio destas às escolas de primeiras letras” (GOUVEIA, 2004, p. 266).

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

As prescrições formais, postas sob a forma de leis e decretos, servem aos interesses governamentais e de reformadores educacionais. No século XIX, buscou-se construir uma escola que constituísse cidadãos educados, civilizados, e esse processo “foi compreendido como devendo se realizar nos espaços escolares” (GOUVEIA, 2004, p. 275).

Pode-se dizer que a escola sempre esteve envolvida na administração racional do tempo dos sujeitos para a produção de cidadãos. Já no século XIX,

a construção dos currículos das escolas primárias se pautava em determinantes sociais e políticos “que orientaram a seleção cultural para este nível de ensino” (SOUZA, 2000, p. 10). Instituiu-se, para a época, o que a autora define como um “projeto político-social civilizador, isto é, um projeto direcionado para a construção da nação, para a modernização do país, a moralização e a disciplinarização do povo” (SOUZA, 2000, p. 24).

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

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

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. (BRASIL, 1962)

Tomando esses dados como referência, é possível pensar o momento atual, fazendo as seguintes equivalências, conforme a organização de ensino proposta pelo MEC. Montamos o Quadro 1 adotando por referência a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 o qual mostra que antigamente o ensino se estendia por nove anos.

A modalidade que hoje conhecemos como Ensino Fundamental compreendia, em 1961, o primário e o ginásio. Curioso é constatar que a possibilidade de o primário se estender de quatro a seis anos permitia que o período total do que conhecemos como Ensino Fundamental não fosse somente de oito, mas podendo se estender até nove anos. É possível pensar, então, que o que estamos vivendo agora não é uma novidade no tocante ao número de anos de duração do Ensino Fundamental, mas que vivenciamos, sim, a reinvenção de uma política que outrora já fora adotada em nosso país. Constatamos como algo novo, em relação ao EFNA,

não a duração do Ensino Fundamental, mas o ingresso das crianças com seis anos de idade. Em 1961, a legislação apontava como obrigatório o ensino a partir de sete anos.

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

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

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

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. (BRASIL, 1971)

Na Lei de 1971 fica explicitado ainda que a obrigatoriedade de ingresso na escola se dá a partir dos sete anos, contudo, dentro da organização em 1º e 2º graus e da distribuição em oito séries (equivalente ao 1º grau completo). Também para mostrar que mudanças na esfera educacional são práticas que se inscrevem “no movimento de escolarização que foi se configurando de diferentes formas ao longo dos séculos” (SARDAGNA, 2006, p. 184).

Quadro 1
Comparativo.

1961	Pré-primário	Primário 4 a 6 anos de duração	Ginásio 4 anos de duração	Colegial 3 anos de duração
2008	Educação infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio

Fonte: Preparada pelos autores por meio dos estudos do artigo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 também traz alterações, já discutidas anteriormente, quanto ao EFNA, principalmente devido às novas redações dadas pelas Leis nº 11.114, de maio de 2005, e nº 11.274, de fevereiro de 2006 (BRASIL, 1996). Em relação ao EFNA, destacamos uma ruptura com as demais leis, não no que se refere ao número de anos do Ensino Fundamental, mas, sim, quanto ao ingresso mais cedo, aos seis anos de idade, nesta modalidade de ensino.

A institucionalização da infância na Modernidade certamente se deu por meio de “agenciamentos concretos, de uma série de arranjos fortuitos que se foram potencializando, segundo interesses, circunstâncias e relações de poder” (BUJES, 2006, p. 219). Contemporaneamente, novos agenciamentos vêm se sobrepondo, por meio de políticas públicas que procuram também controlar e prever o desenvolvimento dos sujeitos infantis. A escola se torna contemporaneamente um espaço de possibilidade de governo de grandes coletivos, em que variados projetos educativos adentram, cada um com sua verdade e seus interesses, mas todos com um objetivo estratégico (FOUCAULT, 2003) em comum: ligar os indivíduos a determinados processos de subjetivação, demarcando-lhes a necessidade de que sua formação ocorra cada vez mais cedo, de forma obrigatória. Esta foi, provavelmente, uma das verdades produzidas pelo EFNA. E como poderia ser a política de implantação do EFNA questionada? Estar aberto a todas as diferentes possibilidades educativas: da saúde, da proteção, do lazer, do aprender a ler e escrever, entre outras. O discurso se tornou potente exatamente por se tornar defensável em sua existência e manutenção, como um discurso de oferta de melhores condições de qualidade e acesso aos alunos à educação.

