



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

GABRIEL DE SOUZA SILVA

**EDUCAR E RESISTIR: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA TEORIA FOUCAULTIANA**

BRASÍLIA - DF
2021

Gabriel de Souza Silva

EDUCAR E RESISTIR: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA TEORIA FOUCAULTIANA

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), como requisito para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia.
Orientação: Professora Doutora Monique Aparecida Voltarelli.

BRASÍLIA - DF
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dS586e de Souza Silva, Gabriel
EDUCAR E RESISTIR: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA
O ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA TEORIA FOUCAULTIANA / Gabriel
de Souza Silva; orientador Monique Apareciad Voltarelli. --
Brasília, 2021.
82 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2021.

1. Infância. . 2. Educação Infantil. . 3. Ensino
Fundamental.. 4. Foucault. I. Apareciad Voltarelli,
Monique, orient. II. Título.

**EDUCAR E RESISTIR: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA TEORIA FOUCAULTIANA**

Gabriel de Souza Silva

Trabalho Final de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Monique Aparecida Voltarelli

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Monique Aparecida Voltarelli - Presidente
Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC
Faculdade de Educação/FE/UnB

Prof^a. Dr^a. Etienne Baldez Louzada Barbosa – Membro interno
Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC
Faculdade de Educação/FE/UnB

Prof^a. Dr^a. Thalita Catarina Decome Poker – Membro Externo
Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL (campus Liceu Campinas)

Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos – Suplente
Departamento de Teorias e Fundamentos/ TEF
Faculdade de Educação/FE/UnB

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, a quem eu amo e a quem devo todo esse trabalho. Por sempre acreditar em mim, por sempre me incentivar e por todos os seus sacrifícios enquanto mulher, mãe e pessoa.

Aos meus sobrinhos, Jorge e Inaê, por me guiarem e inspirarem diariamente enquanto educador e pessoa, por me mostrarem as belezas do que é ser criança e por nunca desistirem de ser quem são neste mundo tão adulto.

Aos meus irmãos, a quem amo incondicionalmente e que sempre tenho ao meu lado. E em especial à Ana, pelas discussões e aprendizados, por ser minha referência, minha guia, minha orientadora pessoal e meu orgulho.

Aos meus amigos, que são parceiros de vida, que sempre acreditaram em diferentes formas de fazer educação e que nunca desistiram de lutar pelo que acreditam. Por todos os momentos que me acolheram e me abraçaram nos tempos mais difíceis dessa jornada.

Ao grupo PET Educação, minha segunda casa. Por todos os nossos estudos, reflexões, projetos, pesquisas e trabalhos que me fazem sentir que estou no lugar certo e que mudo o mundo com a minha forma única de ser.

À minha orientadora, Dra. Monique Ap. Voltarelli, por sua paciência, carisma, competência e por todas as tardes de trabalho juntos. Por sempre me impulsionar para ir além e conquistar coisas que jamais achei que poderia.

Aos professores da Faculdade de Educação, que são pilares para estar onde estou, que ensinam como aprendem e que são responsáveis por colocar educadores competentes no mundo.

Por fim, à memória de Paulo Freire, patrono e inspiração de vida, aquele que me abriu as portas da Pedagogia e que me faz acreditar na mudança.

Viva Freire, viva a educação pública, viva as crianças!

EDUCAR E RESISTIR: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA TEORIA FOUCAULTIANA

RESUMO

A infância é uma construção social, sujeita ao poder por parte da sociedade adulta em relação aos seus processos educativos. Tendo isso em vista, o objetivo central deste trabalho foi o de analisar os processos de transição de crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir das experiências docentes; ademais, relacioná-los com as teorias do poder disciplinar de Foucault. Utilizou-se da revisão bibliográfica para desenvolvimento dos capítulos teóricos, assim como a análise de questionário aplicado com professores e professoras da Educação Básica, visando compreender como suas práticas docentes influenciam em tal processo. Percebe-se que as metodologias de poder disciplinar ainda se encontram nas relações entre crianças e adultos dentro das instituições educativas, por mais que ressignificadas. A pesquisa permitiu verificar uma tendência a repensar as práticas educativas para a infância, que devem contemplar as múltiplas expressões das crianças e trazer a sua potência de resistência aos mecanismos de poder.

Palavras-chave: Infância. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Foucault.

**EDUCATE AND RESIST: THE TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD
EDUCATION TO ELEMENTARY SCHOOL IN THE LIGHT OF
FOUCAULTIAN THEORY**

ABSTRACT

The childhood is a social construct, layed under the power of adult society in their educational processes. With this in mind, the main objective of this work was to analyze the transition processes of children from the Early Childhood Education to Elementary School based on teaching experiences; moreover, to relate them to Foucault's theories of disciplinary power. The bibliographical review was used to develop the theoretical chapters, as well as the application and analysis of a survey with Basic Education teachers, understanding how their teaching practices influence this process. It is noticed that the methods of disciplinary power are still found in the relationships between children and adults within educational institutions, even though they were resignified. The research verifies a tendency to rethink the educational practices for childhood, which should consider the multiple expressions of children and highlight their power to resist the mechanisms of power.

Keywords: Childhood. Early Childhood Education. Elementary School. Foucault.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos participantes por região.....	51
Tabela 2 - Pseudônimos atribuídos aos participantes, o gênero e a idade.....	52

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Tempo de atuação dos participantes na Educação Básica	53
Gráfico 2 - Área de formação dos participantes.....	53
Gráfico 3 - Etapa da Educação Básica que os participantes atuam.....	54
Gráfico 4 - Tipo de instituições que os participantes atuam	54

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPe – Centro Acadêmico de Pedagogia do Oprimido

ESI – Estudos Sociais da Infância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PIBIC – Projeto de Iniciação Científica

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund
(Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância)

SUMÁRIO

MEMORIAL	10
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - A ESCOLA ENQUANTO MECANISMO DE VIGILÂNCIA E CONTROLE: DISCUSSÕES A PARTIR DE FOUCAULT	19
1.1. A invenção e institucionalização da infância	20
1.2. A escola e o controle: diálogos com a teoria foucaultiana	25
CAPÍTULO 2: CRIANÇAS OU ALUNOS? ASPECTOS SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	34
2.1 Aspectos sobre a infância escolarizada: o ofício da criança-aluno	35
2.2 Trajetória do Ensino Fundamental de 9 Anos e o ingresso de crianças de 6 anos	39
2.3 A infância como prática de resistência: diálogos com a Sociologia da Infância	43
CAPÍTULO 3 – PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	48
3.1 Percurso metodológico	48
3.2 Os sujeitos da pesquisa	51
3.3 Análise dos dados	55
3.3.1 Concepções docentes sobre a infância e a educação das crianças	55
<i>a) Infância x Aluno</i>	56
<i>b) Educação Infantil x Ensino Fundamental</i>	61
3.3.2 De crianças a alunos: a transição entre etapas da Educação Básica	64
3.3.3 Por uma desescolarização da educação para a infância	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77

MEMORIAL

Não é fácil pensar no caminho que percorri até chegar ao momento em que sento e escrevo este trabalho. Tudo se iniciou há 24 anos atrás, em janeiro de 1997. Eu era o mais novo e mais curioso dos filhos e as histórias de meus familiares mostram como eu era uma criança questionadora que buscava aprender tudo de uma vez.

Apesar de eu ter uma personalidade forte e constantemente desafiar os adultos, minha família, de origem humilde e que valorizava bastante o trabalho, conseguiu me mostrar a importância de me dedicar aos estudos, de respeitar os meus professores, além de sempre me incentivar a buscar mais conhecimento, mesmo fora da escola.

Graças a esse incentivo e ao meu interesse desde cedo por livros, antes mesmo de ingressar na escola, eu já folheava livros de biologia e astronomia, pois era encantado por todas aquelas imagens, com suas cores e formas; além disso, sempre fui muito interessado em ouvir histórias dos meus avós, sobre como vieram para o Distrito Federal e as jornadas e histórias de luta que viviam em suas terras natais.

Minha experiência com a escola foi caracterizada por muitos sonhos e decepções. Nunca tive uma experiência com uma instituição própria de Educação Infantil. Meu primeiro contato com uma instituição de educação já foi com a escola, onde frequentei do Jardim de Infância à 4ª série do Ensino Fundamental I (atual 5º ano).

Pouco me recordo do período do Jardim de Infância, mas, já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, lembro de ver a escola como um espaço de liberdade. Nela, era possível encontrar tempos e espaços em que compreendia diferentes formas de afeto, aqueles que não estavam relacionados à afetuosidade e gestos amorosos que vieram da minha família. Eram formas de afeto nas quais pude encontrar e compreender, dentro de minhas relações, valores que me movem até hoje: autonomia e liberdade.

Nessa escola, brincar era uma prioridade. Não quer dizer que não possuíamos tarefas, que não estudávamos ou éramos desorganizados, mas sim que tudo isso ocorria através do brincar, pois o brincar é, até hoje, uma forma de se colocar no mundo, participar dele e compreendê-lo.

Toda essa realidade mudou na transição de escolas, quando passei a cursar o ensino fundamental II. Estava passando por um processo de desenvolvimento em diversos níveis (biológicos, psicológicos, socioculturais e emocionais) e começando a

compreender o mundo para além da família e da escola. A escola já não era, como eu havia construído até então, um espaço de autonomia.

O que antes eram mesas espaçosas e compartilhadas com meus colegas passaram a ser fileiras desconfortáveis e milimetricamente posicionadas. A brincadeira livre deixava de existir, passando a ter o único propósito de recreação e perdendo o seu caráter de liberdade. O tempo se tornou mecânico, controlado pelo tic-tac de um relógio observado a todo instante por alunos impacientes, ansiosos para o intervalo em que finalmente poderiam se relacionar com seus pares. O espaço, antes colorido e arborizado, se tornava cinza e constantemente vigiado com olhos em todos os cantos da escola, monitores controlando o ir e vir de alunos e punições para quem ousasse quebrar qualquer regra.

O poder era assimétrico e hierarquizado, sendo exclusivo por parte dos adultos. Os alunos não tinham outra escolha a não ser obedecer e se adaptar; aqueles que não quisessem eram punidos. Era um sistema controlador e punitivo em que a pena maior era a expulsão. A escola se parecia cada vez mais com um modelo de prisão, com grades e muros altos para que ninguém fugisse de lá.

Os métodos massivos baseados em decorar e reproduzir, recompensar ou punir, faziam com que a experiência escolar fosse um tanto quanto traumatizante. Mesmo desacreditado daquela estrutura, acabei por me adaptar e me conformar com o sistema depois de um tempo. Talvez tenha sido um pouco forçado, por medo das punições, mas havia chegado a um ponto no qual parecia ser a única coisa que o mundo podia me oferecer. Tirava boas notas, criei relações respeitadas com professores e passei a “seguir o fluxo”.

O único espaço onde me sentia um pouco menos sufocado era quando podia, finalmente, me refugiar na biblioteca e me afundar em livros, dos quais sempre fui apaixonado. Além das relações harmoniosas com os bibliotecários, que sempre acolheram e incentivaram o meu hábito de leitura, era nesse momento em que o tempo voltava a ser um conceito muito abstrato e eu podia fugir daquela realidade cinza através dos livros.

O que não encontrava na escola, eu podia encontrar na cidade. A rua era o espaço onde podia brincar livremente, com um mínimo de vigilância – motivada por um sentimento paternalista dos meus familiares. Construí nessa cidade um sentimento que há muito não sentia - o de pertencimento. A experiência na cidade me proporcionou a

liberdade e a autonomia, me trouxe um tempo mais fluido e um espaço que era quase infinito.

Foram nessas relações que passei a me desassociar da escola e a compreender que ela não era tudo que eu tinha. Comecei a questionar as relações de poder durante minha adolescência e a me revoltar ainda mais com espaços onde minha participação era negada e minha voz, por mais alta que fosse, se tornava inaudível pelos adultos. Surgia em mim um sentimento de raiva com o mundo, pois não importava o quanto eu me esforçasse e lutasse para me legitimar nos espaços que também eram meus, eu nunca era levado a sério.

Com a transição para o Ensino Médio, já estava desacreditado que qualquer instituição educacional pudesse me proporcionar boas vivências. Entretanto, mesmo com a maioria dos professores sendo aquele arquétipo que sempre questionei e desafiei, aprendi com outros professores, como a de Sociologia e a de Inglês, o que mais a educação podia me oferecer. Foi através da relação que construí com essas pessoas que passei a refletir sobre as possibilidades de a escola mudar.

Nessa escola, existiam espaços de participação que eram um tanto quanto confusos. Os professores fomentavam sim a atuação dos alunos, como a organização e a eleição do grêmio estudantil que ocorria todos os anos, assim como os representantes de classe. Porém, era possível ver que esses espaços de cooperação eram meramente simbólicos. Os alunos presenciavam reuniões, mas os professores jamais deram valor às necessidades e propostas que os grêmios levantavam.

Apesar disso, alguns professores realizavam projetos por meio de Feiras. Anualmente, durante todo o ensino médio, realizávamos as feiras de profissões, em que era possível trazer alguns caminhos a se seguir depois da escola. Também organizávamos a feira de países, em que trazíamos aspectos culturais de outras nações, como festas, música, moda, culinária e história. Finalmente, havia a feira de ciências, cujos grupos de alunos desenvolviam projetos na área das ciências exatas e biológicas e apresentavam para a comunidade. Em todos esses projetos, nós contávamos com o auxílio dos professores e orientador educacional, mas a construção do projeto em si e as questões a serem levantadas e apresentadas eram inteiramente a critério dos alunos. Nesses espaços, a maior parte dos alunos conseguia se sentir pertencente e se empenhava a participar dos projetos.

Ao ingressar na Universidade, veio um baque muito grande. Me senti largado em um lugar onde eu possuía um excesso de autonomia que nunca tive antes, com

nenhuma maturidade para lidar com isso. Eu não precisava estar sempre me justificando para os meus professores e nem precisava pedir permissão para sair. O espaço era totalmente livre e eu podia ocupá-lo sempre que quisesse.

Eu entendia a liberdade, mas a responsabilidade é uma construção contínua que carrego até hoje. A Universidade me proporcionou espaços legítimos de participação e uma das mais importantes foi a minha experiência no Centro Acadêmico de Pedagogia do Oprimido (CAPe). O espaço contava com uma organização estudantil protagonizada apenas por alunos, com um senso comum de convivência e uma voz que finalmente era ouvida em conselhos e reuniões com os outros membros da comunidade acadêmica.

Outros espaços em que eu podia me perceber como participante foram os projetos de extensão, como o Autonomia, que fomentava práticas educativas libertárias; os projetos de PIBIC, em que me encontrei com as teorias que discorriam sobre Participação e Protagonismo; e os seminários, como o de Paulo Freire e o de Geografia da Infância. Além disso, a Universidade sempre me possibilitou, por meio das matrículas, a liberdade de transitar para outras áreas de conhecimento, como a psicologia, as artes, a biologia e a geografia.

Graças à minha experiência universitária, pude encontrar forças para repensar a realidade que vivi por muito tempo durante a escola. Os estudos geográficos, sociológicos e antropológicos acerca da infância, em autores como Hart, Bakunin, Foucault e Sarmento, assim como a realização do meu primeiro Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) na área da Geografia da Infância, me trouxeram a compreensão de que é possível pensar na existência de espaços de participação e pertencimento e que esses estão para além da escola, pois as crianças estão presentes em todos os lugares.

Toda essa trajetória, de desilusões às ressignificações da escola, me trouxe ao presente momento, de repensar os espaços das crianças, problematizar as relações e escrever este trabalho que, para além de suas contribuições para as ciências humanas, possui um significado especial para mim.

INTRODUÇÃO

A infância é uma construção social e histórica em que cada sociedade pode atribuir um sentido diferente a ela. Isso revela uma multiplicidade de experiências de infância ao redor do mundo, que são afetadas por questões de classe, raça, gênero e geografia. Essas premissas estabelecem as expectativas e as formas de se relacionar com as crianças em diferentes espaços, como os processos educativos, as relações familiares e a sociedade (ROSANO OCHOA, 2013).

Os Estudos Sociais da Infância (ESI), ao tomarem as múltiplas infâncias como objeto de investigação, revelam as possibilidades do que é ser criança em um mundo contemporâneo. Evidencia-se, dessa forma, um olhar direcionado aos espaços que antes não consideravam as crianças, que por muito tempo foram discursadas pelos campos da Educação e Psicologia.

A abordagem dos ESI reconhece a infância como uma categoria geracional digna de estudos próprios e essencial para a compreensão da sociedade, sendo uma temática recente no discurso científico. Alguns autores como James e Prout (1997), Sarmiento (2003), Qvortrup (2010) e Corsaro (1997) compreendem as crianças como indivíduos ativos, protagonistas de suas próprias vidas, que transformam a cultura e a sociedade ao mesmo tempo em que são transformadas por elas.

Mesmo que haja uma compreensão de infâncias múltiplas no discurso acadêmico, as crianças são amplamente associadas à escola. Isso revela que, mesmo após anos de estudos voltados às crianças, elas ainda são representadas e definidas nos discursos populares pelos campos da Educação. Dessa maneira, são aprendizes, devem estar na escola e viver o processo educativo caso queiram se tornar “adultos promissores” (MARCHI, 2010).

Mas qual seria o interesse de manter esse discurso homogeneizador de que as crianças se limitam a serem aprendizes? A isso, Michel Foucault (1999) apresenta sua teoria do poder disciplinar, que se caracteriza por redes de poder em constante conflito presentes em toda a sociedade e revelam os interesses de docilizar os corpos e governar a população, incluindo as crianças, que virão a ser produtivas para o sistema no futuro.

Um governo efetivo da infância exigia uma reestruturação nos modelos de educação escolar. O atual modelo escolar conta com uma obrigatoriedade que foi gradualmente sendo adotada ao redor do mundo. Assim, a escola constituiu-se, no decorrer de sua história, como aparelho de controle, de forma que

funciona segundo normas e normalizações, testes e exames que buscam enquadrar as ações da criança, produzindo um sujeito/objeto aluno, ou seja, transformando a criança em aluno, cuja conduta deve se pautar pelas regras desse governo pedagógico (RESENDE, 2010, p. 142).

A partir de algumas experiências pessoais, foi possível identificar, na trajetória educativa, espaços de autonomia e participação, assim como espaços hierárquicos de controle e disciplina que despertaram uma inquietação no autor que produziu o presente trabalho. Essa experiência é recorrente na vida de diversos estudantes, a partir dos métodos que a escola adota para constantemente vigiar, punir e disciplinar os corpos, que estão aprendendo a ser alunos com suas rotinas engessadas e métodos maçantes e tradicionais.

O contato com os ESI na graduação e o aprofundamento na área possibilitaram embasar essas inquietações e desenvolver este trabalho, que tem como objetivo compreender, a partir de perspectivas docentes, o processo de transição das crianças da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, alinhado à teoria do poder disciplinar de Foucault (1999).

Ainda com a pesquisa, objetiva-se: 1) Identificar concepções dos/as professores/as que atuam na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio de questionário online; 2) Investigar as concepções de crianças e aluno/a por parte dos/as professores/as; 3) Buscar indicativos a partir dos questionários sobre como as práticas docentes afetam as crianças em transição de etapas da educação básica; 4) Relacionar os estudos foucaultianos com as informações obtidas sobre as experiências educativas dos/as professores/as.

O motivo da escolha da Educação Infantil e dos Anos Iniciais se dá pelo fato de a transição em si ser um objeto de análise problemático e sempre atual para se observar. É nesse momento da trajetória escolar que se oficializa a transformação da compreensão da criança em aluno – a partir dos rituais e das rotinas escolares –, passando a ser alvo direto das estruturas de poder institucional (SARMENTO, 2011).

Essa transição tem sido antecipada com a redução da idade mínima para o ingresso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atualmente é obrigatório para crianças a partir dos 6 anos de idade completos. No entanto, pressupõe-se que essa transição tenha um início prematuro já no final da Educação Infantil, com a inserção de técnicas e metodologias na trajetória educativa das crianças pequenas que são específicas para o Ensino Fundamental.

Espera-se que as crianças saiam da Educação Infantil prontas para serem escolarizadas, com uma iniciação na alfabetização e nas regras de conduta da instituição escolar, percebendo que a brincadeira perde o seu lugar na aprendizagem. Essas questões são cobradas na Educação Infantil na tentativa de facilitar o trabalho docente no Ensino Fundamental, mas também revela um interesse em antecipar a escolarização das crianças e apresentá-las cada vez mais cedo aos dispositivos de controle (GUATTARI, 1987).

Já no primeiro ano do Ensino Fundamental, ao serem inseridas em um ambiente muitas vezes distinto da Educação Infantil, internalizam diariamente novas regras de um currículo oculto da escola que dita o que pode ou não ser feito, quais os tempos a serem vividos e quais espaços devem ser ocupados, assim como as punições para cada ato de transgressão (MARCHI, 2010).

Os hábitos e rotinas adotados pela instituição formam a cultura escolar. Ela deriva dos discursos históricos, conflitos e tradições que construíram historicamente a escola e estão presentes em suas dimensões físicas, organizacionais e sociais, como nas salas de aula, nos pátios, na gestão, em currículos, nas regras, nas práticas e nas relações sociais (MOTTA, 2011).

Tendo isso em vista, busca-se estabelecer uma conexão com a teoria foucaultiana, pois a cultura escolar é perpassada pelo exercício do poder disciplinar e recai sobre a ação dos indivíduos como forma de governá-los, operando normas e táticas para a instrumentalização dos corpos. Estão presentes na cultura escolar os diversos aparelhos disciplinares discutidos por Foucault, como a vigilância hierarquizada, o controle dos tempos, o exame e a sanção normalizadora (RESENDE, 2010).

Dentro das relações com a instituição escolar, as crianças passam a ser o foco da governamentalidade, produto de ações políticas, econômicas e ideológicas que as levam à moralização (SILVA, 2011). Com a antecipação da escolarização das crianças da Educação Infantil, procura-se compreender os processos de transição que, em sua maior parte, se caracterizam pelo apagamento das experiências de infância e o surgimento de um sujeito/objeto aluno.

Essa temática ainda traz a possibilidade de refletir até onde os espaços infantis pensados pela lógica adulta contemplam as necessidades das crianças como sujeitos sociais de direito. Suas vozes e suas inquietações são ponto chave para uma construção democrática de espaços humanos de educação que recebem e acolhem as múltiplas experiências de infância e não se apoiam em um único modelo de ser criança.

Para atingir os objetivos propostos no trabalho, realizou-se uma pesquisa nas diversas bases de dados de produções acadêmicas a fim de identificar trabalhos que dialogassem com a temática proposta neste estudo. As pesquisas encontradas nos últimos 10 anos no Brasil revelam que os estudos na temática são recorrentes, abordando como os corpos infantis ocupam diferentes espaços da cidade e enfrentam as táticas do poder disciplinar na escola, na família, nas ruas e em espaços privados.

A metodologia escolhida para a realização da pesquisa foi a qualitativa que, segundo Godoy (1995), busca interpretar um fenômeno através do contexto que ocorre, com a observação, a compreensão e a participação dos sujeitos que compõem o espaço, sendo, nesta investigação, uma abordagem necessária para os estudos sobre as crianças, sobre a educação e a instituição escolar.

Para se aprofundar nas concepções e nos estudos da infância e de sua educação, utilizaram-se como referenciais teóricos as obras de autores como Sarmiento (2003; 2005; 2008; 2011), Corsaro (1997; 2011), James e Prout (1997), Foucault (1996; 1999; 2014; 2010), Marchi (2010), Kramer (1987), Narodowski (1993) e Guattari (1987), entre outros. Em complemento, utilizou-se de documentos e legislações brasileiras referentes à educação das crianças no Brasil.

A coleta de dados deu-se através da aplicação de um questionário a um grupo específico de professores. Ele foi elaborado na plataforma virtual *Google Forms* e direcionado para docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que o objeto de análise são as falas e práticas relatadas pelos docentes envolvidos na transição das crianças entre etapas da Educação Básica.

O questionário contou com 19 questões, estruturadas em 2 seções que visavam mapear o perfil dos participantes e identificar suas percepções sobre educação e infância. Com o tempo médio de resposta de 20 minutos, a pesquisa levantou respostas de 17 participantes que atuam na educação básica, sendo a sua maioria do gênero feminino. Apesar de ser divulgado em plataformas como Facebook, Twitter e WhatsApp e por e-mail para grupos de pesquisa para diversas regiões do Brasil, a pesquisa contou apenas com respostas de docentes que atuam em instituições do Centro-Oeste e do Sudeste do país.

O presente trabalho se encontra estruturado em dois capítulos teóricos, que buscam apresentar uma discussão sobre o surgimento da infância e das instituições escolares e alguns aspectos teóricos e legais sobre a educação das crianças no Brasil; e

um capítulo que apresenta os aspectos metodológicos, além de uma discussão a partir das falas dos participantes da pesquisa, seguido das considerações finais.

A construção do capítulo 1, “*A escola enquanto mecanismo de vigilância e controle: discussões a partir de Foucault*”, buscou contextualizar o surgimento histórico da infância. Além disso, foi relatada sua trajetória, marcada por relações assimétricas de poder entre as crianças e os adultos, o que estabelece noções de infância a partir dos discursos da educação, que objetivou controlar e docilizar os corpos infantis.

O segundo capítulo, “*Crianças ou alunos? Aspectos sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*”, discute as dualidades sobre ser criança e ser aluno. Nesse capítulo, discute-se sobre o papel da escola na atribuição dos ofícios das crianças, principalmente no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a trajetória político-histórica da educação brasileira. O capítulo também se alinha com os Estudos Sociais da Infância, apresenta outras possibilidades de ser criança e introduz práticas de resistência encontradas frente à domesticação de seus corpos e do adultocentrismo.

Por fim, o capítulo 3, “*Perspectivas docentes sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*”, apresenta a metodologia de pesquisa e detalha quem são os participantes. Também se apresenta uma discussão a partir das teorias discutidas nos capítulos 1 e 2, alinhadas às falas dos professores, dividida em três categorias: 1) “*Concepções docentes sobre a infância e a educação das crianças*”; 2) “*De crianças à alunos: a transição entre etapas da Educação Básica*”; e 3) “*Por uma desescolarização da educação para a infância*”

A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, realizado no contexto da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), obteve as limitações de aplicabilidade de questionários online e da impossibilidade de se observar as práticas docentes e as experiências infantis, pois elas se encontram em regime remoto (BRASIL, 2020a; 2020b). No entanto, reforçam-se outras possibilidades de pesquisas futuras que partem do mesmo pressuposto e encontrem no presente trabalho novos aportes para uma experiência rica de pesquisa junto das crianças em processo de transição.

CAPÍTULO 1 - A ESCOLA ENQUANTO MECANISMO DE VIGILÂNCIA E CONTROLE: DISCUSSÕES A PARTIR DE FOUCAULT

A infância é um fenômeno social construído historicamente em que se notam várias transformações em relação à forma em que as crianças vão sendo compreendidas na sociedade. Cabe mencionar que as projeções para a vida das crianças sempre são elaboradas pelos adultos, que ditam e universalizam a infância sem considerar os impactos políticos, econômicos, geográficos e culturais que modificam a forma que elas vivem suas infâncias.

A título de exemplificação, ressalta-se que as crianças só tiveram seus direitos internacionalmente garantidos em 1989, com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 1989), e que o processo de institucionalização da infância foi construído gradualmente no interior das famílias e das escolas. Essa construção se dá por meio de um longo processo, perpassado por diversos conflitos ideológicos e ressignificações sociais decorrentes de revoluções históricas.

Com o surgimento de ideais iluministas de progresso da humanidade, a infância passa de uma quase não-existência para ser o foco de diversas políticas econômicas, educacionais e ideológicas. Os discursos da infância são narrados por várias áreas de conhecimento como a pedagogia e a medicina, pois se reconhecia na infância a capacidade de ser produtiva e de se alinhar com os interesses capitalistas da modernidade (NARODOWSKI, 1993).

Para melhor conceber o desenvolvimento da infância, resgatam-se as teorias de Michel Foucault, pensador francês do século XX que abordou diversos elementos que possibilitam compreender o processo histórico de construção e funcionamento da sociedade. Dentre eles está o poder, conceito chave para pensar a constituição da infância moderna, uma vez que esse conceito embasa a institucionalização e governo da infância, compondo discursos que definem e delimitam o modo das crianças viverem nos diversos contextos sociais. Bujes (2000) afirma que são os estudos foucaultianos que evidenciam a paisagem social e os discursos populacionais que se consolidam a partir do séc. XVIII e dão à infância um novo significado, pautado no papel do aprendiz.

Ainda sobre essa discussão, Alboz (2012) acrescenta que, no processo de construção da infância, as crianças foram lidas como seres incompletos, imaturos e passíveis de educação, sendo confinadas em instituições familiares e educativas, para sua proteção e preparação para a vida adulta. Essa foi uma das formas mais eficazes que

a modernidade construiu para governar a infância e colocá-la num lugar de subalternidade. Assim, as crianças são colocadas em posição de inferioridade em relação à adultez, protagonizada por aqueles considerados os detentores do poder e com a capacidade de controlar a infância.

A partir dos objetivos deste trabalho, que tem a infância enquanto objeto de pesquisa, o presente capítulo discutirá os processos sócio-históricos de institucionalização da infância, perpassando as redes de poder discutidas nas teorias de Foucault (1999;2014), Narodowski (1993) e Bujes (2000; 2001). Além disso, busca-se evidenciar a concepção de criança moderna, que constantemente tem a sua voz silenciada e é impedida de viver o presente em prol de uma constante formação para o futuro.

1.1. A invenção e institucionalização da infância

As crianças sempre existiram. Desde os primeiros vestígios dos seres humanos, elas se encontram presentes nas configurações sociais e contribuem para a construção histórica da humanidade. No entanto, o sentimento de infância nem sempre existiu. É possível ver nas produções artísticas medievais do século XII que a infância não era reconhecida, ou ao menos não era representada. As crianças eram vistas como “mini-adultos”, utilizando até os mesmos trajes que eles (ARIÈS, 1981).

É só a partir do século XVI que se percebem diferentes sentimentos perante as crianças e novas formas de significá-las. A infância ainda não é diferenciada da adultez, mas as crianças passam a ser vistas como uma fonte de prazer e relaxamento e surge um novo papel para elas dentro dos núcleos familiares: o de entreter e de serem paporicadas pelos pais (ARIÈS, 1981).

Ainda segundo Ariès (1981), é possível perceber uma grande indiferença em relação às crianças nesse período. Esse sentimento já traz um comprometimento na visibilidade da infância, pois as crianças têm suas competências desconsideradas e são vistas como “brinquedos” dos adultos. Uma vez que atingissem a idade dos 5-7 anos, começavam a ser inseridas no mundo dos adultos.

Esse foi o primeiro sentimento dirigido à infância e foi alvo de críticas por parte de alguns dos pensadores do fim do século XVI e durante o século XVII. Tais pensadores não estavam interessados em pensar as crianças como meros brinquedos,

mas estavam preocupadas com o seu desenvolvimento moral, “pois viam nelas ‘frágeis criaturas de Deus’ que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (ARIÈS, 1981, p. 164).

A criança vai sendo compreendida como alguém que necessita da moralização e da educação. Segundo Kramer (1987), o sentimento de infância tem essa dualidade em relação à criança: o de protegê-la do meio, por ser inocente, e o de fortalecê-la, por ser incompleta, ao desenvolver o seu caráter, sua moralização e sua razão com uma educação pensada pelos adultos. Os sentimentos, mesmo que opostos, encontram algumas similaridades, principalmente no fato de ambos apagarem as competências das crianças ao reduzi-las ao papel do inocente, do amoral e do incompleto. Alboz (2012, p. 19) traz que

Embora pareçam opostos, esses dois sentimentos complementam-se e levam à necessidade de preservação e educação das crianças: preservá-las em sua inocência e pureza, ou seja, em sua essência, e educá-las para que se tornem adultos racionais, isto é, para onde a natureza humana deve conduzi-las.

Em sua tese de doutorado, Narodowski (1993) analisa obras que considera relevantes para o discurso sobre a infância, como no livro “*Emílio, ou da Educação*”, de Rousseau, que traz alguns apontamentos dessa visão de infância do séc. XVIII e a necessidade de educar as crianças. Reconhecia-se que a infância possuía particularidades em suas formas de ver, sentir e pensar o mundo; ela passaria a ser diferenciada da adultez.

Simultaneamente, a ideia de infância moderna é baseada na assimetria que existe nas relações entre crianças e adultos. Essa infância traz a criança como heterônoma, ou seja, está sujeita às vontades do outro somente por ser criança, enquanto o adulto é autônomo, livre para expressar sua vontade, somente por ser adulto (NARODOWSKI, 1993).

A criança é levada a uma interpretação de um ser incompleto, com uma existência pautada no “vir a ser adulto”, impedida de se tornar uma cidadã devido à ausência de uma moral pertencente à adultez. Alboz (2012) acrescenta que a infância, ao mesmo tempo em que é vista como uma condição natural com características próprias que antecedem a adultez, se instala como um estágio de vida desprovido de razão, na qual as crianças são incapazes de se comportar autonomamente.

A infância tornara-se a lacuna entre a amoralidade ingênua e inconsciente da criança e a completude ética e moral da razão adulta. Narodowski (1993, p. 34) traz que:

A infância é uma pura necessidade; incompletude gregária que necessita ser guiada pelos adultos, já completos. A criança não é o “adulto-pequeno” no sentido clássico de infância [...] ela não possui, de fato, nenhuma capacidade além daquela de aprender a ser adulto, o menino é um ser inacabado, que possui a capacidade inata de alcançar níveis superiores, de “acabar-se” como adulto.

Esse é o início da ideia moderna de infância, caracterizada como uma fase da vida humana com necessidades específicas, diferenciada no campo biológico, social e histórico. Por outro lado, ela adquire no contexto histórico da modernidade ideias determinantes de sua representação social, como a noção de incompletude, menoridade, dependência (ALBOZ, 2012). É uma “infância como construção social — a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 1).

A infância, tomada como uma etapa de preparação para a vida adulta e perpassada por transmissões verticais de cultura, foi o que influenciou a teoria de socialização de Émile Durkheim (SARMENTO, 2008). Durkheim definia a socialização como um processo que possibilita tornar as crianças em membros da sociedade (PRADO; VOLTARELLI, 2018). O desenvolvimento desse conceito no campo da sociologia foi chave para essa construção da infância discutida anteriormente.

Alboz (2012, p. 33) acrescenta que, para Durkheim:

o conceito, em suas múltiplas reinterpretações, incorpora sedimentalmente a história de uma produção teórica sociológica que se ocupou sempre das crianças como objetos manipuláveis, vítimas passivas ou brinquedos culturalmente neutros, subordinados a modos de dominação ou de controle social que assumiam a garantia de sua continuidade precisamente por esse trabalho de condução para lugares, comportamentos, atitudes ou práticas sociais pertinentes.

Foucault (2014) explana o contexto histórico das reestruturações sociais que levam a essas novas formas de compreender a infância do século XVII. Com mudanças nas formas de governar a partir da destituição do poder repressivo e soberano do rei, são criados aparelhos burocráticos do Estado, que agora imporiam esse poder de uma forma mais sutil, não-repressiva e objetivando o controle do indivíduo por meio da criação de instituições e o governo das famílias.

Souza e Neira (2014, p. 112) complementam que

o poder soberano exercido pela ameaça de causar a morte através das instâncias de confisco: extorsão de produtos, de bens, de serviços, de trabalho e de sangue imposta aos súditos transformou-se em garantir,

sustentar, reforçar, multiplicar a vida e pô-la em ordem. O direito à vida se impôs.

Bujes (2001) traz que o poder sobre a vida das crianças dá visibilidade a certos aspectos da infância. Assim, conforme o poder ia se estendendo para a infância, ela ia se tornando alvo de políticas governamentais, econômicas e educacionais e discursada pelos campos de saberes médicos, biológicos e antropológicos que buscavam descrevê-la de acordo com os seus interesses próprios, de forma a homogeneizar e construir para as crianças a posição de um sujeito universal.

Ser criança se torna algo generalizado. A criança é um sujeito desprovido de saberes, oposto à moralidade adulta, e a infância torna-se homogênea – uma infância global, como aponta Sarmiento (2008), na qual são desconsiderados os contextos em que as crianças se encontram e a multiplicidade das experiências e desigualdades na infância.

Na disciplina sociológica de Durkheim, ao ter as crianças como frágeis indivíduos a se adaptar ao meio, elas são submetidas a processos de institucionalização que se responsabilizam por mediar a socialização da infância. Segundo Prado e Voltarelli (2018, p. 41):

As instituições sociais, família, igreja e escola, são as responsáveis por este processo e têm por objetivo desenvolver nas crianças a capacidade moral e social, de modo que elas se identifiquem com o sistema social. Desta maneira, percebe-se que a educação e o processo de socialização são essenciais para a manutenção, conservação e, principalmente, para o funcionamento das sociedades.

Com novas formas de educar, nos valores e na disciplina, intencionava-se “produzir” uma criança doutrinada e que atendesse às necessidades da sociedade. Foucault (1999) destaca a escola como o “epicentro” desse processo, pois é onde a grande parte da população passa um período significativo da infância. Essas instituições escolares que acolhem as crianças determinam as primeiras formas de dominação e controle dos corpos.

O surgimento das instituições educativas atribuiu a construção social da infância à escola ao decretar a escolaridade obrigatória. Para efeito de sua dominação, a criação de técnicas disciplinares para a infância depende, segundo Alboz (2012), de conhecer o que deve ser governado. Isso é parte essencial para o controle dos indivíduos e das populações nas sociedades. Quando algo é descrito em um discurso, produz-se uma realidade, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. A autora prossegue

afirmando que “O poder está em estreita relação com o saber, pois este último é produzido por meio do exercício do primeiro, o que significa que não existe saber neutro, isento de intencionalidade; todo saber carrega a marca do poder que o produziu” (ALBOZ, 2012, p. 47).

Os discursos que circulam a infância são produzidos pelo mesmo poder que a governa, que a regula. Foucault (2014) desenvolveu, em suas obras, as relações entre saber-poder e comenta que o poder deve organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber.

Um dos campos das ciências que constrói os saberes da infância é a pedagogia. Narodowski (1993) traz que a pedagogia, na modernidade, pensa numa infância discriminada, que não possui a autonomia, o entendimento e nem a habilidade dos adultos. Ao mesmo tempo, as crianças constituem um campo de estudos no qual são impelidas a sair do seio da família e são direcionadas para instituições que buscam compreendê-las em sua inaptidão para, assim, produzir os discursos que se aplicam a elas.

Sarmiento (2003) aponta que a partir dessas atribuições surge a institucionalização educativa da infância. Durante uma parte do dia, as crianças são formalmente separadas da instituição familiar pelo Estado e são direcionadas às escolas, onde devem cumprir exigências de aprendizagem, incluir-se em uma cultura escolar e seguir uma rotina de disciplina mental e corporal.

A institucionalização da infância no âmbito educacional transforma a escola em uma fábrica de seres humanos, melhorados e produtivos, como também são as prisões, os hospícios e os exércitos que Foucault aborda. Veiga-Neto (2007) traz que são essas instituições que transferem de forma compulsória os indivíduos de um espaço social mais amplo para um espaço institucional fechado, onde passam um período considerável moldando suas condutas e comportamentos. As crianças passam por esse processo de confinamento escolar a partir da modernidade, sendo submetidas à aplicação técnica das táticas disciplinares, o que possibilitou seu processo de individualização (ALBOZ, 2012).

Essa é uma das primeiras formas de controle da infância, que é delimitar as suas capacidades e apagar sua subjetividade. Isso a insere em um processo no qual cada vez mais deixa de ser criança e passa a ser atribuída ao papel do aprendiz, aquele considerado como um recipiente vazio e pronto para ser preenchido com conhecimentos muitas vezes desvinculados de sua realidade.

1.2.A escola e o controle: diálogos com a teoria foucaultiana

O governo da infância não podia ser sustentado apenas com a criação das instituições educativas. Houve uma reorganização de toda a sociedade que reinterpretou os significados de infância e criou regras, valores e papéis, formando um sistema que possibilitasse categorizar, confinar, vigiar e controlar os tempos e os corpos das crianças e fabricar indivíduos acrílicos que não iriam se rebelar contra o sistema que os produziu.

Isso se tornaria possível através do que Foucault chamou de disciplinas, ou poder disciplinar, 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” (FOUCAULT, 1999, p. 164)

A disciplina é uma forma de poder que se exerce sobre a população sem ser visto e possui um conjunto de instrumentos, dispositivos e técnicas para sua manutenção. Para Alboz (2012), o poder disciplinar objetivava reduzir os custos de seu exercício, abranger o máximo de corpos possível e ter um maior rendimento em relação à produtividade.

O poder disciplinar também buscava a domesticação dos corpos, em um processo que transforma o sujeito em indivíduo útil e produtivo que atenda as demandas de produção da sociedade. Foucault (1999) aponta esses corpos como corpos dóceis, que podem ser submetidos e podem se transformar e aperfeiçoar. O autor acrescenta que

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe [...] ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1999, p.164).

Conforme César (2007), o corpo como máquina possibilita o exercício exaustivo sobre ele. A disciplina irá agir sobre os corpos dos indivíduos em seu adestramento, ao ampliar suas aptidões e extorquir suas forças até que atinja um nível desejado de utilidade, pois se torna um corpo produtivo e de docilidade, uma vez que não se rebelará contra os sistemas de controle.

A eficácia do poder disciplinar e da fabricação de corpos dóceis exige um local que distribua os indivíduos em um espaço, que se distinga dos outros e seja fechado em

si mesmo, muitas vezes através de muros e cercas que protegiam a monotonia disciplinar (FOUCAULT, 1999). São as instituições que possuíam uma arquitetura

para permitir um controle interior, articulado e detalhado — para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los (FOUCAULT, 1999, p. 197)

Tão essencial para o exercício do poder disciplinar, a organização e o uso do espaço auxiliam no controle dos comportamentos, considerados estratégias fundamentais para esse mecanismo. O espaço possibilita a estabilidade do controle e da vigilância dos indivíduos. Para Fonseca (2003), ele deve ser um meio de distribuição que analisa e utiliza os indivíduos. Com esse objetivo, desenvolvem-se distribuições espaciais precisas e planejadas para cada indivíduo que ocupa uma instituição.

O espaço, então, deve garantir a constante vigilância do corpo para que seja possível localizar e controlar; segundo Foucault (1999), trata-se do sistema panóptico, ou seja, sobre as novas formas de vigiar e controlar que a modernidade adotou. O sistema panóptico surge com a idealização de uma penitenciária perfeita, o Panóptico de Bentham, que é a representação de

um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados [...] onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído (FOUCAULT, 1999, p.221)

Ao centro desse espaço, encontrava-se uma torre com um vigia que observava tudo ao seu redor sem ser visto por aqueles que são observados. À periferia dessa torre estavam espaços controlados, clausurados, individuais e a todo instante visíveis ao observador, onde se encontravam os doentes, os loucos, os criminosos ou os alunos (FOUCAULT, 1999).

O sistema panóptico pode ser considerado a representação do centro do poder disciplinar, pois assim como o próprio poder, nele era possível manter uma constante vigilância e um controle dos corpos, ao mesmo tempo em que se mantinha escondido de todos.

Em suma, faz com que o exercício do poder não se acrescente de fora, como uma limitação rígida ou como um peso, sobre as funções que investe, mas que esteja nelas presente bastante sutilmente para aumentar-lhes a eficácia aumentando ele mesmo seus próprios pontos de apoio (FOUCAULT, 1999, p. 230).

Considerando aqui o objetivo de doutrinar a infância, o poder disciplinar tem a escola como a instituição mais apropriada para o seu exercício. A escolarização constituiu-se como um meio de tornar os indivíduos e a sociedade passíveis de serem controlados por meio de seus instrumentos de disciplinarização já no início da formação.

Para Alboz (2012, p. 26):

a escola é uma instituição que dá espaço para as disciplinas se sustentarem. Nela, as crianças são heterônomas, pois não fazem o que querem quando querem, mas são submetidas a experiências reguladas, organizadas, planejadas em seus espaços, tempos, metodologias, formas de avaliação, etc., proporcionando-lhes modos de objetivação e subjetivação específicos.

A escola passa a ser um dispositivo de controle dessa infância. Dispositivo é um conceito discutido por Foucault em seus estudos e resgatado por Agambem (2005), que o define como “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEM, 2005, p. 13).

A disciplina opera sobre os corpos das crianças e os distribui individualmente em espaços visíveis e tempos úteis, a fim de saber onde está cada corpo e as ações que irão realizar a cada instante (MORUZZI, 2016). É possível notar uma preocupação com as configurações arquitetônicas da escola, que deviam “permitir vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos” (FOUCAULT, 1999, p. 169).

Esse espaço escolar deveria primeiramente classificar e organizar os corpos e cada um dos alunos faria parte de uma sala de aula determinada previamente pela administração escolar. Tal classificação era feita a partir de um elemento em que se baseava boa parte do discurso pedagógico sobre a infância, que era a idade. Ela era um fator observável e quantificável que definia os limites do normal e patológico ou do correto e do incorreto em relação ao processo educativo (NARODOWSKI, 1993).

A idade, como componente normalizador, é um fator essencial para o pensamento sobre a infância. Ela quem define e qualifica as competências que cada criança possui e define a condição de mais dependente ou mais autônomo, sem levar em conta o contexto em que ela se encontra.

Cada aluno, inicialmente separado por sua idade, terá um lugar marcado e uma carteira específica para sentar “e nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra” (FOUCAULT, 1999, p.173). Os enfileiramentos – tanto de carteiras quanto de salas de aula – criam hierarquias entre as próprias crianças, de acordo com a sua idade, o seu desempenho e a sua docilidade.

A disposição em fileiras também garante que “cada um, em seu lugar, está bem trancado em sua cela de onde é visto de frente pelo vigia” (FOUCAULT, 1999, p.224). Dessa forma, coube aos professores, que ficam à frente dos alunos na sala de aula, o papel de vigiar e verificar a todos ao mesmo tempo de forma individualizada. É ele quem autoriza e controla toda a movimentação dos corpos em sala de aula, definindo se podem se levantar ou devem se sentar; se podem ir ao banheiro; se necessitam trocar de lugar; se devem vir à frente para realizar uma atividade no quadro.

Tal modelo de vigilância se aproxima, de forma subjetiva, daquele apresentado sobre o Panóptico de Bentham. A escola não possui uma torre de vigia ao seu centro, mas existe uma forma de vigilância hierarquizada: os alunos são vigiados pelos professores, que têm seu trabalho vigiado pelos diretores. Os alunos têm consciência do olhar do professor à sua frente, mas também sabem que são vigiados por outros olhares que não podem enxergar.

Esse é um dos princípios do sistema panóptico: o de ser visível e inverificável. Visível, pois a existência daquele que observa o indivíduo não é escondida, como no caso dos professores, diretores e monitores. Inverificável, pois, o indivíduo não pode saber se está sendo observado, mas deve ter certeza de que pode estar a qualquer momento (FOUCAULT, 1999). Isso leva o aluno ao receio de ser punido, pois a vigilância não serve apenas para aplicar medidas corretivas, mas também preventivas.

Narodowski (1993) também explica que o olhar do professor produz ordem e é onipotente e onipresente, se aplicando mesmo na ausência do mestre. Ele se expande mesmo à distância e busca extrair do corpo os efeitos sugeridos pela autoridade do professor. É “um olhar discreto às vezes, direto outras, sempre presente na produção de toda atividade escolar que se pretenda satisfatória” (NARODOWSKI, 1993, p. 119)

Mesmo com a existência de outras figuras que hierarquicamente estão acima do professor, é ele quem representa a figura de autoridade máxima dentro da sala de aula. De acordo com Alboz (2012, p. 23):

dentro da sala de aula, o professor é responsável por todos os acontecimentos que ali ocorrem e por organizar o cotidiano dos alunos; para cumprir essa função com a máxima eficiência, precisa conhecer todos os seus alunos, diagnosticando seus saberes, seus modos de agir, suas características.

O professor se apropria dos dispositivos de exercício de poder dentro da sala de aula, pois é responsável pela distribuição do espaço, pelo controle dos tempos, pela vigilância dos alunos e pela avaliação de habilidades e punição das transgressões dos educandos.

Todavia, o professor não é o vilão da história. É importante considerar aqui que o exercício do poder não surge e nem se concentra em um único indivíduo ou em um grupo de pessoas, mas ocorre em um modelo de rede, ou teia de poder, que perpassa por todos os membros da sociedade e acaba por ser apropriado de acordo com as necessidades ou interesses de cada um. Foucault, (2014) explica que os sujeitos estão sempre sujeitos a sofrer e exercer a ação do poder. Para Alboz (2012, p. 48), isso evidencia

o caráter descentralizado do poder e o lugar que o indivíduo ou sujeito ocupa nessa rede, tal como ele a denomina. O sujeito é efeito e centro de transmissão do poder, não estando, de maneira alguma, isento dele. O poder é condição imanente das relações que envolvem o sujeito.

Para fim de um exercício de poder eficaz, com uma vigilância precisa que soubesse exatamente onde e quando localizar os indivíduos, utilizava-se do controle de seus tempos e tarefas. A todo instante é possível saber onde estarão, pois são estipuladas rotinas para controlar os seus ritmos. Assim, “o poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização” (FOUCAULT, 1999, p.185).

A sistematização desse uso de tempo deixa de ser pensada através de questões naturais e religiosas, marcadas pelos fenômenos de dia e noite e das estações do ano, pois passa a ser um tempo cronometrado e controlado pelo relógio, invenção moderna que foi amplamente difundida entre o século XIV e XVII (BUFFA; PINTO, 2007).

O controle do tempo busca garantir que os tempos gastos durante o período que os indivíduos estão institucionalizados sejam realmente úteis, baseados em um princípio

de não-ociosidade (FOUCAULT, 1999). São estipuladas rotinas que buscam evitar distrações que pudessem afetar negativamente a produtividade do trabalho, trazer o foco para as atividades a serem realizadas e, assim, universalizar a forma com que os corpos operam, tornando fácil controlá-los e padronizá-los em um corpo dócil.

Na escola, o controle do tempo define os ritmos biológicos das crianças, como o horário de acordar para a aula, o momento de descansar o corpo, o horário de se alimentar e ir ao banheiro e os tempos de socialização, que desassocia o brincar do aprender. O pátio e o intervalo representam o espaço-tempo do brincar, nos quais são permitidas as relações sociais e as brincadeiras; já a sala de aula representa o espaço-tempo do aprender, onde são controlados os tempos das aulas, o horário de realizar tarefas e provas, a duração dos conteúdos.

Segundo Silva (2011, p. 577), o contato das crianças com esse espaço externo

tira a sensação de ter o tempo e o espaço previamente esquadrihado: ali as vivências dão margem a novos encontros, diálogos, favorecem o exercício amplo da liberdade e possibilitam embates, oposições a movimentos individualistas, criação de novas regras para os jogos ou simplesmente a contemplação da natureza.

Ainda sobre o tempo, Barbosa (2013) aponta a existência de uma constante ansiedade e preocupação pela produtividade, definida pelo tempo acelerado do capital. A autora revela que a pedagogia manifesta elementos de excessiva preocupação com o tempo e a produtividade. Dentre eles estão a constante noção de que falta tempo, o que resulta na angústia dos professores e na ausência de tempo para escutar as crianças; a pressa, que tanto diminui a duração da infância como também as apressa para que atendam aos horários da escola e acompanhem o ritmo do capital. Outros aspectos referem-se à fragmentação do tempo – que o regula como fixo, linear e inflexível, além de não possuir sentido pessoal para as crianças – e a priorização do uso do tempo para realização de tarefas produtivas que possuem produtos avaliáveis.

Para isso a escola, segundo Barbosa (2013, p. 216),

constrói artefatos como cronogramas, horários, rotinas, que, ao invés de organizar o coletivo, mais o controlam. Um tempo que é visto apenas como tempo cronológico, linear, sequencial. Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo. Portanto, o que encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. Um sentido de *tempo que apenas passa*, cumprindo o ordenamento da produtividade.

Aqueles, no entanto, que não se adequassem às rotinas ou resistissem ao esquadramento de seus corpos por meio do poder disciplinar, deviam ser submetidos a técnicas disciplinares que os colocariam de volta ao caminho esperado pela institucionalização. Foi o que Foucault (1999, p. 203) chamou de sanção normalizadora, que trazia pequenas punições do

tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência).

O ato de punir busca a homogeneização dos indivíduos e simultaneamente cria a própria condição de sujeito “incorreto”. A sanção normalizadora traz as dualidades do certo ou errado, do normal e anormal, e estabelece os padrões de comportamentos ideais e considerados legítimos para as instituições. Assim, o indivíduo que atende às expectativas da instituição será recompensado, honrado e servirá como modelo a ser seguido, enquanto aquele que desvie desse modelo deverá ser reconduzido para o bom caminho, de indivíduos normais, dóceis e produtivos (NUNES; ASSMANN, 2000).

Como o professor é o primeiro responsável por aplicar essas sanções, instaura-se uma relação de intimidação entre ele, que não pode ser questionado e o aluno, que deve seguir todas as regras institucionais. Isso faz com que o aluno arque com toda a responsabilidade de suas ações e transgressões, pois se o professor está sempre certo, o erro sempre será do aluno. Ao professor, cabe o papel de punir; a escola elabora as ferramentas necessárias para compreender, corrigir ou excluir as crianças (NARODOWSKI, 1993).

Uma dessas ferramentas que surge nas obras de Foucault é o exame, que combina elementos da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora. Segundo o autor, “é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 1999, p. 209).

O exame, em seu processo, se constitui como um campo de produção de novos saberes e de aplicação dos saberes existentes. Nele, o indivíduo se torna permanentemente visível e tem sua individualidade documentada através de sistemas de registro, identificação e descrição. Cada indivíduo é um caso que se pode descrever, medir, comparar, excluir ou normalizar (ALBOZ, 2012).

Na escola, o professor também é o maior responsável pelo exame, por possuir um olhar constante sobre os alunos e por ser responsável por conduzi-los e avaliar seus desempenhos. Um exemplo utilizado na escola é trazido por Ratto (2006, p. 1261) ao apresentar os livros de ocorrência, que registram as rotinas e avaliações dos alunos. Para a autora,

os livros de ocorrência fazem parte de uma espécie de exame que disciplina – em meio a um conjunto maior de ações, cotidianamente desenvolvido pela escola –, em que especialmente as crianças são caracterizadas, classificadas e avaliadas, tendo por meta principal a “ortopedia” dos comportamentos avaliados como indisciplinados.

Não só nos livros de ocorrência que registram comportamentos e transgressões, o exame se encontra em toda atividade avaliativa que os alunos realizam, como provas, trabalhos, testes, projetos, que têm seus resultados registrados e o objetivo de verificar se houve uma transferência de conhecimentos em uma relação vertical e hierarquizada entre o professor e o aluno.

Ainda hoje, na escola contemporânea, é possível ver que se trata de uma instituição disciplinar em que as mesmas mecânicas de controle estão presentes. Isso pode ser averiguado no currículo e nas rotinas, que controlam os tempos; nos exames e boletins, que determinam a competência de cada indivíduo; nas carteiras enfileiradas para possibilitar uma vigilância hierarquizada; e nos professores, que exigem disciplina dentro da sala de aula.

Como evidenciado anteriormente, todos esses mecanismos de controle trazem o papel do professor em meio às técnicas de disciplinar. O professor é quem classifica, vigia, controla, pune e examina os alunos. Isso cria uma tensão na relação professor-aluno, o que resulta em maior autoridade por parte do professor e uma grande assimetria de poder entre ele e os alunos. O professor e o aluno, mesmo com suas representações dentro da escola, não deixam de ser adultos e crianças, e o adultocentrismo se encontra fortemente nessa relação. Esse é um termo utilizado para definir relações em que os adultos possuem um excesso de poder e autoridade sobre as crianças (AREVALO, 1996). No adultocentrismo, a figura adulta vem sendo construída como exemplar de razão e de objetivo a ser alcançado, enquanto a criança sofre um apagamento de seus aspectos singulares da infância, tornando-a um momento de passagem.

A própria construção da infância moderna se baseou na ideia de ser oposta à adultez. Sarmiento (2005) aponta que surge uma

imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapontamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças. (SARMENTO, 2005, p. 370)

Os mecanismos de controle e o apagamento da infância surgem, inicialmente, disfarçados em um discurso paternalista que define o que é a infância, quais as formas de se relacionar com as crianças e uma preocupação constante em protegê-las de tudo. Segundo Qvortrup (2015), o controle está presente nessas relações como uma versão autoritária e paternalista da proteção. O autor ressalta que este processo de tentativa excessiva de proteção das crianças de todos os males do mundo acaba por comprometer as suas habilidades e competências, reforçando, assim, a falta de confiança dos adultos sobre as crianças.

Para além de privar as crianças dos perigos do mundo, o discurso paternalista da proteção defende que a criança só terá autonomia quando se tornar um cidadão adulto, ou um cosmopolita, como aponta Popkewitz (2011), mediante a aquisição de novos valores, assumindo riscos, trabalhando coletivamente e demonstrando aprendizagem de forma contínua.

A criança, oposta a isso, é o cosmopolita inacabado. Isso atribui vários papéis a ela, mais fortemente o de aprendiz, que deve ser educado para viver em sociedade. A criança, que passa a maior parte de sua infância na escola, acaba por ser impedida de viver o seu presente e incapacitada de participar legitimamente nos demais espaços que se encontra. A infância, que passa por toda uma construção de visibilidade à sua existência, retorna à condição de invisibilidade, silenciada e marginilizada, além de deslegitimar as suas competências ao comparar com os padrões estipulados pelos adultos.

No próximo capítulo, serão aprofundadas as discussões sobre o que é ser criança dentro de um espaço educativo, que vai se consolidando mais fortemente com a transição da infância pré-escolar para a infância escolarizada, ao transformar a compreensão da criança em aluna quando ingressa nas instituições do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 2: CRIANÇAS OU ALUNOS? ASPECTOS SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Assim como a construção da infância, o “ser aluno” possuiu diferentes significados no decorrer da história da educação. No último capítulo, foram apresentados, a partir de aspectos históricos sobre as crianças e a infância, elementos que destacam como a preocupação com a sua educação foi tardia – ocorrendo a partir do século XVI e advinda de um sentimento de moralização. Desde essa época, as representações de infância foram se modificando, mas raramente distantes dos discursos educativos. É como se, automaticamente, a existência das crianças coexistisse com o ser aluno (SARMENTO, 2011). Seja como aprendiz da escola pública ou particular, a formação dedicada à infância era pautada no arquétipo do cidadão cosmopolita, ou o cidadão do futuro, como discutido no capítulo anterior.

No Brasil, a trajetória histórica educativa também se transformou com o tempo, considerando que as etapas da educação básica que recebem as crianças – a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – nem sempre existiram da forma como são hoje. O ensino no país se configura principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que normatiza e padroniza a atual organização da educação brasileira, mas é acompanhada de outros documentos, como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) ou os pareceres do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004), que aos poucos alteram a redação da LDB.

É a partir dessa trajetória político-educacional que se produzem os sentidos do que é ser criança e o que é ser aluno no Brasil, assim como o que é a educação para a infância e como ela deve ser organizada. As referidas leis apresentam o surgimento das etapas da educação básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Destaca-se a frequente preocupação nacional com a expansão do Ensino Fundamental, o qual passou a incluir, desde 2005, por meio da Lei 11.114/05 (BRASIL, 2005), as crianças de seis anos de idade nos anos iniciais, fato que demonstra como elas têm sido inseridas cada vez mais cedo ao processo escolarizante.

Apesar de se falar sobre a infância escolarizada, as experiências das crianças não podem se limitar à escola. As crianças são seres sociais, participantes ativas na sociedade e vivem uma vida fora dos espaços educativos e escolares. Não deixam de existir ao final do horário de aula e possuem uma representação sobre o mundo que nem

sempre a escola é capaz de compreender. Isso posto, este capítulo busca trazer as representações de criança e aluno e a trajetória percorrida pela educação brasileira, mas também apresentar outras possibilidades de ser criança e de viver a infância em um mundo contemporâneo, elucidando, assim, que as infâncias das crianças não se restringem ao papel de aluno exercido nas instituições escolares.

2.1 Aspectos sobre a infância escolarizada: o ofício da criança-aluno

Resgatando elementos do capítulo anterior, a construção social da infância é até hoje intrínseca à institucionalização das crianças em espaços escolares. Elas são atribuídas de forma compulsória ao papel do aprendiz e há uma complexidade no cruzamento de suas identidades. Afinal, qual o papel social da criança? E o do aluno? É possível desassociar essas duas identidades e compreender a infância de outras formas?

As expectativas depositadas nas crianças pelos adultos e a própria construção da infância pautada na lógica do ofício de ser aluno – entendido como uma ocupação, ou trabalho – geram uma ideia de que toda criança deve estar na escola. Segundo Sarmiento (2011, p.586), é esse papel social da criança como aprendiz da escola que

leva primordialmente à definição de comportamentos prescritos e previstos em contexto escolar e que potenciam, por extensão, a definição mais generalizada dos comportamentos esperados das crianças no conjunto do seu desempenho como indivíduo, sujeito autônomo e membro da sociedade.

Espera-se que as crianças atinjam os objetivos estipulados pelos adultos e pela escola. Tunes (2011) traz o *padrão de ser* das crianças na escola, baseado na disciplina, nas normas, nas avaliações e hierarquias; e um *vir-a-ser*, cujo futuro único esperado deve ser o da certificação, do sucesso e da posição de cidadão. A autora prossegue:

A criança já é de todos sabida: a escola proclama, ruidosamente, quem ela é, quais são suas necessidades, o que deve fazer, o que não deve fazer, o que pode e o que não pode querer. A escola fala, mas não precisa ouvir. A criança não deve falar, mas somente ouvir: sua vida já lhe foi esculpida (TUNES, 2011, p. 28)

Tornar-se aluno faz parte de tornar-se criança. A escolarização da infância faz com que a criança, em seu primeiro contato com a escola, encontre sua vida planejada – quais competências devem desenvolver, quais aprendizados devem internalizar e que seres humanos deverão se tornar. Esse ofício de ser aluno acarreta a internalização de regras explícitas e implícitas presentes nos currículos da escola e exige que as crianças aprendam a jogar o jogo que lhes é imposto (MARCHI, 2010).

É importante ressaltar que a educação das crianças não é atribuída à ideologia escolarizada desde o início, visto que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, para Kramer et. al (2011), possuem especificidades relacionadas à sua história, à forma como se organizam e ao objetivo que possuem. Assim, deve-se dirigir um olhar para quais são essas especificidades e como tais instituições abordam a infância e a educação das crianças.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, deriva do ingresso de crianças nas creches e pré-escolas, do início da socialização e dos primeiros contatos com a cultura e a linguagem escolar. