

# O lugar das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos<sup>1</sup>

## *Six-year-old children's place in nine-year elementary school*

Maria Renata Alonso Mota<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo deste texto é discutir como o Ensino Fundamental de nove anos está inserido em práticas de governo da infância e, ainda, como essas práticas possibilitam outro lugar escolar para as crianças de seis anos, a partir da noção de governamentalidade desenvolvida por Michel Foucault. Para tal, foram utilizados alguns documentos que tratam da política de Ensino Fundamental de nove anos elaborados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e matérias jornalísticas que foram publicadas sobre o assunto no período mais intenso da implementação dessa política (2005-2008). Neste texto, tematiza-se o lugar das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, procurando mostrar que, com o deslocamento das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental, ocorre um esmaecimento de fronteiras entre os dois níveis educacionais e que tal deslocamento pode estar provocando a produção de um sujeito aluno de seis anos.

**Palavras-chave:** Ensino fundamental de nove anos. Governo. Infância.

### Abstract

*This text aims at discussing how nine-year Elementary School is inserted into childhood government practices and how these practices make another school place possible for six-year-old children, regarding Michel Foucault's notion of governmentality. In order to do so, some documents were used dealing with the nine-year Elementary School policy written by both the Ministry of Education and the Department of Education of the State of Rio Grande do Sul, as well as newspaper reports about this subject published along the period in which the implementation of this policy was more intense (2005-2008). This text focuses on the six-year-old children's place in Elementary School, in an attempt to show that, by displacing six-year-old to Elementary School, the borders between the two levels of education have become blurred, and such displacement may cause the production of a six-year-old student subject.*

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

---

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da tese de M.R.A. MOTA, intitulada "As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância". Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

<sup>2</sup> Professora Doutora, Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação. Av. Itália, Km 8, *Campus* Carreiros, 96201-900, Rio Grande, RS, Brasil. E-mail: <mariarenata@terra.com.br>.

## Introdução

Atualmente, vive-se um reordenamento com relação ao Ensino Fundamental, o que tem gerado ações governamentais no sentido de efetivar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com início aos seis anos de idade. A obrigatoriedade de ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental provocou uma série de reestruturações e interrogações no que diz respeito ao primeiro ano desse nível educacional.

Com o intuito de contribuir para as atuais problematizações dessa política educacional, este artigo apresenta alguns dos achados de uma pesquisa cujo objetivo é discutir como o Ensino Fundamental de nove anos está inserido em práticas de governo da infância e, ainda, como essas práticas possibilitam outro lugar escolar para as crianças de seis anos. Tal objetivo parece importante, uma vez que a implantação desta política poderia mudar as relações entre as crianças e a escola. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental têm formas diferentes de organização e, mesmo que em alguns casos haja uma articulação entre esses níveis educacionais, estão pautados em propostas pedagógicas que se diferenciam. Em razão disso, pode-se entender que, a partir de agora, a criança de seis anos ocupará outro lugar na escola, e isso poderá mudar também os modos de ser criança. Uma nova criança de seis anos poderá ser produzida num processo de objetivação e subjetivação<sup>3</sup>.

Busca-se fazer algumas aproximações com o pensamento de Michel Foucault, entre outros autores que assumem uma perspectiva pós-estruturalista. Não é uma pretensão descobrir “a verdade” da infância, nem o “sentido último” da educação das crianças de seis anos nessa nova política educacional. Considera-se que este estudo segue uma vertente que realiza análises externas, na medida em que estas se situam externamente à racionalidade iluminista, “para tentar

entender como viemos nos tornar o que somos, como viemos parar onde estamos” (Veiga-Neto, 1995, p.12). Fazer uma análise externa implica problematizar os discursos que se impõem como verdade; significa, então, problematizar o que se diz ser a realidade.

Essa forma externalista implica compreender aquilo que se diz ser a verdade não como algo que esteve sempre aí para ser descoberto, mas como algo inventado - uma invenção que se tece a partir da própria linguagem. Essa perspectiva norteia a busca pelos aportes teóricos que orientam a forma de olhar o objeto de pesquisa. Procurando desenvolver um estudo de inspiração genealógica, não se pretende buscar a essência nem a origem ou “o que é mesmo” o Ensino Fundamental de nove anos, porque não há como desvelar o seu significado profundo ou que esteja escondido. Nesse sentido, a genealogia propõe-se a fazer “uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas. Com isso, ela consegue desnaturalizar, dessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções” (Veiga-Neto, 2003, p.71).

