

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCIA REGINA ARRUDA DE SOUZA CHAVES

**TENSIONANDO NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA
CONSTITUIÇÃO DA INFÂNCIA ESCOLARIZADA**

Lages

2021

MARCIA REGINA ARRUDA DE SOUZA CHAVES

**TENSIONANDO NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA
CONSTITUIÇÃO DA INFÂNCIA ESCOLARIZADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa II: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientador(a): Profa. Dra. Virgínia Tavares Vieira

Coorientador: Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

Lages

2021

Ficha Catalográfica

C512t

Chaves, Marcia Regina Arruda de Souza.

Tensionando narrativas de professoras alfabetizadoras na constituição da infância escolarizada/Marcia Regina Arruda de Souza Chaves – Lages, SC, 2021.

113 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Orientadora: Virgínia Tavares Vieira

Coorientador: Jaime Farias Dresch

1. Educação Infantil. 2. Infância. 3. Escolarização. I. Vieira, Virgínia Tavares. II. Dresch, Jaime Farias. III. Título.

CDD 372.21

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

MARCIA REGINA ARRUDA DE SOUZA CHAVES

**TENSIONANDO NARRATIVAS DE PROFESSORA ALFABETIZADORAS NA
CONSTITUIÇÃO DA INFÂNCIA ESCOLARIZADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Lages, 27 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Virgínia Tavares Vieira
Orientadora e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC

Profa. Dra. Paula Corrêa Henning
Examinadora Externa - (PPGEA/FURG)
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020

Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe
Examinadora Interna – PPGE/UNIPLAC

“Se apenas houvesse uma única verdade, não poderiam pintar-se cem telas
sobre o mesmo tema”

(PABLO PICASSO)

Dedico esta experiência da pesquisa em busca do conhecimento
a minha família, meus pais Açul e Nadir (in memoriam), meu
marido Geovani, minha filha Giovanna e minha irmã Graça!
Gratidão eterna.

AGRADECIMENTOS

Chegando ao final dessa jornada de dois anos, sinto uma enorme gratidão por ter vivido experiências tão significativas e emoções diversas. Reconheço que nunca estive só, comigo pude sentir a energia, a luz, a vibração, a sintonia dos céus e da terra.

Gratidão aos céus, pelas preces acolhidas, pela energia, pela inspiração necessária na caminhada do Mestrado.

Gratidão a minha orientadora, Professora Doutora Virgínia Tavares Vieira, que a partir do ano de 2020 passou a me orientar, trazendo uma nova perspectiva teórica, me desafiando o pensamento, provocando tensionamentos que me ajudaram no processo de “dar a ler”, ou seja, pôr em suspeita minhas verdades. Agradeço ao Professor Doutor Jaime Farias Dresch, meu coorientador, pelo carinho e acolhimento; à Professora Doutora Paula Corrêa Henning, minha examinadora externa - minhas primeiras experiências em “dar a ler” nessa perspectiva teórica foram por meio das suas escritas; à Professora Doutora Mareli Eliane Graupe, examinadora interna, pela disponibilidade. À banca, sou imensamente agradecida pela leitura, o respeito e a sabedoria que dedicaram à minha escrita.

Aproveito para agradecer aos professores do PPGE – UNIPLAC - dos anos 2019 a 2021, pela partilha do conhecimento, nos fazendo atravessamentos que nos provocaram e impulsionaram a leituras mais densas.

Gratidão a todos(as) os (as) funcionários(as) da UNIPLAC, pela dedicação e empenho, sempre prontos(as) a nos atender.

Gratidão aos amigos(as) Silmaraci, Ivana Oliveira, Renilda, Cristian, Márcia e Rosi. Vocês leram cuidadosamente minhas escritas e contribuíram para seu aprimoramento, foram meus(minhas) primeiros(as) incentivadores(as) e leitores(as). Vocês acreditaram que sim, eu poderia chegar até aqui!

Gratidão aos(às) colegas de Mestrado, pela acolhida e apoio, em especial às amigas Elaine, Irdes, Dani, Fabi, Cláudia, Karine, Patrícia. Ao amigo José Mário, por acreditar que sim, poderíamos estar nessa turma.

Gratidão à UNIPLAC, pela bolsa concedida a um grupo de oito pessoas no ano de 2019, sem a qual seria impossível cursar o Mestrado.

Gratidão à Prefeitura do Município de Lages, SC, na pessoa do prefeito Sr. Antônio Ceron, e à Secretária da Educação, Ivana Elena Michaltchuk, pela liberação para cursar o Mestrado no ano de 2019, pela bolsa e licença no ano de 2020, 2021, sem as quais não poderia

estar vivendo esse momento. Terei muita honra em poder voltar para meu dia a dia na escola e retribuir essa oportunidade, fazendo sempre o meu melhor.

Gratidão aos(às) amigos(as), primas(os), tias(o), cunhados(as), sobrinho(as), sempre com palavras de incentivo e orações que, com certeza, chegaram até mim.

Gratidão às professoras participantes da minha pesquisa, às crianças e suas infâncias, foram vocês que deram sentido à mesma.

Gratidão ao grupo de amigas dos CEIMS, Andrea Maris Santana e Aristides de Oliveira Campolin, onde estava trabalhando nos anos do Mestrado - vocês foram amigas de todas as horas, souberam me acolher, me entender, me pegaram no colo quando mais precisei, serão eternamente minhas amigas, essa conquista divido com todas vocês.

Finalizando, sou muito grata à minha família, meu marido Geovani, companheiro de muitos anos, minha filha Giovanna, companheira inseparável, minha irmã Graça, por estar sempre ao meu lado, me estendendo a mão. Minha irmã do coração, Lucilene - somos, desde sempre, inseparáveis, a vida e a escola nos juntaram! Obrigada pelo apoio incondicional! Amo muito todos(as) vocês.

Aos meus pais, Açul e Nadir, por não medirem esforços no sentido de oportunizar o conhecimento aos(às) filhos(as), vocês são minha referência sempre! Amor, gratidão e saudade eterna.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Qualificação (ou) a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 14 de julho de 2021.

Marcia Regina Arruda de Souza Chaves

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar narrativas de professores(as) alfabetizadores(as) a respeito da importância/necessidade da Educação Infantil para o processo de alfabetização. Para dar conta desse objetivo, esta investigação traz os seguintes objetivos específicos: investigar como vem se constituindo discursivamente uma infância escolarizada cada vez mais cedo; problematizar como a escola se constitui como espaço de governo das condutas dos sujeitos infantis e tensionar narrativas de professores(as) da Educação Básica, da etapa de Ensino Fundamental, que trabalham com alfabetização, quanto à necessidade ou não da pré-escolarização. Como caminho metodológico, optou-se por analisar as narrativas de professores(as) alfabetizadores(as) sobre a necessidade ou não da pré-escolarização no processo de alfabetização. Apoiadas em autores(as) do campo filosofia da diferença e da Educação, como Michel Foucault, Jorge Larrosa, Walter Kohan, Marisa Isabel Bujes, Gisele Ruiz, Paula Henning entre outros(as), colocamos sob suspeita discursos de verdade sobre a infância e a escola enquanto uma instituição de governo das condutas, bem como, uma escolarização cada vez mais cedo de uma população infantil. Por meio de cartas endereçadas a professoras alfabetizadoras, obtivemos retorno por meio de cartas-resposta nas quais se pode tensionar que existe uma visão adultocêntrica sobre a necessidade/importância da pré-escola na vida da criança a fim de fazer surgir um adulto idealizado a partir de uma escolarização na infância. Há uma preocupação em “preparar” a criança para que tenha sucesso na vida escolar. Os modos de pensar a criança, a infância e a escola nas narrativas estão em função dos valores que diz a ciência atendendo a ordem da Modernidade.

Palavras-chave: Infância. Narrativas. Escolarização. Professoras Alfabetizadoras.

ABSTRACT

This research aims to analyse the narratives of literacy teachers regarding the importance/need of early childhood education for the literacy process. To accomplish this objective, this investigation has the following specific objectives: to investigate how a schooled childhood is being constituted discursively at an earlier age; problematize how the school constitutes itself as a space for governing the behaviour of children's subjects and tensioning narratives of teachers of Basic Education, from the Elementary School stage, who work with literacy, regarding the need or not for pre-schooling. As a methodological path, we chose to analyse the narratives of literacy teachers about the need or not of pre schooling in the literacy process. Supported by authors in the field of philosophy of difference and Education, such as Michel Foucault, Jorge Larrosa, Walter Kohan, Marisa Isabel Bujes, Gisele Ruiz, Paula Henning, among others, we put under suspicion discourses of truth about childhood and the school as an institution of governance of conduct, as well as an increasingly early schooling of a child population. Through letters addressed to literacy teachers, we obtained feedback through reply to letters in which it is possible to stress that there is an adult-centric view of the need/importance of preschool in the child's life to make an idealized adult emerge from of childhood schooling. There is a concern to "prepare" the child to be successful in school life. The ways of thinking about the child, childhood and the school in the narratives are based on the values that science says, considering the order of Modernity.

Keywords: Childhood. Narratives. Schooling. Literacy Teachers.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	– Associação Brasileira de Normas Técnicas
CEIMS	– Centros de Educação Infantil Municipal
CEP	– Conselho de Ensino e Pesquisa
CONEP	– Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
EMEBs	– Escolas Municipais de Educação Básica
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	15
CAPÍTULO I A PRODUÇÃO DISCURSIVA DOS SUJEITOS PEDAGÓGICOS: CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	20
1.1 DE PROFESSORA À PESQUISADORA, DE PESQUISADORA À PESQUISA	21
1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	24
CAPÍTULO II O PROJETO CIVILIZATÓRIO A PARTIR DO SÉCULO XVI: FIO CONDUTOR NA CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DA OBRIGATORIEDADE DA INFÂNCIA ESCOLARIZADA	29
2.1 INFÂNCIA NA MODERNIDADE: DISCURSOS DE VERDADES	30
2.2 PROJETO CIVILIZATÓRIO: EDUCAÇÃO ESCOLAR E INFÂNCIA ESCOLARIZADA	39
CAPÍTULO III A ARTE DE GOVERNAR: AS DIFERENTES PRÁTICAS DE GOVERNO A PARTIR DO SÉCULO XVI E A QUESTÃO DA CRÍTICA EM MICHEL FOUCAULT	52
3.1 A ATITUDE CRÍTICA COMO MOVIMENTO DE DESASSUJEITAMENTO NO JOGO DA GOVERNAMENTALIDADE	53
3.2 DESLOCAMENTOS HISTÓRICOS NA ARTE DE GOVERNAR OS SUJEITOS E AS POPULAÇÕES	62
CAPÍTULO IV NARRATIVAS PEDAGÓGICAS: MODOS DE PENSAR A INFÂNCIA ESCOLARIZADA	72
4.1 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: SEGUNDO O PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT	74
4.2 SUJEITOS DA PESQUISA, “HISTORIADORES DO PENSAMENTO”: TECENDO MODOS DE VIVERNA DOCÊNCIA.....	76
4.3 NARRATIVAS PEDAGÓGICAS POTENTES: NA FABRICAÇÃO DO SUJEITO INFANTIL.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA INFÂNCIA, UMA CRIANÇA E UMA ESCOLA OUTRA	93
REFERÊNCIAS.....	98

APÊNDICE	102
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE ...	102
ANEXOS.....	104
ANEXO 1 – CARTAS DAS PROFESSORAS	104

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A escolarização na infância é um tema que vem sendo discutido em diferentes vertentes de pensamento na contemporaneidade. Nesta dissertação, traremos uma visão pós-estruturalista para pensar sobre as possibilidades da infância escolarizada e os discursos que a cercam. Buscando a historicidade desses discursos ao longo dos séculos, sobre como se constituíram essas verdades¹ sobre a infância e a criança na Modernidade, vamos pensar algumas questões que nos atravessam, como a necessidade da frequência das crianças na Educação Básica na etapa da pré-escola, buscando problematizar junto aos(as) professores(as) sobre o processo de alfabetização.

Sabe-se que o acesso de crianças a partir de 4 (quatro) anos de idade na Educação Básica é obrigatório no Brasil. Essa obrigatoriedade é fundamentada em aparatos legais, como o Art. 208 da Constituição Federal, que trata da educação, cuja Emenda Constitucional n.º 59/2009 determina que a Educação Básica é obrigatória a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

O que levou a pesquisadora a abordar esse tema por meio de uma pesquisa científica foi ter observado, no seu dia a dia, crianças na fase da pré-escola fora da escola. Inquietada por essa questão, lançou-se ao desafio de pensar e problematizar a respeito dessas crianças. Desse modo, esta dissertação tem como objetivo geral: **Analisar narrativas de professores(as) alfabetizadores(as) a respeito da importância/necessidade da Educação Infantil para os processos de alfabetização.** Para dar conta de responder a essa investigação, delineamos como objetivos específicos: Investigar como vem se constituindo discursivamente uma infância escolarizada cada vez mais cedo; Problematizar como a escola se constitui como espaço de governamento das condutas dos sujeitos infantis; Tensionar narrativas de professores(as) da Educação Básica, da etapa do Ensino Fundamental, que trabalham com alfabetização quanto à necessidade ou não da pré-escolarização.

Para nos aproximarmos do tema proposto, fomos em busca de estudos publicados em diferentes bancos de dados para nortear nossos movimentos na composição da pesquisa no sentido de não abordarmos assuntos amplamente trabalhados e, sim, trazermos uma outra perspectiva, que possa contribuir para futuras pesquisas sobre a infância e a criança. Nossa

¹ “O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiras; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros, as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 2011, p. 12. Grifo do autor).

busca foi de grande valia para os movimentos de construção e desconstrução da pesquisa, ora alguns trabalhos nos tocavam, ora esses mesmos trabalhos já não nos pareciam interessar. Sendo assim, alguns estudos foram por nós selecionados no sentido de potencializar nossa pesquisa e são apresentados na sequência deste texto.

Destacamos o artigo “Sujeito-infantil-escolarizado: relações de poder-saber no gerenciamento de uma população”, de Gisele Ruiz Silva e Paula Corrêa Henning (2018). Nesse estudo, as autoras apontam as gigantescas modificações na legislação da Educação Infantil ao longo dos anos, com o objetivo de problematizar as relações de força que se movimentam quando é decretada a obrigatoriedade de crianças de 4 (quatro) anos de idade frequentarem a escola. A partir de uma pesquisa genealógica em Michel Foucault, as autoras buscam evidenciar como se construiu uma ideia sobre a Infância escolarizada e como esta foi se naturalizando como verdadeira.

Outra pesquisa que nos chamou atenção versa sobre as “As Políticas da Educação Infantil na Escola e os discursos sobre a criança nos documentos oficiais”, de Luciana Heloísa Alves Bin Silva, Joana Cecília Bin Silva e Gicele Maria Cervi (2018). Tal estudo teve como objetivo a discussão sobre a obrigatoriedade escolar aos 4 (quatro) anos de idade. As autoras questionam quais políticas para as crianças estão acontecendo na escola a partir dos documentos oficiais. Destacam que esses documentos ora captam um discurso de verdade sobre a criança e a escola, ora funcionam como mobilizadores para os(as) professores(as) e para as instituições pensarem sobre a criança na escola. Entre algumas considerações finais, as autoras colocam que nos documentos legais se constroem verdades sobre a criança e a infância e se produz um discurso que se reflete na prática.

Um outro estudo que nos pareceu relevante foi “A Educação Infantil como direito público subjetivo no Brasil”, de Jéssica Hikari Lopes (2018). Resultante do trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia, a autora buscou entender as mudanças ocorridas historicamente e que culminaram com a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Discorre sobre as lutas sociais e avanços que convergiram ao estabelecimento da educação como direito público subjetivo, buscando compreender a legislação e os aspectos legais que visam garantir o direito à educação na etapa da Educação Infantil. Para a autora, apesar do esforço no que diz respeito à garantia do direito à Educação Infantil, ainda há muito a se fazer para que esse direito seja universal e efetivado.

No que tange à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o artigo intitulado: “Infância e Escolarização: a inserção das crianças no Ensino Fundamental”, de Vanessa Furaz Almeida Neves, Danusa Munford, Francisco Angelo Coutinho e Kely Cristina

Nogueira Couto (2017), teve como objetivo contribuir para o debate sobre a escolarização da infância no Ensino Fundamental. Os autores caracterizaram aspectos do início do processo de escolarização, considerando a cultura escolar como algo em constante movimento em relação à construção da cultura de pares. Foram destacados, na pesquisa, alguns aspectos relacionados à inserção da criança no Ensino Fundamental: a rotina escrita no quadro, o cuidado com o bem-estar das crianças, o tom de voz baixo da professora, a roda de conversa e a colaboração entre as crianças.

Um trabalho relevante e que serviu como suporte para pensarmos a temática da pesquisa em questão foi o artigo: “O direito das crianças à Educação Infantil”, estudo elaborado por Anete Abramowicz (2003), que discutiu a inclusão das crianças pequenas no sistema de ensino considerando três aspectos essenciais: o significado da proposta de inclusão a partir do referencial teórico apresentado por Michel Foucault, Félix Guattari e Gilles Deleuze, que implica na pergunta: Para quê incluir as crianças no sistema de ensino? A autora discute o direito da criança a partir de uma perspectiva centrada no discurso das falas desses sujeitos e enfatiza a urgência de produzir diferença.

Buscando compreender mais sobre as diferenças em sala de aula e as práticas escolares, selecionamos a pesquisa de mestrado: “Práticas de saber-poder sobre a Educação Infantil em relatórios do UNICEF: Problematizações”, de Flávia Cristina Silveira Lemos, Nathália Dourado Frazão Costa e Ellen Aguiar da Silva (2017), que interrogam práticas de Educação Infantil presentes em oito relatórios da UNICEF (de 1999 – 2014), questionando e problematizando a categoria infantil e sua escolarização. Os oito relatórios foram analisados em consonância com as teorias e ferramentas metodológicas demarcadas por Michel Foucault.

Considerarmos, também, relevante a tese de doutorado que pesquisou os impactos da frequência na pré-escola para os alunos do Ensino Fundamental nos anos finais no Brasil – “Impacto da Educação Infantil sobre o desempenho escolar no Ensino Fundamental”, desenvolvida por Janice Santos Viana (2019), que faz uma análise a nível nacional dos impactos da Educação Infantil (creche e pré-escola) sobre o desempenho de alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, em recortes por regiões brasileiras e territoriais, no sentido rural e urbano. A tese destaca que frequentar a Educação Infantil (creche e pré-escola) gerou efeitos positivos e estatisticamente significativos sobre as notas de português e matemática nas turmas de 5º e 9º anos estudadas.

Após a leitura dos trabalhos selecionados, percebeu-se que todos se aproximam do tema a ser investigado, porém, não encontramos nenhum que aborde especificamente a questão de crianças que não passam pela etapa da pré-escola, nossa questão inicial de pesquisa. Entretanto

após discussões, pesquisas e leituras o olhar se voltou para problematizar o modo como se constituiu a infância escolarizada, tensionando a questão da infância, da escola e das verdades que as cercam. Nesse sentido, nos parece relevante pensarmos e problematizarmos junto aos(às) professores(as) investigados(as) como eles(as) veem a questão da necessidade ou não de crianças frequentarem a pré-escola nos seus processos de alfabetização. Dessa forma, justificamos a relevância da presente pesquisa no sentido de tensionarmos discursos de verdade que cada vez mais nos atravessam e nos fazem pensar de uma forma e não de outra os processos de escolarização dessa população.

Assim, organizamos a presente pesquisa da seguinte forma: no primeiro capítulo, com o título **A produção discursiva dos sujeitos pedagógicos: caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa**, buscamos apresentar inicialmente a pesquisadora, sua trajetória enquanto educadora e pesquisadora, bem como, os desafios e provocações que contribuíram para o percurso da pesquisa. Nesse capítulo evidenciaremos aos(às) leitores(as), também, os caminhos teóricos e metodológicos assumidos para a referida investigação e que estão organizados da seguinte maneira: De professora à pesquisadora, De pesquisadora à pesquisa, finalizando com Caminhos metodológicos da pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado **O projeto civilizatório a partir do século XVI: fio condutor na constituição do processo da obrigatoriedade na infância escolarizada**, discorre sobre como vem se constituindo um projeto idealizado pelos intelectuais Iluministas europeus e que teve como objetivo “civilizar” a humanidade na busca de um novo homem para a sociedade, atendendo à lógica do Estado, instituições ligadas a ele e, também, a uma elite dominante. O capítulo está assim disposto: Infância na Modernidade: dispositivos de verdade; e Projeto civilizatório: educação escolar e infância escolarizada.

No terceiro capítulo, com o título **A arte de governar: as diferentes práticas de governo a partir do Século XVI e a questão da crítica em Michel Foucault**, trazemos para tensionar a pesquisa o jogo que envolve relações de poder, saber, verdade e sujeitos que Foucault chama de governamentalização. O capítulo ficou assim organizado: A atitude crítica como movimento de desassujeitamento no jogo da Governamentalidade; e Deslocamentos históricos na arte de governar os sujeitos e as populações.

Finalizando nossa pesquisa, com o capítulo quatro: **Narrativas pedagógicas: modos de pensar a infância escolarizada**, trazemos a potência dos relatos escritos por meio de cartas nas quais professoras alfabetizadoras narram suas vivências e experiências junto às turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental quanto à importância/necessidade de a criança frequentar a pré-escola para a escolarização das mesmas. Partindo dessas narrativas, vamos investigar

atravessamentos possíveis para tensionar os discursos de verdade que circundam a questão da infância escolarizada.

Assim, convidamos você, leitor(a), para refletir os atravessamentos que cercam a pesquisa, buscando problematizar sobre a infância escolarizada a partir de tensionamentos que colocam em suspeição discursos de verdades tão naturalizados em nossa sociedade.

CAPÍTULO I

A PRODUÇÃO DISCURSIVA DOS SUJEITOS PEDAGÓGICOS: CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da objetivação, mas, também, da subjetivação [...], isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhe é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (LARROSA, 1994, p. 53).

Aqui, na escrita teórica e da metodologia, inicia nosso entendimento sobre as questões que cercam a temática, seguido de uma construção a partir de discursos de verdade naturalizados na história e na cultura a respeito da escolarização da infância seguindo um “olhar” pré-estabelecido sobre essas verdades.

Na citação acima, Jorge Larrosa (1994) tensiona a produção pedagógica do sujeito, entendendo que este pode constituir novos olhares sobre um mesmo objeto e sobre si, pois alguns mecanismos fazem com que o sujeito tenha um olhar das “coisas” visíveis. Nesse sentido, é preciso olharmos para a forma como esses discursos e saberes vão se constituindo e como, nesses atravessamentos, nos tornamos sujeitos.

Para Larrosa (1994, p. 58-59), seguindo pistas foucaultianas, as máquinas óticas (de visibilidade), a exemplo das escolas, hospitais e prisões, assim como as máquinas discursivas (discursos de verdade), tramam o sujeito, constituindo sua subjetividade. Sendo assim, instituições como a escola constituem, no sujeito, maneiras de olhar as “coisas” de acordo com uma historicidade.

Todavia, nesta dissertação, vamos em busca de pensar diferente do estabelecido, das evidências. Conforme destaca Larrosa (1994, p. 83): “As evidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar, o que tem se aceito apenas pela autoridade de seu próprio parecer. Uma coisa é evidente quando impõe sua presença ao olhar com tal clareza que toda dúvida é impossível”. Seguindo nessa mesma linha de pensamento, buscaremos, com esta pesquisa, um “olhar” para além das evidências, em que o sujeito desconfie da visibilidade das “coisas” e do discurso tido como “verdade”.

Buscaremos, desse modo, problematizar os discursos que atravessam os ditos e escritos sobre as práticas discursivas dos sujeitos pedagógicos. Num processo de reflexão, o sujeito pedagógico vai se subjetivando e objetivando suas práticas numa interface do que lhe é interior e exterior, constituindo, assim, sua subjetividade.

Dispositivos de percepção desses discursos de verdade, como a escola, entre outros, reproduzem discursos e “coisas visíveis” que cristalizam verdades. Nossa inquietação neste sentido vem de discursos de verdade que se tornam potentes no cotidiano das instituições escolares sobre a questão que pesquisamos: **Analisar narrativas de professores(as) alfabetizadores(as) a respeito da importância/necessidade da Educação Infantil para o processo de alfabetização.**

Como aparatos dessas verdades, podemos destacar os marcos legais que trazemos para a pesquisa no sentido de destacar a construção discursiva da infância escolarizada nos discursos pedagógicos, políticos e culturais. Procuramos, desse modo, fundamentar a pesquisa no sentido de permitir um novo olhar do que foi naturalizado como verdade, buscando em autores(as) e nas narrativas pedagógicas uma base para constituir outros olhares para a “coisa” visível.

Neste primeiro capítulo, em que se inicia o percurso da pesquisa, e com o propósito de constituir seu caminho metodológico e teórico, será feita a apresentação da pesquisadora e sua aproximação com o tema, que está dividido em duas seções.

Na primeira seção, **De professora à pesquisadora, de pesquisadora à pesquisa**, a pesquisadora apresenta a experiência de vida enquanto professora, depois como pesquisadora e na construção da pesquisa. Na segunda seção, **Caminhos metodológicos da pesquisa**, são traçados os caminhos metodológicos e teóricos percorridos pela pesquisadora no sentido de potencializar a pesquisa a partir de narrativas escritas dos sujeitos pedagógicos. Desse modo, aprofundam-se questões relacionadas ao sujeito pedagógico na experiência de si e na autoanálise na constituição das suas narrativas e práticas discursivas.

O desafio está posto, iniciamos, então, a pesquisa, com o propósito de encontrar tensionamentos que nos levem a pensar diferente do já pensado, de experienciar outras possibilidades.

1.1 DE PROFESSORA À PESQUISADORA, DE PESQUISADORA À PESQUISA

“Para mim o importante é compreender. Para mim, escrever é uma questão de procurar essa compreensão, parte do processo de compreender” (ARENDDT, 2008, p. 33).

Início esta seção com Hannah Arendt, pois busco dar sentido e significado a minha escrita como forma de compreender meu caminho enquanto pesquisadora. Ao entrar no curso de pós-graduação, começaram minhas inquietações diante de tantas experiências novas e desafiantes, mas, aos poucos, fui me “banhando” naquele rio turbulento, dando-me conta da dinâmica do Mestrado: leituras, autores novos, conceitos a serem apropriados, artigos,

biblioteca, livros, *classroom*, formatação, ABNT, citação direta, indireta, apresentação em duplas, sozinha, assistir Bancas, qualificações, as avaliações tão temidas, viagens, congressos, apresentação de artigo, jantares com a turma e tantas novidades somadas aos desafios vivenciados fora do contexto do mestrado, mas envolvendo o mesmo sujeito - eu.

Assim terminou o ano de 2019, com ele, expectativas para o ano seguinte, contudo, nem imaginávamos, naquele tempo, qual surpresa nos traria o ano de 2020. O “Coronavírus” acabou me afastando da instituição escolar depois de anos de vivência em escolas, ao mesmo tempo que o ano prometia ser difícil além da conta.

No Mestrado não seria diferente, mais desafios e novas experiências. Aulas *online*, pré-qualificação se aproximando e troca de orientadora. A mudança de orientadora foi o que me pegou? Sim, e com isso uma vontade imensa de desistir. No entanto, novas questões surgiram: Como assim, toda a caminhada de um ano não serve? Desse modo, a nova orientadora, que veio de longe, me tirou o sono, me apresentando outros(as) autores(as), outra perspectiva teórica e “tensões”.

Diante da perspectiva teórica pós-estruturalista, conheci autores(as) que já me encantam com suas experiências de pensar diferente sobre questões ligadas aos discursos de verdades ditas e acabadas sobre a escola, infância entre outros. Sendo assim, procuro superar as diferenças, foco na pesquisa e agradeço por novas oportunidades de “enxergar” o que me parecia naturalmente verdade, conhecendo autores(as) que me provocam a pensar diferente do que pensava.

Essas novas experiências vão permitindo dar-me conta que, segundo Larrosa (2004, p. 19), preciso aprender a ler o obscuro, embora eu seja uma professora alfabetizadora, que ensina outros a ler. Na percepção desse autor: “Ler é obscuro quando se lê o que não se sabe ler, mas só assim a leitura é experiência: a experiência da leitura: ler sem saber ler”. Sendo assim, é preciso “dar a ler”, ter a humildade de despir-se diante do que lê: “Somente aquele que não sabe ler pode dar a ler. Aquele que já sabe ler, aquele que já sabe o que dizem as palavras, aquele que já sabe o que o texto significa... esse dá o texto já lido de antemão e, portanto, não dá a ler” (LARROSA, 2004, p. 20).

Como pesquisadora, busco (re)significar minha experiência de vida no cotidiano das diversas instituições escolares por onde passei 47 anos ininterruptos, de 1972 até 2020, ora como aluna, ora como aluna e professora, ora como professora ou diretora auxiliar. Provocada pela escrita de Larrosa, busco colocar sob suspeita minhas verdades naturalizadas, encontrando nesse autor provocações por mim até então inimaginadas. Na medida em que fui me banhando

em seus escritos, fui me dando conta da potência de suas palavras e suas reflexões para que possamos perceber a infância como lugar de experiência, descontinuidades e possibilidades.

Nesses anos de atuação em escolas, algumas diferentes inquietações foram me deslocando para um lugar de reflexão sobre questões cotidianas das instituições escolares onde estudei e lecionei. Assim, busquei dar um tempo mais amplo para compreender, através do conhecimento, as interrogações surgidas ao longo dos anos em bancos escolares ou frente a uma sala de aula. Por conta disso, surgiu o interesse em ingressar no curso do Mestrado em Educação como uma forma de (re)significar algumas questões relacionadas a minha experiência em instituições escolares.

Sempre, na minha vida profissional como professora, estive à frente de turmas com crianças pequenas, da pré-escola ou do primeiro ano do Ensino Fundamental, o que justifica a escolha do tema de pesquisa de dissertação e que este esteja alinhado a essa etapa de ensino.

A princípio, pretendia realizar uma pesquisa a partir da minha verdade sobre a infância escolarizada. Eu tinha em mente a “coisa” visível - que crianças que não frequentaram a pré-escola se encontravam em desvantagem, quiçá fossem alfabetizadas dentro do que se estabelece como tempo normal para se alfabetizar. Nessa perspectiva, faria uma pesquisa para assentar verdades.

