



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

da Silva Santaiana, Rochele
Ensino fundamental de nove anos: a emergência de um novo aluno?
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 18, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 85-95
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061923009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Ensino fundamental de nove anos: a emergência de um novo aluno?

Nine-years elementary school: the emergence of a new student?

Rochele da Silva Santaiana¹

Resumo

Este trabalho analisa o Ensino Fundamental de nove anos como uma política pública para a educação, reconhecendo a escolarização obrigatória da criança de seis anos no Ensino Fundamental como uma forma de governo. As escolhas metodológicas para a realização do trabalho inserem-se na linha de pesquisa dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista. Apresenta-se uma discussão sobre a infância e a sua escolarização, problematizando-se os discursos postos em circulação nas publicações do Ministério da Educação e examinando-se como os saberes visibilizados pelos documentos legitimam propostas educacionais. Discute-se que a emergência dos alunos de seis anos no Ensino Fundamental ocorre por meio do governo dessa população infantil, que se torna escolar num sistema obrigatório de ensino e, com isso, alunos oficiais.

Palavras-chave: Emergência. Governo. Infância.

Abstract

This study analyzes nine-year Elementary School as a public educational policy, recognizing mandatory schooling for six-year old children in Elementary School as a means of government. Methodological choices for conducting the study are based on the field of Cultural Studies, from its post-structuralist aspect. A discussion about childhood and schooling is presented, together with both problematization of the discourses circulated in Ministry of Education publications and examination of how knowledge presented by these documents have legitimated educational proposals. The emergence of six-year old schoolchildren in Elementary School occurring through the government of this child population is discussed, in which schooling becomes a mandatory system of teaching and school children become officials.

Keywords: Emergence. Government. Childhood.

Introdução

É inegável que a legalização e, consequentemente, a institucionalização do Ensino Fundamental de nove anos causam debates e embates. Atualmente, vive-se uma novidade no cenário

educacional, tendo sido convidados a acreditar que se trata de uma medida inovadora que visa à melhoria da qualidade da educação nacional. Longe de estabelecer julgamentos morais sobre a validade ou não do Ensino Fundamental de nove anos, põem-se sob suspeita os discursos educacionais que consti-

¹ Doutoranda, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Paulo Gama, s/n., Prédio 12201, 7º andar, 90046-900, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: <rochelesant@gmail.com>.

tuem práticas contextualizadas em uma determinada época.

O debate sobre o Ensino Fundamental de nove anos foi, e provavelmente continuará sendo, uma constante no cenário educacional brasileiro. Embora pareça que, em 2006, essa política pública tenha surgido inesperadamente nos sistemas estaduais e municipais, a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos não consiste em uma novidade completa. Se estrategicamente retroceder-se um pouco no tempo, será possível chegar à Lei Federal nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação -, que entre tantas medidas, já aponta a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Brasil, 2001). Porém, é em 16 de maio de 2005 que é sancionada a Lei nº 11.114/2005, que altera os artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade (Brasil, 1996, 2005). Nesse mesmo ano, em 3 de agosto, o Conselho Nacional de Educação publica a resolução nº 3, que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Em 6 de fevereiro de 2006, é sancionada a Lei nº 11.274/2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, além de estabelecer prazo até 2010 para os Municípios e Estados implementarem a obrigatoriedade em suas redes de ensino (Brasil, 2006a). Cabe ressaltar que a permanência do aluno na escola e a diminuição da evasão e dos índices negativos da alfabetização (repetências consecutivas na 1ª série) foram e continuam sendo argumentos importantes do Ministério da Educação (MEC) para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Após essa breve retomada das leis que antecederam e implementaram o Ensino Fundamental de nove anos, destacam-se como preponderantes as questões da infância e seu processo de institucionalização e escolarização que vieram aos poucos constituindo um campo de possibilidades para que o aluno de seis anos no ensino obrigatório emergisse contemporaneamente como uma necessidade do Estado.

Infância e modernidade

A criança e as discussões sobre a infância fazem parte do cotidiano de muitos pesquisadores que se encontram profissionalmente envolvidos com crianças e com os adultos que interagem com elas, sejam eles docentes, familiares ou representantes de instituições que lidam com a população infantil e municípios. Por isso, é possível apontar muitas explicações e defesas do que é a infância ideal e de como esta deve ser educada, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental. Vê-se que, sob diversos aspectos, a infância é conformada por certos ideais, frutos de mecanismos de subjetivação trazidos pela modernidade, sendo desde então construída sob binarismos e classificações. Essas classificações posicionam a criança como aprendente, não aprendente, boa, ruim, saudável, doente, protegida, de classe popular; enfim, são muitos os olhares que concebem as múltiplas infâncias.

Pensar em múltiplas infâncias distancia todos da ideia da infância ingênua, pura, que precisa ser protegida e educada pelos adultos. Essa visão, de forma muito forte, naturalizou-se como sendo o estado normal de ser criança, e a ela ainda se remete invariavelmente. O que é importante destacar é que, da Idade Média até a Modernidade, houve a criação de uma noção de infância, tal qual é conhecida até hoje. Isso é efeito de uma ideia instauradora sobre o que seja a infância, que foi se “Afirmando cada vez mais em épocas como o Renascimento, para se consolidar a partir do Século das Luzes” (Dornelles, 2005, p.14).

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

Até a Idade Média, não havia uma concepção de um mundo infantil, com características peculiares

que diferiam das do adulto. A criança da Idade Média tinha acesso a toda forma de conhecimento social e cultural dos adultos. Para Postman (1999), não existia o sentimento de infância relacionado com a educação. É com o advento da Modernidade que se vê nascer a ideia de infância tal como se concebe hoje. Portanto, essa é uma história recente.

É possível perceber que a infância não é somente uma questão biológica ou cronológica, mas sim o produto de uma constituição cultural e social. A cultura moderna constituiu o sujeito infantil a partir de um discurso em que ele é diferente do outro, que é o adulto. Seria necessário, então, preparar esse sujeito, educá-lo para a vida adulta. Houve, certamente, transformações sociais que permitiram a emergência da concepção de infância, mas alia-se a elas a questão de que a escola soube articular, de forma muito competente e produtiva, uma “Modalidade de poder ‘invisível’: a disciplina” (Souza, 2005, p.170) no processo de tornar as crianças educadas. O poder disciplinar permite o controle do corpo, “Que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde” (Foucault, 2002, p.117), sendo todas essas habilidades amplamente trabalhadas na escola moderna e, ainda hoje, esperadas dessa instituição como parte de suas funções na constituição dos sujeitos alunos.

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

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

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

Conforme Dornelles (2005, p.19), “No governo dos outros, o poder se exerce para administrar a conduta e as ações das populações”; no caso da população infantil, esta se encontra imersa em uma rede de poder e saber que procura constantemente capturá-la. Tal captura é exercida como forma de melhor gerenciar a infância, para produzi-la de acordo com determinadas verdades, fabricadas por meio de práticas que podem ser pedagógicas ou induzidas por políticas públicas.

Os discursos que oficializam determinadas infâncias, principalmente os produzidos pelas políticas públicas, articulam formas de conduzir a conduta dos infantis. Os discursos, cita Foucault (2003a, p.284), revestem-se de uma “Série de finalidades específicas, que são o próprio objetivo do governo”. Essa lógica é também visível nas estratégias discursivas que visam ao governo da infância no Ensino Fundamental de nove anos.

Dean (1999, p.11) esclarece que o governo se realiza de forma plural, pois há “Uma pluralidade de agências e autoridades governantes, de aspectos de comportamento a serem governados, de normas evocadas, de propósitos pretendidos e de efeitos, resultados”. No Ensino Fundamental de nove anos, o governo da população infantil não se dá somente sobre a infância. Procura-se atingir os docentes que atuam com as crianças, uma vez que eles organizam orientações pedagógicas para as escolas. O Ensino Fundamental de nove anos capitaliza-se para obter melhores resultados e para atingir os propósitos de que se fala Dean (1999, p.11), articula-se com sujeitos e instituições “Cujas responsabilidades estão aí para garantir a regulação”. Assim, todos são mobilizados no exercício do governo da população.