O GOVERNO DOS INFANTIS PELA ESCOLARIZAÇÃO

De acordo com Dornelles (2015, p. 295), é importante nos desafiarmos “a desnaturalizar, a problematizar a forma como os sujeitos infantis foram (e ainda são) desde a sua emergência na modernidade, ditos, explicados e caracterizados”. Percebemos ao estudar os processos de escolarização em que as crianças são inseridas que os alunos são objeto de políticas que procuram entre tantas coisas governar suas condutas. Nesse procedimento de conduzir condutas, como aponta Foucault (2003), acontece o processo que acreditamos de governo dos infantis; ao produzir saberes específicos sobre o sujeito de seis

anos no EFNA, estes são objetivados, vistos como uma parte de um grupo populacional que precisa ser regulado, grupo este com características próprias e com fenômenos próprios (FOUCAULT, 2003) que precisam ser conhecidos e alcançados pelo braço do Estado.

Podemos dizer que a Modernidade apostou no processo de escolarização da infância “em virtude de argumentos como os de apoiar o desenvolvimento econômico, social e político” (TRINDADE, 2004, p. 385). Esses argumentos não só se universalizaram como se tornaram parte da história da escola, sustentando um discurso de que os que por ela passam têm chances de um futuro melhor e promissor. Esse argumento encontra amparo na política do EFNA visto que, de acordo com orientações do programa, “entrando mais cedo na escola, as chances de sucesso na trajetória escolar serão maiores. Um passo importante para a diminuição das desigualdades sociais no país” (BRASIL, 2006a, p. 4).

O discurso escolar, por sua vez, naturalizou a concepção do sujeito aluno, aprendiz, que necessita de um mestre para ensiná-lo. Narodowski (1994, p. 22), a esse respeito, alerta que a “infância atual é visualizada frequentemente ligada, enquanto infância culturalmente normal, à atividade escolar”. As atividades escolares se organizaram, ao longo do tempo, de forma a ordenar e socializar, mas, principalmente, disciplinar o tempo e o espaço das crianças durante o período em que os alunos na escola permanecem. Construiu-se, assim, a categoria aluno, de forma complementar a categoria infância, como esclarece Narodowski (1994). A criança é o princípio para a criação do aluno e é no interior da instituição escolar que este será preparado de forma legítima para a vida adulta.

Ao analisarmos os materiais do MEC, principalmente o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos, orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: +1 ano é fundamental”, observamos toda uma produção de saberes específicos. Esses saberes são produzidos para orientar o trabalho pedagógico e as atividades escolares para a criança de seis anos de idade:

Em função da necessidade de incluir imediatamente as crianças de seis anos, o MEC produziu a orientação aos sistemas, em nove capítulos elaborados por especialistas. (...) Neles são desenvolvidos temas como a infância e sua singularidade; a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; o brincar como um modo de ser e estar no

mundo; as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; as crianças de seis anos e as áreas de conhecimento; letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores; avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. (BRASIL, 2006b)

Por esse motivo, trabalhamos com a ideia de emergência do aluno de seis anos. Surge um determinado tipo de aluno e certo saber sobre como trabalhar com esse aluno de forma a garantir uma boa aprendizagem. A emergência desse aluno se deu articulada a uma pretensa noção de que a criança de seis anos, outrora de responsabilidade da Educação Infantil, precisa ser incluída no Ensino Fundamental e com qualidade. É construída toda uma proposta pedagógica para o trabalho a ser desenvolvido com essas crianças, para que se evitem transposições inadequadas de conteúdos, como orienta o MEC.

No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de Nove Anos, considerando o perfil de seus alunos. (BRASIL, 2006b)

Chama a atenção, nesta passagem do programa, a referência à “tradicional primeira série”. É expresso como algo que não deva acontecer com as turmas de seis anos, que precisa ser renovado, transformado de acordo com um novo perfil de aluno – como se todo o trabalho desenvolvido em todas as turmas de primeira série pudesse ser classificado, até então, como tradicional, e o com as crianças de seis anos na Educação Infantil também não correspondesse ao que se deseja para este novo perfil de aluno. Pareceu-nos, também, que algo antigo precisa ser substituído por algo novo, mais compatível com o momento social que vivemos.

Ressaltamos a importância dessa discussão no documento sobre alfabetização e letramento do EFNA, trazendo o alerta de Trindade (2005) quanto ao descarte que se faz de “velhos” discursos, substituindo-os por “novos”, com base em falas de professoras, colhidas para tal fim:

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

Embora a autora esteja falando, mais especificamente, sobre a atuação docente, consideramos importante refletir sobre isso, pois, na apresentação do documento norteador do trabalho pedagógico a ser feito pelo EFNA, a primeira série é nomeada como tendo conteúdos e atividades tradicionais.

Ao que nos parece, a emergência da criança de seis anos está intimamente ligada à ideia de uma criança que se torna escolar, que estará estudando em um sistema obrigatório de ensino, que será um aluno “oficial”. O próprio nome do documento repassado pelo MEC para as escolas do país, que tem como subtítulo “Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos”, sugere que estar no Ensino Fundamental é ser incluído na instituição escolar, em um sistema formal de educação. Como se estar na Educação Infantil, que também é uma instituição escolar, mas que não tem caráter obrigatório e, portanto, não seria tão “oficial”, fosse uma perda para a aprendizagem da criança, porque não seria algo tão sério quanto o trabalho a ser desenvolvido por essa nova estrutura do Ensino Fundamental. Evidenciamos, no entanto, que as formas de captura do sujeito infantil em processos ordenados de escolarização foram impulsionadas pelo EFNA e hoje atinge também a Educação Infantil com a Lei nº 12.796 que traz a matrícula obrigatória para crianças de 4 anos (BRASIL, 2013).

Os discursos subjetivam os sujeitos a que se destinam e procuram mobilizar a sociedade a favor dessa política pública. Por isso, problematizamos os discursos que fizeram emergir no cenário educacional a criança de seis anos, bem como os saberes produzidos para esta população infantil. Fazemos isso por entendermos, a exemplo de Foucault (2004a), que os discursos são práticas que constituem as coisas das quais falam. Este trabalho, assim como o faz Abramo-

witz, que defende a ideia da infância como experiência que resiste ao “tempo que o poder e o capital impõem ao funcionamento da vida” (2009, p. 180), procura capturar e reger o tempo e a formação dos infantis como forma de melhor conduzi-los para a sociedade, pois “o capital gerencia a vida e utiliza estratégias de poder para submeter a todos no interior de uma lógica na qual estamos inseridos e que aboliu as fronteiras” (ABRAMOWITZ, 2009, p. 180).

É frisado que o 1º ano não deveria se constituir em uma repetição da Educação Infantil, em outras palavras, é possível pensar que alfabetização e escolarização encontram-se intrinsecamente articuladas, mas o MEC, nas orientações emitidas, demonstra que queria um novo perfil de aluno e um novo currículo para a escola.

É preciso esclarecer que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos não é a antecipação do currículo da 1ª série tradicional para as crianças de seis anos. É preciso cuidar para se respeitar essa fase de desenvolvimento, em que as atividades devem ser predominantemente lúdicas e a alfabetização iniciada de forma prazerosa, incluindo a utilização de jogos e brincadeiras. (BRASIL, 2006a, p. 6)

A criança de seis anos que ingressa no EFNA se encontra em um lugar legitimamente escolarizado, que é “fundamentalmente” importante na vida dos sujeitos e na sua constituição. O aparato escolar serviu ao projeto moderno educacional, tanto no disciplinamento dos saberes quanto no dos corpos, ao converter os alunos em sujeitos disciplinados e regulados para a sociedade que se configurava. Se a “invenção da escola como uma instituição de seqüestro², e a invenção da infância como objeto de intervenção” (BUJES, 2005, p. 53) corresponderam aos objetivos de ordem e progresso que o Estado Moderno defendia, a escolarização da alfabetização se enquadrou neste mesmo regime de verdades³. Ou seja, para as formulações modernas, as crianças são “seres que constituem promessa de um futuro melhor para a humanidade” (BUJES, 2005, p. 53), e a escola é o *locus* no qual mais bem se efetiva a constituição desses sujeitos em cidadãos alfabetizados. Nesse sentido, ampliar a obrigatoriedade de matrícula iniciando mais cedo, tornou o EFNA uma potente estratégia de produção de sujeitos mais predispostos e preparados para a racionalidade econômica e social que vivemos, a neoliberal.

Tais investimentos na escolarização e alfabetização dos sujeitos infantis, que acreditamos fazem parte de uma rede de governamento das condutas, gerou efeitos mais duradouros do que se esperava nas políticas educacionais. Houve um investimento mais pontual nas práticas de alfabetização: o Pacto da Alfabetização na Idade Certa, como veremos na sequência.

OUTRAS POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA

Com o passar de uma década de promulgação do EFNA, pode-se perceber que as diferentes experiências de apropriação foram constituídas por sistemas de ensino e escolas. Neste processo, têm-se notícias de escolas que simplesmente mudaram a nomenclatura do último ano de Educação Infantil para 1º ano do Fundamental, e em outras simplesmente passou-se a aplicar os mesmos métodos e conteúdos da primeira série no primeiro ano. Entre estes dois extremos, foram criadas uma infinidade de propostas de alfabetização, e os infantis passaram a ser governados por outras políticas e legislações criadas com discursos semelhantes.

