

PARA ALÉM DOS SEIS ANOS: O Governo da infância na escola fundamental

Giane Aparecida Sales da Silva Mota*

Maria Lúcia de Amorim Soares**

Recebido: 28 abr. 2013

Aprovado: 02 maio 2013

* Doutoranda em Educação pela Universidade de Sorocaba (Uniso), Mestre em Literatura pela Unesp, Especialista em Linguística do Texto e Ensino(UNESP), Especialista em Gestão Educacional, licenciada em Pedagogia e Letras-Unesp. Docente na Uniso e ESAMC. Sorocaba, São Paulo, Brasil.

E-mail: gianesmota@gmail.com.

** Doutora em Ciências: Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (1996). Atualmente é professora titular da Universidade de Sorocaba, colaboradora da Fundação Ford Fundação Carlos Chagas, Soc. Brasileira Progresso Ciência - SP e na Universidade Estadual de Campinas. Sorocaba, São Paulo, Brasil.

E-mail: maria.soares@prof.uniso.br.

Resumo: Ao estudar a relação entre infância e educação é preciso se desvencilhar das tramas do mesmo, o mesmo olhar sobre a criança, o mesmo conceito de inocência e necessidade de formação. Observa-se que a escola sempre esteve organizada para possibilitar uma educação para a infância, mas o trabalho com a infância não deve estar apenas sob a égide do controle, do disciplinamento, tão pouco da subordinação. Faz-se necessário considerar um espaço para a infância na educação, principalmente com a decisão governamental de aumentar o ensino fundamental de oito para nove anos, deslocando as crianças de seis anos, que outrora pertenciam à educação infantil, para o Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação. Ensino Fundamental. Infância.

BEYOND THE SIX YEARS: The Government of childhood in elementary school

Abstract: By studying the relationship between childhood and education is necessary to break away from the same plots, the same vision of the child, the same concept of innocence and need for training. It is observed that the school has always been organized to enable an education for children, but the work with children should not only be under the aegis of control, discipline, subordination so little. It is necessary to consider a space for children in education, especially with the government's decision to increase basic education from eight to nine years, moving children six years, which once belonged to early childhood education for elementary school.

Key words: Education. Governmentality. Elementary School. Childhood.

Olhando para meu filho ao completar um ano, iniciei um processo reflexivo acerca dos tempos da infância. Tempos de auto constituição, em que o corpo num processo intenso vai se modificando, se apropriando do universo externo, ganhando dimensões, se fortalecendo, sentindo cada experiência como única e imensurável. Em apenas um ano pude ver meu filho ganhar tonicidade muscular, pegar objetos e manifestar seus gostos e preferências. Sem saber ainda comunicar-se verbalmente, ele consegue, com maestria, comunicar a mim e ao restante do mundo aquilo que quer, gosta e o que teme. Em apenas um ano, pequenas e grandes transformações foram consolidando sua vida fora do útero materno, consolidando uma infância que tem apenas e tão somente 12 anos para se realizar.

Afinal, se um sujeito viver em média 82 anos, ele terá sido criança por tão pouco tempo, comparado aos 70 anos de vida adulta que o consumirão em responsabilidades, trabalho e obrigações.

E destes 12 anos, dez provavelmente serão vividos parte em uma escola.

E será que a escola, instituição na qual o ser humano passa parte de sua vida, está atenta a essa fragilidade temporal? Será que a educação básica se preocupa com a qualidade das experiências que a infância deve vivenciar? Ou está apenas e tão somente preocupada a educar a infância por meio do molde, do controle, da orientação sobre o que se convencionou como certo e errado?

Estas perguntas tornam-se mais fortes com o duplo - a implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove anos.

Inicialmente, a inquietação adveio do ingresso das crianças de seis anos nos prédios e salas de aulas num formato não mais pré-escolar. Sem mobiliário adequado, sem espaços para exploração do movimento corporal, sem o tanque de areia e os famosos jogos de encaixe, estes pequenos passaram a compor as salas de 1º ano do Ensino Fundamental. E possibilitaram a mim, enquanto pesquisadora, refletir que a preocupação inicial, centrada nesse grupo tão frágil, era apenas uma parcela do que constitui a infância no Ensino Fundamental I, pois se as crianças de apenas seis anos não possuem espaço na educação para máxima exploração de sua potencialidade infantil, isto se intensifica nas séries/anos seguintes, como uma quase anulação da infância.

Portanto, faz-se imprescindível ressignificar o discurso central que erige a educação brasileira e que sustenta como mote a preparação das crianças para a vida futura, para a aptidão ao universo adulto e as responsabilidades que o circundam. Nota-se o quanto este princípio, ao longo dos anos, vem se confundindo com a própria origem da escola e

perpassando o tempo, como se verifica na Lei de Diretrizes e Bases, LDB/96, art.2º “A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Deste modo, a infância convertida em matéria prima é modelada pelos saberes, práticas, técnicas e convenções institucionalizadas, buscando corresponder aos anseios e desejos futuros da sociedade contemporânea (LARROSA, 2010).

E a escola, sucumbida pelo anseio de delinear o futuro, está e sempre esteve organizada para possibilitar uma educação para a infância, apresentando as regras, estabelecendo quais conceitos estudar, delimitando normas de conduta, bem como os momentos de brincar, do que brincar, e como se portar etc.

Constata-se que em pleno século XXI, no cerne do trabalho com a infância ainda predomina o olhar capitalista do dominante e do dominado, bem como o olhar do controle, da constante subordinação.

No entanto, se faz necessário considerar um espaço para a infância na educação, um espaço no qual, de fato, a criança possa se manifestar sem “segundas intenções”, sem a necessidade de provar, naquele tempo pré-estabelecido, conhecimento/aprendizagem. Um espaço no qual ela possa simplesmente constatar, duvidar, desconsiderar, ou como afirma Claparède (LINS, 2005), “uma escola na qual as crianças não fazem o que elas querem, mas querem o que fazem”.

Além disso, por que a criança sempre deve ser preparada para o futuro, quando há todo um tempo presente a se constituir? Este tempo é tão importante quanto à ideia de algo vindouro.

Por isso, há que se considerar o que afirmar Heráclito, é preciso compreender que a infância não deve ser tratada apenas como uma questão cronológica, mas como uma condição da experiência de vida, na qual as múltiplas vivências se concretizam, porque:

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

Ora, se o tempo da infância é quantificavelmente pequeno como demonstra a cronologia e, assim, historicamente a infância segue o tempo da progressão sequencial, ocupando políticas públicas, estatutos, parâmetros, avaliações, é importante considerar, de acordo com Deleuze, sua segunda dimensão temporal, a dimensão que diz respeito à potência

de cada idade da infância e que o autor tão apropriadamente denomina como devir – *devir-criança*.

Isso, porém, não significa que podemos nos desvencilhar da infância histórica, pelo contrário, pois como afirma Kohan (2007, p. 95) “uma e outra infância não são excludentes”.

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

A escola contemporânea está presa ao modernismo, numa sociedade que é considerada pós-moderna, ou como afirma Bauman (2007), numa sociedade líquida em que as certezas deram passagem às incertezas, a volatilidade, à fluidez. Por meio de uma metodologia e um currículo da tradição, a escola busca segurar os saberes, controlar os corpos, cercear o pensamento, cada vez mais limitando o espaço pedagógico, impossibilitando o movimento das carteiras ou prendendo-se aos mesmos recursos. E os frutos que se colhem recebem o nome de Indisciplina, Bullying, TDHA, transtornos “disso ou daquilo”, entre outros.

E nesse contexto, o que seria a segunda temporalidade, o que seria o devir, o *devir-criança*?

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

Um devir que, conforme Kohan (2007, p. 92), é um certo “fugir do controle, da pretensão unificadora, totalizadora, é uma força de resistência”. Justamente por isso, Deleuze (1992) emprega o termo *Devir* como um verbo e não um substantivo, porque a ideia não é nomear algo como o substantivo o faz, mas demonstrar a dinamicidade, o movimento, a essência do verbo no infinitivo - devir-criança – cuja natureza não está vinculada a um tempo, ou pessoas.

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

às perguntas, o saber não siga à dúvida, o repouso não siga à inquietude e as soluções não sigam aos problemas”.

Ademais, compreender que a infância sendo outro, que não se submete à lógica “de nossas práticas e instituições”, nos escapa, inquieta o que sabemos, suspende o que podemos e questiona os lugares que construímos para elas, porque a alteridade infantil.

Nunca é o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder(é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado) mas devemos abrir um lugar para recebê-la (LAROSSA, 2010, p. 186).

Para isso, talvez a educação apropriada ao *devir-criança* seja um *educação menor*, por que é uma educação, segundo Deleuze, da resistência ao controle abusivo pelo qual as crianças são subordinadas diariamente, é uma educação que se consolida de forma rizomática na:

Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2008, p. 65).

Portanto, uma pedagogia rizomática na perspectiva deleuzeana emerge como “pura resistência, puro devir”, abrindo-se a desterritorialização e às linhas de fuga por meio do movimento, das criações e conexões, pois

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

E para esta pedagogia a criança, enquanto devir é reconhecida na sua potência presente, podendo por meio de um aprendizado descolonizado simplesmente descobrir por meio de outro olhar a realidade

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

Afinal ninguém aprende apenas na relação teoria e prática, na relação sujeito e objeto se, de fato, não puder ser o centro de um encontro com aquilo que o força a pensar, se não puder propor a diferenciação. Mas, em meio a repetição do mesmo, como a se pode afirmar que a escola possibilita o aprender? (KOHAN, 2005).

Independente de método, só se aprende de realmente a partir e por meio do movimento, da exploração, das multiplicidades, da experiência.

A educação está cheia de métodos, metodólogos, dos que já sabem como ensinar, agora, a aprender a aprender. [...] Não ensinam nem deixam aprender os que pensam que ensinar tem a ver com explicar e aprender com compreender e reproduzir o explicado. Nem os que pensam[...] que nas competências e habilidades estão os novos segredos de ensinar e aprender. Porque aprender, deveras, é uma experiência, algo que não pode ser previsto, antecipado, determinado, algo que ninguém pode julgar pelo outro e que não pode levar, propriamente o nome de ninguém (KOHAN, 2005, p. 10).

Aprender está entre, entre o saber e o não saber, exigindo a movimentação necessária para sair de um estado e chegar a outro. E esta educação minoritária é possível para o Ensino Fundamental de Nove Anos, uma vez que a escola ganha espaço para pensar em como deve se organizar, principalmente para receber o novo grupo, que outrora pertencia à educação infantil- as crianças de seis anos. Contudo, para que aconteça é preciso que a escola compreenda seu papel político pedagógico, crítico-social, não passivo ao mesmo, mas pleno em possibilidades para além da política pública federal de educação, que é permeada pelo interesse dominante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação - Geral do Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino Fundamental para nove anos**. Relatório do Programa Brasília: 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb>.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

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

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

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

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

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

_____. Dossiê: entre Deleuze e a educação. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação,** Campinas, SP, v. 26, n. 93, set./dez, 2005.

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

LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação,** Campinas, SP, v. 26, n. 93, set./dez, 2005.