Percorrido um ano no mestrado, deparo-me com a saída da minha orientadora por motivo de aposentadoria, o que culminou com a troca de orientação, conseqüentemente, um novo desafio: a “perspectiva teórica pós-estruturalista”. Desse modo, metaforicamente, passo a banhar-me em outras águas, águas nada mansas. Assim, diante de novos olhares sobre o sujeito e o objeto da pesquisa, provocados por ler o novo, surge dessa experiência uma mestranda subjetivada pela visibilidade interna e externa de suas vivências e práticas pedagógicas.

Por conta disso, em conjunto com as orientações, buscamos tensionar, problematizar as narrativas dos professores quanto à necessidade ou não do processo de escolarização da população infantil. No caminho, colocamos sob suspeita discursos, verdades e evidenciamos a possibilidade de olhar para a infância como multiplicidade, dessa forma, tensionando o projeto civilizatório da Modernidade em que a infância segue continuidades, lógicas e modelos pré-estabelecidos pelas diferentes áreas da ciência.

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa (LARROSA, 2004, p. 154).

Nesta seção, trazemos, inicialmente, Jorge Larrosa e sua percepção sobre a experiência por encontrarmos, no autor, a profundidade necessária para ilustrar de certa forma o que esperamos da pesquisa. Problematizar, com os relatos dos sujeitos professores e professoras, o que se passa no cotidiano de suas vivências, a potência da experiência e da subjetivação de cada docente.

Segundo Larrosa (1994), há duplo sentido na visibilidade do sujeito, ou seja, ao mesmo tempo que se autorreconhece, também reconhece o outro, assim se dá a visibilidade do sujeito e do objeto, numa interação que constitui o sujeito pedagógico, promovendo o que o toca.

Posto isso, traçamos adiante os contornos da pesquisa, cujo caminho teórico metodológico se deu a partir das leituras, dos questionamentos e aprofundamentos nas obras do campo da filosofia e da educação, como Michel Foucault, Jorge Larrosa, Walter Omar Kohan, Julia Varela, Fernando Alvarez-Uria, Gisele Ruiz Silva, Paula Corrêa Henning, entre outros(as) que problematizam questões sobre sujeito, discurso, verdade, subjetividade, saber, poder, ou seja, conceitos potentes que servem de tensionamentos para questões como infância, escola e escolarização, alinhando-se com nossa questão de pesquisa.

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermos-nas interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta? (KOHAN, 2004, p. 1).

Essa interrogação sobre o que é a Infância, de uma forma muito profunda, ressoa e coloca-nos a refletir sobre seu significado. Segundo Kohan (2019, p. 13-14, grifos nossos), é preciso devolver às crianças a infância no tempo da infância e buscar “cúmplices” para fazer da escola lugar de pensar e viver a infância. As experiências, as aprendizagens, a brincadeira, o brincar, entre outros, constituem a subjetividade da criança na infância. Nesse sentido, buscamos nesses “cúmplices infantis” e suas experiências possibilidades de pensar e habitar infantilmente a escola.

O tema da pesquisa parte das experiências vividas pela pesquisadora ao longo da sua trajetória. Nesse processo de pesquisa, trouxemos os sujeitos pedagógicos ou, segundo Kohan (2019), os cúmplices infantis e suas experiências, potencializando, com suas narrativas, as

questões problematizadas numa trama que vai constituir tanto a pesquisa quanto os sujeitos nela envolvidos.

Como metodologia, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, considerando que as pesquisas no âmbito educacional têm se valido dessa abordagem, pois estabelece uma relação de colaboração entre o(a) pesquisador(a) e o sujeito da pesquisa, levando em conta seu contexto social e cultural. Nesta relação, tanto o(a) pesquisador(a) como o sujeito pesquisado terão vez e voz no sentido de relatar experiências vividas no cotidiano das instituições escolares.

Nessa abordagem qualitativa, optamos pela pesquisa de investigação narrativa, pois tem sido defendida por alguns(mas) pesquisadores(as) e utilizada de forma que se pode tornar ferramenta metodológica importante na compreensão das experiências vividas pelos sujeitos nas escolas, na medida em que relaciona seus relatos cotidianos com a temática investigada.

Para isso, apresentamos uma importante contribuição sobre a investigação narrativa a partir de diferentes pesquisas no campo educacional. Conforme Ribeiro e Ávila (2013, p. 72), as práticas sociais experienciadas nas instituições escolares vão, em seus relatos orais ou escritos, fazer constituir os sujeitos inseridos no contexto da escola.

Nossa opção como ferramenta metodológica foi uma narrativa de forma escrita. Assim, buscamos relatos escritos a partir de uma carta direcionada a três professores(as) alfabetizadores(as) do Primeiro Ano do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Educação Básica de Lages, SC (EMEBs), contando aos(às) mesmos(as) sobre nosso tema de pesquisa, no sentido de compartilhar com eles(as) nossa inquietação. Neste sentido, as narrativas desses(as) professores(as) são uma ferramenta fundamental para este estudo. Para a pesquisa, buscamos junto ao CEP/CONEP, a aprovação da mesma, segundo a Resolução n.º 466/12, que prevê a ética em pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

Corroborando com a investigação narrativa, baseamo-nos em Fábio Mariani e Magda Mattos (2011), ao apresentarem a tradução do livro “Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa”, de Condiinee Connelly, autores que conceituam a pesquisa narrativa como a experiência dos sujeitos da pesquisa:

Partindo da compreensão de *experiência* como histórias vividas e narradas, a pesquisa narrativa se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis (MARIANI; MATTOS, 2011, p. 663, grifo dos autores).

Assim sendo, utilizando a investigação narrativa como ferramenta metodológica, ensinamos que os sujeitos pesquisados tivessem suas histórias narradas de forma aberta,

potente, de modo que constituíssem a voz e a vez do sujeito pesquisado. Conforme entende Larrosa:

O sujeito da experiência é um sujeito exposto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a oposição (nossa maneira de opor-nos), nem a imposição (nossa maneira de impor-nos), nem a proposição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de expormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (LARROSA, 2004, p. 161).

A investigação narrativa, segundo Larrosa (1994), enquanto modalidade discursiva, vai contribuir para potencializar nossa identidade na medida em que estão imbricadas as histórias que ouvimos, as histórias que contamos, as práticas sociais, as vivências, as experiências e a subjetivação que perpassa cada sujeito, pois “[...] cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de modo particular a experiência, que impõe um significado à experiência”(LARROSA, 1994, p. 471). Neste sentido, a narrativa constitui a história de quem narra e de quem ouve a narrativa, dando significado a quem somos, as nossas práticas, ao nosso deixar experienciar. Dessa forma, o compartilhar narrativas contadas, ouvidas, escritas torna-se um meio para ressignificar nossas vivências sociais e culturais. Para Ribeiro e Ávila (2013), o meio cultural no qual estamos inseridos reflete e potencializa nossas narrativas. Segundo as autoras:

Quando fabricamos narrativamente a nossa identidade não é de qualquer maneira que podemos fazê-la; não se trata, portanto, de uma operação individual, autônoma, senão que mediada pelas relações culturais das quais participamos e que estabelecem determinados repertórios discursivos (RIBEIRO; ÁVILA, 2013, p. 74).

A experiência narrativa em pesquisas educacionais torna potente a interação do pesquisador(a) e do sujeito pesquisado, pois é dado vez e voz para ambos, o que vai contribuir para uma ressignificação dos sentidos da própria pesquisa. Isso implica,

[...] analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas “ideologias”, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam (FOUCAULT, 1985, p. 15 *apud* LARROSA, 1994, p. 42, grifos do autor).

Tomamos a palavra problematização da citação acima no sentido de trazer nas narrativas do sujeito pesquisado a experiência de si, sua subjetividade que constitui seu comportamento, seus discursos pedagógicos e sua interioridade.

Segundo Maria Isabel da Cunha, em seu trabalho “Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”, as narrativas transformam a realidade de quem relata a própria vivência. Assim, para a autora:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, p. 2).

Neste sentido, tanto o sujeito pesquisado quanto o sujeito pesquisador, para autora, precisam ter uma compreensão dialógica, pois há entrelaçamentos entre as narrativas do eu, sujeito pesquisado, e o(a) pesquisador(a), formando o “nós”.

Para Cunha (1997), na medida em que o sujeito vai formulando seu relato, que pode ser escrito ou oral, ele(a) vai revivendo suas experiências, dando, de forma reflexiva, outros significados à sua experiência, tendo nova compreensão da própria prática, ou seja, fazendo uma análise de si, de suas vivências. Segundo Cunha (1997, p. 20, grifos da autora): “Tomando distância do momento de sua produção, é possível, ao ‘ouvir’ a si mesmo ou a ‘ler’ seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência”.

O que ocorre a partir da compreensão das narrativas permite uma autoanálise da experiência de si, por isso, as investigações narrativas são, nas pesquisas qualitativas, possibilidades tanto para o sujeito pesquisado quanto para o(a) pesquisador(a). São, desse modo, potentes ferramentas para reconstruir significados de compreensão de si, tornando-se visíveis para si.

As narrativas possibilitam, nessa análise de si, formular teorias no sentido de autoanalisar através da escrita e do pensamento, ou seja, para Larrosa (1994, p. 35 grifos do autor), “‘teoria’, se por isso entendemos um gênero de pensamento e de escrita que pretende questionar e reorientar as formas dominantes de pensar e de escrever em um campo determinado”. Na investigação narrativa, a teoria e a realidade se entrelaçam, e os relatos das nossas experiências, juntamente com a autoanálise das narrativas, nos permitem pensar de outro modo, permitindo explorar novos significados para as experiências narradas.

Para Larrosa (1994), as narrativas, segundo o pensamento foucaultiano, numa perspectiva teórica, contribuem para construir a relação do sujeito consigo mesmo. O processo de autoanálise das narrativas funciona como dispositivo pedagógico no sentido de dar um novo olhar à experiência de si, a pensar diferente do que nos fazem pensar os mecanismos de visibilidade (escola, fábrica a prisão) e da verdade até então naturalizados pelos sujeitos e que constituem a sua subjetivação.

Desse modo, para contribuir na compreensão das relações das práticas pedagógicas na construção e desconstrução das experiências de si, segundo Larrosa (1994, p. 37), a obra de Foucault pode questionar, “[...] não porque implique uma teoria diferente do que é a pessoa humana como sujeito, como capaz de certas relações reflexivas sobre si mesma, mas porque

mostra como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos, ...) de subjetivação”.

As construções narrativas são constituídas na experiência de si a partir de referências diversas que, segundo Cunha (1997, p. 3), podem ser “[...] história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço”. Ainda: a experiência se dá no cotidiano, podendo nos atravessar de diferentes formas. Através de uma música, de um poema, de um encontro, de uma leitura, de uma rua, de um desenho, de uma flor, de uma árvore, de uma foto, de um filósofo, enfim, de qualquer coisa que nos toque, nos atravesse e nos afete.

Entendemos que a investigação narrativa é um desafio a ser experienciado, é uma potente ferramenta de pesquisa, pois, de acordo com Cunha (1997, p. 5), “[...] as narrativas podem ser tanto um fenômeno que se investiga como um método de investigação”. Neste sentido, buscamos investigar, problematizar as narrativas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) no que tange à alfabetização desses sujeitos infantis.

Neste capítulo buscamos aproximar o(a) leitor(a) da pesquisadora, apontar o caminho teórico e metodológico da pesquisa. Assim, discorreremos sobre a potente ferramenta metodológica utilizada na pesquisa: as narrativas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) quanto à necessidade da pré-escolarização para o processo de alfabetização.

A infância escolarizada encontra nos mecanismos de diferentes discursos saberes que a definem, ou seja, a infância e a criança são populações a serem governadas. Tendo isso como foco, nosso próximo capítulo irá potencializar questões da infância e da criança no projeto civilizatório a partir da Modernidade.

CAPÍTULO II

O PROJETO CIVILIZATÓRIO A PARTIR DO SÉCULO XVI: FIO CONDUTOR NA CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DA OBRIGATORIEDADE DA INFÂNCIA ESCOLARIZADA

[...] senti necessidade de romper com a tradição. Tratava-se mais precisamente de buscar me colocar num outro ponto focal, de assumir um outro registro, sair em busca de novas perspectivas. De me educar para olhar de outra maneira aquilo que eu não podia ver senão com as velhas e confortáveis lentes (BUJES, 2001, p. 20).

Na epígrafe acima, Bujes nos provoca à desconstrução de discursos naturalizados em nossa sociedade. O convite está em nos colocar em movimento para pensarmos de outra forma, com outros olhares, apreendendo que é possível desconfiar de nossa maneira confortável de ver o mundo.

Neste capítulo, em busca de movimentos para o nosso olhar e para compreendermos a infância escolarizada, objetivamos destacar para o(a) leitor(a) como foi se constituindo uma/a infância escolarizada obrigatória e universal, e como a instituição escolar foi se legitimando enquanto um discurso de verdade em diferentes campos de conhecimento. Para dar sustentação a essa problemática de pesquisa, trazemos como aporte teórico autores do campo da Educação e da filosofia, como: Varela e Alvarez-Uria (1992); Bujes (2001); Kohan (2004); Boto (2011); Silva e Henning (2019) e Silva (2019).

Inicialmente em: **Infância na Modernidade: Discursos de verdade**, abordamos sobre os contextos que levaram à emergência da infância escolarizada a partir da Modernidade. Neste sentido, discutimos como a ciência tomou a infância como uma etapa de vida a ser explorada, conceituada, classificada a partir dos interesses de diferentes campos, e como a infância passa a ser vista como uma população a ser conduzida, gerida pelo Estado.

A partir daí, ao longo da seção, problematizamos sobre as verdades ditas no interior dos discursos científicos e, também, dos interesses do Estado sobre a infância. Nesses discursos que vão se materializando nos indivíduos, destacamos a relação de saber-poder – a partir de estudos da obra de Michel Foucault –, que constitui um mecanismo para conduzir os indivíduos num projeto idealizado pelos intelectuais Iluministas a partir do Século XVI, com o propósito de construir uma sociedade civilizada segundo padrões estabelecidos pela classe dominante europeia.

Dando continuidade, na segunda seção, intitulada **Projeto civilizatório: educação escolar e infância escolarizada**, tensionamos como a instituição escolar se constituiu no principal espaço para emergir de forma naturalizada o projeto civilizatório de sociedade

idealizada nos discursos científicos e de gerenciamento das populações pelo Estado. Neste sentido, situamos como o sistema educacional sai das mãos dos educadores religiosos – os jesuítas – e passa para o gerenciamento do Estado. Com essa mudança de mãos do ensino, vemos o surgimento da escola nacional, que contribui para a obrigatoriedade da educação.

Saberes sobre a infância a partir da ciência balizam condutas para educar, moralizar, moldar os sujeitos infantis dentro de padrões europeus das classes dominantes. Nessa perspectiva, vemos como o sujeito infantil das classes menos favorecidas tem seus saberes menos valorizados pelos discursos científicos, sendo assim, devem apropriar-se de saberes mais valorizados a partir dos saberes produzidos pela ciência.

2.1 INFÂNCIA NA MODERNIDADE: DISCURSOS DE VERDADES

Nesta seção, abordamos contextos que levaram à emergência da escolaridade das crianças cada vez mais cedo, tornando-se, no Brasil, obrigatória a frequência escolar a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Problematizamos sobre como, ao longo de séculos, a infância tornou-se uma categoria social a ser cuidada e protegida, e como a instituição escolar vem se constituindo como um espaço para se estabelecer esse cuidado e proteção. Atendendo a interesses do Estado, a escolarização é considerada como modo de civilizar os indivíduos sob o projeto de disciplinar a população.

A infância, a partir da Modernidade, numa perspectiva da ciência, passa a ter um conceito próprio ou, nas palavras de Kohan (2004, p. 1):

A infância nos preocupa, como nada na vida. Também na academia. Não há campo disciplinar que não tenha se ocupado da infância: Sociologia da infância, filosofia da infância, história da infância, psicologia da infância, literatura infantil e é claro, educação da infância, educação infantil.

Assim, na perspectiva do autor, de todos os campos disciplinares que se dedicaram à infância, o da história e o da psicologia são os mais ativos. A partir de estudos nesses diferentes campos, alguns discursos sobre a infância se naturalizaram, sobressaindo a ideia de que o sentimento da infância foi inventado pela Modernidade, conforme a entendeu o historiador Ariès (1981). Kohan (2004) se contrapõe a essa tese ao situar que a história, ao naturalizar certos discursos, lhes dá o peso de verdades. Seguindo na correnteza de pensamento do autor, torna-se importante tensionar esse processo de naturalização de saberes e verdades, entendendo-os como invenção e não como pré-existentes ao discurso. Ou seja, ressalta a

relevância de se olhar de outra forma, desconfiando dessas verdades legitimadas e naturalizadas no tecido social.

Quando naturalizamos um discurso, passa-se a acreditar nele e, também, que já se sabe tudo sobre o tema desse discurso, portanto, entende-se que não há mais nada a ser descoberto a respeito. Na percepção de Kohan (2004, p. 1), “[...] quando todo mundo sabe ninguém sabe. Quando algo se torna natural ou evidente, deixa de ser pensado” o que caracteriza um “Mau sinal para a infância”. Assim, por meio de um discurso naturalizado, no que tange à infância, esta passa a ser uma categoria de verdade.

Conforme entende Bujes:

A narrativa histórica da infância pode então, no meu entender, ser tomada como referência para situarmos as relações entre os fatos crescentemente documentais de sua institucionalização e escolarização e o quadro mais amplo de mudanças sociais e políticas de transformações familiares, associadas a formas novas de conceber os sujeitos infantis, ao longo dos três/quatro últimos séculos, mais especialmente. (BUJES, 2001, p. 30).

Tendo em vista esse posicionamento da autora, cabe buscar, na história, as narrativas sobre a infância para que se possa perceber as vivências e experiências da infância em diferentes espaços/tempos, em diferentes sociedades.

Não existe somente uma infância, pois trata-se de uma construção histórica, e assim como há a história das infâncias, também existem as não relatadas e aquelas que são, de certo modo, repentinas, as quais não se pode deixar de lado, sem pensar e refletir sobre elas. Kohan (2004), ao tratar sobre assunto, tem em mente que há sempre duas infâncias, a do tempo cronológico, que evolui de acordo com fases determinadas teórica e cientificamente como etapas, e há aquela infância que não segue modelos, que acontece naturalmente e não é abordada pela ciência, o que poderia ser pensada com um acontecimento da vida que não pode ser regulamentado, é o presente que se processa no tempo.

Considerando o exposto, a infância escolarizada como dispositivo de saber-poder por parte do Estado ao longo dos séculos nos interessa aqui mais especificamente. Isso implica dizer que a escola se naturalizou nos discursos como instituição ideal para a educação em todas as etapas da vida, sendo assim, quanto mais cedo se inserir as crianças na escola, melhor.

Disso resulta o pensamento de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992), para quem a Escola, enquanto instituição que se pretende ser eternizada e universal, é praticamente uma ilusão. Advertem que a base social hegemônica da escola, que tem sua origem nos países clássicos da Europa, como Grécia e Roma, não dão conta de cumprir sua função diante das

mudanças da sociedade atual. Nesse contexto, a escola, com seus artifícios, mascara a realidade sociopolítica, naturalizando seu caráter civilizatório. Os autores, então, questionam:

[...] se a Escola existiu sempre e por toda parte, não só está justificado que continue existindo, mas também que sua universalidade e eternidade a fazem tão natural como a vida mesma, convertendo, de rebote, seu questionamento em algo impensável ou antinatural. Isso explica por que as críticas mais ou menos radicais à instituição escolar são imediatamente identificadas com concepções quiméricas que levam ao caos e ao irracionalismo (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 1).

A escola, ao se tornar um discurso de verdade, na ideia dos autores, tem se caracterizado como a principal instituição que possibilita o projeto de civilização dos sujeitos. Em outras palavras, esse processo de naturalização da escola como principal instituição destinada à educação sistematizada na infância, também como espaço de proteção por parte do Estado à população escolarizada, faz da infância uma população a ser conceituada, protegida, amparada, educada, classificada pela ciência e por seus especialistas.

Cumprido, então, buscar nos rastros da história algumas das condições de possibilidade para a emergência de determinados acontecimentos que nos fazem olhar para a infância de uma forma e não de outra. No século XVIII, no Iluminismo, o protagonista da Modernidade, os intelectuais desse período, homens das letras e atores da ciência e da infância, viam a infância como uma etapa de vida a ser preparada, moldada em suas condutas pelos adultos de acordo com o que estes, apoiados pela ciência, julgassem bom para que a criança se tornasse um adulto ideal para a sociedade desejada pelos intelectuais Iluministas. Conforme Bujes (2001), a criança, numa perspectiva Iluminista, era vista como um ser ideal de perfeição. Nas palavras da autora:

As idealizações da infância como espaço utópico – o reino da inocência, da sensibilidade, da desproteção, da felicidade, como também de uma quase miraculosa progressão cognitiva – deram lugar a uma visão da criança como sujeito de seu tempo, pressionada pelas condições do meio, marcada por diferenças de gênero, classe, etnia, raça, idade, corpo, etc. A concepção da criança como sujeito da educação moderna – transcendental, unitário, racional, estável – precisava ser posta em questão bem como a crença nas meta narrativas iluministas que tinham como horizonte a possibilidade de sua emancipação (BUJES, 2001, p. 20).

Nesse contexto, os intelectuais do Iluminismo buscavam uma nova perspectiva diante da ciência, bem como, uma concepção própria de infância e um projeto determinado de escolarização. Sendo assim, a infância torna-se alvo de interesses da sociedade, da política, da pedagogia, da economia. Porém, são os adultos, em seus discursos sobre a infância, que vão delineando o que é ideal para a criança. Isso implica em pensar a criança não do seu prisma, mas sob o pensamento do adulto, que orienta a infância. Para a mesma autora:

A perspectiva adultocêntrica tem orientado os discursos que sobre a infância se enunciam. Portanto, as identidades infantis descritas nas práticas, nos discursos, nas categorias que servem para circunscrevê-las nascem entre os adultos e têm sempre uma referência que é neles centrada. Assim, torna-se mais fácil perceber por que as crianças são descritas como débeis, imaturas, desprotegidas... As definições de criança e de infância são sempre relacionais, sempre referidas ao outro, o adulto. Deste modo, elas mudam uma vez que tais relações se transformam (BUJES, 2001, p. 25).

Assim sendo, os discursos de verdade produzidos pela perspectiva adultocêntrica perpetuam e reproduzem saberes sobre a infância e a criança num jogo de saber e poder, porque são os adultos definindo e pensando “para” a criança. Ainda, pontua que interesses diversos, como os do Estado, da pedagogia, da psicologia, da Igreja entre outros estão entrelaçados nesse jogo de saber e poder. Neste sentido, a relação de poder e o saber se constituem diferentes campos e se entrelaçam, ou, nas palavras de Foucault (1999, p. 31) “[...] poder e saber estão diretamente implicados, que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. Sendo assim, o poder e o saber geram discursos de diferentes campos, legitimando verdades.

Dessa forma, segundo Carlota Boto (2011, p. 26, grifos da autora): “Palavras, conceitos e discursos de verdade poderão ser facilmente traduzidos como cristalização de percepções de mundo; abarcando uma dimensão niveladora e genérica que ocultará, por ser assim, a própria dinâmica do ‘mundo’ que os originou”. Portanto, diante da cristalização dos discursos de verdade, aceitando que tudo já se sabe sobre algo, sobre o objeto, sobre o mundo, quando tudo está definido, parece não haver mais o que pensar sobre algo, sobre o objeto ou sobre o próprio mundo. Assim, pensar sobre a infância e a criança, problematizar, desconstruir, vislumbrar a possibilidade de um outro olhar onde tudo parece estar solidificado, delineado é um desafio a ser vencido.

Para Gisele Ruiz Silva e Paula Corrêa Henning (2019, p. 976), cumpre entender e contar *uma* história, e não *a* história de como a infância surge como categoria social na Modernidade e como ela se torna uma instituição fundamental para a educação. Para isso, há necessidade de se analisar acontecimentos históricos para, então, apreender como foi se constituindo esta categoria social: a infância. Nas palavras das autoras:

Como tal história implica recompor uma série de acontecimentos que possibilitaram emergir a infância moderna, fazendo-se necessário olhar as condições de sua emergência; ou seja, mapear, na história, alguns acontecimentos que dão a ver o surgimento de um determinado sujeito infantil e de que formas e sob quais condições tais acontecimentos se entrelaçam, colocando em evidência a proveniência e a emergência desse objeto discursivo (SILVA; HENNING, 2019, p. 976).

Afinal, interessa saber como vêm se constituindo, nas tramas da história, os discursos de verdade sobre a infância e a criança. Importante ressaltar que, a partir do referencial teórico

que sustenta a pesquisa em questão, não olhamos para a história no sentido linear, numa ideia de evolução natural com pontos fixos, e sim, problematizando a “história tradicional” dos grandes acontecimentos.

A respeito do mundo cristalizado pelos discursos de verdade segundo Boto (2011, p. 26): “Sendo assim o mundo não é uma entidade natural ou divina, e sim um objeto construído, fabricado, às vezes inventado”. Isso significa dizer que a infância enquanto categoria social resulta de um processo histórico de construção social e de fenômenos ligados à infância que foram se naturalizando na sociedade contemporânea. Em outras palavras, foram condicionados a se tornarem verdade, na medida em que um discurso sobre a infância ganhou respaldo de verdade.

Implica pensar, então, com Bujes, que

[...] as crianças são constantemente produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas. Embora elas apresentem algumas distinções que lhe são dadas (ou percebidas) ao nascer, como a cor da pele, o sexo, algumas diferenças anatômicas, o que faz com que tais distinções sejam significativas é o sentido que damos a elas (BUJES, 2001, p. 26).

Ao pensarmos com a autora, entendemos que os significados dados à infância resultam de uma consolidação de discursos sobre a infância produzidos em diferentes tempos históricos. Ao serem condicionados como verdade, esses discursos são permeados na sociedade e esta, por sua vez, busca fixar sentidos para a infância tendo por base discursos ditos como “verdades” sobre a infância e a criança. Para a mesma autora, esse processo se dá “[...] a partir – e no interior – de relações de poder” (BUJES, 2001, p. 27).

Tendo em vista essa materialização de verdades sobre o sujeito criança, num recorte a partir da modernidade, a infância escolarizada não tem um único ponto de surgimento. A partir desse dado histórico, faz-se necessário problematizar como essa infância escolarizada foi instituída, considerando, nessa leitura, um campo de forças exteriores à própria escola, que faz com que a infância seja objeto de “preocupação e cuidados”. Nessa perspectiva, as autoras atentam para a relevância de se,

Pensar como a infância ao longo da modernidade tornou-se objeto de preocupação social, sendo alvo de controle por meio da instituição escolar, é provocar o pensamento a olhar para a exterioridade do próprio objeto discursivo e dar a ver que fatores sociais, econômicos ou políticos incitam a isso. Não se trata, no entanto, de buscar uma resposta, mas de compreender o que tornou essa, preocupação possível e que, ao mesmo tempo permitiu que soluções fossem criadas (SILVA; HENNING, 2019, p. 978).

Como bem salientam, o que se busca não é uma resposta ao que se tem, ou seja, a relevância está em entender como a infância se tornou uma preocupação ou um problema e, a

partir disso, como soluções foram sendo criadas e naturalizadas para resolver essa questão, colocando a escola como o meio pelo qual os problemas da infância podem ser solucionados.

De acordo com Boto (2011), o discurso pedagógico moderno contribuiu para justificar a instituição escolar como lugar privilegiado da educação do sujeito infantil. Isso porque, “[...] os iluministas compreendiam que a instrução conduziria não apenas a um acréscimo de conhecimento no sujeito, mas também a um aprimoramento moral do indivíduo que se instrui” (BOTO, 2011, p. 27). Em outras palavras, implica tornar um sujeito, que é frágil por natureza, segundo a percepção adultocêntrica, um cidadão civilizado. Sob essa perspectiva, alerta Bujes que:

O discurso pedagógico, mais especialmente, tem construído para elas “posição de sujeito” que se sustentam em uma determinada concepção do sujeito infantil e que as ideias de desamparo da infância têm sido responsáveis por justificar a intervenção educacional, direcionada para os ideais de racionalidade e cidadania, que têm imperado no discurso pedagógico moderno (BUJES, 2001, p. 28, grifo da autora).

Cabe lembrar, no entanto, conforme destacam Varela e Alvarez-Uria (1992), que a infância, conforme se entende hoje, tem raízes históricas, e para compreendê-las, se faz necessário buscar o modo como isso foi construído. Sendo assim, ao tratar sobre a “origem” das instituições, os autores situam que “Os poderosos buscam em épocas remotas e em civilizações prestigiadas especialmente na Grécia e na Roma clássica a origem das novas instituições que constituem os pilares de sua posição socialmente hegemônica” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 1). Embora, conforme destacam, a escola primária como forma de socialização e passagem obrigatória de crianças das classes populares é recente no que diz respeito a suas bases legais e administrativas, tendo, portanto, pouco mais de um século de existência. Nesse devir histórico, os mesmos autores assinalam que:

De fato, a escola pública, gratuita e obrigatória foi instituída por Romanones em princípios do século XX convertendo os professores em funcionários do Estado e adotando medidas concretas para tornar efetiva a aplicação da regulamentação que proibia o trabalho infantil antes dos dez anos [...] (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 1).

A partir disso, pode-se pensar que escola nem sempre existiu. Portanto se faz importante saber como ela se constituiu e que fatores foram determinantes na sua existência histórica para a nossa formação social.

Trata-se de questionar, com Varela e Alvarez-Uria (1992), essa instituição escolar que ocupa o tempo e propõe imobilizar no seu espaço todas as crianças. Para os autores, é preciso romper com a ideia de buscar na história continuidades de caráter evolutivo e natural e rastrear

descontinuidades que se constituíram a partir de interesses no interior e no exterior das instituições escolares:

Na realidade esta maquinaria de governo da infância não apareceu de súbito, mas, ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI. Trata-se de conhecer como se montaram e aperfeiçoaram as peças que possibilitaram sua constituição. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 1).