O estudo desenvolvido interessa-se por analisar a vontade de verdade dos discursos oficiais que estão sendo produzidos na política de Ensino Fundamental de nove anos quanto ao lugar produzido para as crianças de seis anos.

Nesse processo de discussão, aprovação e implantação da política, uma série de documentos foram produzidos no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação a partir de 2004. Tendo em vista que o objetivo foi analisar os discursos que estão sendo produzidos sobre o Ensino Fundamental de nove anos, foram escolhidos alguns materiais que já estavam circulando nas escolas, nas universidades, nos cursos de formação de professores e, também, que estavam sendo vistos como uma referência nesse processo. Dentre esses materiais, destaca-se: o documento “*Ensino Fundamental de nove anos -*

<sup>3</sup> Foucault, ao problematizar como nos tornamos sujeitos, refere-se aos processos e mecanismos de objetivação e aos processos e mecanismos de subjetivação; esses processos, ainda que sejam de ordens diferentes, são constitutivos do indivíduo. Nesse sentido, Foucault (1995, p.235) ressalta que “há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a”.

*orientações gerais*”, publicado pelo MEC em 2004, os relatórios do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, publicados pelo MEC em 2006, o documento “*Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade*”, também publicado em 2006 e, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, o “*Projeto Piloto para Alfabetização das Crianças de Seis Anos*”, proposto pela Secretaria Estadual de Educação (SEC/RS) em 2007. Também fez parte do *corpus* discursivo um conjunto de matérias jornalísticas publicadas no período mais intenso da implementação do Ensino Fundamental de nove anos (2005-2008), que reúnem opiniões e dúvidas de pais e profissionais sobre o assunto.

A opção por esses materiais justifica-se pelo fato de terem orientado o processo de implementação desta política e, também, por constituírem os discursos que estão sendo produzidos e legitimados como verdadeiros com relação ao Ensino Fundamental de nove anos.

A partir destas escolhas metodológicas e da imersão no material selecionado, organizou-se o estudo em duas dimensões de análise. A primeira aborda o nível institucional, a partir de três eixos: a inclusão, a gestão e a avaliação. A segunda aborda como o sujeito infantil de seis anos é narrado no material coletado. Essa segunda dimensão foi analisada a partir de dois eixos: o esmaecimento de fronteiras e a infantilização e desinfantilização como processos de uma mesma racionalidade governamental.

Assim, os conceitos de governo<sup>4</sup> e governamentalidade foram ferramentas centrais para o desenvolvimento das análises empreendidas. O que Foucault (1995) chama de governamentalidade é o conjunto de tecnologias que possibilitam exercer uma forma específica de poder cujo centro será a população. A governamentalidade é “o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’”

(Foucault, 2008, p.144). Dizendo de outra forma, o que Foucault tenta assinalar é que o importante para a atualidade não é tanto a estatização da sociedade, mas a governamentalização do Estado, afirmando que, desde o século XVIII, vive-se na era da governamentalidade.

Neste estudo, a governamentalidade é compreendida como uma grade pela qual se tenta ver a disposição das coisas e, neste caso específico, o Ensino Fundamental de nove anos, enquanto uma política voltada para a educação das crianças que está implicada em um dispositivo de subjetivação inventado.

A seguir, apresenta-se um dos eixos da segunda dimensão de análise, de forma a compreender como o sujeito é narrado nos documentos e materiais analisados. Para tal, num primeiro momento, procura-se mostrar que, com o deslocamento das crianças de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ocorre um esmaecimento de fronteiras entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Num segundo momento, pretende-se enfatizar que tal deslocamento pode estar provocando a produção de um sujeito aluno de seis anos.

## **O ensino fundamental de nove anos e o esmaecimento de fronteiras**

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, as crianças de seis anos passam a integrar outro espaço na instituição escolar e, portanto, a ocupar outro lugar. Na Contemporaneidade, o que importa é a capacidade e a possibilidade de criação de novos lugares no espaço, a capacidade de “lugarização” (Veiga-Neto, 2002). Isso significa que as fronteiras vão se diluindo ou, então, mudando de lugar, assumindo novos e diferenciados contornos. Pode-se compreender que é isso o que está ocorrendo no campo da educação com relação às crianças de seis anos. Entende-se que a política de Ensino Fundamental de nove anos pode estar contribuindo para um esmaecimento de fronteiras entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>4</sup> Utilizo *governo* a partir da concepção de Foucault (1995, p.243), como “um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes”.

Veiga-Neto (2002, p.165), ao analisar as relações entre espaço e currículo, apresenta o entendimento de “fronteira como limite a partir do qual começam os *outros*; não propriamente o limite a partir do qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual a *diferença* começa a se fazer problema para nós”. Ainda que não esteja realizando uma discussão acerca do currículo escolar, essa compreensão parece ser bastante produtiva no estudo que está sendo desenvolvido. Se a fronteira, enquanto limite, dá visibilidade ao outro e à diferença, e se a demarcação de fronteiras na Modernidade parecia ser algo imprescindível em termos de espacialização do mundo, justifica-se essa necessidade de demarcação forte de diferenças entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

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

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

O Ministério da Educação propõe outro espaço escolar para receber as crianças de seis anos, mas esse novo espaço escolar deve ser pensado também para as outras crianças dos anos iniciais. Essa parece

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

Para Bauman (2000), a palavra *crise*, no contexto contemporâneo, ainda está associada a um momento de decisão. Porém, em função da rapidez e da intensidade que ocorrem as mudanças sociais, hoje, a crise está muito mais implicada em sensações de incerteza, a coisas que constantemente escapam ao controle. A sensação é a de que não se tem domínio sobre o fluxo dos acontecimentos.

O que é chamado de crise é, então, algo que está sempre se reatualizando: “a incerteza não é algo que *reparamos*, mas algo que *criamos* e criamos sempre de modo novo e em maior quantidade, e *criamos através dos esforços para repará-la*” (Bauman, 2000, p.149, grifo do autor). Portanto, a sensação de crise que acompanha a todos está associada à impossibilidade destes de manter a estabilidade nas formas de ser e estar no mundo. Nessa sensação, está implicada também a impossibilidade de cumprir com os ideais propostos na Modernidade - ou seja, o progresso, a emancipação obtida pela razão e a liberdade parecem cada vez mais inatingíveis. O que está em crise é a ilusão de que tais ideais conduziram a uma sociedade mais justa e igualitária, uma sociedade em que a ordem imperaria. É nesse contexto que podemos pensar na crise da escola.

Ao se colocar o conceito de crise no âmbito da educação, pode-se dizer que as instituições passam por fortes transformações - transformações implicadas nas novas formas de perceber o tempo e o espaço, no apagamento das fronteiras, na compressão espaço-temporal. A escola, como uma forte instituição que esteve envolvida em colocar em marcha o projeto moderno de ordenação do mundo, encontra-se abalada frente a transformações que colocam em xeque as certezas que se tinha até então.

De acordo com Veiga-Neto (2006), o apagamento de fronteiras, tanto materiais quanto simbólicas, promove um enfraquecimento das principais instituições modernas, onde as relações de poder disciplinar parecem estar um tanto esmaecidas. É nesse contexto que é possível pensar que se reconfiguram as estratégias, os espaços, os tempos e as fronteiras. Nessa tentativa de reconfiguração, parece que um dos aspectos que têm ganhado grande visibilidade é a necessidade de uma mudança na estrutura escolar, de forma a incidir no sucesso e na permanência das crianças na escola. A escola é que parece estar em crise, mas, como assinalou Veiga-Neto (2006), é preciso compreendê-la como parte da agudização de uma crise da soberania do Estado-Nação, uma crise que se remete, então, a novas formas de governamentalidade.

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

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

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

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fornecem elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental que incorporará as crianças de seis anos, até então

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

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

Esses excertos, retirados dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação, são importantes para ajudar a compor o raciocínio da autora. Como já afirmado, compreende-se que essa política educacional vai na direção de um deslocamento e de um esmaecimento de fronteiras, na medida em que tenta incorporar, no discurso de uma proposta de "qualidade social" para o Ensino Fundamental, a infância, a brincadeira, as linguagens, uma organização do espaço e do tempo mais flexível, ou seja, aspectos que, até então, eram ressaltados e priorizados no espaço da Educação Infantil. O discurso que foi pensado para marcar uma diferença, uma especificidade da Educação Infantil, agora se estende para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, pode-se pensar que estaria havendo uma articulação e uma diluição de fronteiras, no sentido de recolocar a infância no Ensino Fundamental. Afinal, essa também foi, e ainda é, uma das bandeiras de luta de muitos educadores e pesquisadores da área da infância.

Porém, ainda que esse discurso, presente na maioria dos documentos, aponte nessa direção, pode-

-se perceber que, com o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, esse esmaecimento de fronteiras pode, sim, colocar a Educação Infantil mais próxima do Ensino Fundamental. No entanto, essa aproximação pode dar-se na direção de aproximar ainda mais as crianças de seis anos da lógica escolar. Veja como isso aparece em uma matéria jornalística que relata experiências de inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na cidade de São Paulo.

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

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

Antes, alunas do pré, as crianças de 6 anos não costumavam ser submetidas às provas, estavam em unidades com *playgrounds* e tinham mais tempo de recreio. Muitas escolas, porém, ao incluir esses alunos no Ensino Fundamental, mudaram as regras (Tofóli, 2007, *online*).

Se, por um lado, então, há toda uma ênfase em um discurso que coloca a centralidade da garantia da especificidade da infância, por outro, alguns excertos de matérias jornalísticas apontam para práticas que parecem posicionar as crianças de seis anos mais próximas da lógica já instituída no modelo escolar.

## O ensino fundamental de nove anos e a produção do sujeito aluno de seis anos

Nos primeiros momentos de implementação da política de Ensino Fundamental de nove anos,

muitas dúvidas surgiram sobre como deveria ser organizado esse primeiro ano do Ensino Fundamental com ingresso aos seis anos. Eram dúvidas de Secretarias de Educação, diretores e professores das escolas e também de famílias dessas crianças que estariam ingressando no primeiro ano dos anos iniciais.

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

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

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

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

Não. A Educação Infantil, primeira Educação Básica, não é lugar para preparar crianças para o Ensino Fundamental, ela tem objetivos próprios que devem ser alcançados na perspectiva do desenvolvimento infantil respeitando, cuidando e educando crianças



em um tempo singular da primeira infância. No caso do primeiro ano do Ensino Fundamental a criança de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda suas características, potencialidades e necessidades específicas dessa infância.

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

Não. Pois não se trata de realizar um “arranjo” dos conteúdos da primeira série do Ensino Fundamental de 8 anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que constituem os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, como os anos finais dessa etapa de ensino (Brasil, 2007, p.11).

Na perspectiva apontada pelo Ministério da Educação, o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não é nem igual à pré-escola, nem uma repetição da antiga primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Assim, compreende-se que a política de Ensino Fundamental de nove anos pode ser uma das condições de possibilidade para a produção de um novo sujeito escolar de seis anos, que não é o mesmo da Educação infantil, mas que também não é o mesmo da primeira série do antigo Ensino Fundamental. Nesse sentido, a análise dos materiais possibilita compreender que essa política aponta para a produção de um sujeito etário de seis anos que precisa ser escolarizado mais cedo.

Acredita-se que seja pertinente pensar na ideia de idade escolar. Ainda que algumas crianças ingressem no Ensino Fundamental antes de completarem sete anos de idade, tinha-se como um dado “natural” que a educação obrigatória iniciaria no ano em que a criança completasse tal idade. Essa seria a idade para o início da escolarização obrigatória e essa seria a idade propícia para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Gouveia (2004), a emergência de um tempo escolar nas sociedades ocidentais modernas está relacionada à definição de um

marco cronológico no decorrer da vida do indivíduo: a chamada idade escolar. Esse marco esteve associado a uma construção histórica que guarda íntima relação com os processos de individualização da infância que ocorrem na Modernidade. Tal individualização, também pautada em princípios que indicam a educabilidade da infância, dá condições para um melhor governo dessa parcela da população, tornando-se uma das condições de possibilidade para a emergência de leis que tratam da obrigatoriedade escolar. É nesse entendimento que o século XIX se configura como período em que ocorre uma grande expansão de políticas públicas destinadas a impulsionar a educação escolar à população como um todo.

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

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

A conformação de novos tempos e espaços da experiência da infância, que estendeu seus efeitos para outras instituições, como a família.

Essa deveria reordenar a distribuição do tempo da criança, de forma que o adaptasse às exigências do tempo escolar. A construção de um novo ordenamento do tempo marcou o cotidiano infantil, ressignificando a construção biográfica do indivíduo criança, bem como alterando outros espaços sociais (Gouveia, 2004, p.279).

Pode-se perceber aí a produção de um tempo e de um espaço para aprender que criam, como afirma Veiga-Neto (2002), a fronteira a partir da qual começam os *outros*. Essa fronteira, que explicita a diferença, marca os que estão dentro e os que estão fora, os que são considerados na “idade da razão” e os que ainda não alcançaram e por isso não farão parte da instrução elementar. Trata-se da fronteira entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. “A escola moderna opera, portanto, com base em uma espécie de violência primal: irrompe dividindo as idades e especificando saberes, experiências e aprendizado para cada uma delas” (Narodowski, 2001, p.53).

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

Ocorre aí uma associação das técnicas disciplinares, das técnicas de regulação e de autorregulação. É necessário um conjunto de técnicas indi-

vidualizantes para posicionar de uma determinada forma esse sujeito aluno de seis anos no espaço do Ensino Fundamental de nove anos. Desse modo, ainda que os mecanismos disciplinares pareçam enfraquecidos na lógica escolar contemporânea, eles se associam e abrem caminho para que outras tecnologias de governo sejam colocadas em ação.

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

Nesse sentido, a política de Ensino Fundamental de nove anos pode ser entendida como uma estratégia que, ao mesmo tempo em que procura redimir problemas educacionais - como, por exemplo, o fracasso escolar e o analfabetismo -, reforça o papel atribuído à escola na formação de um determinado tipo de sujeito. Assim, a escola pode ser compreendida como “uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (Veiga-Neto, 2003, p.17).

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

Considera-se importante destacar, ainda, que é nesse cenário constituído de paradoxos e tensões que se configuram e se subjetivam esses sujeitos infantis de seis anos que estão começando a ocupar



esse novo lugar no espaço do Ensino Fundamental de nove anos. Entende-se que a política de Ensino Fundamental de nove anos e também outras políticas educacionais podem ser compreendidas como ações do Estado em prol de um melhor governo da população. Trata-se de ações que estão voltadas para um sentido de gerir a vida dessa população e, no caso deste estudo, da população infantil, tomando como racionalidade política a razão governamental neoliberal. E é na tensão entre as práticas discursivas provenientes de lugares diferentes e nas formas de viver esse novo lugar pelas próprias crianças que vai se configurando esse novo sujeito escolar de seis anos.

### Referências

- Bauman, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa*. Brasília: MEC, 2006.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Perguntas mais frequentes e respostas do departamento de políticas educacionais*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9\\_perfreq.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2007.
- Foucault, M. O sujeito e o poder. In: Dreyfus, H.; Rabinow, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.
- Foucault, M. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- Gouveia, M.C.S. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.8, p.265-288, 2004.
- Lloret, C. As outras idades ou as idades do outro. In: Larrosa, J.; Lara, N.P. (Org.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.13-23.
- Narodowski, M. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: USF, 2001.
- Tofóli, D. Aos seis anos, crianças encaram escola puxada. *Folha online*, 16 jul. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u312165.shtml>>. Acesso em: 30 ago. 2007.
- Veiga-Neto, A. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: Veiga-Neto, A. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.9-56.
- Veiga-Neto, A. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, v.23, n.79, p.163-186, 2002.
- Veiga-Neto, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- Veiga-Neto, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: Rago, M.; Veiga-Neto, A. (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.13-43.

Recebido em 30/7/2011, reapresentação em 8/2/2012 e aceito para publicação em 5/3/2012.