

## **Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? a que regras obedece? a que racionalidades corresponde?**

Fabiana de Amorim Marcello  
Maria Isabel Edelweiss Bujes  
*Universidade Luterana do Brasil*

### **Resumo**

O objetivo deste texto é analisar, a partir de um conjunto de materiais oficiais e sob a luz de um referencial foucaultiano, como o ensino fundamental de 9 anos (e a nova organização curricular a ele implicada) torna-se efeito emblemático de um processo de “mudança de ênfases” (Saraiva, Veiga-Neto, 2009) acerca dos tipos de racionalidade que orientam as práticas sociais voltadas para a criança pequena. Para tanto, num primeiro momento, mostra-se de que maneiras outras “mudanças de ênfases” foram operadas em outros contextos nacionais. Ou seja, a partir dos trabalhos de Hultqvist (1998) e Baker (1998), descreve-se como se deram, na Suécia e nos Estados Unidos (respectivamente), profundas modificações no cuidado e atendimento à criança pré-escolar, bem como na proposta e mesmo na forma de organização da escola infantil. Em seguida, e tomando tais autores como base, a discussão analítica empreendida se dá a partir de três tópicos fundamentais: inicialmente, descrevemos a captura da infância em nome de algo que se denomina e se apresenta sob a égide da *qualidade*; em seguida (e daí decorrente), voltamos nosso olhar para a relação entre Estado e o conceito de *criança-projeto* (relação da qual parte uma fórmula *criança-ideal* – sociedade-ideal) e, por fim, tratamos do conceito de *criança-capaz*, na qualidade de objeto discursivo que emerge, a um só tempo, do espaço deixado pela lógica de resgate (Baker, 1998) e das tensões mutuamente constitutivas entre educação infantil e ensino fundamental.

### **Palavras-chave**

Ensino fundamental ampliado – Infância – Governamentalidade  
– Educação infantil.

**Correspondência:**  
Fabiana de Amorim Marcello  
Rua Mostardeiro, 508 ap. 404  
90430-001 – Porto Alegre/RS  
E-mail: famarcello@gmail.com

## ***Extension of fundamental education:*** which demands does it answer? which rules does it follow? which rationalities does it correspond to?

Fabiana de Amorim Marcello  
Maria Isabel Edelweiss Bujes  
*Lutheran University of Brazil*

### **Abstract**

*The objective of the present text is to analyze, based on a set of official documents and under a Foucauldian perspective, how the nine-year fundamental education (and the new curriculum organization implied by it) has become an emblematic effect of a process of “change in emphases” (Saraiva, Veiga-Neto, 2009) about the types of rationality guiding the social practices focused on small children. To this end, the article initially shows in what manners other “changes in emphases” have been operated in different national contexts. That is to say, based on works by Hultqvist (1998) and Baker (1998), the text describes how profound modifications have been carried out in Sweden and in the USA, respectively, concerning the care of, and service to, pre-school children, as well as in the proposal, and even in the form of organization, of early childhood schooling. Next, and taking those authors as its basis, the analytical discussion centers on three fundamental topics: firstly, we describe the seizure of childhood in the name of something that is denominated and presented under the aegis of quality; next (and following from it), we turn our attention to the relation between the State and the concept of project-child (a relation wherefrom springs a formula of ideal-child – ideal-society) and, lastly, we deal with the concept of capable-child as a discourse object that emerges simultaneously from the space left by the logic of rescue (Baker, 1998) and from the reciprocally constitutive tensions between early childhood education and fundamental education.*

### **Keywords**

*Extended fundamental education – Childhood – Governmentality  
– Early childhood education.*

**Contact:**  
Fabiana de Amorim Marcello  
Rua Mostardeiro, 508 ap. 404  
90430-001 – Porto Alegre/RS  
E-mail: famarcello@gmail.com

É inegável que o ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental (e a consequente reestruturação da educação infantil) produziu uma série de efeitos não só nos modos de conceber esta etapa de ensino e suas práticas, como também nos convocou a pensar, mais uma vez, nas relações, tensões e desafios que se estabelecem entre estas duas etapas iniciais da educação básica. A provocação que a *Revista Educação e Pesquisa* nos faz, no sentido de analisarmos um conjunto significativo de fricções que resultam destes novos arranjos legais e institucionais, nos instigou a produzir este ensaio, no qual nos propomos a discutir as lógicas mais amplas a que tal alteração responde. Perguntamo-nos, em razão disso, de que modo e com que fins tais documentos replicam tensões há muito presentes no campo da educação infantil (sobre as relações entre cuidado e educação, sobre as especificidades da faixa etária, sobre os dilemas da alfabetização precoce, entre outras)?

Para isso, tomamos como material de análise um conjunto de publicações do Ministério da Educação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA), com atenção especial para os seguintes documentos: 1) *Ensino de nove anos: orientações gerais*; 2) *Ampliação do ensino de nove anos: relatório do Programa*; 3) *3º relatório do Programa: Ampliação do ensino de nove anos*; 4) *Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de 6 anos de idade*; 5) *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*.

Metodologicamente, e de acordo com um referencial teórico foucaultiano, procederemos a uma análise de discurso desses documentos. Tal como entendido pelo filósofo francês, o conceito de discurso diz menos respeito a um ato de fala e mais como elemento produtor de práticas e de sujeitos; ou seja, assumimos o conceito de discurso em sua qualidade de constituidor daquilo mesmo sobre o que diz. Entendemos que analisar os discursos, portanto, diz respeito a dar conta de relações precisas entre palavras e coisas; significa capturar, na tessitura docu-

mental em questão, as regularidades, as recorrências, as nuances sobre os sentidos em torno dos sujeitos (infantil, docente) e dos conceitos que aí os constituem. Pode-se dizer, com isso, que analisar os documentos sob esta perspectiva implica entendê-los em sua singularidade e, paralelamente, entendê-los como documentos que, sozinhos, nada “inventam”. Antes disso, importa-nos mostrar de que forma eles obedecem a algumas regras históricas, afirmam verdades deste tempo e dão a ver ali relações de poder e de saber pulsantes hoje no tecido social.