Em outras palavras, a maquinaria da infância escolarizada resulta de tramas de diferentes vertentes. Precisamos entrar no passado para compreendermos o presente, e como hoje chegamos nessa “naturalização” da infância, cada vez mais cedo, escolarizada. Se faz necessário elencar alguns mecanismos que servem para engendrar essa maquinaria da infância escolarizada a ser governada. Neste sentido, Varela e Alvarez-Uria (1992) elencam algumas instâncias fundamentais que emergem em princípios desse século e permitem o surgimento da escola nacional:

1. A definição de um estatuto da infância; 2. A emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; 3. O aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos; 4. A destruição de outros modos de educação; e 5. A institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionadas pelas leis (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 1).

Os autores, ao elencar essas instâncias, pretendem demonstrar como elas se juntam para engendrar o surgimento da instituição escolar, que tem um projeto de sociedade civilizatória e representa diversos interesses, entre eles, o mais ativo, do Estado. Essas instâncias reunidas acionam dispositivos que vão tornar a infância alvo privilegiado e objeto de moralização por parte da Igreja, do Estado e das famílias. Sendo assim, as infâncias precisam ser doutrinadas. As infâncias ricas vão receber ensino de qualidade para que se prepare a criança para governar, e as infâncias pobres precisam ser modeladas e preparadas, de certa forma, para serem governadas. A instituição escolar surge como espaço para que esse projeto, que surge no Iluminismo a partir do Século XVIII, se constitua. A escola, então, funciona como uma maquinaria a serviço do Estado num projeto de civilizar a sociedade para docilizar e disciplinar os sujeitos infantis.

Corroborando com estas instâncias, a ciência da pedagogia vem para conceituar a infância, classificando-a, numerando-a, rotulando-a por meio de um corpo de especialistas detentores de um conjunto de saberes sobre a infância que vão delinear o que deve ser dito e feito em “favor” da infância e da criança. A obrigatoriedade da instituição escolar emerge desse

contexto “natural”, no qual a ciência, com seus especialistas, produz verdades sobre a infância escolarizada.

Para que tudo isso se tornasse possível, e viável, alguns acontecimentos históricos contribuíram na composição da ideia de infância escolarizada, sendo eles: “[...] a invenção da imprensa, o estabelecimento da sociedade disciplinar e a escolarização de massas” (SILVA; HENNING, 2019, p. 981). Ressalta-se, com as autoras, que a invenção da imprensa acaba por facilitar o acesso ao mundo letrado no qual a criança será inserida, investindo nessa criança, moldando-a, para que se torne o adulto que a sociedade exige. Na mesma linha, o estabelecimento da sociedade disciplinar se torna o modelo a ser seguido, e assim a criança vai sendo, desde os primeiros momentos de vida, moldada às exigências das diferentes sociedades a partir do século XVIII. Cabe pensar, então, o que a disciplina implica nesse processo, conforme a percepção de Silva e Henning:

A disciplina tem a finalidade de docilizar os corpos, tornando-os mais produtivos possíveis. Para a sociedade de modelo industrial que vinha se formando, era imprescindível a existência de indivíduos que cumprissem e atendessem às necessidades sociais de forma adequada (SILVA; HENNING, 2019, p. 982).

Além da disciplina, outro fator histórico apontado por Silva e Henning na composição da infância escolarizada é a escolarização de massas a partir do século XIX, ressaltando este como “[...] fator importante para pensarmos a emergência da obrigatoriedade de escolarização das crianças desde a mais tenra idade” (SILVA; HENNING, 2019, p. 983).

Contudo, o que se naturaliza no século XIX é fruto, também, de uma construção histórica, ou seja, com base no pensamento do século XVIII,

[...] quando a Prússia, no governo de Frederico Guilherme I, em 1717, decreta a obrigatoriedade de escolarização das crianças como estratégia de educação estabelecida pelo Estado e por ele controlada. Isso se dá, em primeira instância, como uma estratégia política que garantisse a formação adequada e padronizada dos indivíduos para que pudessem manter e proteger o Estado [...]. Nesse contexto, a Prússia propôs que às instituições escolares coubesse a responsabilidade de difundir os interesses do Estado. Rapidamente, o modelo prussiano de educação se difundiu pela Europa e a escolarização de massas, com a obrigatoriedade de frequência à escola, tornou-se a nova configuração da educação [...] (SILVA; HENNING, 2019, p. 983).

A obrigatoriedade escolar tem na infância o alvo da moralização e padronização dos sujeitos infantis escolarizados, ficando os mesmos à mercê dos interesses do Estado. Discursos de saberes sobre a infância vão constituir a maquinaria dessa infância escolarizada. Segundo Gisele Ruiz Silva (2019, p. 64), “[...] o modelo prussiano de educação se difundiu pela Europa e a escolarização de massas, com a obrigatoriedade de frequência à escola, tornou-se a nova configuração da educação”. Bujes, por sua vez, aponta para um conjunto panorâmico de

transformações que constituiu a condução da invenção da infância moderna. Nas palavras da autora:

A ocorrência de uma série de fenômenos políticos, econômicos, demográficos marca o início dos tempos modernos, no Ocidente. Com o aumento das populações urbanas, a crescente divisão do trabalho, a organização capitalista da acumulação e da propriedade e, posteriormente, a organização dos estados nacionais, emergem modos novos de ver indivíduos e populações. As mudanças que ocorrem na organização social, política e econômica correspondem sutis transformações na maneira como os sujeitos são percebidos, categorizados, diferenciados e (com) formados (BUJES, 2001, p. 31).

As palavras de Bujes corroboram com a ideia de Varela e Alvarez-Uria (1992), de que em tempos modernos, tanto a escola como a criança como percebemos hoje é uma construção social que se constituiu a partir das práticas da família, da sociedade e da igreja. Segundo os autores, o vetor dessa construção social foi o embate entre católicos e protestantes a partir do século XVI que dividiu a Europa. Nesse embate entre lados ortodoxos, a escolarização surge como forma de educar os sujeitos, assim, emergem os programas educativos voltados à doutrinação da juventude. Para os autores:

Nesse marco parece “natural”, a partir de uma perspectiva atual, que os indivíduos de tenra idade convertam-se em um dos alvos privilegiados de assimilação às respectivas ortodoxias: os jovens de hoje são os futuros católicos e protestantes de amanhã, e, além disso, sua própria fragilidade biológica e seu incipiente processo de socialização fazem-nos especialmente aptos para serem objeto de inculcação e de moralização. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 2).

Cabe lembrar, porém, que não havia, no século XVI, consenso entre os autores protestantes quanto à delimitação precisa sobre as fases da infância e da mocidade. O único consenso se dava no que tange ao início da escolarização, entendendo, os dois lados, que quanto mais cedo se iniciasse a aprendizagem da fé e dos bons costumes, melhor se canalizaria os jovens para o bem. Como se trata de um condicionamento dos jovens aos padrões ortodoxos, Varela e Alvarez-Uria situam que:

Em geral, as características que vão conferir a esta etapa especial da vida são: maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelada; fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua “civilização”; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão, qualidade da alma, que distingue ao homem dos animais; e, enfim, natureza em que se assentam os germes dos vícios e das virtudes no caso dos moralistas mais severos converte-se em natureza inclinada para o mal que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 2).

Dessa maneira, como vimos, a infância era dividida por classes sociais. Assim, enquanto a infância dos ricos vai preparar seus filhos para locais de poder e governo, a infância dos pobres vai prepará-los para locais de obediência e presteza. Desse modo, as crianças pequenas das

classes ricas teriam a tutela da família e a do colégio, ambas exercidas para o seu bem. Já para as crianças pobres, bastaria uma tutela, a das instituições de caridade (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Nesse contexto, o modelo de educação escolar substitui a aprendizagem como meio de educação, e o enclausuramento vira modelo de espaço para se educar, corroborando com a ideia de disciplinamento. Para Varela e Alvarez-Uria:

O modelo do novo espaço fechado, o convento, vai se constituir em forma paradigmática de governo. Ideado pelos moralistas, inimigos recalcitrantes dos regulares, o velho espaço, destinado a transformar a personalidade do noviço mediante uma regulamentação minuciosa de todas as manifestações de sua vida, servirá agora de maquinaria de transformação da juventude, fazendo das crianças, esperança da igreja, bons cristãos, ao mesmo tempo em que súditos submissos da autoridade real (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 5).

Nesse sentido, o espaço escolar idealizado numa perspectiva adultocêntrica, no qual os saberes sobre a população infantil serão postos a serviço de um projeto civilizatório, que visa em seus discursos de verdade cuidar, proteger e tutelar essa população. A finalidade desse projeto é a de fazer cumprir o papel do Estado sobre a infância, o do “bem-estar”, pelo qual o disciplinamento é justificado para a condução de cada um e ao mesmo tempo do coletivo desses sujeitos.

2.2 PROJETO CIVILIZATÓRIO: EDUCAÇÃO ESCOLAR E INFÂNCIA ESCOLARIZADA

Conforme se observa, a escola, fechada, precisa de adultos que a conduzam e eduquem jovens conforme os princípios a que essa instituição está submetida. Nesse sentido, a formação de educadores religiosos se fez necessário. Para Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 7): “É verdade que é preciso assinalar que a constituição da infância e a formação de profissionais dedicados à sua educação são as duas faces da mesma moeda”. Assim sendo, para que haja profissionais da educação, é necessário que se tenha sujeitos a serem educados e vice e versa. A ciência da pedagogia, para se manter ativa, precisa cada vez mais “ativar saberes” sobre os sujeitos a serem escolarizados. Nesse viés, a infância passa a ser uma categoria social, tornando-se uma população infantil a ser gerida, conduzida, governada. Para Silva e Henning (2019), a infância, pela necessidade de ser gerenciada, torna-se uma população,

Sendo a população um corpo político sobre o qual se pode agir esperando determinados efeitos, é possível pensar a infância como uma população. Afinal, sobre ela, atuam diversos discursos que a fazem ser o que é; incidem leis e normas; e dela se esperam determinados comportamentos (SILVA; HENNING, 2019, p. 980).

Como vimos, os intelectuais iluministas buscaram uma nova perspectiva na ciência, cujo conhecimento vai contribuir no aprimoramento do ser humano para o progresso dos povos. “O Iluminismo foi também um movimento de fé: fé na razão, fé no futuro, fé na flecha de um tempo, fé no comércio entre os homens e, finalmente, fé na educação” (BOTO, 2011, p. 28). Com fé na educação, o projeto de ensino moderno delineado pelos intelectuais iluministas busca contemplar os interesses do Estado sobre a população. Assim:

O século XVIII delineou a ação de seus letrados de maneira a conferir a eles a missão de esboçar – à luz dos interesses do Estado – seus prospectos e visão de mundo. Foi isso que eles fizeram. É possível dizer que os homens de saber *Enciclopedismo* foram intérpretes de seu tempo e organizadores do moderno Estado-Nação e, como tal, coube a eles colocar a público seus pensamentos e seus projetos (BOTO, 2011, p. 28).

No sentido de prover a educação, o projeto de ensino representava, além dos interesses do Estado, também um poder deste no gerenciamento da população. Corroborando com a ideia de gerenciamento da vida dos indivíduos sobre as populações, entende-se que estas precisam ser atendidas em seus desejos e aspirações, sem, contudo, pensar com elas quais seriam esses desejos. Assim, “Estimula-se ou bloqueia-se a taxa de natalidade, previne-se a mortalidade, controla-se fluxos populacionais, em suma: se passa a entender a população como sujeito de necessidades e aspirações” (BUJES, 2001, p. 33). De acordo com a autora, são estabelecidas diferenças entre adultos e crianças, conseqüentemente seu afastamento, e, para suprir a demanda a partir dessa separação entre essas duas populações, institui-se o dever da intervenção familiar e a necessidade de escolarizar a infância, que, devido ao distanciamento, precisa ser educada formalmente sob as prerrogativas de um Estado que determine as necessidades educacionais e o modo como isso deve ser suprido nas escolas.

A separação do adulto e da criança, que se dá pelo enclausuramento da criança para que esta vivencie novas experiências educativas pedagógicas, constitui uma ideia pela qual a instituição escolar será vista como local competente e ideal para a educação da população infantil. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição social, diz ser a mais qualificada e competente para educar essa população, o que significa dizer que é o controle dessa população pelo Estado. Varela e Alvarez-Uria complementam, ressaltando que:

A escola não é somente um lugar de isolamento e que se vai experimentar, sobre uma grande parte da população infantil, métodos e técnicas avalizados pelo professor, enquanto “especialista competente”, ou melhor, declarado como tal por autoridades legitimadoras de seus saberes e poderes; é também uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 9).

Sendo assim, verdades são ditas sobre a criança e a infância dentro de um conjunto de saberes pedagógicos que normalizam o indivíduo conforme um padrão cientificamente aceito. Saberes de diferentes campos das Ciências Humanas vão surgir a partir da instituição escolar no sentido de governar a infância. A infância, enquanto população que deve ser cuidada, protegida, educada, conduzida e disciplinada, torna-se objeto de conhecimento das ciências (SILVA, 2019). Esse conjunto de verdades sobre a infância vai, a partir da ciência, fazer emergir o “especialista competente”, que produzirá saberes sobre a infância, sendo esta um objeto da ciência. Conforme entende Bujes (2001), é possível dizer que a mente infantil se tornou objeto de interesse da ciência, assim sendo, a instituição escolar, numa visão moderna, produz saberes sobre a infância, conduzindo esses sujeitos infantis escolarizados com práticas voltadas a esse fim. Em conclusão, a autora ressalta que a infância se torna um campo a ser dominado pelo saber de “especialistas competentes”.

Entre os séculos XVII e XVIII, ocorreram importantes mudanças na sociedade, um período marcado pela Revolução Científica. Para Silva (2019), essas mudanças na sociedade se deram pelo período marcado como Renascimento, quando ocorreu a transição da Idade Média, quando se entendia que Deus era o centro do mundo, numa visão onde tudo era explicado pelo divino, para a Idade Moderna, quando o homem passa a ser o centro do mundo, cuja visão busca no mundo natural, nas ciências e na razão as explicações dos acontecimentos. Essa transição não nega a existência de Deus, mas o divino deixa de ser a explicação de tudo o que ocorre no mundo.

O período destacado por Silva (2019) marca a busca da verdade com base na razão. Representa dizer que ocorre o enfraquecimento do poder do papado, marcado por movimentos de Reforma na Europa. Com essas transformações, no Brasil, no que se refere à educação, os jesuítas ocuparam-se da educação em espaços públicos, ou seja, onde quer que os padres Jesuítas integrantes da Companhia de Jesus chegassem, tinham como missão catequizar as crianças e os jovens nativos no sentido de educá-los para manter os interesses e o poder da Igreja.

No século XVII, a nobreza ficou constrangida pela troca dos preceptores de seus(suas) filhos(as) pelos colégios de nobres dirigidos pelos religiosos jesuítas. Essa remodelação política permitiu estabelecer, mais tarde, a imposição da escola obrigatória. Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 10): “Os colégios de jesuítas começam por estar separados do poder político: os colegiais desligados da comunidade e individualizados perdem praticamente seus privilégios corporativos e ficam excluídos do direito de exercer o controle da instituição”.

O projeto dos intelectuais iluministas consistia, segundo Boto (2011), em tomar o ensino e torná-lo moderno, pois a institucionalização da educação faria surgir o novo homem, tendo Marquês de Pombal como precursor. Pombal, figura importante da política de Portugal no século XVIII, acreditava que se o Estado tomasse o controle do ensino, como já acontecia em toda a Europa, Portugal estaria alinhado com os demais países europeus. Assim sendo, tomar o ensino para o controle do Estado faria nascer um projeto de política nacional de ensino que contemplaria interesses do próprio Estado sobre as questões da educação. E esse projeto estava acima de interesses que envolviam as questões religiosas ou pedagógicas.

Nesse campo, a institucionalização da educação constitui a mudança para emergir o novo homem. Todavia, a expulsão dos jesuítas do sistema de ensino fez surgir bases para um sistema estatal de ensino que mais tarde se tornou a escola pública, sistema este que teve como modelo o sistema de ensino da Prússia e da Áustria. Países estes que tinham como objetivo fazer emergir os interesses do Estado sobre o ensino, por consequência, a escola reproduziria valores como “[...] diligência, obediência, sentimento de dever e presteza na interiorização das regras” (BOTO, 2011, p. 36-37). Esses princípios fazem emergir o sujeito submisso ao Estado e às classes dominantes.

Para Varela e Alvarez-Uria (1992), uma das condições sociais que contribuem para o aparecimento da chamada escola nacional é a institucionalização da escola obrigatória decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis e pelo controle social. A escola, então, caracteriza-se como uma forma de socorrer o operário pobre, ignorante, com instrução e educação a ser ofertada, juntamente com a tarefa de moralizá-lo. Assim: “A moderna escola pública tem início quando o Estado passa a prover e gerir a educação. O ensino, progressivamente, tornar-se-ia matéria de tratamento público” (BOTO, 2011, p. 37). A solução residia, portanto, na educação como programa político para resolver essas questões sociais, ou, conforme destacado por Varela e Alvarez-Uria:

Não se entenderão no seu justo sentido as funções desempenhadas pela nascente escola nacional se não a inserimos neste contexto de integração das classes trabalhadoras, de conversão à ordem social burguesa, filantropos, higienistas, reformadores sociais e educadores empenham-se em ajudar “desinteressadamente” os operários [...], estes novos moralizadores de massas se arrogarão o direito à verdade, a qual naturalmente as ignorantes classes hão de se submeter (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 12, grifo dos autores).

O modelo de ensino baseado nos interesses do Estado tem seu princípio na expulsão dos padres jesuítas do controle do sistema de ensino. Estes tinham interesses próprios do clero ao conduzir o ensino para crianças e jovens, já o Estado, também com interesses próprios, deseja modernizar o ensino num projeto de sociedade diferente ao difundido pelos jesuítas. Esse novo

modelo passa a ter como objetivo conduzir a sociedade para constituir um novo homem em acordo com os interesses do próprio Estado. Sendo assim, a partir da Revolução Industrial, houve mudanças na organização da sociedade, e instituiu-se um novo modelo de pensar a educação, o que se fez necessário em vista de um novo homem para essa sociedade. Importante retomar, com Silva, que:

A revolução industrial é uma das condições fundamentais para a mudança na forma de organização da sociedade e nas formas de pensar a educação dos indivíduos – fortemente mobilizada pela necessidade de formação de sujeitos capazes de atender à nova sociedade que se consolida. É o homem, como ser dotado de razão, que toma o centro do mundo. Aqui, só assumem a posição de verdade os ditames regidos pela razão científica (SILVA, 2019, p. 83-84).

A instituição escolar, conforme se observa em Silva, com o objetivo de transformar esse homem – em homem moderno –, precisa adotar práticas por meio das quais o indivíduo terá exercícios de disciplinamento dos corpos para chegar ao modelo de sociedade almejado,

A instituição escolar, com a atribuição da formação do novo homem – o homem moderno –, tornou-se o emblema da Modernidade. Marca da sociedade disciplinar, a escola passa a ser um lugar de exercício das práticas disciplinares por excelência, como a domesticação dos indivíduos por uma série de estratégias que permitem o controle minucioso das operações dos corpos (SILVA, 2019, p. 84).

No sentido de tutelar a classe operária, que compõe essa sociedade, segundo Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 13), medidas foram tomadas para controlar as classes populares, entre elas, a “[...] construção de casas baratas para operários; [...] regulamentação do trabalho de mulheres e crianças; [...] nascimento da assistência social e de sociedades para a proteção da infância em perigo e perigosa”.

Como vimos, saberes dentro das Ciências Humanas se constituíram sobre verdades relacionadas à infância. Sendo assim, a infância pobre a ser governada, protegida e guiada, juntamente com sua família, passa a ser controlada por políticas públicas pensadas a partir de interesses do Estado em conduzir essa população operária. Formar o novo homem que irá constituir a sociedade pretendida pelo Estado inicia-se com a escolarização na infância, entre outras medidas, como as citadas acima, que constituirão os elos intencionais de controle a serviço dos interesses desse Estado. Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992), tais elos intencionais de controle do Estado, como a escolarização dos filhos, casa própria, preocupação com a saúde, podem parecer a sociedade casual, todavia, ressaltam os autores, são intencionais e têm como premissa criar no operário um sentimento de família. Juntos, esses elos potencializam o poder do Estado e das classes dominantes sobre a população operária.

Retomando as questões apontadas, o(a) filho(a) das classes populares, o(a) menino(a) trabalhador(a), com hábitos da “desordem”, tornou-se alvo para a política de transformação do sujeito. Sendo assim, cuidar, proteger e educar esse sujeito resultariam em benefícios sociais e econômicos no futuro. Conforme destacam Varela e Alvarez-Uria (1992), a educação dos(as) filhos(as) do(a) operário(a) tem como objetivo formar sujeitos submissos, obedientes, operários(as) a serviço das classes e culturas dominantes. Destarte:

Emerge, pois, a escola fundamentalmente como um espaço novo de tratamento moral no interior dos antagonismos de classe que durante todo o século XIX enfrentaram a burguesia e as classes proletárias; escola que não era possível no começo do capitalismo em virtude de uma impossibilidade material na época do *laissez-faire*: o trabalho infantil. A imposição da escola pública é o resultado destas lutas e supõe fechar passagem a modos de educação gerenciados pelas próprias classes trabalhadoras (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 13).

No sentido destacado pelos autores, a imagem de infância pobre fabricada pelos saberes de diferentes campos tem em seus discursos que o local para a moralizar, educar e proteger é, por excelência, a instituição escolar, onde encontrará todo o modelo de sujeito a ser constituído a partir de um ponto focal: o da instituição escolar e seus especialistas detentores do saber, ficando o contexto social desse sujeito fora dos muros da instituição escolar.

Para Varela e Alvarez-Uria (1992), a instituição escolar detém em seus sujeitos professores(as), gestores(as), o Estado, entre outros, o saber. Esses, por sua vez, têm como modelo de verdade seus interesses, ignorando outros saberes, criando um fosso entre a realidade das famílias dos sujeitos que representam as massas e o discurso de verdade produzido pelos indivíduos da escola que efetivamente vão modelar as massas a serem escolarizadas. A infância, conseqüentemente, passa a ser vista pela ciência como uma etapa diferente da vivida pelo adulto, em outras palavras, a criança é percebida com necessidades, particularidades e desenvolvimento específicos. Sendo assim, especialistas traçam regulamentos, enquadramentos para essa etapa da vida, a infância. O que vai prevalecer nessa visão será o que o adulto pensa “sobre” a criança e “para” a criança.

Aos poucos, os discursos pedagógicos sobre a infância escolarizada se naturalizam, no sentido de que a instituição escolar e seus especialistas, como o(a) professor(a), detém o saber valorizado e este deve ser transmitido à criança pobre como forma de superar sua ignorância. Ao se valer desses saberes, a escola e os(as) professores(as), sentindo-se superiores(as) à criança e seus familiares, desconsideram o saber da criança, buscando um modelo de educação a partir dos interesses do Estado. Em síntese, a infância passa a ser foco de diferentes olhares, gerando interesses do Estado, científicos, morais entre outros. Conforme Bujes,

A infância tornou-se objeto do olhar do Estado e de um olhar científico, moral, religioso e familiar, neste quadro de múltiplas transformações sociais e políticas, mas, sobretudo, a partir do projeto pensado pelo Iluminismo. As crianças passam a ser vistas como seres diferenciados dos adultos. Mas são estes que as descrevem e interpretam seus desejos, suas necessidades, suas possibilidades intelectuais, seus limites. As crianças continuam sem voz e suas identidades são configuradas a partir de perspectivas e de interesses que espelham a vontade de poder de setores específicos da sociedade e de grupos particulares de adultos (BUJES, 2001, p. 36).

Em consonância com a autora, entende-se que, na perspectiva aqui abordada, a criança e a infância são objetos a serem governados pelos adultos, pelas instituições, pelo Estado, a partir de um olhar que vem das ciências e tem entre seus interesses o de perpetuar o poder sobre a sociedade, usando também a instituição escolar como meio para se alcançar esses interesses.

O exposto corrobora a ideia de Varela e Alvarez-Uria (1992), de que essa visão do adulto em relação à escola, sendo a escola a instituição que valoriza o saber dos(as) professores(as) e que faz emergir o desejo do Estado sobre a população infantil, se concretiza na rotina escolar, ou seja, o que se tem como ideal, reproduzindo atitudes de submissão, sobressaindo, portanto, no ambiente escolar, a cultura e os interesses estabelecidos pelos sujeitos que representam o poder instituído.

A individualização, o isolamento e a imobilidade corporal promovidos pela instituição escolar aos indivíduos são destinados a multiplicar sua submissão. A instituição escolar, ao modelar os indivíduos, facilita seu dia a dia, assim, não havendo contradições, fica mais fácil conduzir todos no mesmo tempo e espaço, além de cumprir o papel de normalizá-los(as) conforme sua condição social a desejo do Estado. Neste sentido, a nova ciência da psicologia escolar, segundo Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 15), “[...] encarregar-se-á de fabricar o mapa da mente infantil para assegurar de forma definitiva a conquista da infância”.

A escola, uma invenção da burguesia, foi criada para “civilizar” os(as) filhos(as) das classes populares. Assim se constitui num pretendido direito, o direito de todos(as) à educação. Para isso, criam-se constituições, leis, decretos, resoluções, normas, todo um aparato para gerenciar a infância por parte do Estado. Esse aparato é pautado pelo discurso de verdade constituído pelos especialistas do saber. É preciso que todos(as) estejam num espaço adequado – escola – para se tornarem sujeitos civilizados e adequados, local esse que irá enquadrar todos(as) num projeto de sociedade desejada.

Esse projeto de criança cidadã tem como espaço principal a instituição escolar, mas também outras questões relacionadas a sua proteção, saúde e bem-estar vão estar nos discursos de seu gerenciamento por parte do Estado e da própria sociedade em si. A criança incluída nos aparatos legais como cidadã faz com que interesses diversos sobre ela surjam nos chamados “estudos da criança”, que aparecem com saberes sobre seu desenvolvimento físico e mental,

sobre sua aprendizagem, estudos que vão definir condutas adequadas na infância visando um futuro ideal para essa criança cidadã (BUJES, 2001). Sendo a instituição escolar, nos discursos de verdade, o lugar por excelência onde o sujeito infantil vai ser civilizado, educado e protegido de forma adequada para o seu desenvolvimento físico, moral e mental, em conformidade com a ciência e com o aparato legal constituído pelo Estado, fica naturalizado que o sujeito infantil tenha acesso cada vez mais cedo à instituição escolar. Sob esse discurso, a educação vai modelar os sujeitos para conviver em uma sociedade de iguais.

Para Silva (2019), a escola torna-se o espaço para formar individual ou coletivamente o sujeito ideal para a sociedade que se projetou para o futuro. Esses sujeitos escolarizados vão, no espaço escolar, ter seus comportamentos moldados no sentido de unificar os sujeitos. Sendo assim, quando todos pensam e se comportam dentro de um padrão estabelecido, mais fácil fica de governar e de gerir a sociedade, sem conflitos.

Como já vimos, o projeto de ensino moderno nasce para suprir os interesses do Estado e são os intelectuais iluministas que vão articular esse projeto institucional de educação que fundará o estado civil, trazendo o conceito de civilização do indivíduo:

O conceito de civilização nasce em diferentes línguas no Século XVIII; e é uma de suas ideias-força. Existe uma concepção otimista de mundo; que faz crer que os progressos da razão são o progresso da ciência e das técnicas. Sendo assim, tende-se a acreditar que o presente é melhor que o passado e que o futuro será melhor que o presente, como se houvesse um movimento na história tendente ao aperfeiçoamento (BOTO, 2011, p. 155).

Quando se fala em concepção otimista de mundo a partir do Iluminismo, faz-se crer que a ciência com seus saberes vai dar conta por si só da evolução desse mundo moderno, numa visão que tudo precisa ser preparado para o futuro ideal. A educação aparece, então, como dispositivo para essa evolução da humanidade, tornando o sujeito não civilizado em um sujeito civilizado, numa visão otimista de acreditar que as mazelas do mundo serão equacionadas na escola, como se esta fosse capaz de tudo resolver.

Unindo suas forças, a política e a educação, numa ideia-força ao conceito de civilização, sugerem estabelecer a vontade do Estado e da sociedade. Para Silva e Henning (2018), a obrigatoriedade à escolarização pelo Estado passa a ser também uma demanda da população, ou seja, a educação escolarizada passa a ser internalizada pela população como uma necessidade para “subir na vida”, um direito de “todos(as)”, sendo assim, é natural e esperado que todos(as) tenham acesso à educação. O ensino passa a ser não mais uma responsabilidade do Estado, mas individual, numa luta pelo direito à educação.

Na linha de pensamento das autoras, a sociedade passa a ter foco no conhecimento especializado, na sociedade da aprendizagem. Sendo assim, a estratégia de educação se pauta nos discursos de verdade sobre a universalização e obrigatoriedade da educação, sendo naturalizadas como demandas da população. Se diferentes campos das Ciências Humanas trazem discursos que evidenciam seus saberes e a importância da instituição escolar como lugar de civilizar e de evolução do ser humano, quem ousaria ficar de fora? (SILVA; HENNING, 2019).

Esses saberes a partir das Ciências Humanas estabelecem mecanismos de segurança que vêm de encontro aos interesses da população e a favor do gerenciamento do Estado. Para Silva e Henning (2019), é importante lembrar que a obrigatoriedade e a universalização são palavras-chave postas na legislação sobre a infância como objeto de gerenciamento do Estado, utilizando a ciência no sentido de prevenir possíveis problemas relacionados com a infância na Modernidade. Para explicar, as autoras citam a Estatística como meio de prever e prevenir possíveis problemas relacionados a diferentes áreas, especificamente a educacional. Para isso, busca-se, através de dados estatísticos, evidenciar onde o ensino no país é mais ou menos eficaz, onde o acesso à educação em municípios é maior ou menor, entre outras informações que irão produzir um discurso de verdade sobre diferentes aspectos da população.

Neste sentido, Bujes (2001) traz os múltiplos olhares da ciência que têm estabelecido condutas adequadas e discursivas para a criança e a infância:

[...] entre eles destaco especialmente o da Pedagogia, o da Medicina e o da Psicologia. São estes olhares, com suas formas de representar as crianças, com práticas discursivas que se esmeram em *falar a verdade sobre elas*, que parecem ser aqueles cujos efeitos são os mais disseminados e tomados como autorizados. É interessante notar a penetração destes discursos e seus efeitos na legislação que se estabeleceu com referência à educação, mas também no quadro de direitos infantis, nas relações familiares (nos modos mais adequados de conceber e tratar as crianças) e, sobretudo, nas práticas escolares (BUJES, 2001, p. 39).