A escola, de certa forma, mantém-se ainda como a instituição que não só educa por meio dos saberes, como também disciplina através de suas rotinas, horários, comportamentos. Ela defende determinados valores, atitudes e padrões culturais, tudo o que compõe e dispõe um currículo escolar. Isso nos leva a concordar com Bujes (2005, p.192) quando diz que a infância escolarizada se gestou em uma complexa rede de “Estratégias, de táticas, de técnicas de poder que possibilitaram seu governo”. Sobre o governo infantil, é possível ver claramente as estratégias que o MEC prescreve em suas orientações:

[...] 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. A opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar (Brasil, 2004c, p.17).

O exposto acima sobre o Ensino Fundamental de nove anos remete ao argumento de Dahlberg *et al.* (2003, p.17), de que “O que essas idéias ou elaborações têm em comum é que elas produzem uma criança pobre, passiva, individualizada e incapaz e, por conseguinte, uma prática pedagógica para corresponder a isso”. Embora os autores não estejam se referindo ao Ensino Fundamental de nove anos, mas às políticas implementadas nas sociedades contemporâneas para a qualidade de vida e da educação da primeira infância, o caráter crítico em sua escrita encontra convergência com a visão do Ensino Fundamental de nove anos como política de inclusão social, ou seja, constituem-se formas de intervenção pedagógica que pretendem qualificar a educação da infância desprovida economicamente: a criança pobre, a criança da classe popular. Os argumentos do Ensino Fundamental de nove anos destinam-se às crianças de classes populares, uma vez que as demais já se encontram inseridas em um contexto escolar. É essa camada populacional, a popular, que interessa ao

Ensino Fundamental de nove anos, pois é no futuro dessas crianças que o investimento se embasa e se sustenta enquanto política afirmativa.

Infância e escolarização

A questão das relações de poder, saber e infância faz parte da história de escolarização da criança. Sempre que se faz necessária uma intervenção sobre a população infantil, determinados regimes de verdade e determinados discursos são operacionalizados e tomados como únicos e verdadeiros. Esses saberes incidem sobre o sujeito infantil por meio de relações de poder, as quais vão identificá-lo, nomeá-lo e colocá-lo em visibilidade. Campos de saber sobre a infância são condições de possibilidade para o exercício de poder sobre ela, e o inverso acontece igualmente. Entende-se que o Ensino Fundamental de nove anos tem a escola como o *locus* para a sua efetivação, mas, para isso, é necessário objetivar a criança que será incluída no Ensino Fundamental, transformando-a “Em foco de sua observação, e investindo seu corpo de poder, ao tomá-lo como objeto de saber” (Corazza, 2001, p.44).

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

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

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

A infância objetivada pelo Ensino Fundamental de nove anos emerge por uma vontade de poder, instituído legalmente por uma política educacional, operacionalizada sob a égide do Estado. Tal política entende que a “Inclusão das crianças a partir de seis anos na Educação Básica visa a assegurar acesso mais cedo ao conhecimento e, com isso, proporcionar aprendizagem mais ampla” (Brasil, 2004b). Por citar os materiais do MEC, não significa que o Estado seja visto aqui como o único ponto irradiador de poder, do qual emergem as decisões em relação à educação, mas sim como uma das instâncias que regulam, avaliam e conduzem a educação nacional, ou seja, a educação das crianças.

O processo de efetivação de uma política pública pelo Estado torna-se não só avaliativo, como também regulador, porque institui práticas para medir, regular, contabilizar, como vemos cotidianamente no universo educacional, na produção das estatísticas e nas menções às avaliações de pesquisas nacionais sobre o desempenho dos alunos. A lógica global que determina nortes a serem alcançados para que os países sejam considerados como provedores de uma educação de qualidade também impera num jogo de forças que ultrapassa o Estado. Aqui cabe importante consideração de Popkewitz (2004, p.122) sobre a relação da globalização com a instauração de padrões universais em educação:

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

O Estado, como agência provedora e instauradora de políticas públicas para a educação, está envolvido nessa lógica, juntamente com tantas outras instituições e interesses. Faz-se essa ponderação para mostrar que uma vontade de poder não

provém de um único polo em relação à infância, mas de muitas agências que visam a governá-la. Sendo assim, as relações de poder em uma sociedade não provêm de um único foco, sendo “Baseadas nos múltiplos micropoderes que enredam seu tecido” (Gallo, 2004, p.89).

Para respaldar a ampliação do Ensino Fundamental, constitui-se todo um campo de saber sobre a criança que se quer inclusa nessa etapa do ensino. Supõe-se que, de forma hábil, o Ensino Fundamental de nove anos combina duas ações simultâneas e interdependentes: a produção de um saber sobre a criança de seis anos e a efetivação desse saber pela escola por meio de ações pedagógicas orientadas pelo MEC.

A política do Ensino Fundamental de nove anos é, então, compreendida como “Uma forma de governamentalização de cada indivíduo e da população” (Corazza, 2001, p.77), ou seja, uma racionalidade política que visa à abrangência nacional, mas que também procura exercer o governo de cada sujeito infantil a que se destina. Provavelmente, esse governo se dará através da internalização dos saberes produzidos a partir das e com as relações de poder que prescrevem como deve ser o ensino e a aprendizagem da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Essas verdades, ao se capilarizarem pela sociedade, são tomadas como únicas, como a melhor forma de incluir e educar a criança no Ensino Fundamental, dando emergência a um novo aluno, o de seis anos.

A emergência do aluno de seis anos no ensino fundamental

A escola moderna é uma instituição que nem sempre existiu. Pode ser vista como um lugar, entre tantos outros, em que se dá o governo dos sujeitos infantis. Essa instituição não surgiu no cenário histórico subitamente; houve condições de possibilidade para que se constituísse enquanto maquinaria de governo da infância que “Reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI” (Varela & Alvarez-Úria,

1992, p.68). A construção da noção de infância, também ocorrida na Modernidade, foi contributo para a "Emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças" (Varela & Alvarez-Úria, 1992, p.69).

De acordo com Klaus (2003, p.72), "Um suposto caráter natural e legítimo da escola tem sido constantemente reforçado por uma série de discursos". Esses discursos são tanto veiculados pela mídia, quanto operacionalizados pelas políticas públicas. São também difundidos por outras instituições, que convocam para si a função de debater a qualidade da educação existente no País. Por exemplo, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 19/12/2006 lançou, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do MEC, o Aprova Brasil - um estudo em 33 escolas brasileiras que demonstraram boas práticas e que ajudaram as crianças de famílias de baixa renda a melhorar seu rendimento escolar.

Os discursos emanados de múltiplos lugares e instâncias sociais e políticas naturalizam o papel da escola, que é de educar, ou melhor, tornar as crianças educáveis, por meio de valores e conhecimentos legitimados como os adequados para o ensino-aprendizagem dos alunos. Pode-se dizer, com isso, que a Modernidade apostou no processo de escolarização da infância "Em virtude de argumentos como os de apoiar o desenvolvimento econômico, social e político" (Trindade, 2004, p.385). Esses argumentos não só se universalizaram, como se tornaram parte da história da escola, sustentando a ideia de que os que por ela passam têm chances de um futuro melhor e promissor.

O discurso escolar, por sua vez, naturalizou a concepção do sujeito aluno, aprendiz, que necessita de um mestre para ensiná-lo. Narodowski (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 organizaram-se, 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 a complementar a categoria infância, mas transcendendo esta, como esclarece Narodowski (1994, p.23):

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

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

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

Analisando-se os materiais do MEC, principalmente o documento *"Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade"* (Brasil, 2006b), observa-se toda uma produção de saberes específicos. Esses saberes são produzidos para orientar o trabalho pedagógico e as atividades escolares para a criança de seis anos de idade:

Em função da necessidade de incluir imediatamente as crianças de seis anos, o MEC produziu a orientação aos sistemas, em nove

capítulos elaborados por especialistas. Com o documento, as escolas terão informações relevantes para o atendimento adequado aos estudantes. Nele são desenvolvidos temas como a infância e sua singularidade; a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; o brincar como um modo de ser e estar no mundo; as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; as crianças de seis anos e as áreas de conhecimento; letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores; avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade (Brasil, 2006b, *online*).

Pode-se observar que os temas a que se refere o documento são os títulos dos capítulos do documento de 139 páginas, que visa a orientar os sistemas de ensino em relação às questões particulares e singulares da infância, bem como aos processos de alfabetização, avaliação e metodologias que consistem em propostas de atividades passíveis de serem desenvolvidas com crianças de seis anos de idade. Por esse motivo, trabalha-se com a ideia de emergência do aluno de seis anos. Surge um determinado tipo de aluno e um determinado saber sobre como trabalhar com esse aluno de forma a garantir uma boa aprendizagem.

A emergência desse aluno deu-se articulada a uma pretensa noção de que a criança de seis anos, outrora de responsabilidade da Educação Infantil, precisa ser incluída no Ensino Fundamental, e incluída com qualidade. Dado que essa inclusão não pode ocorrer ao acaso, é construída toda uma proposta pedagógica para o trabalho a ser desenvolvido com a criança de seis anos, para que se evitem transposições inadequadas de conteúdos, como orienta o MEC.

No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove

anos, considerando o perfil de seus alunos (Brasil, 2004a, p.17).

Chama atenção, nessa passagem do programa, a referência à “tradicional primeira série”. É expresso como algo que não deve acontecer com as turmas de seis anos, algo que precisa ser renovado, transformado de acordo com um novo perfil de aluno - como se todo o trabalho desenvolvido em todas as turmas de primeira série pudesse ser classificado, até então, como tradicional, e o trabalho desenvolvido com as crianças de seis anos na Educação Infantil não correspondesse ao que se deseja para esse novo perfil de aluno. Parece, também, que algo antigo precisa ser substituído por algo novo, mais compatível com o momento social em que vivemos. Cabe ressaltar que, ao se analisar o que é proposto no documento, constata-se a existência de capítulos privilegiando uma ampla discussão sobre as questões da alfabetização e do letramento e sobre como esses processos podem ser utilizados nas atividades que podem ser realizadas com as crianças de seis anos. Deve-se ressaltar a importância dessa discussão no documento sobre alfabetização e letramento do Ensino Fundamental de nove anos, trazendo-se o alerta de Trindade (2005, p.129) 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.

Embora se fale mais especificamente sobre a atuação docente, considera-se importante refletir sobre isso, pois, na apresentação do documento norteador do trabalho pedagógico a ser feito pelo

Ensino Fundamental de nove anos, a primeira série é nomeada como tendo conteúdos e atividades tradicionais. Portanto, é possível pensar que a proposta do MEC tem a pretensão de investir na inovação, em metodologias que assegurem um trabalho diferenciado com as crianças de seis anos. Deve-se sinalizar como essa questão tomou importância aliada à emergência da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

Ao que parece, a emergência da criança de seis anos está intimamente ligada à ideia de uma criança que se torna escolar, que estudará num sistema obrigatório de ensino e será um aluno "oficial". O próprio nome do documento repassado pelo MEC para as escolas do País, com o subtítulo "*orientações para a inclusão da criança de seis anos*", (Brasil, 2006b) sugere que estar no Ensino Fundamental é estar incluído na instituição escola, num sistema formal de educação, como se estar na Educação Infantil, que também é uma instituição escolar, mas que não tem caráter obrigatório e, portanto, não seria tão "oficial", fosse uma perda para a aprendizagem da criança, pois não seria algo tão sério quanto o trabalho a ser desenvolvido pela nova estrutura do Ensino Fundamental.

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

Tais discursos subjetivam os sujeitos a que se destinam e procuram mobilizar a sociedade a favor dessa política pública. Por isso, problematizam-se os discursos que fizeram emergir no cenário educacional a criança de seis anos, bem como os saberes produzidos para essa população infantil. Faz-se isso por se entender, a exemplo de Foucault (2003a), que os discursos são práticas que constituem as coisas das quais falam.

Constata-se que não foi a questão do aumento de anos escolares que causou diversos estranhamentos, mas sim a obrigatoriedade de o aluno iniciar o Ensino Fundamental aos seis anos. Concorde-se com Bujes (2006, p.221) quando diz que "A passagem pela escola quanto mais precoce, mais desejável, mais indelével suas marcas, mais duradoura sua influência"; parece que é nessa lógica que o MEC justifica suas ações. Mesmo não compactuando com tal ideia, é importante discutir como determinadas mentalidades posicionam os sujeitos na educação e veem, nas ações produzidas *pela* e *na* escola, possibilidades de constituição de cidadãos. A crença parece ser a de que os efeitos dessa constituição no espaço escolar serão mais eficientes se o investimento começar já com as crianças menores.

O sistema deve analisar se a criança que já cursou, com menos de seis anos de idade, o último ano da pré-escola no ano anterior à matrícula no Ensino Fundamental, ingressa no 1º ou no 2º ano de Ensino Fundamental de nove anos. Esta observação leva em conta que o 1º ano dessa etapa de ensino deve ser um período privilegiado para o trabalho com as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, tendo como referência a infância, deve ser uma ampliação do trabalho desenvolvido na Educação Infantil e não uma repetição desse trabalho. A possibilidade de a criança ingressar mais cedo no Ensino Fundamental não significa acelerar o seu processo de saída, mas sim dar a essa criança maiores condições de ensino aprendizagem (Brasil, 2006c, p.4).

É frisado que o 1º ano não deve se constituir em uma repetição da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que se destaca que incluir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental garantirá melhores condições de ensino-aprendizagem, e isso ocorre dado o caráter escolar do Ensino Fundamental. Lopes (2006, p.1834) diz que "Conhecer para governar é um princípio evidente na escola", e o número expressivo de crianças de seis anos que serão anualmente matriculadas no Ensino Fundamental representa um considerável contingente populacional que será agora

conhecido e sobre o qual será possível agir para normalizar, disciplinar, vigiar e controlar. Esse contingente, em sua grande maioria, parecia escapar às malhas do poder produzidas pela maquinaria escolar ao também estar fora da Educação Infantil aos seis anos de idade.

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

Para garantir uma melhor e maior inclusão dos alunos de seis anos no Ensino Fundamental, o MEC propaga quais as melhores e mais desejáveis práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas no espaço institucional do 1º ano ao distribuir para as escolas um manual de orientações para que a inclusão da criança de seis anos ocorra adequadamente.

Conforme Foucault (2003a, p.23), "A emergência se produz sempre em um determinado estado das forças". Pelo que foi analisado com este trabalho, oriundo de uma pesquisa maior, vê-se que diversas condições de possibilidade fizeram com que emergisse, no cenário educacional, o aluno de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos. Forças econômicas, sociais e culturais articularam-se de forma a produzirem, no presente, não só o aumento de anos de permanência no Ensino Fundamental, mas principalmente o ingresso da criança de seis anos no ensino obrigatório, ocorrendo com isso a supressão de um nível da Educação Infantil.

Considerações Finais

As políticas educacionais são arranjadas e organizadas de modo a se apresentarem de forma confiável e segura, como a melhor opção para a sociedade atual. Os sujeitos são historicamente convidados a internalizar as proposições que lhes são apresentadas pelos mais variados meios de comunicação impressa e televisiva, entre outros. As leis

servem para dar garantias legais, mas a eficiência de certas medidas, como a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, só se dará por meio de uma mobilização dos agentes educacionais envolvidos: professores, alunos, famílias, comunidade escolar em geral. Portanto, retomando a questão inicial do título deste artigo, pergunta-se: será esse um novo aluno? Ele não esteve sempre aí conosco, seja na Educação Infantil ou já no Ensino Fundamental? Acredita-se que tais questões não precisam ser respondidas de imediato, mas podem servir de estímulos para pensar e propor ações pedagógicas no ensino de nove anos.

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

Ser um aluno de seis anos no Ensino Fundamental é estar apto para ser educado e alfabetizado, o que certamente pode acontecer. Porém, o que está em questão aqui é como determinados enunciados vão ganhando forma e um estatuto de verdade ao dizerem sobre como é essa criança no discurso dessa política educacional. Não faz muito tempo que esse mesmo sujeito surgia em documentos, legislações e orientações de muitos governos estaduais e do federal como um ser em desenvolvimento na Educação Infantil. O discurso opera mudanças de acordo com a época em que ele se faz necessário e verdadeiro.

No discurso do Ensino Fundamental de nove anos, destaca-se a produção desse sujeito, alguém que pode vir a ser um bom trabalhador, um bom cidadão. Por isso, esse sujeito deve ser trazido para o ambiente ordenador da escola agora mais cedo, para que desde os seis anos se possam potencializar determinadas características na infância, garantindo-se uma população adulta mais ativa, produtiva e auto-

governada. Esse novo sujeito garantirá menos gastos com políticas paliativas e compensatórias da ordem social no futuro. No entanto, não é preciso ver este momento educacional como se fosse refém de uma visão única e global, mas pensar, sim, em possibilidades de fazer do Ensino Fundamental de nove anos uma política que respeite a infância e que promova uma educação de qualidade.

Referências

- Ariés, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833.
- Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o plano nacional de educação. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ampliação do ensino fundamental de nove anos*: relatório do programa. Brasília: MEC, 2004a.
- Brasil. Ministério da Educação. Encontro discute ampliação do ensino fundamental. *Assessoria de Comunicação Social*, 3 nov. 2004b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasld.asp?ld>>. Acesso em: 14 maio 2006.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos*: orientações gerais. Brasília: MEC, 2004c.
- Brasil. Lei nº 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. *Diário Oficial da União*, 17 maio 2005. Seção 1, p.1.
- Brasil. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, 7 fev. 2006a. Seção 1, p.1.
- Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>.
- Brasil. Ministério da Educação. *Terceiro relatório do programa*: ampliação do ensino fundamental para nove anos. Brasília: MEC, 2006c.
- Bujes, M.I.E. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: Silveira, R.M.H. *Cultura, poder e educação*: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ulbra, 2005. p.185-196.
- Bujes, M.I.E. Outras Infâncias? In: Bujes, M.I.E.; Sommer, L.H. (Org.). *Educação e cultura contemporânea*: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ulbra, 2006. p.217-231.
- Corazza, S.M. *O que quer um currículo*: pesquisas pós-críticas em educação. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. *Qualidade na educação da primeira infância*: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Dean, M. *Governmentality*: power and rule in modern society. London: Sage, 1999.
- Dornelles, L.V. *Infâncias que nos escapam*: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.
- Foucault, M. O sujeito e o poder. In: Rabinow, P.; Dreyfus, H. *Michel Foucault*: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.
- Foucault, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Foucault, M. *Microfísica do poder*. 18.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.
- Foucault, M. *A verdade e as formas jurídicas*. 3.ed. Rio de Janeiro: NAU, 2003b.
- Gallo, S. Repensar a educação: Foucault. *Educação e Realidade*, v.29, n.1, p.79-97, 2004.
- Klaus, V. *A família na escola*: uma aliança produtiva. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- Lopes, M.C. In/exclusão, diferença e igualdade: a aprendizagem definindo posições no currículo escolar. In: Colóquio sobre Questões Curriculares, 8., 2006, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: NUP, 2006.
- Narodowski, M. *Infância e poder*: conformação da pedagogia moderna. Rio de Janeiro: São Francisco, 1994.
- Popkewitz, T.S. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: Burbules, N.C.; Torres, C.A. *Globalização e educação*: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.107-125.

Postman, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

Souza, N.G.S. O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano. *Educação e Realidade*, v.30, n.1, p.169-186, 2005.

Trindade, I.M.F. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra*. Bragança Paulista: USF, 2004.

Trindade, I.M.F. 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. p.123-133.

Varela, J.; Alvarez-Uria, F. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n.6, p.68-96, 1992.

Veiga-Neto, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: Rago, M. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.13-38.

Recebido em 24/7/2011, reapresentado em 24/5/2012 e aceito para publicação em 11/6/2012.