Abordaremos, particularmente, movimentos que se instauram no contexto das políticas educacionais brasileiras após a instituição do EFNA, os quais compreendemos como discursos que emergem na constituição do dispositivo de governo infantil:

- ampliação da jornada escolar para Educação Integral;
- Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa;
- obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade.

A ideia aqui não é fazer uma análise detalhada de cada uma destas políticas/legislações, mas tentar demonstrar que existem elementos de governo dos infantis, posteriores à efetivação do EFNA.

Nesse sentido, compreendemos todos esses discursos como elementos de um dispositivo de governo e da produção de sujeitos pautados por novos tipos de sociabilidade, entendendo como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Nessa lógica, o que podemos perceber é que as crianças e as escolas cada vez mais são interpeladas por discursos que se preocupam com a questão do tempo institucionalizado e com as tarefas que se deve fazer, em especial o processo de alfabetização como uma espécie de alibi para a introjeção de um conjunto de formas de agir e de pensar presentes na contemporaneidade.

O aumento da oferta da Educação Integral emerge nesse contexto, tendo como principal política governamental, no âmbito dos programas federais, o Programa Mais Educação (PME). Com o intuito de aumentar o tempo da criança na escola, é destinado, preferencialmente, a populações classificadas como de vulnerabilidade social e pretende dialogar com outros programas federais, como o Bolsa-Família. Utiliza a noção de adição assim como o documento “+ um ano é fundamental” para agregar, discursivamente, algo em um lugar que aparentemente estava vazio.

É importante entender que as crianças antes do PME⁴ existiam e se ocupavam, em sua maioria, de sociabilidades não institucionalizadas. A pretensão é que a qualidade da educação, que neste contexto significa a melhoria dos indicadores, seja afetada pela possibilidade das crianças participarem do Programa. É importante notar que o governo da infância passa a ser atingido não só por discursos que pautam tipos de condutas, mas também por adequação a lógicas gerencialistas/quantitativas de produção de sujeitos.

O Pacto nacional pela alfabetização na idade certa que foi instituído pela Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012) e, posteriormente, normatizado pela Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, possui como objetivo: “assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2013). De certa forma, essa política é uma ação governamental demandada por outra legislação, a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que estabelece diretrizes curriculares para o EFNA (BRASIL, 2010).

Embora a resolução do CNE tenha uma série de dispositivos, no sentido de garantir procedimentos e conteúdos amplamente discutidos no conjunto do campo educacional brasileiro, ela impacta as escolas principalmente pelo § 1º do art. 30:

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção. (BRASIL, 2010)

Emerge, aqui, a leitura da aprovação automática no primeiro ciclo, o que causa na época um grande debate sobre essa possibilidade. A própria resolução procura se posicionar com relação a isso afirmando em seu art. 27, § 1º:

Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem. (BRASIL, 2010)

Nesse cenário, há uma equação a se resolver: se, por um lado, o discurso da inclusão social se estabelece pela relação de causa e efeito entre aumentar o tempo de institucionalização e a alfabetização, por outro, a evasão é vista como um fator preponderante para a exclusão. Foi preciso, então, normatizar a não retenção como forma de fomentar a permanência dos alunos na escola.

De certa forma, o governo precisa gerenciar a população infantil e para controlá-la é necessário governar agora os docentes que têm por missão dirigir as crianças. Não obstante, é importante lembrar que, junto com o PNAIC, surge uma nova prova que é a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Tal avaliação em larga escala é aplicada em crianças no terceiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, ao final do ciclo proposto pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010). Se no PME fica evidente a emergência de

uma política em que o governo do tempo é importante, há no PNAIC uma engenharia um pouco diferente, ou seja, o governo dos discursos circulantes dentro da escola a partir do processo de formação é desencadeado pelo MEC.

A última política que exemplificaremos como discurso produtor de sentidos e que compõe este dispositivo de governo dos infantis é a legislação da obrigatoriedade da Educação Infantil aos quatro anos de idade, determinada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), impondo aos municípios que destinem vagas a todas as crianças. Se por um lado o PME governa o tempo e, por outro, o PNAIC procura governar os processos, essa lei acaba por regular ambos.

Neste sentido, os exemplos que trouxemos corroboram com a ideia de dispositivo de governo da infância. Em uma nova perspectiva na contemporaneidade, os discursos produzidos por esse conjunto de políticas são produtores de subjetividade e de formas de ser e estar no mundo nos dias de hoje. O EFNA, que está completando uma década de existência, além de ter sido constituído a partir de um conjunto de condições de possibilidades da época, proporcionou um espaço para que outras políticas estatais relacionadas à infância emergissem constituindo o atual dispositivo.

ALGUMAS BREVES E PROVISÓRIAS CONSIDERAÇÕES

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

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

Ao estudarmos o EFNA, entendemos que ele se tornou condição de possibilidade para a efetivação de outras políticas e programas que vieram exercer o governo da conduta dos infantis: o Programa Mais Educação e o PNAIC. Entendemos que tais ações esperam, entre tantas coisas, constituir formas de subjetivação e governo dos infantis como modo de constituição de uma população escolarizada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWITZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T.C. Infâncias em Educação Infantil. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set.-dez. 2009.

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

_____. Ministério da Educação. Ampliação do ensino fundamental será orientada pelo MEC. *Notícias*, Assessoria de Comunicação Social, 28 ago. 2004a. Disponível em <<http://www.informacao.jex.com.br/educacao/ampliacao+do+ensino+fundamental+sera+orientada+pele+mec>>. Acesso em: 14 maio 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2005, Seção 1, p. 27. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 14 maio 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 junho 2011.

_____. Ministério da Educação. Encontro discute ampliação do Ensino Fundamental. *Notícias*, Assessoria de Comunicação Social, 3 nov. 2004b. Disponível em: <<http://www.formaturasweb.com.br/noticia.asp?c=587>>. Acesso em: 14 maio 2006.

_____. Ministério da Educação. Orientações sobre ensino de nove anos está na internet. *Notícias*, *Notícias*, Assessoria de Comunicação Social, 17 maio 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/6257-sp-2093199138>>. Acesso em: 10 julho 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa. Entendendo o Pacto. Brasília, [2013?]. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. 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: SEB/DPE/COEF, jul. 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2006.

_____. 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: SEB/DPE/COEF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 20 novembro 2007.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 14 dez. 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 12 março 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 12 março 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 março 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 18 agosto 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 16 maio 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm>. Acesso em: 13 setembro 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 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, DF, 6 fev. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 15 setembro 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 16 julho 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis n.ºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Brasília, DF, 24 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12801.htm>. Acesso em: 18 julho 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Brasília, DF, 8 nov. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/MPV/586.htm>. Acesso em: 20 agosto 2012.

BUJES, M.I. Dos modos de olhar a infância. In: LEHENBAUER, M. (Org.). *O Ensino Fundamental no século XXI: questões e desafios*. Canoas: Ulbra, 2005.

_____. Outras infâncias? In: BUJES, M.I.; SOMMER, L.H. (Org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ulbra, 2006.

DORNELLES, L.; MARQUES, C.M. Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 289-298, maio-ago. 2015.

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

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

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

_____. Sobre a história da sexualidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243-257.

_____. *Verité pouvoir et soi. (Verdade, poder e si)*. Trad. a partir de Michel Foucault. Dits et écrits. Paris: Gallimard, 1994. v. IV, p. 777-783, por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/verdade.pdf>.

GOUVEIA, M.C.S. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 8, p. 265-288, jul.-dez. 2004.

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

SANTAIANA R. da S. *Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRG, 2015.

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

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

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

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

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

NOTAS

1. Quando nos referimos à questão do inesperado, é por termos experiência como docentes, pois atuamos em redes públicas de ensino e em Secretarias de Educação, do quanto foi aparentemente surpreendente, e até mesmo conflituoso, para boa parte dos professores o aumento da escolaridade obrigatória para nove anos de Ensino Fundamental.
2. Palavra está com a grafia correspondente ao original.
3. Entendemos regime de verdade de acordo com Foucault, quando este nos diz que toda sociedade, em seu tempo, faz circular uma política de verdade, com discursos que ela acolhe, faz funcionar como verdadeiros, aceitando uns e sancionando outros.
4. O Programa Mais Educação foi uma estratégia do governo federal, nas gestões de Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, para a implantação de uma jornada ampliada nas escolas públicas, e se estendeu para todos os estados brasileiros. Tal programa previa, em suas orientações, que oficinas no contraturno podem ser realizadas em espaços fora da escola, como: praças, associações de bairro, salões de igreja, entre outros. Uma das oficinas que deveria ser ofertada pelo PME seria a de alfabetização e letramento.

Recebido em 14 de janeiro de 2017.

Aprovado em 24 de junho de 2017.