Discursos científicos de diferentes campos disciplinares vão validar conceitos sobre a infância escolarizada e seus direitos, sendo base para tomadas de decisão por parte do Estado e sua lógica no sentido de universalizar a educação, e a legislação vai legitimar esses discursos aceitos e naturalizados. Sendo assim, corroborando com a lógica do Estado, a Estatística torna-se uma ferramenta fundamental da ciência para gerir a população infantil. A estatística vem para contribuir de certa forma com os discursos produzidos pelos saberes científicos, se é a instituição escolar que vai garantir o bem-estar e uma qualidade de vida melhor para a população, então é preciso mensurar essa ideia de estar dentro ou estar fora da escola. A

estatística vai, portanto, medir, avaliar, quantificar, qualificar a população a ser governada pelo Estado (SILVA; HENNING, 2019).

Neste sentido, a escolarização é vista como uma necessidade de todas as crianças, principalmente as crianças mais pobres, no intuito de minimizar suas carências culturais e educacionais.

Assim, discursos que afirmam que as crianças de lares vulneráveis têm maior necessidade de pré-escolas estão pautados a partir de uma norma construída que *constata*, estatisticamente, que as vivências de crianças em lares vulneráveis as potencializam como fadadas ao fracasso, ao subemprego, à marginalidade e assim por diante. Para a razão governamental, a estratégia de minimização do risco de tal *constatação* é a criação de vagas escolares, o que tange à universalização do acesso. Além disso, a obrigatoriedade – que “retira” do poder estatal a responsabilidade pela conduta das crianças e a transfere para a família numa suposta ideia de governar menos para governar melhor – garante que a estratégia tenha êxito (SILVA; HENNING, 2019, p. 987, grifos das autoras).

A escolarização obrigatória das crianças cada vez mais cedo, e por mais tempo, enquanto interesse da população e do Estado, torna-se, pelos discursos, um projeto de proteção à criança, em decorrência disso, são criadas estratégias para manter o controle sobre a criança.

Para Silva:

Diante de um interesse que é da população e do Estado, são criadas estratégias mais diversas para controle das crianças, como a obrigatoriedade de escolarização, os projetos educativos em período inverso ao tempo de sala de aula e a escola integral. O recolhimento das crianças que supostamente colocam a sociedade em risco, transfere a sensação de que o controle permite mais liberdade e, por sua vez, exige a manutenção da segurança. Isso se dá em um ciclo sem fim, em uma lógica de manutenção a partir dos interesses que não somente da população, mas também do Estado (e inversamente). (SILVA, 2019, p. 103).

Neste sentido, o interesse de gerenciamento da infância pelo Estado está em acordo com os interesses dos indivíduos, da sociedade e da ciência, que também tem interesse que ele aconteça. Sendo assim, a obrigatoriedade da frequência escolar torna-se um discurso só, em que a ciência, por meio de seus especialistas, vai definir aprendizagens e o desenvolvimento ideal para a infância a ser escolarizada (SILVA; HENNING, 2019).

As ciências Humanas e todo o aparato legal do Estado têm, nos seus discursos, a fabricação do sujeito infantil, sujeito este que vai ser “naturalmente” constituído para se tornar o sujeito infantil que conhecemos hoje, gerido pelos interesses do Estado, da sociedade e da própria ciência. Segundo Bujes:

Arrisco dizer que a Educação Infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativos – incluídas aqui famílias e escola – devidamente assessorados por um saber científico. Ainda que tal aliança não exista a partir de uma intencionalidade prévia, ela tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil (BUJES, 2001, p. 40).

A naturalização da escola como instituição onde a educação das crianças acontece de maneira mais adequada foi se constituindo ao longo de séculos num quadro de acontecimentos exterior à própria instituição “escola”, em discursos pautados na ciência, que propunha o desenvolvimento na infância tendo em vista a criança como “foco/objeto” a partir de uma visão adultocêntrica. Segundo Bujes (2001), o projeto civilizador da infância escolarizada foi incorporado no discurso dos moralistas, dos reformadores, dos ideólogos sociais, nos séculos XVI e XVII, sendo assim:

O projeto educacional é um projeto civilizador: o de estabelecer novas pautas de conduta para os seres humanos. Seu principal objetivo foi o de operar o distanciamento entre homem e natureza – vista como um modelo de selvageria – individualizando cada vez mais o sujeito. A noção moderna de infância que foi incorporada no discurso dos moralistas, dos reformadores, dos ideólogos sociais e paulatinamente se difundiu e foi apropriada para outras instâncias e instituições sociais, esteve associada à produção de novos modelos de educação para os sujeitos infantis, especialmente voltados para a institucionalização das crianças (BUJES, 2001, p. 51).

O projeto civilizador tem, desse modo, perspectivas na nova posição do sujeito infantil, ou seja, permite pensar de modo diferente o que é ser criança e entrelaça aparatos para seu controle e regulação. Para Bujes (2001, p. 52), dentro desses aparatos, “[...] podemos situar também o conceito de *população* que permite pensar os diferentes grupos que a compõem - a infância como uma delas - como objetos que podem ser pensados, compreendidos para que se possa agir sobre eles”. Essa população infantil, nesses aparatos, precisa ser cuidada e educada numa perspectiva científica, ou seja:

O ideal de desamparo da infância, a necessidade de sua preservação, por um lado, e a invenção - ou, para ser mais precisa, a elaboração - de uma nova moderna infância identificada com a necessidade de cuidá-la, mas também educá-la, vão se dar associações com a implantação do moderno dispositivo pedagógico (BUJES, 2001, p. 52).

A escola como espaço para o projeto civilizador proposto a partir da Modernidade deposita na educação escolar toda a esperança de uma sociedade ideal, na qual o homem moderno vai coletivamente produzir o bem-estar comum, numa visão utópica da escola e dos(as) professores(as) como salvadores(as) do mundo. Nesse contexto, Silva entende que:

Salvar o mundo através da educação é o grande desejo da episteme moderna, construída fundamentalmente a partir do século XVIII, e que tem no esclarecimento das consciências a grande estratégia para a consolidação de um mundo mais racional, mais justo e mais humano. Tais princípios ecoam em nossos dias das mais diversas formas pelas múltiplas vias da educação (seja pela educação das crianças, dos jovens ou dos adultos, pela educação ambiental, pela educação inclusiva e tantas outras), colocando no professor a urgência e responsabilidade de fazer um mundo melhor (SILVA, 2019, p. 113).

Conforme Silva, portanto, a educação das crianças torna-se uma via para se conquistar com maior êxito o mundo ideal. Ainda, o conceito de infância vem se fixando ao longo dos tempos através de diversos “lugares”, como os da saúde, educação, psicologia, direito entre outros, assim, a partir desses lugares, são estabelecidas políticas públicas educacionais para a infância (BUJES, 2001). A autora aponta duas transformações no modo de ver a infância a partir da Idade Moderna, transformações que tiveram grande influência na preocupação social da infância, e no governo dessa infância: a forma como a criança foi perdendo o conceito de “obra divina” para ser condicionada no conceito da ciência de “etapa da biologia da evolução”, numa ideia de infância como *natureza natural*; e na modernidade, como a criança passa a ser pensada como categoria social, e não mais como responsabilidade somente da família (BUJES, 2001).

Voltando ao início desta discussão, quando pensamos sobre os pilares das instituições escolares na Europa em países clássicos, que têm na hegemonia sua base, portanto voltada para moldar os indivíduos, tornando-os civilizados e dividindo a sociedade por classes sociais, em que os ricos serão formados para comandar e os pobres para ser comandados, as instituições, no desejo de a todos(as) de certa forma instruir, usam de seus dispositivos naturalizando a universalidade do ensino. Os campos disciplinares, como a história e a psicologia, são saberes que vão, nos seus discursos, decidir, a partir do adulto, o que é melhor para as crianças, transformando a infância em etapas, fases, números, estatísticas, um modelo a ser conquistado.

Para Kohan (2004), há que se considerar mais do que uma infância, ou seja, a da continuidade, cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento e outras infâncias afirmadas como experiência, como acontecimento, da ruptura da história, como resistência e como criação.

Para finalizar, situamos que o presente capítulo procurou trazer como a infância escolarizada vem se constituindo a partir de diferentes acontecimentos, saberes, discursos e verdades, tornando-se naturalmente essencial. Para entender esse processo, foi preciso sair da zona de conforto historicamente construída e validada de infância, naturalmente conceituada, enquadrada e preparada para o futuro de uma sociedade idealizada. Tensionar o modo como discursos e verdades vão se fabricando na história e na cultura torna-se importante para apreendermos e problematizarmos conceitos que nos são dados como naturais. Trata-se de entender que há um projeto construído historicamente de acordo com as necessidades do Estado e das classes dominantes em gerenciar os sujeitos, separando adultos e crianças e criando a escola como uma necessidade para suprir esse afastamento.

Entende-se que a infância, a partir de um novo direcionamento do olhar, tornou-se uma etapa de vida a ser pensada, respeitada e ressignificada. A proposta, aqui, trata de romper uma visão de história linear e contínua, apresentando uma problematização ao discurso vigente. Desse modo, ao tensionarmos questões referentes à infância, à escolarização e à escola como discursos de verdade, percebemos a existência de outras que precisam ser pensadas, refletidas. Ao abordarmos sobre infância, entendemos que, além da naturalizada, existem outras possibilidades de infâncias, assim como há diferentes modos de pensar sobre elas.

No próximo capítulo, tensionaremos a questão da arte de governar e a crítica segundo Michel Foucault. Abordaremos como o saber e o poder se articulam num jogo que vai capturar os sujeitos, os subjetivando e objetivando. A questão de governo relacionada ao poder e ao estabelecimento de verdades. Como ser governado, ou não ser governado, assim será trazido à baila para compreendermos o sujeito e sua subjetividade.

CAPÍTULO III

A ARTE DE GOVERNAR: AS DIFERENTES PRÁTICAS DE GOVERNO A PARTIR DO SÉCULO XVI E A QUESTÃO DA CRÍTICA EM MICHEL FOUCAULT

[...] vale lembrar o que nos ensinou Foucault: para aqueles que não passaram pela escola ou, mesmo tendo passado por ela, não aprenderam a se autogovernar, ainda existem outras instituições de seqüestro à sua espera: a prisão, o manicômio, os asilos, algumas fábricas, etc. Nas sociedades regidas pela lógica do controle, até mesmo essas instituições vêm perdendo parte de sua função, na medida em que, em tais sociedades, o seqüestro passa a ser geral [...] (VEIGA-NETO, 2003, p. 10).

Para iniciar a escrita deste capítulo, trazemos essa epígrafe de uma entrevista do autor Alfredo Veiga-Neto proferida no ano de 2003, na qual ele problematiza questões como a escolarização, a escola e a sociedade com suas lógicas de controle dos sujeitos. Buscamos tensionar, nesta pesquisa, como a escola tornou-se o que ela é hoje, assim, autores(as) que movimentam seu pensar a respeito da infância escolarizada nos interessam, por promoverem um olhar além dos discursos de verdade, colocando em suspensão o pensamento pautado nas certezas.

Vamos, ao longo deste capítulo, discutir sobre o jogo que envolve relações de poder, saber, verdade e sujeitos que Foucault chama de governamentalização. Para esse autor, a arte de governar busca, ao longo dos tempos e dos espaços, capturar os sujeitos, tornando-os produtores de saberes que vão, então, ditar regulamentos, comportamentos e normas para esse mesmo sujeito, ou seja, a lógica da governamentalidade: a arte de governar.

Na primeira seção deste capítulo, **A atitude crítica como movimento de desassujeitamento no jogo da Governamentalidade**, trazemos alguns elementos que vão ancorar a questão da atitude crítica como: o poder pastoral, o poder do Estado entrelaçado pelo poder da família, as instituições, as certezas ditas pela ciência e a questão do não querer ser governado assim. Na segunda seção, abordaremos **Deslocamentos históricos na arte de governar os sujeitos e as populações**, para isso, buscamos trazer como, ao longo dos tempos e dos espaços, se constituiu a arte de governar as condutas dos sujeitos e, mais tarde, das populações.

Convidamos você, leitor(a), para conosco tensionar algumas questões que permeiam a escola, a infância escolarizada, as verdades, as certezas, o governo dos sujeitos. Temos a intensão de desnaturalizar verdades, intencionamos provocar o pensamento, permitindo outras possibilidades de pensar.

3.1 A ATITUDE CRÍTICA COMO MOVIMENTO DE DESASSUJEITAMENTO NO JOGO DA GOVERNAMENTALIDADE

[...] a crítica existe apenas em relação a outra coisa que não ela mesma: ela é instrumento, meio para um devir ou uma verdade que ela não saberá e que ela não será, ela é um olhar sobre um domínio onde quer desempenhar o papel de polícia e onde não é capaz de fazer lei (FOUCAULT, 1978, p. 2).

Trazemos essa epígrafe para iniciar a seção retirada do texto da Conferência proferida em 27 de maio de 1978, na qual Henri Gouhier, entre outros, dialoga com Michel Foucault sobre “O que é a crítica?”. No contexto do Iluminismo, e partindo para uma crítica do mesmo, Michel Foucault faz, nessa Conferência, contrapontos do que é uma atitude crítica, a partir de alguns elementos possíveis para contextualizar a mesma, entre eles, a arte de governar ou de não querer ser governado. Para Foucault:

[...] me parece que houve no Ocidente moderno (a datar, grosseiramente, empiricamente, nos séculos XV – XVI) uma certa maneira de pensar, de dizer, de agir igualmente, uma certa relação com o que existe, com o que se sabe, o que se faz, uma relação com a sociedade, com a cultura, uma relação com os outros também, e que se poderia chamar, digamos de atitude crítica (FOUCAULT, 1978, p. 1).

Trazemos a questão da atitude crítica no sentido de potencializar as relações da civilização moderna em torno de verdades que circundam o governo da infância escolarizada, nosso objeto de estudo. Segundo Foucault (1978), é possível traçar um caminho histórico para a questão da crítica, tomando como ponto de partida as verdades proferidas pela Igreja. Nesse sentido, o indivíduo deveria ser governado por toda a sua vida, numa atitude de obediência à Igreja em busca da salvação da própria alma.

A lógica pastoral cristã, conforme se observa, é a arte de governar os homens. Nessa lógica, verdades são postas em evidência numa relação de obediência e salvação. O poder da Igreja dita as regras, o que é adequado para a sociedade, as condutas ideais, utilizando Deus para se manter no governo das condutas sem quase gerar dúvidas na sociedade por ela governada.

A arte de governar os homens, que se deu a partir da Igreja, entre os séculos XV e XVI, ganha outros domínios: “[...] como governar as crianças, como governar os pobres e os mendigos, como governar uma família, uma casa, como governar os exércitos, como governar os diferentes grupos, as cidades, os Estados, como governar seu próprio corpo, como governar seu próprio espírito” (FOUCAULT, 1978, p. 3).

A arte de governar passa, então, a se multiplicar. Ela tem diferentes focos de governamentalização e a Igreja deixa de ser a única instituição que naturalmente dita verdades

para gerir as condutas da sociedade. No Século XVI, outras instituições passam a gerir condutas e se apropriam da arte de governar e a multiplicação da mesma abre espaço para a “[...] arte pedagógica, a arte política, a arte econômica [...]” (FOUCAULT, 1978, p. 3). Diferentes áreas apropriam-se da governamentalização das sociedades Ocidentais Europeias, passando a ser modelo, na época, para o Mundo. *Como governar*, segundo Foucault (1987, p. 3), foi uma questão fundamental para as sociedades e para a multiplicidade da arte de como governar no Mundo.

Para Foucault (1978), a arte de governar traz pontos potentes para pensarmos a questão da governamentalização naturalizada pelas sociedades no Século XVI. *O como governar* está, segundo o mesmo autor, associado à questão de “como não ser governado”, ou seja:

Eu quero dizer que nessa grande inquietude em torno de governar e na pesquisa sobre as maneiras de governar, localiza-se uma questão perpétua que seria: “como não ser governado *assim*, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles”; e se se dá a esse movimento da governamentalização, da sociedade e dos indivíduos ao mesmo tempo, a inserção histórica e a amplitude que creio ter sido a sua, parece que se poderia colocar deste lado o que se chamaria atitude crítica (FOUCAULT, 1978, p. 3, grifos do autor).

Para o autor, a atitude crítica faz parte do jogo da governamentalização, numa atitude reflexiva de suspeitar das verdades, de escapar à arte do governo, uma atitude de pensar, portanto, uma atitude política que o autor chama de “[...] arte de não ser governado ou ainda arte de não ser governado assim e a esse preço” (FOUCAULT, 1978, p. 4). Na visão do autor, a arte de não ser governado é uma primeira definição do conceito da crítica.

Seguindo o pensamento de Foucault (1978), o conceito da crítica está “ancorado” historicamente por alguns acontecimentos: o primeiro ponto de sustentação é a arte de governar ligada à autoridade da Igreja, das escrituras, da obediência a Deus, à salvação. Nesse sentido, não querer ser governado implicava duvidar das escrituras, questionando as verdades que circundam a Escritura, assim, “Digamos que a crítica é historicamente bíblica” (FOUCAULT, 1978, p. 4).

O segundo ponto da crítica é não querer ser governado, passando pela questão de as leis serem injustas, pensar sobre o poder do Estado, das Instituições, da família, do(a) educador(a), da Igreja, em que subjaz a ideia de que os homens deveriam se submeter a esses governos. Eis que surge aí o direito natural com função crítica. É a questão da crítica “como não ser governado” passando pela reflexão sobre os limites do direito de governar. “Digamos que aí, a crítica é essencialmente jurídica” (FOUCAULT, 1978, p. 4).

O terceiro ponto que o autor ligou com a crítica é o fato de não querer ser governado, colocando em questão a verdade dita pela autoridade, pela ciência, neste ponto “[...] a crítica toma seu ponto de ancoragem no problema da certeza em face da autoridade” (FOUCAULT, 1978, p. 4).

Para Foucault (1978), o jogo da governamentalização encontra-se amarrado com a atitude crítica. Esses pontos que fizeram emergir a crítica como: a Igreja, a ciência, a autoridade, enfim, mecanismos de governo da população estão interligados com a arte de não querer ser governado. Seria então a governamentalização e a arte de ser governado ou a de não querer ser governado faces da mesma moeda, um jogo a ser jogado que envolve, segundo Foucault (1978), relações de movimento entre o poder, a verdade e o sujeito. Nas palavras do autor:

E se a governamentalização é mesmo esse movimento pelo qual se tratasse na realidade mesma de uma prática social de sujeitar os indivíduos por mecanismos de poder que reclamam de uma verdade, pois bem, eu diria que a crítica é o movimento pela qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade (FOUCAULT, 1978, p. 5).

Como podemos ver, atravessamentos históricos potencializam a questão de querer ou não querer ser governado. Verdades são fabricadas no sentido de conduzir populações a fim de dar vez a um projeto civilizatório que envolve relações de poder, verdade e sujeitos. Mas juntamente com esses acontecimentos históricos, a governamentalização vem, segundo Foucault (1987), nos mostrar que movimentos de desassujeitamento dão sentido à atitude de crítica, ou seja, é possível criticar as verdades estabelecidas, pensar diferente do rebanho.

Pensando a partir das provocações foucaultianas é que nos foi possível esta pesquisa, com a qual temos a intenção de pensar diferente do pensado, viver a possibilidade de experiências outras que não aquelas às quais estamos acostumados(as) no nosso cotidiano. Pensar a infância escolarizada nessa perspectiva nos remete a pensar na infância enquanto possibilidade, intensidade da vida a ser vivida na sua multiplicidade, na sua descontinuidade, na sua singularidade.

Podemos e devemos sacudir nossas verdades, encontrar pontos nos quais se pode buscar outras possibilidades. Mediante uma atitude crítica é possível tensionarmos esses processos de governamentalização, nossas verdades mais sólidas e evidenciando ao sujeito tais possibilidades em meio a essas tramas discursivas pelas quais somos atravessados(as). Desse modo, “[...] como não ser governado *assim* [...]” (FOUCAULT, 1978, p. 3, grifo do autor) nos

remete a problematizar a arte de ser governado, possibilitando outras visões das coisas e das verdades.

Segundo Foucault, em sua aula de 1º de fevereiro de 1978, a arte de governar surge no século XVI no contexto da prática do governo de si, do governo das condutas das almas, a arte de governo pastoral da Igreja no sentido de conduzir os indivíduos pelo caminho da obediência e do governo dos(as) filhos(as). Para Foucault:

A partir do Século XVI e em todo esse período que vai, *grosso modo*, do meado do século XVI ao fim do Século XVIII, vemos desenvolver-se, florescer toda uma considerável série de tratados que já não se oferecem exatamente como conselhos ao príncipe, mas que, entre o conselho ao príncipe e o tratado de ciência política, se apresentam como artes de governar (FOUCAULT, 2008, p. 118, grifo do autor).

Nesse contexto surge o governo, no sentido primeiro de conduzir as almas, mas também abrangendo a multiplicidade e atendendo a interesses do Estado, da família, das autoridades, da Igreja, da população, do território. Assim, questões surgem a partir desse conceito, entre elas: como se governar, como ser governado, como governar os outros e a questão da crítica, como vimos acima, devemos nos deixar governar por quem? Há uma questão política de território, de população, de poder e de saber que envolve a questão da governamentalidade?

No contexto do Século XVI, movimentos de diferentes vertentes, como o Movimento de origem pastoral e o Movimento a partir do Estado, se cruzam na lógica de cada Movimento no que diz respeito à arte de como governar. São os governos da Igreja e do Estado usando suas potências de poder e saber, característica dominante da arte de governar nesses séculos.

Na referida aula do dia 1º de fevereiro de 1978, Foucault relata uma série de textos pedagógicos escritos por François La Mothe Le Vayer, que focam nas diferentes formas de governo, nos quais são destacados três tipos: “[...] o governo de si mesmo, que pertence à moral; a arte de governar uma família como convém, que pertence à economia; e enfim a ‘ciência de bem governar’ o Estado, que pertence à política” (FOUCAULT, 2008, p. 125). Esses tipos relacionados à arte de governar - a moral, a economia e a política - se entrelaçam na lógica de governamentalidade das populações, das sociedades. Entre todos esses tipos, a questão da economia se torna um elemento central, governar a família é o ponto central para o Estado e sua governamentalidade:

E a arte do governo, tal como aparece em toda essa literatura, deve responder essencialmente a esta pergunta: como introduzir a economia – isto é, a maneira de administrar corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas, como fazê-lo no seio de uma família, como pode fazê-lo um bom pai de família que sabe dirigir sua mulher, seus filhos, sua criadagem, que sabe fazer prosperar a fortuna da sua família, que sabe arranjar para ela as alianças que convém – como introduzir essa atenção, essa

meticulosidade, esse tipo de relação do pai de família com sua família na gestão de um Estado? (FOUCAULT, 2008, p. 126).

Desse modo, a arte de governar tem na economia, a partir do governo familiar, o ponto de partida do Estado, e na figura do pai que sabe governar sua casa, seus bens, suas coisas, o que fará do Estado indiretamente um bom governo que conduzirá, vigiará e controlará sua população.

Nessa lógica, a arte de governar ligada ao Estado tem na economia sua potência, sendo assim, a condução dos indivíduos à obediência e à vigilância são formas que se entrelaçam. Torna-se, assim, menos dispendioso o serviço do Estado aos seus cidadãos? Pensando a partir daí, a escolarização na infância cada vez mais cedo seria uma forma de economia do Estado com essa população? Esses questionamentos têm nos atravessado o pensamento de forma mais potente a partir do que tensiona Foucault sobre o poder, as verdades e os sujeitos. A escolarização infantil nos movimenta a encontrar frestas que afloram nas verdades naturalizadas dessa população a partir de sua própria conduta. Para esse tensionamento, tomaremos, então, as narrativas de professores(as) para potencializar essas questões que abarcam o poder, as verdades e os sujeitos infantis.

A arte de governar do Estado, que é da ordem política, tem no território e nos homens sua força, segundo Foucault (2008). Sendo assim: “[...] são os homens, mas em relações, em vínculos, em suas imbricações com as coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território, é claro, em suas fronteiras, com suas qualidades, seu clima, sua sequidão, sua fecundidade. Assim, o território, os costumes, as riquezas, a maneira de agir, de pensar, as relações do homem com as coisas é que são governadas, a relação das coisas que circundam o homem é variável possível de governo na esfera política (FOUCAULT, 2008, p. 128).

Foucault (2008, p. 127) traz o pensamento de um dos primeiros escritores franceses do século XVI, Guillaume de La Perrière, que conceitua a questão do governo, situando que “Governo é a correta disposição das coisas, das quais alguém se encarrega para conduzi-las a um fim adequado”. Nesse sentido, o fim adequado para cada uma das coisas que precisamente devem ser governadas, como a conduta das populações infantis, das populações menos favorecidas, entre outras, será sempre no sentido da lógica do poder do Estado.

Seguindo esse pensamento, muitas “coisas” começam a clarear. Pela lógica da governamentalidade do Estado, o bem comum dos indivíduos não é o elemento que interessa ao Estado, mas sim o que é adequado aos interesses do próprio Estado. Estamos assujeitados aos interesses do governo do Estado. Pensamos que o Estado deixa subentendido em suas

verdades que nos governa atendendo ao bem comum, e a população muitas vezes não questiona essas verdades, a crítica que busca “como não ser governado” (FOUCAULT, 1978, p. 4). Como vimos no início deste capítulo, torna-se um jogo difícil de ser jogado.

Pela lógica do governo do Estado, vimos que a economia é o elemento potente no seu mecanismo de ação, então, percebe-se que o modo de agir do governo do Estado é no sentido de

[...] que se produza o máximo possível de riquezas; e terá de agir de modo que se forneça às pessoas meios de subsistência suficientes, ou mesmo a maior quantidade possível de meios de subsistência; o governo terá de agir, por fim, de modo que a população possa multiplicar-se (FOUCAULT, 2008, p. 131-132).

Na multiplicação da população, a questão da economia é ponto de convergência dos interesses do Estado, assim, a multiplicação da população vai fazer emergir a arte de governar por parte do Estado, e uma ferramenta que vem colaborar com o Estado é a estatística, que traz, no campo da ciência, dados, regularidades, números, características, entre outros elementos para contribuir com o que é adequado ao governo do Estado:

A estatística mostra igualmente que a população comporta efeitos próprios da sua agregação e que esses fenômenos são irredutíveis aos da família: serão as grandes epidemias, as expansões epidêmicas, a espiral do trabalho e da riqueza. A estatística mostra (também) que, por seus deslocamentos, por seus modos de agir, por sua atividade, a população tem efeitos econômicos específicos [...] (FOUCAULT, 2008, p. 138-139).

Essa dinâmica da estatística vai proporcionar o deslocamento do modelo da família como elemento de governo do Estado para o foco nas populações, “[...] a família vai se tornar instrumento, instrumento privilegiado para o governo das populações e não modelo quimérico para o bom governo” (FOUCAULT, 2008, p. 139).

Nesse contexto, as populações infantis tornam-se, pela lógica da ciência, uma população a ser gerida pela arte do governo do Estado, buscando, o governo, na ordem da economia, conduzir essa população, com isso, muito vai ser dito e escrito sobre a criança e a infância. Leis, decretos, normas, diretrizes com base na estatística vão traçar o percurso e os pressupostos para a infância dentro do campo da pedagogia, da psicologia, da psiquiatria, entre outros. Sendo assim, a arte de governar por parte do Estado, segundo Foucault (2008, p. 14): “Não é certamente governar, mas melhorar a sorte das populações, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde”.

Esse agir da arte de governar do Estado buscando “o fim adequado” do ponto de vista do Estado, em que a população se constitui como objeto de interesse do mesmo no sentido mais “econômico” para o próprio interesse do Estado, numa relação entre população, território e

riqueza, vai constituir uma ciência chamada “economia política” (FOUCAULT, 2008, p. 141). A “economia política” aparece como uma ciência de governo e Foucault irá chamar de história da governamentalidade a forma como se constitui o governo da população pelo Estado:

Por esta palavra “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança [...] (FOUCAULT, 2008, p. 143).

O jogo de poder, de saber e de segurança que está entrelaçado na arte de governar do Estado com a população é complexo, como disse o autor. Nesse jogo, assujeitar-se a ser governado ou não aceitar ser governado é a relação de governamentalidade que envolve a questão da crítica. Historicamente, a arte de governar se constitui ao longo dos séculos num jogo de saber e poder que dita verdades que naturalizam a forma como somos governados, quer pelo Estado, quer pela Igreja, pela família, pela sociedade, pela escola e outras instituições. A governamentalidade cerca os indivíduos e os conduz quase que de forma mágica por onde se quer conduzir.

Três fatores são apontados pelo autor como marcos da governamentalidade do Estado:

Procurarei agora lhes mostrar como essa governamentalidade nasceu, [em primeiro lugar] a partir de um modelo arcaico, o da pastoral cristã; em segundo lugar, apoiando-se num modelo, ou antes, numa técnica diplomático-militar, e, enfim, em terceiro lugar, como essa governamentalidade só pôde adquirir as dimensões que tem graças a uma série de instrumentos bem particulares, cuja formação é contemporânea precisamente da arte de governar e que chamamos no antigo sentido do termo, o sentido dos séculos XVII e XVIII, de “polícia”. A pastoral, a nova técnica diplomático-militar e, enfim, a polícia (FOUCAULT, 2008, p. 146).

Esses são os elementos que ao longo dos séculos vão movimentar o Estado no sentido da arte de governar a população – o Estado e a população – e a relação de multiplicidade desse movimento, a governamentalidade.

Para compreendermos a questão da governamentalidade, Veiga-Neto (2007, p. 40) traz as fases dos escritos de Foucault a que intitula “domínios foucaultianos”. Essas fases vão potencializar o pensamento de Foucault, sendo três os domínios: ser-saber, ser-poder e o ser-consigo. O primeiro irá problematizar a questão do saber, o segundo, a questão da ação de uns sobre os outros e o último domínio vai problematizar a ação de cada um consigo mesmo.

No primeiro domínio, Veiga-Neto (2007, p. 44) traz o que Foucault pensa sobre o sujeito moderno: “[...] o sujeito moderno não está na origem dos saberes, ele não é produtor de saberes,

mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes”.

Nesse sentido, os saberes são produzidos por amarras de poder numa trama, numa rede, que captura os sujeitos, subjetivando-os. Os discursos de saber-poder se constituem a partir de narrativas potentes de grupos dominantes como a Igreja, os soberanos, o Estado, a ciência entre outros. Poucos ousam desnaturalizar os discursos de verdade vindos desses grupos que representam o saber e o poder.

Somos, de certo modo, enredados pelos discursos de saber-poder. No entanto, apoiados no pensamento de Michel Foucault e dos estudos pós-estruturalistas, entendemos que podemos pensar o impensado. Nos cabe o desafio da crítica, de sair do rebanho.

Tudo ia bem no “Quartel de Abrantes”, usando essa metáfora, exemplificamos como estávamos nos sentindo em relação ao pensamento tradicional, pode-se dizer, modelo Iluminista. Nos constituímos enquanto alunos(as), mais tarde como professores(as), seguindo essa lógica Iluminista que busca no projeto civilizatório um modelo ideal de sujeito. Muitas vezes não questionamos as verdades sobre a infância, a criança, a escola, as práticas pedagógicas que nos atravessam por meio de verdades cristalizadas. Esta pesquisa busca, por consequência, tensionar nosso pensamento no sentido de buscar desnaturalizar verdades, abrindo espaço para a experiência de pensarmos diferente do pensado, tendo em mente novas possibilidades. Entendemos, então, que a perspectiva pós-estruturalista na qual as verdades são postas em suspensão nos ajuda a pensar o antes não pensado, não questionado, não problematizado.

Retomando o pensamento de Veiga-Neto, de que o sujeito é produzido no interior de saberes, no campo dos saberes, Foucault entende que a

Pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se, em seguida, leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança (FOUCAULT, 1996b *apud* VEIGA-NETO, 2007, p. 51).

Significa dizer que a ciência classifica, nomeia e normatiza as populações. Vimos nas palavras de Foucault que a Pedagogia, com seus saberes e poderes, governa a infância e a criança a partir das próprias informações extraídas dessa população. Isso diz respeito à lógica das metanarrativas dominantes no campo da pedagogia utilizando os sujeitos infantis para produzir seus saberes. Em razão disso, trouxemos o primeiro domínio das fases de Foucault descritas por Veiga-Neto para ilustrar a ordem do saber.

Voltando à questão da governamentalidade já citada, o segundo domínio consiste no ser-poder, que trata da ação de uns sobre os outros, ou o “governo” dos sujeitos.

Segundo Veiga-Neto, em seu livro *Vigiar e Punir*, Foucault dá ênfase aos processos que constituem os indivíduos em sujeitos: “Foucault coloca toda sua ênfase na busca do entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes que os capturam, dividem, classificam...” (VEIGA-NETO, 2007, p. 55).

Sendo assim, a relação entre o poder e o saber é baseada no poder enquanto elemento capaz de produzir saberes e de como os sujeitos se constituem na articulação dessa relação. São as práticas de poder produzindo saberes. Essas práticas encontram nas diferentes instituições campo fértil para se cristalizar, utilizando mecanismos para potencializar suas ações sobre os sujeitos.

Veiga Neto explica como isso ocorre a partir do pensamento foucaultiano, ou seja,

[...] para Foucault de maneira muito detalhada ele nos mostra que principalmente no âmbito de algumas instituições a que ele chama de instituições de sequestro como a prisão, a escola, o hospital, o quartel, o asilo, passa-se dos suplícios, como os castigos e violências corporais, para o disciplinamento que cria corpos dóceis (VEIGA-NETO, 2007, p. 64-65).

Segundo Veiga-Neto, portanto, o poder disciplinador passa a conduzir os sujeitos nas instituições e estas utilizam mecanismos, como as máquinas ópticas, para vigiar os sujeitos. Essas práticas de vigilância possibilitam, de forma econômica, que poucos vigiem eficazmente a ação de multidões. O disciplinamento vai se dar pela observação cuidadosa e contínua dos sujeitos e pelos castigos impostos aos indisciplinados.

Sendo assim, o modelo panóptico, segundo o autor, é: “[...] *um espaço fechado*, de preferência circular, todo *dividido em celas* e com *uma torre central*. Da torre pode-se enxergar todas as celas que a cercam; mas a recíproca não é verdadeira, visto que de cada cela não se deve enxergar quem está na torre e nem mesmo as outras celas” (VEIGA-NETO, 2007, p. 66, grifos do autor).

Desse dispositivo panóptico, segundo Veiga-Neto (2007), há um deslocamento do modelo de espetáculos. Antes, multidões assistiam aos espetáculos de poucos, porém, com a inversão pela máquina óptica, multidões passam a ser vigiadas e controladas por poucos. Se pensarmos na instituição escolar como uma instituição de sequestro, é mais econômico manter uma sala de aula com 25, 30, 40 alunos, espaço onde um(a) professor(a) mantém o poder disciplinar, vigiando e mantendo os corpos dóceis, atendendo à lógica do Estado. Essa inversão

de olhares permitiu a emergência do poder disciplinar e da sociedade estatal, ou, nas palavras de Veiga-Neto:

Tal inversão dos olhares funcionou como condição de possibilidade para o aparecimento correlato de duas novidades modernas fortemente conectadas uma à outra: no plano dos indivíduos, *o poder disciplinar*, no plano coletivo, *a sociedade estatal*. A transformação de uma sociedade de soberania para uma *sociedade estatal*, isso é, a estatização da sociedade está indissoluvelmente ligada ao caráter disciplinar dessa sociedade. Começamos pelos caminhos que levam à emergência do poder disciplinar. Em termos dos “tipos” de poder em ação, o poder disciplinar veio “substituir” o poder pastoral e o poder de soberania (VEIGA-NETO, 2007, p. 67, grifos do autor).

Como vimos com Veiga-Neto, o poder disciplinar substitui o poder pastoral e o poder de soberania. Na verdade, todos esses poderes se tramam entre si para constituir os sujeitos, para conduzir populações. Um vai dando lugar ao outro e deixando pontos de convergência entre si.

A população infantil, portanto, nos parece ora sujeito, ora objeto do saber e do poder por parte do governo e seus aparatos. Conduzir a infância escolarizada no sentido de disciplinar os corpos e fazer emergir um sujeito ideal tem sido a lógica de governo na ordem econômica, política e da ciência para a condução dessa população. Tendo isso em vista, no sentido de problematizar verdades sobre a infância escolarizada, buscaremos, na leitura das narrativas de professores(as), registradas em suas cartas, tensionar as experiências narradas a respeito da infância, criança e escolarização.

3.2 DESLOCAMENTOS HISTÓRICOS NA ARTE DE GOVERNAR OS SUJEITOS E AS POPULAÇÕES

[...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 1999, p. 118, grifo do autor).

Nessa citação, que consta na obra *Vigiar e Punir*, Foucault trata dos processos disciplinares no sentido do controle dos sujeitos a partir dos corpos, corpos dóceis, o controle por parte do dispositivo disciplinar com o propósito de docilizar os corpos, “[...] descoberta do corpo como objetivo e alvo do poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1999, p. 117).

Como vimos desde o poder pastoral, o poder soberano, e mais tarde o poder disciplinar e o poder estatal, os corpos são alvo do poder. A arte de governar funciona como um mecanismo que captura os sujeitos pelos discursos de verdade que se articulam ancorados no “bem comum”, numa relação de poder e saber.

No caso da infância, verdades sobre ela, a criança e a escola são ditas em diferentes campos, como psicologia, medicina, sociologia, pedagogia entre outros. Essas verdades formam redes que acabam por nos capturar e são naturalizadas pelos pais, familiares, professores(as), psicólogos(as) entre outros(as), sem nos darmos conta de problematizarmos essas verdades. As verdades nos arredam de tal forma, que pensar além delas nos parece missão impossível.

Impregnados que estávamos quanto ao pensar/acreditar sobre a infância escolarizada, a princípio nos pareceu algo impensável questionar o que tem sido considerado como verdade. Entretanto, o movimento de refletir sobre como pensamos, porque pensamos assim, exercitando leituras com autores(as) que pensam diferente do estabelecido, desacomodaram nosso olhar, potencializando nosso pensar e nos permitindo desnaturalizar verdades. Cumpre ressaltar que esse modo de pensar/acreditar tem raízes históricas que remontam ao século XVI.

O poder pastoral, o poder de soberania, o poder disciplinar e a sociedade estatal, ou seja, o Estado, a partir do século XVI, fazem emergir o jogo de poder no qual essa relação de poder vai “governar” populações, os sujeitos e as coisas: é a governamentalidade, termo que expressa essa rede de captura numa lógica de “governo econômico”. É a presença da ação individualizadora e totalizante do Estado, que respectivamente vigia cada indivíduo e captura e conduz a todos, não deixando ninguém fora dessa teia que é gerida por mecanismos exteriores às instituições, como as ciências “psi” constituindo as tecnologias do poder estatal.

Durante a aula de 8 de fevereiro de 1978, Foucault problematizou a questão do porquê estudar a governamentalidade? – O problema do Estado e da população. Cabe-nos retomar esse momento:

Gostaria de começar agora a percorrer um pouco a dimensão do que eu chamei com esta feia palavra que é “governamentalidade”. Supondo-se portanto que “governar” não seja a mesma coisa que “reinar”, não seja a mesma coisa que “comandar” ou “fazer a lei”; supondo-se que governar não seja a mesma coisa que ser soberano, ser suserano, ser senhor, ser juiz, ser general, ser proprietário, ser mestre-escola, ser professor; supondo-se que haja uma especificidade do que é governar, seria preciso saber agora qual é o tipo de poder que essa noção abarca. Ou seja, analisar as relações de poder que são visadas no século XVI nessas artes de governar [...] (FOUCAULT, 2008, p. 156, grifos do autor).

Segundo Foucault, a questão do governo está ligada às relações de poder, ao tempo cronológico e à questão territorial que é analisada. Desse modo, para contextualizarmos a questão do governo, há que considerar diferentes elementos. Buscando a emergência da questão do governo: “Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividade” (FOUCAULT, 2008, p. 164).

A ideia de que os homens são governados, segundo Foucault (1978), não é grega, nem romana. A emergência do governo de homens, “[...] a ideia de um governo dos homens é uma ideia cuja origem deve ser buscada no Oriente, num Oriente pré-cristão primeiro, e no Oriente cristão depois” (FOUCAULT, 2008, p. 166). Essa origem leva em conta dois momentos em relação ao governo dos homens nesse contexto: a organização do poder pastoral e da direção de consciência da salvação das almas.

Como já vimos, o poder pastoral está sempre entrelaçado com a questão do governo e do poder. A Igreja tem suas verdades dentro da história no sentido de conduzir populações, e como também vimos, o poder pastoral foi o que impulsionou a questão da atitude crítica. A crítica no sentido de “como não ser governado” é historicamente bíblica.

Em relação à origem do governo dos homens no Oriente, há pontos a serem destacados:

Primeiramente, a ideia e a organização de um poder pastoral. Que o rei, o deus ou o chefe seja um pastor em relação aos homens, que são seu rebanho, é um tema que encontramos com bastante frequência em todo o Oriente mediterrâneo. [...] No Egito, por exemplo, mas também nas monarquias assírias e babilônicas, o rei é efetivamente designado, de forma nitidamente ritual, como o pastor dos homens. O faraó, por exemplo, no momento da sua coroação, na cerimônia da sua coroação, recebe as insígnias de pastor. Dão-lhe o cajado do pastor e declaram que ele é efetivamente o pastor dos homens. [...] (FOUCAULT, 2008, p. 166).

Conforme observado, o poder pastoral é um poder de conduzir o povo, a multidão. É conduzir o rebanho. É uma relação entre Deus e os homens. “O pastorado é um tipo de relação fundamental entre Deus e os homens, e o rei de certo modo participa dessa estrutura pastoral da relação entre Deus e os homens” (FOUCAULT, 2008, p. 167).

Sendo o poder pastoral uma relação entre Deus e os homens, ele é um poder religioso que tem sua lógica a partir de verdades que circundam o rebanho no sentido da salvação da alma. Assim sendo, a perfeição de Deus deve ser modelo a ser seguido pelo rebanho, há um modelo de conduta, de obediência, de fé a ser trilhado pelo rebanho.

Nesse contexto, a felicidade, a paz, o descanso eterno são aguardados para a vida após a morte. Então, a boa conduta na vida terrena vai garantir a felicidade eterna e, com esse discurso, o poder pastoral movimentava seu rebanho, quicá até hoje acreditamos nesse discurso.

Naturalizamos os discursos que afirmam verdades divinas para, de certa forma, acreditarmos que tudo não acaba aqui.

Vimos de onde emergiu o governo dos homens, no Oriente. Já o governo do território, das cidades teve sua origem entre os gregos. Os deuses gregos não conduzem os homens como um pastor conduz seu rebanho. Nesse sentido:

Qualquer que seja a intimidade – e ela não é necessariamente muito grande – entre os gregos e sua cidade, a relação nunca é essa. O deus grego funda a cidade, indica sua localização, ajuda na construção das muralhas, garante sua solidez, dá seu nome à cidade, pronuncia oráculos e, assim, dá conselhos. Consulta-se o deus, ele protege, ele intervém, às vezes ele também se zanga e se reconcilia, mas nunca o deus grego conduz os homens da cidade como um pastor conduziria suas ovelhas (FOUCAULT, 2008, p. 168).

O deus grego governa as cidades, os homens são governados por estarem nas cidades, os gregos têm o foco no governo das cidades e o poder pastoral tem o foco no governo do homem. Para o autor: “O poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mas exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que faz ir de um ponto a outro (FOUCAULT, 2008, p. 168).

São poderes que se exercem em diferentes pontos, o deus grego é um poder a partir do território, do cuidado com a cidade, e o deus hebraico, o ponto é a pluralidade da multidão em movimento. “Portanto, em oposição ao poder que se exerce sobre a unidade de um território, o poder pastoral se exerce sobre uma multiplicidade em movimento” (FOUCAULT, 2008, p. 169).

Tanto o poder que circunda o território como o que circunda os homens têm na sua lógica o elemento universal, como já vimos, de governar na ordem da economia e do bem comum. Esses são os pontos que caracterizam a questão do poder:

O poder vai se caracterizar, tanto quanto por seu bem-fazer, por sua onipotência, pela riqueza e por todo o fulgor dos símbolos de que se cerca. O poder vai se definir por sua capacidade de triunfar sobre os inimigos, de derrotá-los, de reduzi-los à escravidão. O poder se definirá também pela possibilidade de conquistar e por todo o conjunto dos territórios, riquezas, etc., que terá acumulado. O bem-fazer é apenas uma das características em todo esse feixe pelo qual o poder é definido (FOUCAULT, 2008, p. 169).

Desse modo, o bem-fazer como uma das características do poder nos remete ao poder pastoral, que é de cuidado e zelo relativo a cada um dos indivíduos, sem deixar de lado o todo. É um governo, ao mesmo tempo, individual e totalizante. No poder pastoral, o pastor vai cuidar e zelar individualmente cada ovelha do rebanho, mas sem perder de vista o rebanho.

As instituições, como a escola, o hospital, a Igreja, entre outras, como vimos, são instituições de sequestro, segundo Foucault (2008). Para Veiga-Neto, a escola é a instituição que mais eficazmente cumpre o papel de sequestro:

[...] a escola é, depois da família (mas, muitas vezes antes dessa), a instituição de seqüestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetividade são notáveis. Foi a partir daí que se estabeleceu um tipo muito especial de sociedade, à qual Foucault adjetivou de disciplinar (VEIGA-NETO, 2007, p. 70-71, grifo do autor).

Conforme o autor, o processo disciplinar vai constituir os sujeitos, as instituições escolares, as crianças e os adolescentes, e todos, a partir da infância, somos subjetivados por redes de poder que disciplinam os corpos. O ambiente escolar é o local onde podemos perceber mais claramente as tecnologias de vigilância pela via do disciplinamento.

O ser-poder conjuga uma série de mecanismos para capturar os indivíduos atendendo à lógica do Estado em seu governo dos homens, a governamentalidade, esse jogo que envolve verdade, sujeito, poder, saber e o governo que serve “[...] para designar as práticas de governo ou da gestão governamental (VEIGA-NETO, 2007, p. 71).

Sendo assim, a sociedade estatal e o poder disciplinar que emergiram do poder pastoral seguem a lógica que prioriza o elemento econômico, num mecanismo individualizante e totalizante, como vimos, atingindo cada indivíduo e a todos, sem deixar ninguém de fora.

Esse processo que envolve o individual e o coletivo faz surgir o biopoder, que é um poder que circunda o coletivo, a população: o governo das populações. Nesse sentido, buscamos relacionar o biopoder ao nosso objeto de pesquisa, a população infantil escolarizada, população a ser disciplinada, classificada, normatizada. Olhando por essa questão, faz todo o sentido a escolarização na infância, ou seja, quanto mais cedo colocarmos as crianças na instituição de sequestro, mais cedo estarão submetidas à rede de disciplinamento dentro da lógica da governamentalidade.

Entendemos que o biopoder se torna um braço da tecnologia de vigilância, não mais de cada indivíduo, mas de uma população, quer ela seja infantil, adulta, carcerária, de idosos entre outros. O Governo na sociedade estatal atinge as multidões, o corpo de cada um da população a ser governada:

E, para compreender e conhecer melhor esse corpo, é preciso não apenas descrevê-lo e quantificá-lo – por exemplo: em termos de nascimento e mortes, fecundidade, morbidade, longevidade, migração, criminalidade etc. -, mas, também, jogar com tais descrições e quantidades, combinando-as, comparando-as e, sempre que possível, prevendo seu futuro a partir do seu passado. Há aí a produção de múltiplos saberes,

dos quais são bons exemplos a Estatística, a Demografia e a Medicina Sanitária. E há aí um duplo objetivo: Controlar as populações e prever seus riscos (ou os riscos que elas podem impor a nós mesmos...). E para que isso seja possível, será sempre preciso investir política e ativamente sobre esse corpo múltiplo, com a força do biopoder. Isso tem de ser feito não mais ao nível do detalhe do corpo individual, como continuava e continua sendo feito na disciplina, mas sim ao nível da vida coletiva mediante a regulamentação (VEIGA-NETO, 2007, p. 73).

O individual e o coletivo, nesse sentido, são dois lados da mesma moeda, o poder disciplinar voltado para o individual e o biopoder voltado para o coletivo, mas ambos estão a serviço do Estado no sentido de “governar” atendendo ao “bem comum” e ao “fim adequado”.

Especificamente sobre o biopoder, que é o poder político voltado para o “bem comum”, o “fim adequado”, o “não correr riscos”, este vai traçar diretrizes, normas, leis e decretos a fim de impor modelos aos múltiplos corpos a serem governados. Sendo assim, no que se refere à infância escolarizada, nosso objeto de interesse de pesquisa, a ciência, com seus múltiplos saberes, vai traçar e ditar normas para a infância e a criança obedecendo padrões estabelecidos. Para Veiga-Neto (2007, p. 74): “A norma se aplica tanto ao corpo a ser disciplinado quanto à população que se quer regulamentar; ela efetua a relação entre ambos, a partir deles mesmos, sem qualquer exterioridade, sem apelar para algo que seja externo ao corpo e à população em que está esse corpo”. Como dito, a ciência busca seus saberes no próprio indivíduo, na criança, na infância, extraindo do comportamento desses sujeitos os saberes para criar normas, ditar regras e, assim, fazer funcionar seus mecanismos de poder sobre esses mesmos sujeitos, ou seja, os sujeitos como produtores de saber.

Essa relação de saber e poder dita normas para o “fim adequado” para a população infantil. São processos que instituem múltiplos saberes à ciência sobre a criança e a infância. Portanto, “Foi no interior desse processo que se instituiu um conjunto de saberes e um correlato poder de normalização, cujos desdobramentos incluem a psiquiatrização e a psicologização da infância [...]” (VEIGA-NETO, 2007, p. 74).

Nessa relação entre o saber e o poder, o domínio do ser-poder produz verdades sobre populações, sobre a educação, a infância, fazendo com que cristalizem esses saberes. Com isso em vista, nossa pesquisa buscou problematizar essas verdades cristalizadas pelos diferentes campos sobre a infância escolarizada, tensionando a questão da criança idealizada pelo projeto civilizatório, que pode ser uma utopia que nos afasta da potência que é ser criança. Cabe-nos pensar, então, como se edificam as normas nesse contexto.

Com saberes cientificamente produzidos e valorizados, surgem as normas, o que é normal ou anormal dentro de modelos ditos a partir da ciência. Desse modo:

A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais – entre os elementos individuais – e verticais – entre cada elemento e o conjunto. E, ao se fazer isso, chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque *des-via*, tira do rumo, leva à perda (VEIGA-NETO, 2007, p. 75, grifo do autor).

Nessa perspectiva do que é normal ou anormal, as diferenças não são bem-vindas, há um modelo de criança e infância idealizado que precisa ser alcançado. Como diz Veiga-Neto (2007), as comparações, quer no sentido horizontal quer no vertical, modelam, enquadram, excluem, incluem, enfim, buscam um sujeito ou um conjunto de sujeitos que será ideal para um futuro, um futuro de sucesso. E quem não se encontra dentro desse padrão, seja individualmente seja no coletivo, está com “problemas”, precisa ser analisado, enquadrado com seus pares. E, desses, já se tem pré-estabelecido suas possibilidades.

Quantas vezes já vimos ou até comparamos alunos(as) em nossas salas de aulas? Quantas vezes comparamos nossas turmas? “Minha turma do ano passado era ótima, nem se compara com essa, deste ano”. Fazemos essas comparações sem nos darmos conta que estamos naturalizando verdades a partir da perspectiva que normaliza os sujeitos individualmente ou no coletivo.

Potencializando a questão da norma, que ora individualiza ora remete ao conjunto (VEIGA-NETO, 2007), situamos de onde partiu esta pesquisa, ou seja, a partir da experiência da pesquisadora na função de diretora auxiliar, e leva em conta os seus anos enquanto professora atuando com turmas de pré-escolar e primeiro ano. Nos anos de 2017 a 2020, esta pesquisadora vivenciou, na função de diretora auxiliar, crianças fora da escola na etapa da pré-escola e essa realidade a movimentou a ir em busca de problematizar essa questão.

Como fazer comparações na horizontal e na vertical, ou seja, dos sujeitos individualmente e do indivíduo no coletivo (VEIGA-NETO, 2007) é uma realidade, vivenciar crianças fora da escola automaticamente nos remete a possíveis comparações, e essa questão potencializou nossas escolhas para pensar a infância escolarizada na pesquisa do Mestrado, qual seja, “analisar qual a necessidade/importância da pré-escola para os processos de alfabetização”.

Alguns elementos são apontados pelos pais ou responsáveis das crianças pela não frequência na Educação Infantil. A falta de vagas, a distância entre a residência das famílias e a instituição, por exemplo. Um pai nos relatou: “Minha filha foi muito pequena para o CEIM, por isso acho melhor ela descansar um ano”, fala proferida pai numa conversa que tivemos a respeito de matricular sua filha na pré-escola.

Diante do pensamento desse pai, que parece desconhecer a questão da obrigatoriedade, e em contato com pais e ou responsáveis pelas crianças, que frente a diferentes realidades deixavam seus(suas) filhos(as) fora da escola nessa faixa etária, cuja frequência escolar é obrigatória, fomos em busca de problematizar essa questão da criança, da infância, da escola.

Nos deparamos, por meio da pesquisa teórica, que a infância, enquanto população a ser conduzida, governada e enquadrada, foi alvo de saberes de diferentes áreas. Estas constituíram verdades e estabeleceram o que é normal ou não para essa população. Dentro do que é considerado normal, praticamente fica estabelecido o que não é normal, o anormal, “A norma é saturante, ou seja, ela não admite exterior, fazendo de todos um caso a ser: normal ou anormal. O anormal, portanto, está na norma, está ao abrigo da norma, ainda que seja tomado como oposto ao normal” (VEIGA-NETO, 2007, p. 75).

As instituições de sequestro têm na sua lógica as normatizações. Assim sendo, todos (as) que passamos anos das nossas vidas nas instituições escolares desconfiamos serem elas, as escolas, especialistas em criar normas. São as normatizações que ditam o que é normal e anormal, e somos sujeitados a elas sem nos darmos conta que somos enredados por elas.

A pergunta, dentro do que nos parece pertinente nesta pesquisa, é: O normal é a criança frequentar a pré-escola? A criança que frequenta a pré-escola, *a priori*, sai na frente nos seus processos de alfabetização?

Lembrando, nesse contexto, que o que dita o que é normal é produzido pela ideia de universalização, pelas diretrizes, pela legislação, pelas relações de saber e poder, essas perguntas fazem sentido na lógica dos discursos que estabelecem verdades sobre as populações infantis. As normas a todos(as) abrangem, e como vimos, estabelecem, por si mesmas, o que é normal e, a partir daí, o que é anormal. Problematizar essas perguntas promovendo um outro olhar, um pensar além do interior, dar possibilidade para a exterioridade do que se estabelece como normal é o que nos interessa pensar. Pensar a importância/necessidade de universalizar a infância escolarizada cada vez mais cedo em prol de verdades estabelecidas é o que nos movimenta nesta pesquisa.

Que essas perguntas possibilitem tensionamentos e nos provoquem o pensar e agir abrindo possibilidades para a criança e a infância, que estas sejam pensadas em sua multiplicidade, em suas potencialidades, ou seja, a infância e a criança enquanto potência. Para isso, precisamos compreender de que modo os sujeitos são governados, normatizados.

A questão da governamentalidade envolve, num jogo, o saber e o poder e a relação desses com os sujeitos, numa rede que a todos e todas reproduz discursos e verdades que

precisamos desnaturalizar. É a arte de governar ancorada no poder pastoral, na qual o governo terá o papel de zelar pela população. Nesse sentido:

O poder pastoral se manifesta inicialmente por seu zelo, sua dedicação, sua aplicação infinita. O que é o pastor? Aquele cujo poder fulgura aos olhos dos homens, como os soberanos ou como os deuses, em todo caso os deuses gregos, que aparecem essencialmente pelo seu fulgor? De jeito nenhum. O pastor é aquele que zela. “zelar”, é claro, no sentido de vigilância do que pode ser feito de errado, mas principalmente como vigilância a propósito de tudo o que pode acontecer de nefasto. Ele vai zelar para que as coisas corram o melhor possível para cada um animal do rebanho [...] (FOUCAULT, 2008, p. 171, grifo do autor).

Como vimos, os discursos pedagógicos ancorados nessa lógica do poder pastoral, em que o zelar, o vigiar e o normatizar estão presentes, se concretizam em verdades e práticas discursivas. Não estamos aqui para dizer que zelar, vigiar ou normatizar não sejam elementos a serem considerados no campo da escolarização, estamos, sim, querendo problematizar verdades que se cristalizam sobre esses elementos, não oportunizando movimentos que nos desacomodem, nos desconstruam no sentido de rever conceitos que se entrelaçam para reafirmar diferentes verdades constituídas em espaços e tempos diversos no campo da educação.

Nesse contexto, o jogo do saber e o poder vão constituindo verdades dentro de espaços e de tempos nos quais vão, numa espécie de jogo de encaixe, se completando, uma verdade vai dando sustentação a novas verdades e esse jogo vai capturando os sujeitos. Assim, nós, enquanto sujeitos pedagógicos, vamos nos tornando produtores e reprodutores de saberes que se materializam nas nossas práticas discursivas.

E esses que são elementos fortes na nossa escrita, as práticas discursivas, a infância escolarizada, as verdades naturalizadas, a governamentalidade, entre outros, são pontos de análise recentes na nossa prática de pensar no campo da educação. Citamos esse por ser nossa área de pesquisa. Refletimos, então, sobre os quantos anos de atuação na área educacional que não pensamos em problematizar questões assentadas, pois tudo já nos parecia estabelecido por meio de verdades verdadeiras, nada nos movimentava para pensar o ainda não pensado. Desnaturalizar verdades? Nunca pensamos a partir desse ponto.

Nesse espaço e tempo da pesquisa do Mestrado foi que o movimento de desnaturalizar verdades nos tomou o olhar, o pensar, a escrita, a linguagem, não sabemos precisar a ordem desses elementos, mas a ordem não nos interessa. Nos interessa é a ação que todos esses elementos entrelaçados nos proporcionaram. Não somos definitivamente as mesmas de ontem, nem amanhã seremos as mesmas de hoje. Hoje, somente outras possibilidades de olhar, de pensar, de escrever e de falar.

A teoria Foucaultiana nos permite ampliar o pensamento, suspeitar do que pensamos, descobrir pensamentos nunca pensados, nos provoca tensões nas nossas certezas, “descolonizar o pensamento”. A grande questão é o pouco espaço que a filosofia tem no campo da educação. Como vamos “descolonizar o pensamento”, se não são oportunizados novos saberes? A quem interessa a permanência do pensamento colonizado, das verdades verdadeiras ou das certezas estabelecidas? (GALLO, 2015).

Finalizamos este capítulo buscando encontrar pontos e contrapontos embasados na teoria Foucaultiana, nos domínios do ser-saber, ser-poder e ser-consigo e trazendo comentadores de Foucault para nos provocar a pensar, desnaturalizando verdades no campo da educação.

Sabemos do desafio que é problematizar questões que abarcam a infância escolarizada, a criança, os saberes dominantes, as verdades cristalizadas. Ao longo dos séculos, e linearmente, certezas foram se constituindo como formas de se concretizar o projeto civilizatório no qual surgiria o mundo moderno, o homem moderno.

Provocar o pensar fora desse contexto, tensionando narrativas que assentam essas verdades, é desafiante. Buscaremos, então, potencializar nossa pesquisa trazendo a experiência docente e suas narrativas do cotidiano na educação escolar. Assim sendo, nosso capítulo seguinte tratará das análises das narrativas docentes, capítulo que irá nos aproximar das experiências vividas pelos sujeitos escolarizados e seus(as) professores(as), e sem dúvidas dará sentido e significado à pesquisa. Então, convidamos você, leitor(a), para juntos caminharmos com esses(as) professores(as) e suas narrativas em busca de possibilidades fora das nossas certezas.

CAPÍTULO IV

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS: MODOS DE PENSAR A INFÂNCIA ESCOLARIZADA

[...] – Não considero necessário saber exatamente quem sou. O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferentes do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará (FOUCAULT, 2004, p. 294).

Pensando com Foucault, o presente capítulo tem como proposta trazer à tona as narrativas das professoras investigadas nesta pesquisa, tensionando e dando sentido à mesma. Sendo assim, os relatos pedagógicos nos fizeram compreender outros pensares, como o da citação, pois, na ordem da vida e do trabalho, nos tornamos diferentes no percurso de nossas vivências. Agora, diferentes do que éramos no início.

Essa nova oportunidade de pensar, num deslocamento do ponto inicial, que me foi possibilitada por meio da orientação numa perspectiva pós-estruturalista, tem trazido novos olhares, trajetórias, pensares, leituras, autores(as), emoções. O início dessa mudança, com a troca de perspectiva teórica, conforme vem à memória, não foi fácil. Fazer essa travessia, colocar minhas verdades sob suspeita exigiu um deslocamento do pensamento. Vejo que, como diz Foucault, “[...] ignorar como terminará [...]” nos tira do conforto em que nos colocamos quando pensamos o já pensado. Pensar em busca do diferente do que era deslocou o pensamento, conseqüentemente, a escrita. Eu, somente neste parágrafo, tomo a liberdade de colocar minha escrita na primeira pessoa do singular, pois a travessia, sim, é solitária, e citando Henning (2021), na sua fala do dia 09 de abril de 2021, para o encontro: Vida como força criativa - Educação e Filosofia como potência de existir “é urgente pensar sobre mim mesma como professora, como mãe, no sentido da transvalorização das minhas verdades mais cristalizadas”.

Neste capítulo final da dissertação, buscamos potencializar nosso texto trazendo as narrativas das professoras. Assim sendo, por meio das cartas, entramos em contato com relatos escritos e memórias pedagógicas vivenciadas em sala de aula, com suas tensões, potências, possibilidades e modos de viver a docência.

Temos como foco da nossa pesquisa problematizar qual a necessidade/importância da escolarização cada vez mais cedo para um processo de alfabetização. Assim sendo, interessamos saber das professoras alfabetizadoras: como pensam, suas ações, suas experiências junto às crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, suas memórias pedagógicas, o que essas

professoras têm a nos contar sobre esse processo por meio de seus relatos escritos, bem como, a forma como pensam sobre a necessidade/importância da escolarização na infância.

Tendo como suporte teórico o pensamento de Foucault, trazemos, também, alguns outros/as autores e autoras como fundamentais nesta trajetória de pesquisa. Pensadores e pensadoras que se alinham ao modo de pensar do filósofo francês. Assim, neste capítulo, estão conosco potencializando as narrativas pedagógicas Sandra Mara Corazza, Silvio Gallo, Alexandre Filordi de Carvalho, Alfredo Veiga-Neto, Jorge Larrosa entre outros.

No texto de Foucault: “Verdade, Poder e Si mesmo” encontramos nosso ponto inicial para este capítulo. Como vimos no capítulo anterior, segundo Veiga-Neto (2007), os domínios foucaultianos – ser-saber, ser-poder e ser-consigo – traçam os escritos do autor sobre a constituição da subjetividade dos sujeitos. Para Foucault, interessa pensar como se constitui o sujeito, seu processo de subjetivação e de objetivação.

Na primeira seção, intitulada **Processos de subjetivação na constituição do sujeito: segundo o pensamento de Michel Foucault**, abordamos a questão da subjetividade, que é o processo que nos movimentam para pensarmos a relação do sujeito com o saber e os mecanismos do poder que os circundam. Posteriormente, na segunda seção, **Sujeitos da pesquisa, “Historiadores do Pensamento”: tecendo experiências na docência**, tratamos sobre o modo como se dão as relações que os sujeitos da pesquisa estabelecem consigo mesmo enquanto vivem cada uma de suas experiências na docência, exteriorizando isso por meio do pensamento desses sujeitos enquanto historiadores de suas memórias. Na última seção, com o título **Narrativas pedagógicas: tensionamentos potentes na subjetivação do sujeito infantil**, a partir das narrativas escritas em forma de cartas, buscamos encontrar tanto pontos que aproximam quanto distanciam os sujeitos nas questões sobre o modo de pensar a escola, a infância e a criança.

Convidamos você, leitor(a), que chegou conosco até aqui, para juntos/as, numa leitura franca e aberta, nos colocarmos como parte desta pesquisa, buscando desnaturalizar verdades, sem procurar encontrar novas certezas. Busquemos, então, nas narrativas, frestas para um novo pensar, uma nova ação, outras possibilidades, outros modos de ver a criança e a infância escolarizada.

4.1 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: SEGUNDO O PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT

Seja nos estudos arqueológicos em torno da constituição dos saberes, seja nos estudos genealógicos em torno da formação e funcionamento das maquinarias de poder, o foco das investigações trata sempre do sujeito (sujeito de saber no primeiro caso, sujeito de poder no segundo caso). Importante destacar, o sujeito é pensado em duplo aspecto: como sujeito da ação (de conhecer, de exercer poder), mas também como objeto da ação (sujeito humano que é conhecido como objeto de um saber científico, sujeito submisso a um poder); o que significa que os processos de subjetivação (de construção de sujeitos) são também processos de objetivação. O sujeito não pode ser pensado, tematizado, abordado, senão com o resultante deste feixe de processos, às vezes, contraditórios entre si (GALLO, 2017, p. 79).

Segundo Silvio Gallo (2017), a subjetividade e a objetividade são aspectos do pensar o sujeito. Nessa citação, o autor faz uma análise retrospectiva do trabalho do filósofo Michel Foucault, cujo foco é o sujeito.

Somos sujeitos cercados de histórias, de acontecimentos que vão nos subjetivando e objetivando. Pensar como o sujeito torna-se o que é, como ele se constitui enquanto sujeito, como age. Como deixa-se assujeitar-se ao saber e ao poder de outros é o que nos leva a pensar, juntamente com Foucault, nesse processo de subjetivação e objetivação do sujeito. Somos sujeitos sociais e pensantes em processos constante de construção por meio das questões históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais

Meu domínio é o da história do pensamento. O homem é um ser pensante. A maneira como ele pensa tem relação com a sociedade, com a política, com a economia e com a história; também se relaciona com categorias muito gerais, até universais e com estruturas formais. Porém o pensamento e as relações sociais são duas coisas bem diferentes. As categorias universais da lógica não estão aptas a dar conta adequadamente da maneira como as pessoas realmente pensam. Entre a história social e as análises formais do pensamento há uma via, uma pista – talvez muito estreita -, a do historiador do pensamento (FOUCAULT, 2004, p. 294-295).

Tomamos nessa seção o que nos diz o filósofo para contribuir com o elemento importante para a subjetivação, o “pensamento”. Para Foucault, existe um liame entre o pensamento e as relações sociais, mas são elementos distintos, há uma fronteira muito sutil entre o pensar e as experiências de cada sujeito.

Sendo assim, o pensar e as relações sociais disparam o “historiador do pensamento” por meio dos nossos relatos, nossas narrativas, num jogo que envolve os domínios do ser-saber, ser-poder e ser-consigo. Somos assujeitados pelas relações sociais de poder e saber e pelo pensamento.

Nossas vivências, nossas memórias pedagógicas são o que nos impulsiona a pensar, a problematizar a questão da escolarização cada vez mais cedo das crianças e sua

necessidade/importância para o processo de alfabetização. Neste sentido, traremos as narrativas das professoras para colocar em evidência o modo como essas professoras pensam, narram a infância e a questão da infância escolarizada articulada com o pensamento de autores(as) que tensionam essas questões.

Segundo Foucault (2004, p. 294): “[...] O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará”. Destacamos, aqui, parte da epígrafe por ela dar sentido a nossa escrita, movendo-nos para sermos diferentes do que inicialmente éramos enquanto sujeitos da escrita, da vida. Diferentes não significa nem pior nem melhor, apenas sabemos que movimentos são sempre possibilidades de abrir janelas. Partindo de um ponto para outro, e desse ponto para outro, buscamos pontos que potencializem deslocamentos necessários para desacomodar o pensamento, afinal, de acordo com o filósofo, somos seres pensantes. Assim,

Somos todos seres que vivem e que pensam. Aquilo contra o qual reajo é a ruptura que existe entre a história social e a história das ideias. Supõe-se que os historiadores das sociedades descrevem a maneira como as pessoas agem sem pensar, e os historiadores das ideias, a maneira como as pessoas pensam sem agir. Todo mundo pensa e age ao mesmo tempo. A maneira como as pessoas agem e reagem está ligada a uma maneira de pensar, e essa maneira de pensar está, naturalmente, ligada à tradição (FOUCAULT, 2004, p. 299).

Nesse sentido, o autor nos faz pensar que somos diferentes, pensamos e agimos de modos distintos. Existe uma via entre a história social e a história do pensamento. Na medida em que deslocamos nosso pensar, naturalmente ligado à tradição, tensionamos a questão das diferenças.

Dando continuidade à pesquisa, partimos para a parte empírica, buscando com as narrativas pedagógicas, a escrita das cartas, potencializar nossa questão de pesquisa: A infância escolarizada. Pensar o impensado para os tempos difíceis foi necessário. Nesse momento, ocorreu-nos fazer a pesquisa empírica por meio de cartas. Para isso, tivemos contato com teses e dissertações que nos deram brechas ao pensamento potencializando esta pesquisa. Nessa busca por trabalhos que estivessem alinhados com a perspectiva pós-estruturalista, nos deparamos com a tese de doutorado de Susana Beatriz Fernandez, intitulada “Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma Escola: escolarização, infância e experiência” (2009). Pelo título, pode-se perceber o interesse em lermos a tese, e a partir da leitura, nos deparamos com uma pesquisa a partir de cartas.

Nessa tese de doutorado, as cartas foram escritas por alunos(as) para narrarem o que pensavam sobre a escola. Adotamos, nesta dissertação, a pesquisa por meio de cartas. Foi necessário pensarmos a pesquisa de campo em tempos de Pandemia, pois passamos o ano de

2020 seguindo protocolos de distanciamento social devido à Pandemia de coronavírus, e seguimos no ano de 2021 com os mesmos protocolos, enquanto aguardamos a vacina. Frente ao momento vivenciado, identificamos nas narrativas pedagógicas escritas no formato de cartas uma ferramenta potente para tensionarmos nossa pesquisa.

Nesta dissertação, as narrativas pedagógicas constituem para os sujeitos da educação uma memória material das experiências vivenciadas e compartilhadas que permitem sua leitura, releitura, quer por parte de quem escreve ou de quem lê, no sentido de movimentar o pensamento. Desta forma, a leitura e releitura das narrativas contribuem no processo de subjetivação dos sujeitos.

Corroborando com o que escrevemos sobre a leitura e releitura das narrativas pedagógicas por meio das cartas, Foucault (2004, p. 153) ressalta que “A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que recebe”. Nesse sentido, as cartas serão uma espécie de autoanálise das práticas discursivas pedagógicas e suas experiências.

Buscaremos com as narrativas tensionar as verdades que são naturalizadas sobre a importância/necessidade de uma infância escolarizada cada vez mais cedo, apostando num ideal de criança e infância.

Na seção seguinte, trataremos de pensar, junto com autores(as) que discutem a infância, a escolarização, o sujeito e as experiências, o que nos contam as narrativas das professoras, seus pensamentos, vivências sobre a importância/necessidade da Educação Infantil no processo de alfabetização.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA, “HISTORIADORES DO PENSAMENTO”: TECENDO MODOS DE VIVERNA DOCÊNCIA

O sujeito é, pois, aquele que age e que sofre ações de outrem; o si mesmo é a relação que este sujeito estabelece consigo mesmo enquanto agente. É este “nó de relações” que, segundo Foucault, opera como o alvo das técnicas de si, conjunto de operações de constituição subjetiva. As técnicas de si não operam nem sobre os jogos de poder, nem sobre as relações de saber, nem sobre as determinações sociais, mas agem diretamente sobre essa relação que o sujeito estabelece consigo mesmo enquanto vive e age (GALLO, 2017, p. 80).

Gallo (2017) nos ajuda a pensar o sujeito da nossa pesquisa, o sujeito da ação e do pensamento. Os sujeitos que narram suas experiências, “historiadores do Pensamento”, vão narrar suas ações que estão relacionadas com o que lhes acontece na interioridade das suas histórias sociais e do pensamento, estabelecendo relações de vida e de trabalho.

Delimitamos na metodologia que três professores(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental participariam das narrativas pedagógicas como cúmplices das questões que abordamos, como: infância, criança e escolarização. Como estamos em época de pandemia, seguindo protocolos de distanciamento social, tomamos a decisão de buscar via contato telefônico junto à Secretaria de Educação de Lages, SC, por meio da coordenadora do Ensino Fundamental, o contato de professores(as) que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental. Soubemos que na rede municipal de educação, em turmas do primeiro ano, em 2020, somente professoras atuavam. Por conta disso, o título da dissertação e a partir do capítulo IV será usado o termo no feminino e . Após realizar o contato com a coordenação do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação de Lages, SC, recebemos a ligação da sua secretária, que nos atendeu e nos passou o contato de WhatsApp de dez professoras que atuavam no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Posteriormente, entramos em contato, por meio do aplicativo WhatsApp, com cada professora, nos apresentamos e colocamos nossa questão de pesquisa. Fomos bem acolhidas por algumas delas, outras não retornaram, outras concordaram em participar e, nesse caso, enviamos por e-mail uma mensagem explicando como participar, datas para retorno e agradecendo à participação na pesquisa.

Juntamente com a mensagem, encaminhamos uma carta contendo informações sobre a pesquisa e a pesquisadora, na qual comunicamos nosso objetivo com o estudo. Das cartas enviadas, quatro professoras nos deram retorno. A princípio, havíamos pensado em três narrativas, porém, diante de termos quatro cartas, optamos por fazer as análises de todas as que nos foram gentilmente enviadas. Nos relatos escritos por meio de cartas, estabelecemos relações que ora nos aproximaram e ora nos distanciaram dos sujeitos nas suas narrativas.

Para darmos continuidade à parte empírica da pesquisa, como já mencionamos, foram selecionadas quatro cartas. Todas as participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – e nos enviaram, via e-mail ou WhatsApp, o referido termo assinado, juntamente com suas respectivas cartas. No sentido de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, identificamos os excertos das participantes pertencentes à: Professora 1; Professora 2; Professora 3 e Professora 4.

Como citamos acima, para Foucault (2004): “Entre a história social e as análises formais do pensamento há uma via, uma pista – talvez muito estreita –, a do historiador do pensamento”. Os relatos pedagógicos desses sujeitos e suas memórias vão aproximar pesquisador e pesquisado.

Os sujeitos participantes da nossa pesquisa têm alguns pontos em comum entre eles: Todas são professoras na Rede Municipal de Ensino do Município de Lages, SC, e como o objetivo da pesquisa, todas atuando no primeiro ano do Ensino Fundamental. Todas são graduadas em Pedagogia e têm pós-graduação, duas são Mestres em Educação. Quanto ao tempo que estão na docência: Professora 1 - há 16 anos, Professora 2 - 17 anos, Professora 3 - 29 anos e Professora 4 - 31 anos.

Buscamos problematizar nas narrativas pedagógicas verdades que circundam a infância escolarizada, a importância/necessidade da escolarização cada vez mais cedo para o processo de alfabetização.

Diante das narrativas, pode-se perceber certa preocupação com as vivências no passado, o que leva o sujeito pedagógico a ter uma prática, hoje, diferente, buscando mover-se para obter maior sucesso nas suas práticas pedagógicas. Encontramos, nas escritas, memórias vividas pelos sujeitos que subjetivaram suas ações no presente. Assim, estes vão se constituindo e se tornando sujeitos nas relações, nos atravessamentos, no que os move.

As professoras narraram o que consideram erros ou inexperiências no passado como ações que as constituíram enquanto sujeitos da educação, mas que, hoje, com a bagagem do tempo, podem ser reconfigurados, dando espaço a novas subjetividades.

Trazemos as narrativas de algumas professoras neste sentido:

Professora 1: Um fator importante que eu saliento era a forma de trabalho, a qual eu “achava” ser o correto, completamente tradicional, nada de atividades lúdicas, diferenciadas, eu havia acabado de sair do magistério, então, pensava que passar o ba-be-bi-bo-bu era formidável, infelizmente por uns 03 anos desenvolvi minhas aulas dessa forma.

Passados alguns anos comecei a faculdade de Pedagogia e no ano de 1999, comecei no Município de Lages como professora, novamente com 1ª série (ainda), cursando a faculdade, eu já tinha noção das teorias educacionais e comecei a compreender conceitos como: inclusão, ludicidade, amorosidade entre outros [...] (grifos da autora).

Professora 4: De 2001 a 2007 atuei como professora de pré-escola na Escola Municipal Básica ..., onde trabalhava em parceria com a professora do primeiro ano da escola. Planejávamos atividades em conjunto, para facilitar a transição das crianças do pré-escolar para o primeiro ano, sem esquecer das funções e prioridades da pré-escola.

Tinha um ambiente alfabetizador, mas lúdico, que oportunizava às crianças a aprendizagem a partir da brincadeira, da interação, da história, da música, possibilitando assim, o aprendizado dos alunos e respeitando suas potencialidades. Isto me dava muito prazer em ensinar. Este planejamento fazia toda a diferença na adaptação e aprendizagem das crianças no primeiro ano.

A professora alfabetizadora sempre comentava comigo a diferença existente na aprendizagem dos estudantes que eram da nossa escola, com os que vinham de outras escolas ou ainda não haviam frequentado o pré-escolar, as dificuldades eram visíveis.

Esses dados, que de certa forma narram os modos de pensar, as vivências, as práticas das professoras, indicam sujeitos se posicionando diante de ações vivenciadas em diferentes tempos e espaços. As professoras narram, em suas escritas, um modo de ver a educação, o ensino das crianças pautado numa visão adultocêntrica. Neste sentido, a ciência produz verdades sobre a infância, a criança, a escola. A ciência torna-se um valor da Modernidade que faz surgir, a partir do governo da população infantil, um sujeito ideal, civilizado.

A intervenção dos adultos nesse sentido vai determinar que ações e pensares estarão a serviço desses modos de ser docente, investindo no que tange a oportunizar o mundo letrado, os números, exercícios repetitivos, a fim de ocupar o tempo e o espaço das crianças em suas infâncias para modular, enquadrar, formatar sujeitos infantis escolarizados. O tempo livre da brincadeira, da possibilidade da experiência, o imprevisto, do não fazer nada coletivo só pelo motivo de estar feliz não é pensado, problematizado, me parece que somente o previsível é considerado.

As narrativas nos demonstram que parece existir uma receita para que aconteça a aprendizagem de qualidade. A professora 1 escreve que: “Um fator importante que eu saliento era a forma de trabalho, a qual eu ‘achava’ ser o correto, completamente tradicional, nada de atividades lúdicas, diferenciadas, eu havia acabado de sair do magistério, então, pensava que passar o ba- be- bi- bo- bu era formidável, infelizmente por uns 03 anos desenvolvi minhas aulas dessa forma. Já a professora 4 traz: “[...] trabalhava em parceria com a professora do primeiro ano da escola. Planejávamos atividades em conjunto, para facilitar a transição das crianças do pré-escolar para o primeiro ano, sem esquecer das funções e prioridades da pré-escola”.

Para as professoras, a questão do sucesso pedagógico está relacionada à aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. E de fato é bem-vindo que a criança também tenha seu processo escolar bem-sucedido, mas não somente.

O conjunto das narrativas evidencia que há uma recorrência no modo de pensar a infância escolarizada na ordem de uma teorização que visa, ou que se ocupa em ensinar na infância em que o lúdico e a afetividade estão a serviço exclusivo da alfabetização. Há uma preocupação em ocupar o tempo e espaço da escola para preparar a criança para o amanhã, para o sucesso, não deixando um espaço para a criança viver sua infância dentro da escola.

O que problematizamos é a falta, nas narrativas, de modos de ver a criança e a infância como potência de vida, que sim, é possível pensar numa escola outra que possibilite à criança viver sua infância no seu tempo e espaço da escola.

A maneira como nos constituímos enquanto professores(as) é que vai ditar nossos modos de ver e produzir a infância. Somos, sim, subjetivados(as) pelo que nos dizem os(as) colegas, os pais, a rede de ensino, a sociedade, os discursos pedagógicos, a ciência. Desconfiar desses modos de ver a infância e a criança, que nos parece tão bem articulado e acaba por nos deixar acostumados(as) demais com tudo o que nos acontece cotidianamente, é o que nos potencializa a pensar essa criança universalizada e única. Assim sendo, apostar nas possibilidades múltiplas das infâncias, de ensinar, de agir no mundo, na escola e na vida é o que nos interessa: focar nas potências de viver na e a infância.

Nos excertos já apresentados, é possível perceber um aconselhamento em que se expõe vivências pedagógicas positivas e negativas como resultado da bagagem adquirida e compromisso com os pares de expor essas vivências, dando conta das mudanças e deslocamentos durante esse percurso. Podemos, assim, encontrar, nas narrativas, essa compreensão do que foi entendido como negativo no passado e precisa ser lembrado apenas como algo que não faz mais sentido, e o que foi positivo no passado e precisa ser resgatado, dando um sentido às ações no passado. Nas palavras de Veiga-Neto:

[...] assim como o espaço não deve ser compreendido como um simples cenário onde se dão nossas ações – as nossas ações não se dão simplesmente ao longo de uma duração de tempo; muito mais que isso, é na própria ação que se institui um tempo capaz de ser percebido e de ter algum sentido para nós. Dito de outra maneira, o tempo se institui e se organiza pela nossa ação (VEIGA-NETO, 2001, p. 17).

Dar sentido as nossas ações no passado e no presente, buscando respostas para nossa ação futura, no sentido da busca do ideal da escola, da infância, da criança, da experiência, é o que percebemos nas narrativas pedagógicas.

Buscamos, nesta pesquisa, com a contribuição de teóricos pós-estruturalistas e as narrativas escritas de professoras dar impulso às desconstruções, aos abalos, às rupturas nessas bases que nos constituíram há séculos e promovem uma dominação a partir de verdades que já não se pode aceitar sem as problematizar.

A aposta aqui está em atentar para pluralidade de modos de vida, de pensar a escola, um olhar para as multiplicidades, para a diferença, para outras possibilidades de se pensar a infância, para o impensado, para a possibilidade de experiência.

4.3 NARRATIVAS PEDAGÓGICAS POTENTES: NA FABRICAÇÃO DO SUJEITO INFANTIL

O que eu tento descobrir sob esse nome é, primeiramente, um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, tanto quanto do não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo propriamente é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

Em segundo lugar, o que gostaria de descobrir no dispositivo é exatamente a natureza do laço que pode existir entre esses elementos heterogêneos [...]. Em terceiro lugar, por dispositivo entendo uma espécie – digamos – de formação, que, em um dado momento histórico, teve por função maior responder a uma urgência. O dispositivo tem, pois, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 2014, p. 45).

Foucault não problematizou questões na ordem da educação, mas seus escritos, especialmente em *Vigiar e Punir*, trazem a disciplina dos corpos como mecanismo de controle por parte das instituições, dentre elas, a escola, a igreja, o hospital, a prisão. Sendo assim, conceitos foucaultianos são potentes para desnaturalizar verdades sobre a educação, a infância e a criança.

Neste sentido, Carvalho e Gallo (2017, p. 627, grifo dos autores) citam o filósofo René Schérer que, seguindo o conceito foucaultiano, afirmam existir o “*dispositivo pedagógico*: um conjunto heterogêneo, disposto na forma de uma rede, que engloba discursos e pensamentos, mas também instituições e arquitetura, leis e ações de administração, proposições filosóficas e verdades científicas, máximas morais e religiosas”.

Não queremos, aqui, trabalhar o conceito de dispositivo, mas, sim, brevemente, nos apropriarmos desse termo como potência nas questões que abarcam a infância escolarizada, a criança e a escola no sentido de fazer emergir elementos que naturalizam verdades sobre essas questões.

Compreender como se inventou a infância, a criança e seus modos de viver diferentes do adulto a partir de “dispositivos pedagógicos” sobre essa população e como redes desse saber-poder se entrelaçam para conduzir essa população é o que tensiona nossa pesquisa.

A instituição escolar possui elementos na sua constituição capazes de cristalizar discursivamente verdades que se entrelaçam. Neste sentido, Carvalho e Gallo assinalam que,

[...] a instituição escolar vai sendo constituída pouco a pouco, com o encontro de diferentes fluxos e experiências, de distintas proveniências, que vão dando forma a esta maquinaria escolar que hoje conhecemos. A escola que hoje habitamos não é certamente a mesma dos séculos anteriores, mas ela foi sendo forjada nestes fluxos (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 623).

Corroborando com os autores, trazemos as narrativas pedagógicas para pensarmos nos trajetos feitos pelas instituições escolares no que as move, que proveniências vão se enredando para que o seu funcionamento atenda a uma lógica de universalização, e de homogeneização dos sujeitos, da infância, da criança.

Trazemos a autora Sandra Mara Corazza, em seu livro “Infância & Educação: Era uma vez... quer que eu conte outra vez?” com a história da infância pautada por historiadores dessa etapa da vida.

A autora faz apontamentos que circundam a infância “As gentes pequenas” e sua relação com o indivíduo “gente grande” (CORAZZA, 2002, p. 57). Sobre o surgimento da “gente pequena”:

No começo, ninguém prestava atenção às gentes pequenas: suas criaturas eram mais ou menos como fantasmas, das quais não se falava, que quase não se enxergava e que, por isso mesmo, também não incomodava ninguém. As tais pequenas viviam soltas pelos lugares: comiam e bebiam do jeito que dava; dormiam onde tivesse uma beirada; vestiam-se com as roupas que eram jogadas fora; circulavam no meio do passeio público, nas lojas, nos mercados, junto com os gatos, patos, galinhas, porcos, cachorros, cavalos, vacas e bois (CORAZZA, 2002, p. 58).

Segundo Corazza (2002), as gentes pequenas viviam e morriam e não incomodavam ninguém, tudo parecia natural, até que o sujeito, da forma como o conhecemos hoje, foi inventado.

A partir dessas invenções, surge o indivíduo que começa a perceber “as gentes pequenas”, a prestar atenção nelas de forma dominadora. Para a autora: “Não uma atenção desleixada qualquer, mas uma atenção sem limites, que ambicionava dar-lhes uma ‘vida própria’ (ele criou esta expressão com o sentido que queria) para fazê-las – como ele dizia – ‘existir’ [...]” (CORAZZA, 2002, p. 58, grifos da autora).

Desse modo, com o advento da Modernidade e da ideia de sujeito como conhecemos hoje, a infância emergiu com todos os aparatos para fazer existir essas “gentes pequenas” a partir do olhar, do sentir e do domínio dos indivíduos adultos.

Já abordamos em capítulos anteriores de forma mais densa sobre as verdades que constituíram a criança e a infância. É na invenção do indivíduo que se ancoraram e se ancoram verdades sobre as “gentes pequenas”, com seus fazeres, corpo e conduta. Em nossas narrativas, surge esse olhar do sujeito pedagógico sobre a criança, subjetivando e objetivando-a:

Professora 1: [...] a maioria das crianças vinham da “Creche”, frequentavam jardim e a pré-escola, assim os estudantes chegavam na 1ª série com alguma noção e principalmente preparadas e não “assustadas” (grifos da autora).

Professora 2: [...] considero importante à criança estar na escola. Quando a criança chega à escola é muito importante sua adaptação e a socialização, à criança traz

consigo medos, incertezas daquilo que é novo para ela. O que é um desafio para a professora, pois à criança necessita a princípio simpatizar com a professora e colegas. Para esse início de adaptação, devido às crianças estar em um ambiente escolar com crianças em níveis diferentes de escolaridade [...].

Professora 3: A pré-escola facilita a transição da criança para a escola, auxilia a alfabetização e na socialização dos pequenos. E esta pré-escola deve ser voltada ao desenvolvimento pessoal, estimulando atividades lúdicas, para que a criança desenvolva seus conhecimentos, é o momento perfeito para introduzir a criança no mundo letrado.

Professora 4: A criança deixa a escola de Educação Infantil ou sua casa, entra no Ensino Fundamental, mas não deixa de ser criança, ela continua sendo aquele ser que observa, questiona, levanta hipótese, brinca, chora, se emburra. Vem daí a importância de ser um ambiente de ludicidade e de desenvolvimento das diversas linguagens.

Encontramos, nessas narrativas, a imagem da infância escolarizada e suas verdades. Como vimos, o indivíduo “gentes grandes” traçando um ideal de criança e infância na qual nos colocamos junto, somos subjetivados(as) e objetivados(as) a partir dessa base ancorada nos moldes Iluministas que constituem o sujeito moderno. Fomos, enquanto gente pequena, e, mais tarde, na condição de gente grande, constituídos(as) por esses discursos do indivíduo, o que, para a autora, significa o sentimento do adulto a partir do momento que passa a perceber e se atentar para a infância. Assim, “[...] De tanto atentar, encasquetou que as pequenas tinham um ‘corpo’ e passou então a observá-lo melhor – com olhos tão grandes quanto os do Lobo que olhava para Chapeuzinho Vermelho –, não para devorá-lo, mas para implicar com ele” (CORAZZA, 2002, p. 59).

Observa-se, nas narrativas, o adulto dizendo o que a criança sente. A partir da sua bagagem, da sua subjetividade e objetividade enquanto pedagogas, as Professoras 1, 2 e 3 usam as palavras, respectivamente, “assustadas”, que a criança “traz consigo medos, incertezas daquilo que é novo para ela”, e essas palavras nos dão o sentido do que a criança sente a partir do outro, das verdades do outro. A professora 4 tem modos de ver diferentes quando coloca “vem daí a importância de ser um ambiente de ludicidade”, e traz um sentido de interioridade do sentimento de ser criança quando ressalta a criança como aquela que “observa, questiona, levanta hipótese, brinca, chora se emburra”, saindo da ideia de infância única, como nos casos citados anteriormente. Assim, para a Professora 4, a criança continua criança ao entrar na escola, não passa a ser vista como aluno(a).

A Modernidade inventou um modo de ser criança, tendo como ideal para os(as) pequenos(as) um sujeito grande, feliz, realizado, escolarizado, enfim, civilizado.

A escolarização, neste contexto, surge como dispositivo do indivíduo para disciplinar os corpos das “gentes pequenas” no sentido de civilizá-los:

Só para implicar com esse corpo - que ele embestou que não devia ser de qualquer jeito, mas “dócil” e “útil” -, exigiu que as pequenas se arrumassem melhor; que comessem e dormissem nas horas certas e nos lugares determinados; que se assoassem e não pusessem mais o dedo no nariz; que tomassem banho “regularmente”; que escovassem os dentes, após cada refeição; que não fizessem mais xixi nem cocô nas calças, nas camas e nos tapetes; que cuidassem onde estavam pondo as mãos - “lá”, não podia mais, era pecado! -, mãos que, aliás, deviam estar sempre limpas porque existiam - dizia ele - uns bichos causadores de doenças chamados “micróbios” e “bactérias” (os quais, como nenhuma das pequenas enxergava, todas, sem exceção, achavam que era mais uma das deslavadas mentiras do traste. (CORAZZA, 2002, p. 59, grifos da autora).

Enquanto professores(as), somos subjetivados(as) por discursos científicos, pelas instituições de governo que vão constituir nossas ações e o nosso pensamento. Somos atravessados por essas tramas discursivas, muitas vezes sem problematizá-las, num fazer automatizado, sem nos darmos conta por onde estamos andando. Muitas vezes, é difícil sair do automático, pois os discursos, sempre em nome do bem-estar, do desenvolvimento, do progresso, do futuro ideal, podem ser uma armadilha para nos laçar.

Nas narrativas, em alguns excertos, surge a preocupação em fazer da criança um ser ideal, que tem um tempo/espço ideal para aprender, obter sucesso. Em relação à pré-escola:

Professora 1: [...] Nesse período, não havia obrigatoriedade da pré-escola ou Educação Infantil, a maioria dos estudantes chegavam na minha turma pela primeira vez, situação que era bem difícil, porque eles mal sabiam pegar o lápis.
[...] Hoje vejo a importância da Ed. Infantil a partir dos quatro anos, porque a criança passa por um processo de construção do conhecimento.
[...] A infância escolarizada é o caminho do conhecimento e aprendizado.

Professora 2: [...] Porém, a vivência de alfabetização na cidade, considero diferente da alfabetização do campo. A maioria das crianças possuem o pré-escolar e possuem aquisição do movimento de pinça (segurar o lápis), recortar, colar, colorir e conhecem alfabeto, o nome, linguagem oral, traçado das letras... (grifos da autora).

Professora 3: Acho muito importante que a criança tenha familiaridade com o mundo letrado antes de ser alfabetizada. Isso se dá na pré-escola quando o professor lê para a criança, estimula que ela explique a história, incentiva que ela monte as próprias histórias, deixando livros disponíveis para as crianças. E várias outras atividades que o bom professor pode elaborar. Tudo isso serve para que a criança não sofra e seja alfabetizada no 1º ano.

Professora 4: É indiscutível a relevância da pré-escola para a alfabetização. Não como preparadora de sujeitos prontos para uma escolarização mecânica, repetitiva e com métodos e estratégias sem objetivos. Mas, como um ambiente estimulador, criativo e que incentiva as diversas aprendizagens e as múltiplas inteligências.
[...] a pré-escola e a alfabetização devem caminhar juntas, buscando ressignificar a aprendizagem, através do ensino simples, fundamentado e do envolvimento de professores e crianças com o conhecimento.

Nesses excertos, encontramos pistas que nos levam à questão da individualização e totalização. Ora é importante individualizar para conhecer cada um, ora temos um modelo que serve para enquadrar todos(as). Esperamos um modelo de criança que será materializado na

escola com bons(boas) professores(as), que a criança chegue, a partir de verdades que a circundam, próximo do ser ideal.

A partir do nascimento, da individualização, passa-se para o modelo em série, a totalização, todos(as) dentro de uma forma que é só colocar no fogo (bom professor, boa professora, saber pegar o lápis, estar na escola a partir dos quatro anos, saber colorir, cortar, escrever o nome, o traçado das letras, ter contato com livros, ler histórias, ter objetivo, ser criativo, estimulador...) e tudo está pronto. Há narrativa que envolve, enlaça, idealiza e, muitas vezes, não reconhece a diferença. O forno tem um poder limitado, não pode tudo.

Nas narrativas, podemos perceber como as professoras veem a nossa questão central na pesquisa, a importância/necessidade da Educação Infantil, neste caso, a fase da pré-escola para o processo de alfabetização. A história da pré-escola mostra que ela foi inventada para suprir a defasagem escolar, ou melhor, como forma de compensar as diferenças consequentes de diferentes condições sociais dessa população.

Partindo desse ponto, nos parece que hoje, pedagógica, científica ou socialmente ainda pensamos nessa perspectiva, mostrando que sim, cristalizamos algumas questões como valores a serem preservados e que estão longe de ser postos em suspensão.

As professoras, nas narrativas acima, deixaram suas verdades aparecerem quanto à necessidade da infância escolarizada. A Professora 1 ressalta que a obrigatoriedade da pré-escola foi positiva para a aprendizagem no sentido de preparar as crianças para frequentarem o primeiro ano do Ensino Fundamental que, segundo ela, é importante para esse período, pois relata que antes da obrigatoriedade era mais difícil trabalhar com as crianças em seus processos de alfabetização.

Nessa mesma visão, encontramos os pensamentos das Professora 2 e 3, respectivamente, a Professora 1 estabelece um diferencial entre as crianças que frequentam a escola no campo e as da cidade. Para essa Professora, as crianças da cidade são mais bem preparadas na pré-escola para a alfabetização. A outra Professora é bastante enfática quando diz que a criança “sofre” quando não é alfabetizada no primeiro ano do Ensino Fundamental, dando a entender que sim, a infância escolarizada é necessária e importante para que a criança aprenda a ler e a escrever e, assim, possa sentir-se feliz.

A Professora 4 nos parece ser um ponto fora da curva, ou seja, tem outra visão da importância/necessidade da infância escolarizada. Importante ressaltar que ela não deixou de pontuar a relevância da aprendizagem nessa fase da vida da criança, mas dá outras possibilidades quando coloca que a criança aprende em outros espaços, quando dá importância que as crianças sejam estimuladas para a criatividade, remete às diferenças de aprendizagens,

às múltiplas inteligências. Essa narrativa nos aproxima de uma docência que se movimenta para um pensar uma infância outra, uma criança outra e uma escola outra.

Pensar suspendendo nossas verdades, resistir ao que nos é dado como valor de verdade não é fácil, não é para quem procura andar nas beiradas, é para quem acredita que podemos, sim, mudar o que está posto. Tensionar o que está dado, duvidar do que está evidente, é deixar o medo de errar e se arriscar em possibilidades de experiências outras.

Pensar para além do que universaliza a criança e a infância e saber que todos(as) precisam ser respeitados(as) nas suas diferenças. A questão da individualização e, depois, da totalização se constituiu na lógica de instituições que estão a serviço do Estado atendendo ao que se entende por parte deste como “bem comum”.

Nesse viés, há lugares próprios que se encarregaram dos(as) pequenos(as), da sua individualização e totalização. Segundo Corazza (2002), a paróquia, os cartórios encarregavam-se de registrar nome, sobrenome, data/hora do nascimento das “gentes pequenas”:

O engraçado dessa parte da história é que ao mesmo tempo em que individualizava o máximo que podia cada uma das gentes pequenas, para analisá-las, o desgranido do Indivíduo criou um sistema de totalização, agrupando-as para contá-las e, desse jeito, poder dizer quantas viviam e quantas morriam; quantas adoeciam; quantas estavam crescendo bem e quantas estavam “minguando”; quantas eram de tal lugar e quantas de outro; quantas tomavam vacinas e quantas não; quantas pegavam gripe e quantas não; quantas mamavam nas tetas de uma das gentes grandes nativas e quantas nas mamadeiras; quantas eram de tal casal e de tal país; e assim por diante (CORAZZA, 2002, p. 72-73, grifo da autora).

Assim, entramos nesse jogo, individualizamos a criança e, depois, valendo-nos de verdades sobre a infância, queremos todas iguais, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, felizes, lendo, escrevendo, criativas, participativas, sentadas, dizendo as palavrinhas mágicas...

Estamos aqui não para criticar ações e pensamentos, mas para desacomodarmos das verdades que tentam nos encapsular. Pensar a criança e a infância a partir delas mesmas, no tempo presente, sem fantasiar o futuro, é um desafio da contemporaneidade.

Depositamos, muitas vezes, na criança a esperança de um futuro na visão do indivíduo. Assim:

O nascimento é capturado por essa ideia de futuro e as crianças são colocadas na disposição de continuar o tempo. O futuro é, talvez, a imagem fundamental do Ogro. Digo, a figura do Ogro consiste em educar as crianças do ponto de vista do futuro de outra coisa que não as crianças. Elas têm que ser o futuro da economia, do Brasil, da democracia, da igualdade. Transformamos as crianças na gênese de um futuro que não é delas, mas de outra coisa que passa por elas (LARROSA, 2013, p. 2).

Trazemos uma entrevista com Jorge Larrosa, realizada em 2013, que nos parece potente para discutirmos em nossa dissertação, com o título: “O papel da educação é subverter as

regras”. Em sua fala, Larrosa aponta questões importantes para se pensar sobre a criança e a infância: “A educação tem a ver com amor e responsabilidade. É o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e o renovamos com a chegada dos mais novos” (LARROSA, 2013, p. 1).

Problematizar, subverter as regras, movimentar o pensamento e a ação são pontos para não nos tornarmos o Ogro, aquele ou aquela que deposita na criança e na infância projeções de si na expectativa de um mundo de sujeitos ideais, construídos em tempos e espaços ideais.

Segundo Larrosa (2013, p, 2), “[...] O papel da educação é subverter as regras, os procedimentos e as maneiras de fazer. Pensar em como é possível inventar novas formas de fazer no interior de um jogo que está cada vez mais prescrito”.

Nos excertos a seguir, podemos observar o jogo prescrito evocado pela educação escolar:

Professora 1: [...] hoje eu procuro estudar minha turma, pensar, refletir e buscar meios para que o aprendizado se concretize na sala de aula de maneira “gostosa” lúdica, com alegrias [...] (grifo da autora).

Professora 2: [...] As dificuldades quando as crianças iniciam o primeiro ano no Ensino Fundamental são a família que pouco colabora na aprendizagem das crianças e o fato de não frequentar a Educação Infantil; Apresentam pouco rendimento escolar. Dependem da professora para iniciar as atividades propostas. Percebe-se uma angústia nas crianças e manifestam-se através do chorar, das faltas nas aulas.

Professora 3: Para que aconteça um bom trabalho devemos ter professores e coordenadores comprometidos nessa área, tenho visto e acompanhado muitos descasos, professores despreparados e recebendo pouco suporte dos coordenadores. Uma orientação despreparada quem perde é somente a criança. Pois percebo crianças sem saber reconhecer se quer movimentos de seu próprio corpo, que é o mínimo a ser repassado. Existem tantos meios lúdicos para ensinar esta faixa etária, que às vezes me pergunto. O que fizeram com essa criança? Ou que orientação estes professores tiveram? Para alguns professores lúdico é brincar no parquinho, assistir desenho na TV, que a maioria destes desenhos são destrutivos, deseducam as crianças.

Professora 4: Muitas vezes me pergunto: - Quem são as crianças que chegam até mim? E como eu, como professora alfabetizadora, posso conduzir o seu percurso formativo e fazê-las apropriar-se da leitura e da escrita, objetivo primeiro da Alfabetização?

Estes são alguns entraves que como alfabetizadora busco entender, mas que muitas vezes me angustiam. São 25 estudantes por turma. 50 crianças diferentes, com diferentes formas de pensar e de aprender, com suas diferenças e especificidades.

Observamos nos excertos que há prescrições do pensar e das ações pelas Professoras. Em algumas narrativas, pode-se perceber a potência de algumas palavras como “lúdico”, “maneira gostosa” (Professora 1), a prescrição de crianças que não frequentam a Educação Infantil e suas consequências na visão da Professora 2. Já a professora 3 prescreve sua bagagem diante do que considera descaso por parte dos atores da escola com as crianças no quesito

“aprendizagem esperada das crianças num tempo e espaço” e, por último, a angústia que nos traz a Professora 4 diante da diversidade e potência das crianças com suas individualidades.

Nas narrativas, pode-se observar o papel do(a) professor(a) como aquele(a) que, pelo bem das crianças, vai delimitando ações que farão surgir a criança alfabetizada, idealizada pelos discursos pedagógicos. As Professoras 1, 2 e 3 nos escrevem, em suas narrativas, que existe uma maneira lúdica, alegre, e que é a partir de professores(as) comprometidos(as) com a aprendizagem que isso acontece, nos dando pistas que depende do(a) bom(boa) professor(a), das condições familiares, de ter uma preparação na pré-escola e tudo estará resolvido. Percebe-se um olhar que desconsidera a aprendizagem a partir da criança quando a Professora 3 traz a ideia que o mínimo que uma professora pode ensinar são os movimentos do corpo para que a criança chegue no primeiro ano mais bem preparada para a alfabetização.

Percebe-se, nas narrativas, uma ideia que não considera as diferenças, que potencializa o mesmo, espera-se que todos(as) cheguem no primeiro ano do Ensino Fundamental com condicionantes que os(as) identifiquem como “alunos(as)” dessa etapa. O imprevisível, a possibilidade do diferente é um desafio para nós, professores(as), desse modo, saber lidar com as potências diferentes na infância por vezes nos desacomoda.

Para Larrosa (2013), os(as) professores(as) se revestem da figura do Ogro, aquele que educa as crianças para um ideal a ser alcançado, no futuro, subjetivando e objetivando-as a partir de outra ordem que não a da infância:

O Ogro é um sequestrador de crianças. Essa figura é ambivalente, assim como o amor. Todos nós sabemos bem que há amores que matam. O amor é ambíguo e o gesto de sequestrar crianças também é ambíguo. O pedagogo é, etimologicamente, o escravo que conduzia as crianças à escola. Não era o professor, era o sujeito que arrancava as crianças de casa. Mas é um transportador benigno, porque encaminha as crianças. Os Ogros não são todos bons, mas os amores tampouco são bons. É a ambivalência que constitui a vida. As mesmas palavras, as mesmas instruções, os mesmos objetivos podem funcionar em direção maligna ou em uma direção benigna. A vida é um pouco complicada (LARROSA, 2013, p. 2).

No lugar aqui expressado, a escola, reproduzimos um jogo que é ambivalente, as verdades que replicamos nos tornam automáticos em nossas ações e pensamentos. Problematizar se o que reproduzimos realmente abre possibilidades para a potência de ser criança e a infância é o que tensiona nosso olhar, nosso pensar e nossa escrita.

Abrir espaço para movimentar nosso pensamento no sentido de possibilidades outras de ver e viver a infância, a criança e a escola é necessário para abirmos espaço ao diferente.

Pensando a partir desse ponto, o imprevisível é bem-vindo:

A infância tem a ver com a possibilidade de começar. Por isso falamos tanto dos “novos”. As crianças são “os mais novos”.

E aí pode ocorrer algo interessante, que é o acontecimento, o imprevisível. A educação trabalha com a projeção, mas ao mesmo tempo deve ser sensível ao imprevisível, porque senão não aceita o acontecimento, não aceita a novidade, o que escapa do projeto. O mundo nunca será como nós gostaríamos que fosse. Graças a Deus. Porque justamente nessa tensão entre o previsível e a introdução de um outro é que está o trabalho educativo. É fundamental fazer planos, mas ao mesmo tempo é fundamental saber que os planos nunca se realizam (LARROSA, 2013, p. 9).

Larrosa (2013) movimenta nosso pensamento no sentido de ampliarmos olhares para o imprevisível e as possibilidades no campo da educação. É preciso deslocar-se das projeções, desprender-se, pensar com as crianças num mundo onde elas possam ser sujeitos que pensam e agem por si: “[...] Não diria tanto em ser os donos de suas próprias palavras, porque as palavras não têm dono, mas sujeitos que sejam capazes de se colocar em relação com o que dizem, com o que fazem e com o que pensam” (LARROSA, 2013, p. 5).

Vimos que a educação se ocupa de individualizar para, depois, ser totalizante, atendendo a demandas do governo das populações. Na sua narrativa, a Professora 4 escreve que: “Muitas vezes me pergunto - Quem são as crianças que chegam até mim? E como eu, como professora alfabetizadora posso conduzir o seu percurso formativo e fazê-las apropriar-se da leitura e da escrita, objetivo primeiro da alfabetização”. Nesse excerto, a Professora destaca a preocupação com a individualização, mas sem perder de vista o todo. Sob essa lógica, a busca pelo sujeito idealizado pela ciência, pela sociedade, pelo estado.

Desse modo, as estatísticas fazem parte de dispositivos que enquadram, avaliam, classificam crianças que ora são individualizadas, ora totalizam populações infantis e, por fim, cristalizam narrativas sobre a criança e a infância. Enquanto professores/as, somos subjetivados(as) e objetivados(as) pelos discursos advindos das ciências e estes acabam por movimentar nossas ações sincronizando ciência e discurso. Na narrativa da Professora 2 podemos observar esse movimento: “[...] As dificuldades quando as crianças iniciam o primeiro ano no Ensino Fundamental são a família que pouco colabora na aprendizagem das crianças e o fato de não frequentar a Educação Infantil; Apresentam pouco rendimento escolar. Dependem da professora para iniciar as atividades proposta”. Nesse excerto, podemos perceber o poder pedagógico instituído.

Sendo assim, os Pedagogos, segundo Corazza (2002, p. 157), “[...] enunciação do poder de polícia pedagógica”, têm como lógica a arte de conduzir a criança, de discipliná-la, de gerir seu bem-estar, administrar seu tempo e espaço no processo do conhecimento. Encontramos na escrita das professoras alguns excertos nesse sentido:

Professora 1: [...] respeitando a criança enquanto ser humano, o sujeito da sua história. A infância escolarizada é o caminho do conhecimento e aprendizado.

Professora 2: As dificuldades maiores são o uso do caderno. Nesse sentido o trabalho com a direção da escrita; escrever palavras respeitando o espaçamento entre elas. Assim, com muita atenção e carinho e o trabalho árduo de acompanhamento de perto, acompanhamento com o portfólio, tarefas diferenciadas, vão adaptar-se, mas alguns continuaram com algumas dificuldades.

Professora 3: A alfabetização consiste no domínio das letras do alfabeto, este domínio é a conclusão de um processo de desenvolvimento que representa o início de uma nova etapa na vida da criança, por isso elas devem ser bem preparadas para poder vencê-las. A pré-escola deve ser um processo que estimule, que ajude na alfabetização, para que estas crianças cheguem mais preparadas, pois uma pré-escola bem conduzida traz benefícios para a criança que são acumulados ao longo de suas vidas.

Professora 4: Estas reflexões são expectativas que me movem no caminho da alfabetização. As crianças chegam na nova escola cheias de vontade de aprender e ansiosas pelo conhecimento, perguntando quando e como vão aprender a ler e escrever.

Esta não é tarefa fácil. Cabe a nós professores alfabetizadores trilhar os caminhos, às vezes turbulentos, para que esta incrível “**Mágica**” aconteça (grifo da autora).

As narrativas pedagógicas pautadas em vivências das professoras traduzem, como diz Corazza (2002), “poder de polícia pedagógica”, portanto, são subjetivadas em seus discursos pela ciência que, obedecendo à lógica do Iluminismo, busca civilizar a população infantil. A Professora 1 deixa entrever sua opinião sobre a infância escolarizada, fechando seu entendimento de que a aprendizagem e o conhecimento só serão efetivados na escola para todas as crianças, uma lógica totalizante.

A Professora 2 nos relata o quanto é difícil e “árdua” a tarefa de ensinar. Essa escrita procede da sua preocupação com crianças que não fazem a Educação Infantil. Segundo ela, é possível que, ao final, algumas tenham dificuldades quanto à aprendizagem, dando conta das possíveis diferenças entre as crianças da sua turma.

Na escrita da Professora 3, há uma prescrição, quase uma receita de como deve ser o ensino para crianças que estão na pré-escola e no primeiro ano. Essa Professora acredita que essa etapa de escolarização resultará em benefícios para a vida da criança quando esta for adulta. Sendo assim, sua narrativa reproduz discursos que acabam por legitimar verdades proferidas pela ciência sobre um modelo de viver a infância, a criança, a escola.

Na última escrita, da Professora 4, percebe-se a angústia e como ela se coloca no lugar e no compromisso de realizar o desejo ansioso das crianças de aprender a ler e a escrever. Percebemos sua aflição quando destaca o que pensa sobre o processo de alfabetização, usando o termo “**Mágica**”, o que nos leva a pensar que o(a) professor(a) precisa ser mágico(a) para dar conta de tantas crianças ansiosas pelo conhecimento.

As professoras, em suas escritas, narram suas vivências, suas bagagens de anos em sala de aula, suas preocupações com a igualdade de oportunidades, com o sucesso de suas crianças, o que gera um discurso automático em prol do futuro das crianças da Modernidade:

Outro automatismo no discurso contemporâneo é que a escola tem que dar conta das condições particulares de cada criança, trabalhar com tudo aquilo que as condiciona e as determina. A lista de especialidades é interminável: condições sociais, culturais, intelectuais, cognitivas, psicológicas. No entanto, a minha ideia é a educação como refúgio incondicional, receber as crianças não em função daquilo que as determina, mas lidar com o indeterminado e que cada um possa se separar de suas próprias condições (LARROSA, 2013, p. 7).

Os discursos pedagógicos nos condicionam. Queremos, enquanto professores(as), que nossas crianças sejam as mais bem-sucedidas da escola, nos preocupamos com as avaliações que medem conhecimentos e dão notas às escolas, ficamos, em nossos discursos, enaltecendo escolas com notas altas, queremos dar conta de 50 crianças para alfabetizar, como escreveu a Professora 4, somos cobradas(os) e nos cobramos a sermos os melhores, as melhores. Somos, em outras palavras, subjetivados(as) por toda essa trama discursiva que institui modos de pensar a infância, a criança, a escolarização e até mesmo a própria docência. Ter que dar conta de tudo nos condiciona a querer tudo das crianças, não levando em conta o tempo de infância.

Que destino é esse? Que infância é essa? Que escola é essa? Larrosa (2013) nos coloca a ideia de um contradestino da escola, pensar em fazer diferente, pensar num funcionamento diferente para a escola, focando na potência da criança:

Eu creio que esse funcionamento, da educação como contra destino, só pode acontecer se as crianças não são determinadas pelo que as condiciona, mas por suas possibilidades. Não pelo que as determina, mas pelo que as indetermina. A educação trabalha com as potências, não com as condições. Claro que há crianças ricas, pobres, grandes, negros, deficientes, com família desestruturada etc. Mas eu acredito que devemos ser um pouco indiferentes, não prestar muita atenção a isso. Temos que dar atenção às potências, não às impotências. E o educador às vezes está muito preso fazendo a lista das condições, das impossibilidades (LARROSA, 2013, p. 7).

Essa citação corrobora com o conceito foucaultiano de dispositivo. Estamos subjetivados(as) a pensar dentro de uma lógica que nos condiciona, e as redes que tramam nossas ações e pensamentos, muitas vezes, não nos permitem pensar na educação como contradestino.

Ao concluirmos este capítulo, pontuamos brevemente o “dispositivo pedagógico” no sentido de compreender a complexidade das questões relacionadas à educação, à infância e à criança.

Estamos diante de verdades que nos constituem, ora como sujeito ora como objeto, a sermos subjetivados(as) e objetivados(as). Somos enredados(as) pelo saber-poder das redes que

aprimoram nossas ações e pensamentos. Encontrar frestas pelas quais poderemos nos desviar daquilo que é tido como rumo certo, levando-nos a possibilidades do diferente, da experiência a ser vivida do contradestino é o que pode nos mover na contramão do que está estabelecido como certo, estável e contínuo.

Ao finalizarmos esta pesquisa, temos em mente que ela nos possibilite abrir janelas, e ao vislumbrar novas perspectivas, que tenhamos a curiosidade de irmos em busca de outras janelas a serem abertas. Sempre vamos ter questões a serem repensadas, reavaliadas, problematizadas, tensionadas: “[...] O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que lhe permitem tornar-se diferentes do que você era no início [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 294). Trazemos, novamente, parte da citação que abre este capítulo por acreditarmos que o interesse pela vida, pelas crianças, pela infância e por tudo que circunda a docência é o que nos potencializa enquanto sujeitos pedagógicos. Que possamos pensar de um jeito, e depois de outro, não estando cristalizados(as) em nossas narrativas, somos múltiplos(as) e multiplicadores(as).

Finalizamos este capítulo afetados(as) por todas essas possibilidades de experiências que nos movimentaram para suspeitar das nossas verdades, ou seja, aprendemos que a potência da vida nos permite problematizar, não para encontrar respostas, mas para movimentar o que somos, o que pensamos, o que sonhamos, o que nos deixa felizes, o que nos deixa tristes. Que todos os modos de ser na infância, na criança e na escola sejam possíveis de pensar, escrever, falar, sentir e agir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA INFÂNCIA, UMA CRIANÇA E UMA ESCOLA OUTRA

Creio que temos que defender a responsabilidade do educador, a possibilidade de inventar coisas e também de fracassar, de se equivocar, de aprender de novo. [...] Deveríamos reclamar um pouco pelo direito à diferença, à invenção, a não jogar o que todo mundo joga, não sorrir como todo mundo sorri, não falar como todo mundo fala, não formular projetos como todo mundo formula projetos (LARROSA, 2013, p. 8).

A escolha do pensamento de Larrosa na epígrafe das considerações finais justifica-se pelo sentido que o autor deu à pesquisa, sentido de pensar o novo, de problematizar o já pensado, de provocar o pensamento e um olhar para a diferença. Os atravessamentos provocados pela escrita de Larrosa impulsionaram a pesquisa do início ao final, provocaram tensões, desconstruções, movimentos, pensamentos outros.

Ao chegarmos ao final da pesquisa nos vem à mente o título de um livro, “Como eu era antes de você”, e tomamos essa frase como metáfora para ilustrar que sim, houve mudanças que nos atravessaram e nos fizeram pensar como éramos antes de dar a ler autores(as) que nos provocaram a pensar o antes impensado?

Foram dois anos potentes para desconstruções de verdades, cuja perspectiva pós-estruturalista e os autores e as autoras nessa vertente nos deram brechas para pensar que não precisamos ser oito ou oitenta, não precisa ser “Isso ou aquilo”, como disse Cecília Meireles. Podemos mudar nosso pensamento, podemos errar, podemos duvidar do que nos contam e de nós mesmos(as). O que parece importar é que estejamos sempre prontos(as) para problematizar aquilo que tínhamos como verdade. Pensar e agir a partir do ponto de desconstruir certezas foi o que nos moveu nesta pesquisa.

Tomamos como ponto de ancoragem a questão da infância escolarizada, a escola, o sujeito, as verdades que nos atravessam. Nos interessava saber como se constituíram verdades sobre a criança e a infância, a partir da Modernidade, quando a infância passa a ser compreendida como população a ser educada, conduzida, tutelada, governada sob o ponto de vista das ciências.

A partir de aparatos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que prevê a obrigatoriedade de ensino de quatro a dezessete anos a partir do ano de 2016, e diante da realidade que crianças estão fora da escola nessa etapa que corresponde à Educação Infantil na fase da pré-escola, nos propusemos analisar, por meio de narrativas de professoras alfabetizadoras, qual a importância/necessidade da Educação Infantil para o processo de alfabetização. Para darmos conta desta pesquisa, buscamos investigar como

vem se constituindo discursivamente uma infância escolarizada cada vez mais cedo? Problematicamos também como a escola se constituiu como espaço de governo das condutas infantis e, por fim, tensionamos as narrativas de professoras da Educação Básica que trabalham com alfabetização quanto à necessidade ou não da pré-escolarização.

No primeiro capítulo discutimos sobre os discursos de verdade que se naturalizam sobre a criança e a infância. Assim, fomos problematizando e colocando em suspeita nossas verdades, ou seja, é preciso ir além das coisas visíveis, das evidências.

Problematizar discursos que atravessam o sujeito pedagógico e que acabam constituindo sua subjetividade se faz necessário para potencializar questões como a infância escolarizada, a escola, a criança e o sujeito. Alguns aparatos, como as ciências e os marcos legais, cercam os sujeitos pedagógicos no sentido de cristalizar verdades sobre essas questões.

Larrosa nos acompanhou nesse capítulo e nos desafiou a ler o diferente, o “dar a ler”, nos instigou a pensarmos sobre as verdades naturalizadas, colocando em suspensão discursos tido como legítimos e verdadeiros, e que pouco questionamos. Larrosa (2004) também nos trouxe a questão da experiência de si. Para o autor o “sujeito da experiência é um sujeito exposto”, então, buscamos com as narrativas das professoras, nossos sujeitos da pesquisa, essa disposição para expor suas histórias, suas experiências pedagógicas.

Outro autor que nos instigou a pensar sobre a questão da experiência foi Kohan (2019), quando trouxe que precisamos encontrar cúmplices que permitam que a criança viva sua infância na escola. Entendemos que todos(as) que têm seu cotidiano vivenciado na escola podem ser esses(as) cúmplices.

As narrativas das professoras foram, a nosso ver, ferramentas potentes para provocar entrelaçamentos entre os sujeitos pesquisados, a pesquisadora e os(as) leitores(as).

Suspeitar das nossas verdades e a questão da experiência são pontos potentes nesse início de conversa.

Problematizamos, no capítulo II, como, a partir da Modernidade, a infância passou a ser vista como uma categoria social e a ser incluída no Projeto Civilizatório pensado pelos intelectuais Iluministas a partir do Século XVI, projeto que tinha como lógica conduzir o sujeito para torná-lo um novo homem.

A instituição escolar, nesse projeto, tornou-se um lugar privilegiado para fazer surgir esse novo homem. Nesse sentido, a obrigatoriedade e a universalidade da escola se constituem esse tempo/espaço em que os discursos científicos se naturalizam, tomando a infância como uma população a ser explorada, conceituada, classificada, conduzida e gerida pelo Estado e atendendo à lógica deste.

Para darmos conta dessa problemática, buscamos os estudos do filósofo Michel Foucault para tensionarmos o sujeito, a infância escolarizada, a escola e os discursos que os cercam. Assim sendo, os estudos do filósofo sobre a relação de saber-poder nos deram pistas de como se deu a constituição do processo da obrigatoriedade na infância escolarizada.

Segundo Kohan (2004), diversos campos disciplinares vão produzir saberes e verdades sobre a infância. A relação de saber-poder gerada pelos discursos de diferentes campos científicos, da Igreja, do Estado, vai legitimar verdades sobre a população infantil e a criança.

Para Silva e Henning (2018), cumpre entender que entrelaçamento e acontecimentos históricos fizeram emergir a infância escolarizada e fez da instituição escolar um lugar onde o Projeto Civilizatório se concretizasse a partir da população infantil.

A institucionalização da escola se dá no sentido de amparar e gerir a população infantil que necessita de proteção e tutela. A escola, segundo Bujes (2011), surge para solucionar questões sociais. E na lógica do Projeto Civilizatório, a escola se faz necessária para conduzir, padronizar, unificar os sujeitos e civilizá-los, tornando-os um novo homem, um homem moderno. Para Silva (2019), a escola torna-se o espaço para formar, individual ou coletivamente, o sujeito ideal para a sociedade que se projetou para o futuro.

Como pontos pensados nesse capítulo, ficou o problematizar as questões sobre a infância, a criança, a escola e os sujeitos colocando os discursos que os cercam em suspensão. Se faz necessário repensar a partir da criança, respeitar sua infância, seu tempo de viver a infância. Não existe uma criança, uma infância. Compreender que é preciso, como diz Larrosa (2013), buscar o direito à diferença. A escola como tempo/espaço para se viver a infância.

No capítulo III, tratamos da questão da crítica e a arte de governar segundo Michel Foucault. Para o autor, existe um jogo que entrelaça o saber, o poder e o governo. Assim, é o jogo da governamentalização, esse jogo dita comportamentos, regulamentos e normas para os sujeitos.

A questão da atitude crítica está ligada a acontecimentos históricos a partir do Século XV como o poder pastoral, o poder das leis, o poder da ciência. A atitude crítica, segundo Foucault (1978), tem seu ponto inicial nas verdades proferidas pela Igreja, que tem no discurso de obediência e de salvação sua força de saber e poder, seu domínio. Nesse sentido, outros domínios vão se constituindo, como o do governo das crianças, dos pobres, dos mendigos, dos corpos, do espírito.

A arte da governamentalidade do Estado sobre as populações tem, na sua lógica, a ordem econômica, política, científica, entre outras, mas vai é na economia que encontra sua potência, governar mais com menos. Dessa forma, as instituições escolares são, para o Estado, espaço

para governar as crianças, os pobres, os indivíduos que serão educados, civilizados para um futuro ideal.

A relação do saber e do poder vai produzir em diferentes campos verdades sobre a criança e a infância, e as instituições escolares constituem o espaço/tempo para disciplinar e conduzir essa população no sentido do “bem comum”, do “fim adequado”, do “não correr riscos”, atendendo à lógica do Estado.

Esse capítulo nos provocou atravessamentos sobre verdades naturalizadas, sobre pensamentos pautados nas certezas. Há 30 anos trabalhando na docência, somente agora a pesquisadora se deparou com autores(as) que a fez pôr em suspeita as próprias verdades.

Tantos anos participando de formações, cursos, encontros, seminários, nos quais se aprendeu muito, mas não sobre essas questões, não sobre duvidar das certezas, não sobre o direito à diferença. Precisamos estar mais atentos(as) para sermos sujeitos pedagógicos que duvidem das verdades naturalizadas sobre a criança, a infância, a escolarização e outras tantas questões.

Finalizamos nossa pesquisa com o capítulo IV, no qual, por meio de cartas enviadas para professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental, buscamos tensionar a questão da importância/necessidade da frequência das crianças na Educação Infantil para o seu processo de alfabetização. Como respostas, recebemos quatro cartas nas quais as professoras contaram suas vivências cotidianas nessa etapa de escolarização.

Diante das narrativas que nos foram enviadas, pudemos nos sentir ora próximas ora distantes das mesmas. Próximas, pois, nos relatos, pudemos sentir a angústia de querer que tudo aconteça como planejado, que encontremos “alunos em condições ideais” de aprendizagem no início do ano letivo e que ao final desse mesmo ano esses “alunos” estejam bem-preparados, bem-sucedidos dentro do que está estabelecido como “ideal”. Como nos disse Larrosa (2013), lidamos com o determinado, então queremos condicionar nossos “alunos” dentro do que os determinam, dentro de um modelo e do que as nossas verdades e as verdades da ciência se ancoram.

Nos sentimos distantes dos relatos escritos por, hoje, depois de conhecer outros pensares, outra perspectiva teórica, e de podermos pôr nossas verdades em suspeita, tensionarmos essas verdades proferidas pela ciência, pela sociedade, pela igreja, pelo Estado sobre a infância, a criança e a escola.

Ao iniciar esta pesquisa sob essa nova perspectiva teórica, não me imaginava pondo minhas verdades em suspensão. Precisei fazer essa travessia, o que me desacomodou o pensar, o ler, o escrever, o dormir. Mas, sem dúvidas, hoje, sinto-me muito mais motivada pelos

atravessamentos que essas leituras me proporcionaram. Neste parágrafo, senti necessidade de colocar a escrita na primeira pessoa do singular, por entender que sim, a possibilidades de viver essa experiência foi particularmente minha.

Nosso sentimento de estarmos distantes dos relatos escritos pelas professoras condiz aos modos de ver a infância, a criança e a escola. Hoje, percebemos o quão importante é considerarmos a potência da infância, ou seja, estar na escola não pode afastar a criança de viver a infância. Os tempos de infância são tempos do agora, do hoje, do presente, das possibilidades, da experiência, do brincar, do rir, do choro... É preciso dar tempo e espaço para que se viva a infância. Muito além disso, é possível, e urgente, considerar a potência das diferenças na infância.

Saber que a aprendizagem é importante no processo de alfabetização é real, todavia, também precisamos movimentar nosso pensar para que aconteça uma escola outra, uma infância outra, que considere as potências das infâncias e o direito às diferenças.

Finalizo esta pesquisa lembrando de uma frase que meu pai sempre nos dizia quando estávamos fazendo algo que para ele era errado, ou mesmo fora do esperado, era uma forma de brincadeira, mas me fazia refletir, era assim: “Você é assim mesmo, ou está do lado do avesso?” Que possamos estar do lado que quisermos, de um lado, de todos os lados, pois não existe lado certo, o que existe, são possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42), set./dez., 2003.
- ARENDDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio, totalitarismo**. Traduzido por Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da Ciência, da Infância e da Escola**. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, em 11 de novembro de 2009.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Porto Alegre, RS: UFRGS/FACED/ PPGEduc, 2001.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Mover-se, comover-se e ver-se em tempos de cleptoafetividade: A vida para além de uma vida. In: **Vida como força criativa – Educação e Filosofia como potência do existir**. Instituto Racionalidades. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5KGIzbfpic8>. Acesso em 03 abr., 2021.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Defender a escola do dispositivo pedagógico: O lugar do *Experimentum scholae* na busca de outro equipamento coletivo. **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 19, n 4, p. 622-641, out./dez., 2017.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE – CNS. **Resolução n.º 466/12 de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Homologada em 12 de novembro de 1991.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação – Era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1-2, jan., 1997.
- FERNANDEZ, Suzana Beatriz. **Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola: escolarização, infância e experiência**. 2009. 173 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Ética, sexualidade, política. Organizada por Manoel Barros da Motta; traduzido por Elisa Monteiro e Inês Autran Barbosa. v. 5. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica. **Conferência proferida a Sociedade Francesa de Filosofia em 27 de maio de 1978**. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>. Acesso em: 12 nov., 2020.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**: curso no Collège de France (1977-1978). (Aula de 1.º de fevereiro de 1978, p. 117-153). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**: curso no Collège de France (1977-1978). (Aula de 8 de fevereiro de 1978, p. 155-180). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da Prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 77-94, out./dez., 2017.

GALLO, Silvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (Orgs.). **Repensar a educação**: 40 anos após Vigiar e Punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 253-260.

HENNING, Paula Corrêa. Silêncio, problematizações e criação: Potência do pensamento. In: A vida para além de uma vida. Palestra proferida ao vivo no evento **Vida como força criativa – Educação e Filosofia como potência do existir**. Organização do Instituto Racionalidades, 09 de abril de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iajcPwY4lRg>>. Acesso em: 05 abr., 2021.

KOHAN, Walter Omar. A devolver (o tempo d) a infância à escola. Prefácio. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. (Orgs.). **Infância & Pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 11-14.

KOHAN, Walter Omar. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. Rio de Janeiro RJ: UERJ, 2004.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Traduzido por Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.

LARROSA, Jorge. O Papel da educação é subverter as regras. **Portal do Aprendiz**. 2013. Disponível em: <http://portal.aprendiz.vol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>. Acesso em: 17 jan., 2021.

LARROSA, Jorge. Tecnológicas do Eu e educação. In: SILVA, Tadeu Tomaz da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira; COSTA, Nathália Dourado Frazão; SILVA, Ellen Aguiar. Práticas de saber-poder sobre educação infantil em Relatórios do UNICEF: Problematizações. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 38, 2018.

LIMA, Jéssica Hikari Lopes. **A educação infantil como direito público subjetivo no Brasil**. 2018. 48 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda; CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael: Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. **Revista de Educação Pública**, Notas de Leituras, Resumos e Resenhas, Uberlândia, v. 21, n. 47, p. 663-667, set./dez., 2012.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Libriandi. Faz de conta que as crianças já cresceram: O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 309-319, ma./ago., 2015.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MUNFORD, Danusa; COUTINHO, Francisco Ângelo; SOUTO, Kely Cristina Nogueira. Infância e Escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 345-369, jan./mar., 2017.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; ÁVILA, Dárcia Amaro. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias... A narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa (Org.). **Pesquisa em Educação: experimentando outros modos investigativos**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, p. 71-78.

SILVA, Gisele Ruiz. **Discursos de verdade nas práticas de escolarização com crianças pequenas: uma arte pedagógica na atualidade**. Rio Grande, RS: Associação ampla FURG/UFRGS/UFES, 2019.

SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa. Sujeito-infantil-escolarizado: relações de poder-saber no gerenciamento de uma população. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 973-991, jul./set., 2019.

SILVA, Luciana Heloísa Alves Biss; SILVA, Joana Cecília Biss; CERVI, Gicele Maria. As políticas da educação infantil na escola e os discursos sobre a criança nos documentos oficiais. **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA**, v. 3, 2018.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. Arqueologia de laescuela. **Teoria & Educação**, n. 6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender (org.). In: VEIGA-NETO, A. **Espaços, tempos e disciplinas:** as crianças devem ir à escola? Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

VIANA, Janice Santos. **Impacto da Educação Infantil sobre o desempenho escolar no ensino fundamental.** 2019. Tese (Doutorado em Economia). Escola de negócios, PUCRS, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8851>. Acesso em: 20 abr. 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE **(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)** (MODELO)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Tensionando Narrativas de Professores (as) Alfabetizadores (as) na Constituição da Infância Escolarizada”. O objetivo deste trabalho é: Analisar narrativas de professores (as) alfabetizadores (as) a respeito da importância/necessidade da Educação Infantil para o processo de alfabetização. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar, seis professores(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental de Escola Municipal Educação Básica (EMEBS) de Lages, SC, selecionaremos de forma aleatória os(as) professores(as), serão incluídos na pesquisas somente os(as) que concordarem em participar da mesma, quer por se sentirem de alguma forma ligados ao meu objeto de pesquisa, ou por sentirem a relevância do problema a ser pesquisado dispostos(as) a narrar sua experiência docente. Entraremos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Lages SC (SMEL) para coletarmos os endereços eletrônicos dos professores(as) e posteriormente enviar as cartas, não teremos contato pessoal com os sujeitos da pesquisa por estarmos seguindo protocolos de distanciamento devido a pandemia do Corona vírus neste ano de 2020. Mediante os e-mails combinaremos prazo para o envio das cartas e data para devolução das mesmas previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para problematizar a importância/necessidade da escolarização na Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade para seu processo de alfabetização. **De acordo com a resolução 466/2012** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum constrangimento, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados ou seja, a pesquisadora irá encaminhar o (a) pesquisado (a) à clínica escola de psicologia da UNIPLAC, e de forma gratuita. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Mesmo após assinar este documento o participante tem o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa.

Os benefícios da pesquisa são na busca de pensar a infância escolarizada sob diferente perspectiva, e assim encontrar possibilidades de refletir sobre os discursos de verdades naturalizados que busca na escolaridade um modelo ideal de criança e infância.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (49-999946714), ou pelo endereço. Rua: Professor Teobaldo Delwing,

371 – Centro – Lages SC – CEP: 88502-040. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____ (nome por extenso e CPF)
declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, ____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: (nome e assinatura **Pesquisador Responsável**)

Endereço para contato:

Telefone para contato:

E-mail:

ANEXOS

Anexo 1 – Cartas das professoras

Carta aos professores (as):

Cara professora, meu nome é Marcia Regina Arruda de Souza Chaves, sou professora há 30 anos sempre atuando na pré-escola e primeiro ano do Ensino Fundamental. Durante esses anos algumas questões me inquietaram a respeito dessas etapas da Educação Básica.

Há três anos recebi o convite para ser diretora auxiliar em dois CEIMs no Município de Lages/SC. Ao aceitar esse desafio, deparei-me com algumas questões como o fato de crianças de quatro e cinco anos de idade ficarem fora da escola por falta de vagas ou pelo fato de seus pais ou responsáveis preferirem deixar seu filho(a) fora da pré-escola, apesar de ser obrigatória a frequência na etapa da Educação Infantil na fase da pré-escola.

Ao ingressar no curso de Mestrado no ano de 2019 já tinha em mente pesquisar a respeito do direito da criança à educação na etapa da Educação Infantil diante de aparatos legais que circundam a infância escolarizada. Sabemos que muito é dito e escrito sobre a criança e a infância. Verdades são naturalizadas a partir da ciência, da psicologia, psicopedagogia entre outros campos. Diante disso, queremos a sua contribuição de chão da escola para potencializar nosso estudo e, neste sentido, a sua experiência a fim de subsidiar nossa pesquisa.

Como estamos vivendo um momento atípico com a pandemia do Corona vírus, precisamos nos movimentar no sentido de respeitarmos os protocolos de saúde. Sendo assim, fomos em busca de outro meio que possibilitasse a realização de nossa pesquisa.

A investigação narrativa torna-se um caminho metodológico escolhido para tensionarmos nossa questão de pesquisa e utilizando a carta como uma ferramenta de pesquisa, possibilitaremos aos professores (as) um espaço aberto para que dialoguem e narrem seus pensamentos, saberes e vivências enquanto professores (as) da Educação Básica.

A carta nos possibilita a experiência da memória. Ao lermos e relermos a carta nos deparamos com nossas vivências, atravessamentos, memórias, saberes.... experiências! Sendo assim, a investigação narrativa, pela escrita da carta, vai ser de fundamental importância para esta pesquisa.

Pedimos a você professora que nos conte suas vivências no primeiro ano do Ensino Fundamental como docente, nos relatando seu tempo de atuação nessa etapa de escolarização,

sua formação, os saberes e verdades que atravessaram/atravessam a sua atuação e constituição enquanto docente; e como vê a questão da importância/necessidade da Educação Infantil para o processo de alfabetização a partir dos quatro anos de idade. Que contribuições ou entraves a infância escolarizada apresenta na sua vivência como docente.

Sinta-se à vontade para as narrar!

Agradeço imensamente pela contribuição, Abraços!

Professora Marcia

Lages, 03 de janeiro de 2021.

Meu nome é XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, graduada e pós-graduada, atuo na área da educação e em sala de aula à 29 anos. Já atuei em escolas multisseriadas, com turmas de 2º, 3º, 5º e faz 5 anos que estou com turmas de 1º ano, amo trabalhar com alfabetização. Para mim a pré-escola é muito importante, porque a criança desde que nasce precisa de estímulos adequados, e a escola facilita esse processo. A pré-escola facilita a transição da criança para a escola, auxilia a alfabetização e na socialização dos pequenos. E esta pré-escola deve ser voltada ao desenvolvimento pessoal, estimulando atividades lúdicas, para que a criança desenvolva seus conhecimentos, é o momento perfeito para introduzir a criança no mundo letrado. É o momento da criança reconhecer as letras, sílabas e palavras por meio de brincadeiras. Acho muito importante que a criança tenha familiaridade com o mundo letrado antes de ser alfabetizada. Isso se dá na pré-escola quando o professor lê para a criança, estimula que ela explique a história, incentiva que ela monte as próprias histórias, deixando livros disponíveis para as crianças. E várias outras atividades que o bom professor pode elaborar. Tudo isso serve para que a criança não sofra e seja alfabetizada no 1º ano. É na pré-escola que se dá o início da caminhada, e é um período de uma importância para a alfabetização, dá pra criança um grande suporte para prosseguir em seu desenvolvimento na alfabetização, sem apresentar problemas no futuro.

Para que aconteça um bom trabalho devemos ter professores e coordenadores comprometidos nessa área, tenho visto e acompanhado muitos descasos, professores despreparados e recebendo pouco suporte dos coordenadores. Uma orientação despreparada quem perde é somente a criança. Pois recebo crianças sem saber reconhecer se quer movimentos de seu próprio corpo, que é o mínimo a ser repassado. Existe tantos meios lúdicos para ensinar esta faixa etária, que às vezes me pergunto. O que fizeram com essa criança? Ou que orientação estes professores tiveram? Para alguns professores lúdico é brincar no parquinho, assistir desenho na TV, que a maioria destes desenhos são destrutivos, deseducam as crianças.

A alfabetização consiste no domínio das letras do alfabeto, este domínio é a conclusão de um processo de desenvolvimento que representa o início de uma nova etapa na vida da criança, por isto elas devem ser bem preparadas para poder vencê-las. A pré-escola deve ser um processo que estimule, que ajude na alfabetização, para que estas crianças cheguem mais preparadas, pois uma pré-escola bem conduzida traz benefícios para a criança que são acumulados ao longo de suas vidas.

Cara Professora Márcia Regina Arruda de Souza Chaves

Primeiramente quero agradecer o convite para a participar do projeto de pesquisa intitulado **“Tensionando Narrativas de Professores (as) Alfabetizadores (as) na Constituição da Infância Escolarizada”**, relatando as minhas experiências como professora alfabetizadora, foi um grande prazer contribuir com a sua pesquisa.

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLAR E PRIMEIRO ANO

Recorri às minhas memórias pessoais e experiências profissionais vividas na Educação Infantil para expressar a importância da Pré-Escola para o processo de Alfabetização do Primeiro Ano do Ensino Fundamental.

[...]

Em junho 1993 fui convidada para atuar na Secretaria Municipal de Educação, onde fiquei até o ano 2000. Em seguida, no início de 1994, ingressei no Magistério Municipal de Lages, via Concurso Público, onde atuo até hoje.

Dentro da Secretaria Municipal de Educação, trabalhei na Divisão de Educação Infantil, onde encontrei um grande desafio profissional, talvez o maior da minha carreira. Tinha como atribuição o gerenciamento administrativo e pedagógico de todos os Centros de Educação Infantil do Município de Lages.

Assumir esta função me fez ver a Educação Infantil além da minha sala de Pré-Escolar.

Percebi com esta experiência, a importância da Educação Infantil na vida escolar dos estudantes. Que é imprescindível um ambiente acolhedor, próprio, com condições de trabalho, com profissionais qualificados e reconhecidos.

Que é fundamental para o desenvolvimento das crianças a interação entre elas e com os professores e que é indispensável a parceria entre a escola e a família. Fiquei muito grata em ter a oportunidade de conhecer, fazer parte e contribuir para a construção da história da Educação Infantil do Município de Lages.

Neste período continuei estudando. Fiz duas pós-graduações, em 1995 Especialização em Pré-Escola e Alfabetização, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Minas Gerais e em 1998 Especialização em Gestão da Escola Pública pela Universidade Federal de Santa Catarina.

De 2001 a 2007 atuei como professora de Pré-Escola na Escola Municipal de Educação Básica XXXXXXXXXXXXXXXX, onde trabalhava em parceria com a Professora do Primeiro Ano da escola. Planejávamos atividades em conjunto, para facilitar a transição das crianças do Pré-Escolar para o Primeiro Ano, sem esquecer das funções e prioridades da pré-escola.

Tinha um ambiente alfabetizador, mas lúdico, que oportunizava às crianças a aprendizagem a partir da brincadeira, da interação, da história, da música, possibilitando assim, o aprendizado dos alunos e respeitando suas potencialidades. Isto me dava muito prazer em ensinar. Este planejamento fazia toda a diferença na adaptação e aprendizagem das crianças no Primeiro Ano.

A Professora Alfabetizadora sempre comentava comigo a diferença existente na aprendizagem dos estudantes que eram da nossa escola, com os que vinham de outras escolas ou ainda os que não haviam frequentado o Pré-Escolar, as dificuldades eram visíveis.

Desde 2007, com a inclusão dos alunos de seis anos no Ensino Fundamental tenho o desafio de atuar como Professora Alfabetizadora do Primeiro Ano, na mesma escola que trabalhava como Professora de Pré-Escolar, a EMEB XXXXXXXXXXXXXXXX. Por isso, continuei meus estudos. Em 2013 entrei para o Mestrado e em 2015 concluí o Mestrado em Educação pela UNIPLAC.

Revisito o passado, percebendo a minha forma de pensar e agir no presente e buscando respostas para conhecer e analisar a construção histórica da Alfabetização a partir dessa experiência intimamente ligada a minha vida profissional, na Pré-Escola.

Hoje, na escola em que eu atuo com o Primeiro Ano não tem Pré-Escolar. Recebo as crianças de muitas realidades. Dos CEIMs situados no entorno da escola, mas também de unidades escolares distantes. Recebo também crianças que não frequentaram um Centro de Educação Infantil e que não têm uma infância escolarizada.

Quem já foi professora de Pré-escolar, sabe a importância da Educação Infantil no processo de Alfabetização.

Ser Professora Alfabetizadora era um grande desafio e a pergunta era como alfabetizar? Essa pergunta me deixou um tanto receosa, porque eu era professora de Pré-Escola e agora?

Não tem receita. Não tem nada pronto. Você vai descobrindo, inventando e reinventando como ensinar. Tem muito estudo, muito aprendizado, muito compromisso, muita responsabilidade.

A criança deixa a escola de Educação Infantil ou a sua casa, entra no Ensino Fundamental mas não deixa de ser criança, ela continua sendo aquele ser que observa,

questiona, levanta hipótese, brinca, chora, se emburra. Vem daí a importância de ser um ambiente de ludicidade e de desenvolvimento das diversas linguagens.

Muitas vezes me pergunto: - Quem são as crianças que chegam até mim? E como eu, como Professora Alfabetizadora, posso conduzir o seu percurso formativo e fazê-las apropriar-se da leitura e da escrita, objetivo primeiro da Alfabetização?

Estes são alguns entraves que como Alfabetizadora busco entender, mas que muitas vezes me angustia. São 25 estudantes por turma. 50 crianças diferentes, com diferentes formas de pensar e de aprender, com suas diferenças e especificidades.

Por isso, reconheço a Educação como importante meio para possibilitar, potencializar e consolidar a alfabetização e novas aprendizagens, pois a aprendizagem é contínua e gradativa e vai se ampliando a cada dia, a cada nova experiência.

É indiscutível a relevância da Pré-Escola para a Alfabetização. Não como preparadora de sujeitos prontos para uma escolarização mecânica, repetitiva e com métodos e estratégias sem objetivos. Mas, como um ambiente estimulador, criativo e que incentiva as diversas aprendizagens e as múltiplas inteligências.

A Pré-Escola e a Alfabetização devem caminhar juntas, buscando ressignificar a aprendizagem, através do ensino simples, fundamentado e do envolvimento de professores e crianças com o conhecimento.

Estas reflexões são expectativas que me movem no caminho da Alfabetização. As crianças chegam na nova escola cheias de vontade de aprender e ansiosas pelo conhecimento, perguntando quando e como vão aprender a ler e escrever.

Esta não é uma tarefa fácil. Cabe a nós Professores Alfabetizadores trilhar os caminhos, às vezes turbulentos, para que esta incrível **“Mágica”** aconteça.

Espero ter contribuído para o andamento de sua pesquisa.

Agradeço imensamente o seu convite.

Abraços!

Professora

P1

Sou [redacted] professora do município há 21 anos, formada em pedagogia e Educação especial, graduada em Licenciatura Assistiva pela PUC-RJ e Mestre em Educação - Uniplac. Lages.

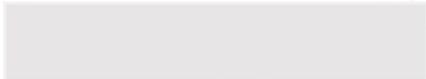
Minha vida profissional começou na antiga 1ª série em 1990, minha primeira experiência. Nesse período, não havia obrigatoriedade da pré-escola ou Educação infantil, a maioria dos estudantes chegavam na minha turma pela primeira vez, situação que era bem difícil, porque eles mal sabiam pegar o lápis. Um fator importante que saliento era a forma de trabalho, a qual eu "achava" ser o correto, completamente tradicional, nada de atividades lúdicas, diferenciadas, eu havia acabado de sair do magistério, então, pensava que passar o la-le-li-lo-lu era formidável, infelizmente por uns 03 anos desenvolvi minhas aulas dessa forma.

Passado alguns anos comecei a Faculdade de Pedagogia

e no ano de ~~1998~~ ¹⁹⁹⁹, comecei no município de Lojas como profes-
sora, ~~em~~ novamente com 1ª série (ainda), ~~em~~ cursando a
faculdade, eu já tinha noção das teorias educacionais
e comecei a compreender conceitos como: inclusão,
ludicidade, amizade entre outros; nesse momento a
maioria das crianças vinham da "Creche", frequentam-
do Jardim e Pré-escola, assim os estudantes chegam
na 1ª série com alguma noção e principalmente prepara-
dos e não "assustados".

Concluí minha faculdade e dei continuidade
aos meus estudos, ~~subseq~~ trabalhando com todas as
turmas dos anos iniciais, entre tanto me identifiquei
com o 1º ano e pretendo continuar. [Hoje vejo a
importância da Ed. Infantil a partir dos quatro anos,
porque a criança passa por um processo de construção
do conhecimento.] (Ludovizque?)

Obrviamente que minha postura como professora
hoje é bem diferente da época em que comecei minha
carreira, hoje eu preciso estudar minha turma, pensar,
refletir e buscar meios para que o aprendizado se concretize
na sala de aula de ~~(#)~~ maneira "gostosa" lúdica, com alegrias,
respeitando a criança enquanto ser humano, o sujeito da sua
história. A infância excluída é o começo do conheci-
mento e aprendizado.
↓
Ludovizque?

Prof. 

dez/2020

Lages, 17 dezembro de 2020 P-2

Pesquisa mestrado: Marcia Arruda de Souza Chaves

Relato pessoal

Olá, amiga professora: eu, [redacted] atuando há dezessete anos na área da Educação, com formação acadêmica, licenciada em pedagogia, pós graduação, sempre atuei nas escolas do campo multisseriada período integral. Atualmente a três anos trabalho na cidade com alunos do primeiro ano. Ensino Fundamental

Minha primeira experiência com a Educação Infantil. Foi nas escolas do campo, considero importante a criança estar na escola. Quando a criança chega à escola é muito importante sua adaptação e a socialização, a criança traz consigo medos, incertezas daquilo que é novo para ela. O que é um desafio para a professora? Pois a criança necessita a principio simpatizar com a professora e colegas. Para esse início de adaptação, devido às crianças estar em um ambiente escolar com crianças em níveis diferentes de escolaridade, gostei sempre de trabalhar com dinâmicas, músicas, jogos e brincadeiras.

Após, o período de adaptação às crianças vão se habituando a nova rotina longe dos familiares que tem como referência e dia após dia ela vai criando vínculos com a professora e coleguinhas, percebe a rotina escolar e vai sentindo-se mais segura e como frequenta um ambiente alfabetizador, torna-se atrativo o processo de alfabetização e Letramento. Além dos jogos uma atividade que sempre gostei de desenvolver com as crianças é o painel de fotos, tarjas contendo o nome dos alunos espalhados pelo chão, para encontrar o seu nome e colar,

6-9 Porém, a vivência de alfabetização na cidade, considero diferente da alfabetização do campo. A maioria das crianças possuem o pré-escolar e possuem aquisição do movimento de pinça (segurar o lápis), recortar, colar, colorir e conhecem alfabeto o nome, linguagem oral, traçado das letras... [As dificuldades quando as crianças iniciam o primeiro ano no Ensino Fundamental é a família que pouco colabora na aprendizagem das crianças e o fato de não frequentar a Educação Infantil; Apresentam pouco rendimento escolar, dependem da professora para iniciar as atividades propostas. Percebe-se uma angústia nas crianças e manifestam-se através do chorar, das faltas nas aulas.]

Conhecendo, essas dificuldades de aprendizagens, ao iniciar o processo de alfabetização no início do ano letivo, construo com as crianças dinâmicas: como do bom amigo, brincadeiras, jogos. Utilizo alfabeto móvel para montar o nome em seguida, pegue a primeira letra, última, contar quantas letras? Ditado de letras. [As dificuldades maiores é o uso do caderno. Nesse sentido o trabalho com a direção da escrita; escrever palavras respeitando o espaçamento entre elas. Assim, com muita atenção e carinho e o trabalho árduo de acompanhamento de perto, acompanhamento com o portfólio tarefas diferenciadas, vão adaptando-se, mas alguns continuam com algumas dificuldades.] → (possibilidades)

[Considero importante as releituras sobre as teorias de Piaget e Vigotski, no processo de alfabetização e letramento das crianças. Conhecer a realidade dos alunos, afetividade, atenção aos que pouco produzem em sala de aula e propiciar as crianças um ambiente alfabetizador em qualquer etapa do desenvolvimento das crianças para ser estimulado de forma lúdica, prazerosa a desenvolver sua alfabetização e letramento.]