Nessa perspectiva, nosso intuito é mostrar de que maneira esses documentos agem, a um só tempo, como materiais norteadores de uma política pública e como mobilizadores de discursos mais amplos. Analisamos as condições por meio das quais as estratégias de ação (entendidas como *práticas de governo*) propostas pelos referidos documentos são sustentadas não por aquilo que seria linearmente “melhor” e/ou “mais adequado” às crianças, mas sobretudo por formas específicas de gerir, conduzir e organizar as próprias crianças, suas famílias, professores e a escola. Desse modo, o objetivo deste texto é analisar, a partir de um conjunto de materiais, como o ensino fundamental de nove anos (e a nova organização curricular a ele implicada) torna-se um efeito emblemático de um processo de “mudança de ênfases” (Saraiva, Veiga-Neto, 2009) acerca dos tipos de racionalidade que orientam as práticas sociais hoje.

Para tanto, num primeiro momento, situamos de que maneiras outras “mudanças de ênfases” foram operadas em outros contextos nacionais. Ou seja, mostramos, a partir dos trabalhos de Hultqvist (1998) e Baker (1998), como se deram, na Suécia e nos Estados Unidos (respectivamente), profundas modificações no cuidado e atendimento à criança pequena, bem como na proposta e na forma de organização da escola infantil – justamente porque, cada uma a seu modo, tais propostas punham em marcha, paulatinamente, lógicas diferentes de pensar e de responsabilizar Estado, família e criança (ela mesma) pela educação dos

sujeitos pré-escolares. Ao final desta discussão, retomamos, de maneira breve, os conceitos foucaultianos de governo, governamentalidade e racionalidade, entendidos aqui como ferramentas que nos permitem descrever e mesmo operar com e sobre os textos oficiais.

Num segundo momento, passamos à análise dos documentos, na qual mostramos a convivência de *duas* lógicas de pensar a criança e sua educação. Apontamos como focos de tais análises as formulações que se referem ao Estado e suas responsabilidades e, sobretudo, às tensões ali acionadas e reativadas – por exemplo, quanto à organização dos tempos e espaços, à ampliação dos sentidos do “aprender”, à diade cuidado/educação, à (des)legitimação da educação da primeira infância como papel do Estado e/ou da família (quando ali, mais uma vez, o que é da ordem do privado se torna ou se volta para a questão de gerência social e pública). Enfim, observamos, na análise dos materiais, que estes concentram uma série de questões que há muitos anos vêm atravessando a discussão, sobretudo, do campo da educação infantil. Contudo, paradoxalmente, isso se dá por meio de um material que orienta o processo de ampliação de um ano do ensino fundamental. Perguntamos, assim, o que essas tensões colocam em jogo? Que zonas de indiscernibilidade se produzem aí (é educação infantil, mas não é; é educação fundamental, mas não é)? Que fronteiras são borradas e em prol de quê? Ou, ainda, em nome de que exatamente, neste momento preciso, tais tensões são agora reativadas?

Ao final, então, descrevemos pistas que nos indicam de que maneira a ampliação do ensino fundamental está comprometida com uma alteração, digamos, na matriz de inteligibilidade que dá sentido às relações entre ensino fundamental e educação infantil. Sendo assim, perguntamos: o que isso nos sugere em termos de novos questionamentos, novos direcionamentos, novas perspectivas? Sem querer dar contornos definitivos às ideias que se esboçam a partir da análise dos documentos que definimos para

compor nosso *corpus* de análise, podemos, em certa medida, dizer que a busca por entender os mecanismos pelos quais, na contemporaneidade, se produz a constituição subjetiva se configura, para nós, como uma das vias possíveis para lançarmos um outro olhar – talvez mais desconfiado, mais inquieto – para as práticas mais singelas e cotidianas que atravessam o espaço educativo.

### **A criança como projeto, a sociedade como fim: narrativas da educação pré-escolar<sup>1</sup> na Suécia e nos Estados Unidos**

Compreender de que modo a criança e a infância vêm sendo pensadas na cultura, implica, necessariamente, situá-las em meio a discussões mais amplas de um determinado tempo. Tal afirmativa se baseia, por certo, em pressupostos bastante claros: a criança e a infância que lhe é correlata não preexistem ou mesmo existem isoladamente. Mas, por mais clara que tal assertiva possa parecer, gostaríamos, desde já, de colocar em primeiro plano as dinâmicas que a sustentam. Dito de outro modo, importa-nos colocar em primeiro plano o fato de que perguntar sobre os conceitos de criança e infância significa perguntar como eles são concebidos, a que alianças eles respondem, com que outros conceitos estabelecem relações.

Assim, pode-se dizer que tal movimento diz respeito a um processo igualmente metodológico de pensar e mesmo de agir sobre os materiais a serem analisados. Entender a criança e a infância hoje envolve descrever, em alguma medida, movimentos históricos na busca de localizar discontinuidades – ou aquilo que pode ser traduzido pela pergunta: como e de que forma, em alguns momentos da história da educação pré-escolar, se operaram rupturas sobre os modos de pensar a criança e sua educação? Importa-nos, portanto, localizar novas superfícies de emergência em relação às práticas de infantilização – ou aquilo que, por seu turno,

**1.** Adotamos a terminologia “pré-escolar” apenas para sermos fiéis à nomenclatura original assumida pelos autores.

pode ser traduzido pela pergunta: que conceitos de criança e de infância emergem, ganham existência e como assumem novas roupagens em determinados momentos históricos?

Para tanto, interessa-nos trazer para o debate algumas transformações sobre a forma de conceber a criança pré-escolar em outros contextos geográficos e também históricos diversos. Trazer tais experiências implica compreender as dinâmicas discursivas acionadas para tornar a criança e sua educação, a um só tempo, alvo de controle, objeto de saber e sujeito de discursos. A fim de situar tais experiências em meio às análises que faremos a seguir (no caso, sobre os documentos oficiais brasileiros), assumimos aqui uma escolha interessada sobre dois relatos da educação pré-escolar: um, primeiro, de Kenneth Hultqvist, na Suécia, e outro de Bernadette Baker, nos Estados Unidos. Por interessada não queremos dizer indutora, mas tão somente que desses relatos, deliberadamente, depreendemos discussões precisas, que já se anunciavam, em maior ou menor grau, nos materiais que aqui analisaremos. Se no caso de Hultqvist a ênfase de nosso olhar recai sobre as questões da linguagem e sua relação com o processo de descrever criança, infância, família e Estado, nas análises de Baker voltamos para o modo como se erigem “práticas de resgate” (moral, intelectual e econômico) dirigidas às crianças pequenas.

Em *Uma história do presente sobre o bem-estar infantil na Suécia: de Froebel aos projetos de descentralização de hoje*, Kenneth Hultqvist (1998), inspirado nos temas da governamentalidade desenvolvidos por Foucault, propõe-se a apontar uma mudança nos discursos sobre a criança e a infância moderna na Suécia, como resultado da descentralização de uma racionalidade política. Apoiando-se em Nikolas Rose, o autor entende “racionalidade política como os diferentes meios pelos quais a razão política tenta inserir-se no mundo como uma prática” (Hultqvist, 1998, p. 92). A ideia é a de que o exercício do poder é sempre acompanhado

por uma atitude em relação ao objeto do poder (uma mentalidade, ou uma *racionalidade*). Uma racionalidade historicamente articula o exercício do poder à necessidade de conhecimento sobre o que deve ser governado: uma criança, uma família, uma economia, uma sociedade.

Hultqvist, nessa retomada para situar os discursos sobre criança e infância, afirma que a “criança pré-escolar” é produto de um modo de conduzi-la que se inscreve numa racionalidade de poder que tanto estabelece uma afiliação da criança ao mundo da cultura quanto ao da natureza. Isso, no entanto, se apresenta com profundas variações, que se expressam em mudanças de ênfase e no peso dado a esses “fundamentos” em diferentes momentos da história da educação pré-escolar na Suécia. O autor destaca, então, três referências para a sua discussão sobre os cambiantes discursos que constituíram as crianças em seu país: a criança froebeliana das experiências pioneiras com os jardins de infância, a criança vista como um ser psicobiológico dos anos 1930 aos anos 1970 e a criança capaz dos anos 1970 em diante.

A implantação dos jardins de infância esteve associada a um conjunto de reformas sociais iniciadas no país especialmente ao início do sec. XX: a da escolarização elementar, a da ampliação de instituições de bem-estar e psiquiátricas, a dos movimentos de temperança e de trabalhadores, as promovidas pelas organizações da igreja evangélica. Todas elas, ao produzirem inúmeras práticas, ainda que com objetivos diferentes, tinham em comum uma nova maneira (liberal) de conceber a relação entre indivíduos e sociedade: um indivíduo autônomo em relação à sua vida individual, mas também fortemente comprometido com a organização da vida social e comunitária. Esta foi a matriz a partir da qual foi criado o modelo da sociedade de bem-estar.

As ideias de Froebel, na passagem do século (XIX/XX), tiveram sucesso devido à governamentalidade emergente; elas funcionaram como ideais regulatórios em relação ao modo de governar as crianças de um ponto de vista “natural”, reforçan-

do a crença no desenvolvimento como processo natural e na inerente bondade infantil. O jardim de infância, visto como um programa de remediação social, teria como objetivo reorganizar as almas das crianças para as demandas de uma nova era. Novos princípios para reorganizar a família originaram-se nesse programa, postos em prática com a ajuda das crianças, mas visando indiretamente a mobilização da comunidade. Isso se fez através de uma estratégia de liberdade regulada, cuja meta era guiar e desenvolver as ações de indivíduos livres, possibilitando a gestão de almas e das relações sociais.

Essa criança era um esboço, um plano para uma nova era, para uma realidade a ser construída; como renovadora da raça, seria um marco no desenvolvimento humano. O autor enfatiza convergências e intersecções entre o discurso moral dos pioneiros e o da psicologia, conectando linguagem moral e linguagem técnica.

A partir dos anos 1930, há uma demanda crescente pela modernização do discurso do jardim de infância, a velha ordem deve ser substituída por uma nova divindade: a ordem psicobiológica. Alva Myrdal<sup>2</sup>, em livro sobre as crianças da cidade (de 1934), apela para uma forma de criação racional de base científica. Uma nova linguagem toma forma, e temas como *desenvolvimento infantil* e *crises da adolescência* passam a ser vistos como referindo-se a processos sujeitos a intervenção. Enquanto questões como valores e ética eram associados ao campo político, as ciências sociais foram consideradas um instrumento neutro de mudança, uma arte de engenharia social. Os engenheiros sociais, equipados de um conhecimento universal, deviam calcular e regular os assuntos sociais, econômicos e morais, e uma nova linguagem abriu espaço para o governo racional dos indivíduos, da família e da população. Pelos anos 1960, os discursos piagetianos enfatizaram a importância da atividade infantil, passando a ver a criança como corresponsável pelo seu desenvolvimento e o professor como agente ativo capaz de guiar e influenciar as ações deste ser em desenvolvi-

mento. Até os anos 1970, a criança era a criança universal; a partir daí, borram-se as fronteiras entre natureza e ambiente.

Enquanto o livro de Alva Myrdal enfatizava o contexto com referências constantes às mudanças sociais, documento dos anos 1970, o *Relatório sobre Centros Infantis* torna tais referências raras, quase desaparecendo as relações diretamente ligadas ao contexto histórico. A criança do *Relatório* é puramente psicológica, sem conexões com a sociedade ou a história. Já que as crianças começam mais cedo a fazer inúmeras coisas, podem ser mais exigidas, receber maiores responsabilidades. Esta mudança conceitual inscreve a nova racionalidade política nas práticas dos indivíduos. Basicamente, o que o autor chama de descentralização é uma racionalidade para governar com base na responsividade dos sujeitos. “Isso pressupõe um sujeito que saiba não apenas seguir as regras universais (o sujeito do bem-estar) como também interpretá-las e aplicá-las em relação a circunstâncias ou contextos mutáveis” (Hultqvist, 1998, p. 108).

Assim, o mapa da infância vai sendo redesenhado (pelas pesquisas sobre a criança, pelo modo como são preparados os docentes, pelo modo como o espaço pedagógico de creches e pré-escolas é organizado, um espaço que funciona como um transmissor de conceitos como autonomia e autorrealização). A criança pré-escolar relaciona-se, então, às cambiantes racionalidades de governo, não havendo necessariamente relações entre a criança do *jardim de infância* e os pré-escolares de hoje.

Por outro lado, pode-se dizer que é na perspectiva de suspeição acerca dos modos como se operam as relações entre infância e escolarização (como categorias estáveis) que se dirige a análise de Bernadette Baker sobre o processo de escolarização nos Estados Unidos. É

**2.** O autor destaca o papel dos cientistas sociais nos processos de mudança na Suécia dos anos 1930, 1940, representados pelo casal Myrdal (Gunnar e Alva) e pela criação da *Comissão da população* e da *Investigação sobre a população* e pela sua obra intitulada *A crise da questão populacional* de 1934.

em função disso que interessa à autora mostrar de que forma escolarização e infância podem ser tomadas como sistemas classificatórios e como práticas sociais que se reforçam mutuamente ou, mais ainda, que se *sustentam* mutuamente. Assim, no lugar de tomar a criança como dada (ou como um dado), importa para a autora mostrar de que modo, antes, ela é um conceito continuamente produzido, neste caso, pelo movimento da escola pública nos Estados Unidos. Tal análise nos importa aqui justamente porque, indiretamente, nos traz a seguinte questão: de que (conceito de) criança, afinal, falamos quando o assunto é escolarização?

O entendimento da criança – moralmente vulnerável, dependente – coloca a infância, a um só tempo, como período da vida que necessita de proteção e como um estado de espera pelas responsabilidades adultas – é justamente dessa aparentemente simples, porém complexa relação, que se erige a singularidade da noção iluminista de infância. Nos Estados Unidos, “histórias sobre a emergência simultânea da infância moderna e da escolarização comum recaem inicialmente no campo da psico-história” (Baker, 1998, p. 119). Num primeiro momento, é importante entender que, dentre outros fatores, é esta noção de infância que permite a emergência da escolarização – e é a emergência da escolarização que permite, digamos, o “refinamento” do conceito de criança. Assim, entender um pressupõe entender o outro.

Dentre os elementos mais importantes para compreender tais relações no contexto psico-histórico da escolarização nos Estados Unidos, merece destaque a chamada “ideologia do resgate” (Schnel *apud* Baker, 1998). Trata-se de um conceito que atravessa a escola e mesmo sua razão de ser: ao conceber a criança como um sujeito inocente, porém vulnerável, instaura-se uma lógica a partir da qual se faz necessário proceder, de uma forma ou de outra, a um resgate desses sujeitos. Num primeiro momento, falamos de um resgate voltado à garantia de separação ou divisão adulto/criança

(afastar os segundos dos riscos do mundo dos primeiros). Contudo, a noção mesma de resgate não pode ser vista como imutável. Nos Estados Unidos, especialmente na virada do século XIX/XX, ela sofre profundas alterações, passando a assumir contornos mais amplos e, assim, dizendo respeito a outras estratégias, agora mais voltadas para o governo da classe média em ascensão.

Neste contexto, “criança como resgate” envolve (e está envolvida com) novos sentidos justamente porque relacionada a dinâmicas mais amplas: trata-se agora de resgate *econômico*, resgate *moral*, resgate *intelectual*. De fato, isso não implica a mera substituição de uma lógica por outra, mas antes seu reforço e mesmo reorganização. Dizendo de outro modo, em nome das novas roupagens, o conceito de resgate ganha, no século XIX, novos e imbricados sentidos, que vêm a atualizar, porém de outros modos, a separação adulto/criança.

O ativismo da classe média americana mobiliza aspectos de tal forma fundamentais para a sociedade da época que os efeitos disso podem ser vistos justamente nessas noções de resgate, de “criança como resgate”: 1) resgate econômico como inseparável do desenvolvimento econômico-social, do aumento das oportunidades e da evolução social. A noção romântica de criança aliada à noção de infância como período de treinamento adquire novos sentidos aqui; 2) resgate moral, sustentado nas preferências de um modelo de classe média protestante, que via na família nuclear o espaço ideal e seguro para a formação da moralidade desejada. Permeado por discursos religiosos, as práticas de resgate moral acabam por descrever a criança como um ser fraco e a ser permanentemente resgatado; 3) resgate intelectual implica, primeiramente, “acreditar na necessidade da salvação intelectual” (*ibidem*, p. 122). A infância aqui é entendida como um tempo no qual as habilidades intelectuais são inferiores – e, para que sigam na direção de seu aperfeiçoamento, a intervenção faz-se fundamental.

É, pois, em função destas questões iniciais e a partir das provocações suscitadas por estes dois autores que, neste artigo, a análise dos materiais se dirige. Tomando os materiais brasileiros voltados para a ampliação do ensino fundamental, cabe-nos perguntar: como pensar essa ampliação em meio ao funcionamento de dinâmicas que ligam a criança a um conceito maior de engenharia social? De que forma o emprego de uma linguagem específica favorece (e mesmo promove) essa ligação? Ou, ainda, será possível pensar em novas roupagens das chamadas “práticas de resgate? Como elas se efetivariam nos textos oficiais?

Pretendemos, assim, em certa medida, dar conta de uma urgência assinalada por Baker (1998): “enquanto muitos trabalhos se voltam para assunção da criança e seu desenvolvimento, aquilo que se entende por ‘criança’ não é debatido” (p. 118). Assim, no contato com os materiais empíricos, buscamos dar a ver as tensões nele existentes e, sobretudo, como se tece, a partir disso, o conceito de criança. Como e em nome de que, afinal de contas, se operam mudanças sobre os modos de pensar a relação criança e escola? E, por fim, respondendo a um pressuposto maior deste tipo de abordagem, cabe, ainda, perguntar: *a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?*

Em razão destas últimas questões, cabe aqui fazer um esclarecimento a respeito do conceito de racionalidade utilizado ao longo desta seção, e que permeia toda a discussão aqui empreendida e se anuncia como crucial para as análises que se seguem. Michel Foucault, em seus estudos sobre governo, nos ensinou que ele se referia aos processos pelos quais se conduz a conduta alheia. Em contraposição a uma concepção que identifica poder e repressão, a ideia de governo, numa inspiração foucaultiana, associa-se a mecanismos de incitação, de acumplicimento, de sedução, no exercício do poder. Trata-se do poder em seu caráter produtivo, em sua face insinuante, no modo como a captura institucional opera sobre

os indivíduos para fazê-los responder adequadamente aos imperativos sociais. Também esta ideia de governo implica um conjunto de relações de poder que não emanam de um centro, mas que se exercem em rede, provenientes de muitos lugares do espectro social.

No marco do quase esgotamento dos estudos sobre os processos de governo – como um modo de conduzir as condutas alheias – Michel Foucault se voltou para o que considerou o objetivo de sua obra, os modos pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos e, nessa transição, nos ofereceu o conceito de governamentalidade (Veiga-Neto, Traversini, 2009).

A governamentalidade pode ser descrita como o esforço para criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle, normalização e moldagem* das condutas das pessoas. (Fimyar, 2009, p. 38)

Nesse conceito estariam implicadas relações entre o governo do Estado e o governo do eu, o que traçaria o elo entre o campo político e o da moralidade. Assim, a governamentalidade explicaria a importância da educação escolar para o cumprimento dos objetivos dos Estados modernos.

O conceito de governamentalidade é, então, crucial para podermos entender como vêm se dando as articulações entre a administração estatal e as instituições de cunho educativo. Na medida em que as leis, as regulamentações, as diretrizes governamentais, as instituições educativas, os saberes especializados voltados para a infância visam produzir determinados modos de ser, pode-se perceber como tais propósitos se conectam com uma racionalidade política que atravessa a Modernidade.

O que nos parece central aqui é a amplitude que o próprio conceito de governo assume ao ser articulado, fundido, por Foucault, àquele de mentalidade. Nessa condição,

a governamentalidade passa a existir como atividade distinta da arte do governo do Esta-

do, o qual racionaliza seu exercício de poder, recorrendo a áreas das Ciências Humanas e Sociais que se tornam parte integrante do próprio Estado. (Fimyar, 2009, p. 38).

Nesse sentido, faz-se visível um dos deslocamentos mais importantes de Foucault sobre a analítica do poder: não se trata de buscar nas instituições, na figura do Estado, ele mesmo, a origem ou a explicação das relações de poder. Limitar-se a isso seria falar, de certa forma, de determinismo e coerção (Foucault, 1995).

A racionalização do exercício do poder implicada na noção de governamentalidade pode ser situada no marco de constituição dos Estados modernos (final do século XVIII), correspondendo ao imperativo de organização dos fenômenos populacionais. A instituição de biopolíticas vem se destinando à gestão política para garantir a vida do corpo social. Entre tais biopolíticas, poder-se-ia destacar a disseminação da educação escolarizada, sua organização, seus regramentos, suas reformas cíclicas destinadas a atender a imperativos sociais emergentes.

Com isso se quer dizer que as formas como nos governamos *emergem* da ou têm eco na produção de verdade sobre o próprio papel da escola, sobre a educação, sobre o Estado, sobre o que se entende por criança. Desse modo, atentar para as formas pelas quais nos governamos e somos governados é, antes de mais nada, atentar para as verdades de nosso tempo, de nossa própria existência. Ou, ainda, como afirma Dean (*apud* Fimyar, 2009, p. 41), “governamos a nós mesmos e aos outros exercendo nosso pensamento sobre ‘o que consideramos verdadeiro’”. Na qualidade de ferramenta teórico-metodológica, analisar os documentos oficiais sob a perspectiva do governo é, pois, de certa forma, aceder aos regimes de verdade que nos constituem.

Nessa perspectiva, buscar compreender, em certa medida, qual a racionalidade que orienta as políticas voltadas para a educação das crianças pequenas é o movimento que nos ocupa a seguir.

## **A infância como projeto, um ano a mais no ensino fundamental como fim: narrativas da criança nos documentos oficiais brasileiros**

Se, num primeiro momento, voltamos nossa atenção para a descrição de como dois países (Suécia e Estados Unidos) operaram significativas transformações sobre os modos como conceber (e portanto educar) a criança pré-escolar, interessa-nos aqui, neste momento, pensar como se delineia, no Brasil, a emergência de um novo objeto discursivo: a criança da educação infantil, agora aluna do ensino fundamental. Assim, guardadas as particularidades de cada contexto geográfico, tais experiências nos permitem descrever não uma equivalência entre fenômenos, mas, antes, apontar para as modificações estratégicas sobre os modos como se tecem as alianças entre o conceito criança e os processos de escolarização; o conceito de criança e as formas de gerenciar família e sociedade.

Sendo assim, o movimento de análise dos documentos oficiais erige-se sobre o modo como o conceito de criança está articulado nesses materiais, perguntando em que medida e de que forma em torno dele estratégias para gerir, conduzir e mesmo pensar a própria criança, a família, o Estado e a sociedade são produzidas. Para dar conta desta problematização, nossa discussão analítica se dá a partir de três tópicos fundamentais: inicialmente, descrevemos a captura da infância em nome de algo que se denomina e se apresenta sob a égide da *qualidade*; em seguida (e daí decorrente), voltamos nosso olhar para a relação entre Estado e o conceito de *criança-projeto* (relação da qual parte uma fórmula criança-ideal – sociedade-ideal) e, por fim, tratamos do conceito de *criança-capaz*, na qualidade de objeto discursivo que emerge, a um só tempo, no espaço deixado pela lógica de resgate (Baker, 1998) e naquele do qual derivam tensões mutuamente constitutivas entre educação infantil e ensino fundamental.

Considerar tais tópicos implica, inicialmente, entender que o movimento de implanta-

ção do ensino fundamental de nove anos vem sendo justificado a partir de dois argumentos centrais, se atentarmos para aquilo que preceituam os documentos que analisamos. O primeiro, de que ele se impõe como estratégia de inclusão das crianças de 6 anos na escola – pois no ano de 2000 (pelo Censo do IBGE) apenas 81,7% das crianças dessa faixa etária estavam na escola e 29,6% já frequentavam o ensino fundamental<sup>3</sup> – e outro, ao tão proclamado quanto obscuro propósito de garantir isso que se tem chamado de qualidade da educação. Portanto, os motes da mudança na estrutura do ensino fundamental centram-se em dois conceitos largamente utilizados hoje no campo das discussões políticas, sociais, educacionais: *inclusão e qualidade*.

Nosso interesse nesta análise não é o de discutir a polissemia de tais palavras, mas apontar como elas servem, no âmbito das políticas públicas, para situar e descrever alvos preferenciais, construir *slogans*, propor orientações e práticas, e, sobretudo, para justificar uma visão de unidade onde há distinção, divisão, categorizações, no que se refere às crianças, suas famílias e aos espaços sociais e culturais a que pertencem e nos quais se movem e constroem suas vidas e seus modos de agir no mundo. Dahlberg e colegas (1999), ao narrarem seu desconforto com o conceito de qualidade, nos convocam a pensar se qualidade constitui efetivamente um desafio, algo a ser atingido, ou um problema, algo a ser questionado. Indicam-nos que o amplo emprego do termo parece supor que há alguma coisa real, objetiva, reconhecível, chamada qualidade.

Como refere o documento intitulado *Ampliação do EF para nove anos – Relatório do Programa* (Brasil, 2004b),

A ampliação em mais um ano de estudo deve produzir um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos. (s.p., grifos nossos)

Nesse sentido, seria importante atentar para os desdobramentos do que é entendido por *qualidade* no parágrafo acima em sua relação com o conceito de criança: o rebaixamento etário e a captura pela escolarização obrigatória de crianças já aos 6 anos (muitas das quais já frequentando pré-escolas) estariam tanto associados à prevenção dos riscos sociais para esta porção da população infantil, quanto à permanência e à ampliação do tempo de frequência escolar poderiam, adicionalmente, responder por uma trajetória bem-sucedida. Isso se explicaria pela vontade de atingir predominantemente as crianças dos setores populares, aquelas vistas sob a égide da vulnerabilidade social,

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. (Brasil, 2004a, p. 17)

Essa estratégia de inclusão mediante antecipação do acesso, no entanto, ainda pretenderia mais: ao adotar uma faixa ampliada de obrigatoriedade, a aposta estaria na possibilidade de “contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar” (ibidem), constituindo-se como um estopim ou detonador de práticas inovadoras, da construção daquilo que é visto como uma *escola com qualidade social* pela via de um movimento de renovação pedagógica.

Assim, a iniciativa de ampliação do tempo de escolarização para as crianças que hoje ingressam no ensino fundamental não apenas redundaria em maiores oportunidades de convívio e também em maiores oportunidades para aprender e em aprendizagens mais amplas, mas seria, ela própria, o ícone de um movimento de requalificação da escola brasileira que estaria se reconfigurando por meio dessa reestruturação. Observa-se, com isso,

**3.** Segundo o documento oficial, 81,7% das crianças de 6 anos estavam na escola, sendo que 38,9% frequentavam a educação infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estavam no ensino fundamental, segundo dados do IBGE, colhidos pelo Censo Demográfico 2000 (Brasil, 2004a, p. 17).

que, nestes documentos, conceber qualidade é, pois, *inseparável* de um conceito de criança que deve aprender mais, que deve ter mais oportunidades etc. Não se trata, obviamente, de se contrapor a isso, mas mostrar como se processa o funcionamento de tais dinâmicas. Ou seja, entendemos que nenhum desses conceitos (seja o de qualidade, seja o de criança) existe isoladamente ou mesmo a *priori* – mas, antes, eles só fazem sentido porque altamente relacionados e em permanente sustentação.

Ainda assim, e agora buscando discutir o segundo tópico analítico, é importante atentar para o fato de que essa reforma, que examinamos segundo os textos que a apresentam, ressalta seu compromisso com “a formação de uma cidadania solidária, responsável e comprometida com a construção de um projeto nacional de qualidade social” (Brasil, 2004a, p. 13) e, junto a isso, afirma que assegurar o acesso, a participação e a permanência de todos na escola<sup>4</sup> “é uma responsabilidade de todas as instâncias de governo, do Ministério da Educação<sup>5</sup>, das secretarias estaduais e municipais de educação e da sociedade civil” (ibidem). Nesse sentido, essa reforma do sistema educacional pode ser caracterizada pelo que muitos nomeiam como uma obra de *engenharia ou administração social*, numa clara referência ao fato de que há aqui um empenho deliberado em organizar e conduzir a experiência social em direção a fins úteis. Ela se destina à produção de uma *criança ideal* para um novo projeto de sociedade (*criança-projeto*). O uso de um novo vocabulário – crianças em situação de risco, vulnerabilidade social... – destaca novos modos de raciocinar sobre a criança que representam efeitos de poder. São discursos sobre as crianças que, nesse caso, possibilitam constituir todo um roteiro de intervenção social e educacional não apenas para garantir o que seria visto como um direito seu, mas também para promover mudanças na estrutura escolar e no sistema educacional com o propósito de superar déficits históricos do setor.

O pequeno trecho que segue indica com maior agudeza o propósito de fazer da escola o motor da transformação social, o polo irradiador

não apenas de conhecimento, mas de novas bases para a vida social:

A renovação pedagógica vivenciada em muitas escolas brasileiras nos últimos anos tem transformado o entorno da escola também em escola, ou seja, está gestando a reconstrução daquela antiga comunidade. (Brasil, 2004a, p. 12)

O documento *Ensino Fundamental de 9 anos – orientações gerais* (Brasil, 2004a), ao reafirmar a necessidade de construção de uma escola brasileira com qualidade social, formula algumas questões para situar a criança de 6 anos que chega ao ensino fundamental: quem é, que momento vive, que direitos, interesses e necessidades a caracterizam. Essa caracterização tem por finalidade explicitar um perfil dessa *criança-projeto* e constitui uma narrativa sobre uma infância desejada que se pretende articular a um projeto de sociedade que se visaria implantar. Isso se faz situando um lugar para as crianças nas suas relações com o Estado:

[...] considerar a especificidade da faixa etária das crianças significa reconhecê-las como cidadãs e, portanto, como possuidoras de direitos, entre eles educação pública de qualidade, proteção e cuidado por parte do poder público. (Brasil, 2004a, p. 22)

É bem por isso que as utopias políticas ganham efeito. A proposição de uma nova sociedade implica mudanças no conceito de criança, mas também na reafirmação de marcas/características que precisam ser enfatizadas. Isso nos leva a entender que a alteração no sistema de ensino favorece, em grande medida, a emergência de um novo objeto discursivo: “as crianças de seis anos de idade como novos sujeitos da escolaridade formal obrigatória” (Brasil,

4. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 estabelece que o cumprimento da meta de ampliação do ensino fundamental para nove anos com início aos 6 anos exige a iniciativa da União (Meta 2, cap. do ensino fundamental).

5. Segundo o art. 9º da LDB, cabe ao Ministério da Educação estabelecer, em colaboração com estados, municípios e o Distrito Federal, as competências e diretrizes para a educação básica (Brasil, 2004a).

2004a, s.p.). Adotando uma perspectiva foucaultiana, isso implica dizer que, nessa condição, novos olhares e dizeres se voltam para a criança, para sua infância, para sua educação – produzindo-as de forma diferenciada, por meio de necessidades, importância e cuidados, que daí, igualmente, “emergem” (aparentemente “naturais”).

Tais movimentos podem ser vistos não apenas no nível dos documentos, das leis, mas, sobretudo, em função daquilo que eles determinam, conduzem, pautam, sugerem, ou seja, daquilo que da ordem dos efeitos (práticos) eles produzem. Entender que os objetos discursivos não são senão correlatos das práticas (Foucault, 2000), leva-nos a entender justamente o que, neste caso, *faz* a ampliação do ensino fundamental ao produzir diferentemente a criança: a ampliação participa da produção de novas configurações de infância mediante uma outra forma de concebê-la e, conseqüentemente, de agir sobre ela.

Assim, importa-nos aqui, assumindo o último tópico da discussão, descrever em meio a que outras relações o conceito de criança mostra-se evidente. A análise dos materiais nos permite afirmar a produção de uma noção de *criança-capaz*, que parece ganhar existência a partir de um “murmúrio” da criança-resgate (tal como descrita por Baker). Com isso, queremos dizer que, por mais que haja um conceito de criança envolvido *no/com* o resgate intelectual, econômico e social (pelo acesso precoce à educação obrigatória), há que se mostrar o deslocamento das ênfases em sua descrição. Dizendo de outro modo, não se trata de simplificar a máxima da educação como responsável pelo pagamento das dívidas sociais, mas, acima de tudo, mostrar uma criança (a ser) instrumentalizada, descrevê-la em *toda sua positividade*, enfim, narrá-la na qualidade de um ser idealizado, a quem, no rumo de seu desenvolvimento, as mazelas sociais parecem não atingir.

Para tanto, como se do exterior, é a proposta pedagógica que deve ser “adequada”, “de modo que assegure às crianças de 6 anos de idade seu pleno desenvolvimento em seus as-

pectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo” (Brasil, 2004a, p. 9). As crianças aqui descritas “estabelecem (...) laços sociais e afetivos e constroem seus conhecimentos na interação com outras crianças da mesma faixa etária, bem como com adultos com os quais se relacionam”; elas, igualmente, “fazem uso pleno de suas possibilidades de representar o mundo, construindo, a partir de uma lógica própria, explicações mágicas para compreendê-lo” (Brasil, 2004b, p. 19). Trata-se, ainda, de uma criança interessada, que “possui um forte desejo de aprender, somado ao especial significado que tem para ela freqüentar uma escola”. Mais do que isso: “Observando essas crianças, podemos constatar que desde muito cedo elas manifestam um grande interesse pela leitura e pela escrita” (ibidem, p. 21).

O “murmúrio” a que nos referimos diz respeito à tentativa de prover novas formas de escolarização a crianças e jovens “em situação delicada” (Brasil, 2004b, p. 14), de “compensar a defasagem constatada”, de “contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais” (Brasil, 2004b, p. 17). Ou seja, observa-se que a criança-capaz emerge não do apagamento da criança-resgate – a já hegemônica discursividade sobre o papel decisivo da escola sobre as “famílias de baixa renda e de pouca escolaridade” (ibidem, p. 20) nem mesmo permite isso. Ao contrário, trata-se de colocá-la no interior de outra lógica, fazendo com que ela (a criança) possa ser pensada e entendida a partir de novas concepções.

Com efeito, vemos uma forma precisa de situar o infantil, agora radicado numa lógica que insiste sutilmente numa discursividade froebeliana sob novas roupagens. Ou seja, expressa-se uma outra matriz de inteligibilidade fundamental: não se trata de evitar que o “mal” se espalhe, mas que o “bem” apenas se manifeste, desponte, surja (Hultqvist, 1998). Não está em questão aqui, em nossa discussão, se isso é verdadeiro ou falso, mas o que isso produz em termos de concepção de infância (e mesmo de educação).

Bem, mas onde se situa essa *criança-capaz*? Em que espaços ela se movimenta? É interessante

observar, em relação a este aspecto, o modo como, ao acionar a criança-capaz, os documentos deixam margem para a emergência de tensões evidentes entre a educação infantil e o ensino fundamental: o que cabe a cada um? Como garantir conquistas de um campo mostrando as especificidades de outro? Enfim, como fazer valer a garantia da obrigatoriedade do ensino fundamental sem ferir prerrogativas fundamentais da educação infantil?

Afirma-se a educação infantil, mostrando que “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fornecem elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental” (Brasil, 2004b, p. 15) – o que envolve a preocupação com os aspectos lúdicos, em meio a um “contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso” (Diretrizes Curriculares *apud* Brasil, 2004b, p. 16); a atenção para evitar

a monotonia, o exagero de atividades ‘acadêmicas’ ou de disciplinamento estéril’ por parte de educadores cujo papel é o de “participação e não condução absoluta de todas as atividades e centralização dessas em sua pessoa. (ibidem)

Contudo, ao mesmo tempo, na forma de descrever e qualificar o novo ensino fundamental, reavivam-se debates há muito presentes no rol das conquistas do campo da educação infantil:

O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para *qualificar o ensino e aprendizagem* dos conteúdos da alfabetização e do letramento, *não devem ser priorizadas* essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas. (Brasil, 2004a, p. 9, grifos nossos)

[...] a possibilidade de a criança ingressar mais cedo no ensino fundamental *não significa* acelerar seu processo de saída, mas sim *dar a essa criança maiores condições de ensino-aprendizagem*. (Brasil, 2004a, p. 8, grifos nossos)  
[...] escolarização *mais construtiva* (Brasil, 2004b, p. 17, grifos nossos)  
[...] *maiores oportunidades de aprender*. (Brasil, 2004b, p. 17, grifos nossos)

Cuidado ou educação; *aprendizagem* ou brincadeira; alfabetizar ou não; sentido do conceito de aprendizagem: os documentos mostram uma zona de indiscernibilidade que se caracteriza pela forma fugidia de conceber aquilo que, obstinadamente, é repetido: “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, 2004b, p. 17). Assim, mais do que mostrar particularidades, cabe, antes, fazer desta zona motivação de trabalho e reflexão constante:

Implantar um Ensino Fundamental, agora de nove anos, leva necessariamente a repensá-lo no seu conjunto. Assim, esta é uma *oportunidade preciosa* para uma nova práxis dos educadores, sendo primordial que ela aborde os saberes e seus tempos, bem como os métodos de trabalho [...]. (Brasil, 2004b, p. 18, grifos nossos)

Tendo em vista as discussões aqui estabelecidas (que se situaram em torno de três tópicos de análise), buscamos mostrar, deslindando os fios que tecem o conceito de criança nos documentos oficiais, que a ampliação do ensino fundamental coloca em pauta um conjunto significativo de alterações que não se restringe, de forma alguma, ao domínio escolar. Como argumenta Fimyar (2009), no processo de produção de políticas como tecnologias de governo, os Estados-nação respondem a pressões provindas de outros contextos nacionais, de contestações

colocadas pela globalização econômica ou por discursos globais em torno de questões às quais a educação seria responsável por dar respostas.

Ao utilizarmos a ideia de governamentalidade como operador teórico neste estudo, nossa pretensão foi a de enfatizar como as reformas educacionais, tal como aqui discutidas, se caracterizam como tecnologias educacionais, ou seja, como instrumentos de produção de sujeitos, segundo princípios de uma racionalidade política vigente em nosso tempo. Nesta perspectiva, as reformas *como textos e como discursos* (Ball *apud* Fimyar, 2009) justificam-se, através de regimes de verdade já estabelecidos, para produzir formas específicas de raciocínio sobre as populações (infantis, como no caso desta reforma), no sentido de propor determinados modos de organizar as táticas de governo dos sujeitos com vistas ao que é considerado como bem-estar social, qualidade, melhoria, aprimoramento – conceitos a merecerem, pelo menos, debate e suspeição. Suspeição essa necessária, pois, como enfatiza Ball (*apud* Fimyar, 2009), por ser o efeito das políticas primordialmente discursivo ele “desconstrói as possibilidades do pensamento diferente, limitando, dessa forma, nossas respostas à mudança” (p. 44).

### **Considerações finais**

Neste momento, a fim de conduzir nosso trabalho para seus encaminhamentos finais, gostaríamos de destacar certos elementos de nossa discussão, e ao mesmo tempo fazer deles estopim para alguns últimos questionamentos acerca do tema em debate. Podemos dizer que nos propusemos aqui a pensar, a partir de diferentes enfoques, a problemática da ampliação do ensino fundamental; propusemo-nos a pensar, também a partir de diferentes enfoques, sobre o que está (e pode ser colocado) em jogo quando se operam mudanças nos sistemas de ensino, com especial atenção àqueles voltados para a educação infantil.

Ao colocar em primeiro plano, na análise dos documentos oficiais, o conceito de

criança, foi possível capturar uma série de tensões entre educação infantil e educação fundamental, especialmente naquilo que elas produzem, demandam, restringem, modificam; ou, em uma palavra, naquilo que elas *perspectivam*. No entanto, o que queremos trazer para o debate não seria uma reivindicação velada para o reforço da determinação dos campos ou mesmo sua divisão peremptória (de um lado educação infantil, de outro ensino fundamental; de um lado a criança da educação infantil, de outro a criança do ensino fundamental). Antes disso, mostrar o funcionamento de tais lógicas e até, talvez, localizar os paradoxos nelas existentes significa também afirmar que as tensões aí presentes são *mutuamente constitutivas*. Dizendo de outro modo, podemos nos arriscar em afirmar que, por um longo tempo, foram as concepções de criança/infância defendidas no território da educação infantil que, de certa forma, tensionaram concepções e práticas pedagógicas correntes nas séries iniciais do ensino fundamental. Ainda que tal argumento possa ser contestado, podemos contrapô-lo com outro, que mostra que trazer crianças de 6 anos para ao ensino fundamental também coloca a educação infantil sob a luz dos refletores. Se antes era o ensino fundamental com suas práticas um foco de preocupação (o que ele não deixa de ser no presente), é interessante notar que os rearranjos como este que analisamos se expressam por meio de novas matrizes de inteligibilidade que migram da educação das crianças maiores (aquelas de mais de 6 anos). Contudo, merece ser dito que essas matrizes, ao mesmo tempo, também abrem novas oportunidades e passam a exigir a atenção do segmento da educação infantil, propondo novos questionamentos: será que a liberação de um número considerável de vagas não permitiria a ampliação, a inclusão de mais crianças na educação infantil com sua extensão para as faixas de menor idade? Ou, ainda, será que as pressões antes constantes

em prol da alfabetização não poderiam ser substituídas pela reafirmação de um compromisso de contato das crianças com múltiplas linguagens? Não teríamos aí a chance de que a educação infantil se despisse, em alguma medida, de sua face escolarizante? Não seria este um momento privilegiado de a educação infantil reorganizar e flexibilizar seus tempos, espaços e currículo?

Obviamente que as questões que aqui levantamos não esgotam a complexidade dos efeitos de uma alteração de tal ordem no sistema educacional. Nossa intenção, ao trazê-las, é apenas a de apontar para o caráter mobilizador e dinâmico dessas relações – ou seja, trata-se de pensar que os focos dessas fricções emergem tanto do interior do próprio sistema quanto são representativas de demandas para além dele.

## Referências

BAKER, B. 'Chillhood' in the emergence and spread on US public schools. In: POPKEWITZ, T.; BRENNAN, M. **Foucault's challenge: discourse, knowledge, and power education**. NY: Teachers College, Columbia University, 1998, p. 117-143.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de 9 anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de 9 anos: orientação para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos: 3º Relatório do Programa/Secretaria de Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ampliação do ensino fundamental para 9 anos: Relatório do Programa (2)**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de 9 anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEF, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Ampliação do ensino fundamental para 9 anos: Relatório do Programa (1)**. Brasília: MEC/SEB, 2004b.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Beyond quality in early childhood education and care**. London: Falmer Press, 1999.

FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**, v. 34, n.º. 2, mai./ago. 2009, p. 35-56.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

HULTQVIST, K. A history of the present on children's welfare in Sweden: from Fröbel to present-day decentralization projects. In: POPKEWITZ, T.; BRENNAN, M. **Foucault's challenge: discourse, knowledge, and power education**. New York: Teachers College, Columbia University, 1998, p. 91-116.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, nº. 2, mai./ago. 2009, p. 187-201.

VEIGA-NETO, A.; TRAVERSINI, C. Apresentação – Por que governamentalidade e educação? **Educação & Realidade**, v. 34, nº. 2, mai./ago. 2009, p. 13-19.

*Recebido em: 30.09.2010*

*Aprovado em: 19.11.2010*

**Fabiana de Amorim Marcello** é doutora em Educação pela UFRGS, mestre em Educação e graduada em Pedagogia (Educação Infantil) pela mesma Universidade. É professora da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação.

**Maria Isabel Edelweiss Bujes** é doutora em Educação e graduada em Pedagogia pela UFRGS, mestre em Educação pela PUC/RS. É professora da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação. Professora aposentada do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS e pesquisadora da infância. E-mail: mibujes@terra.com.br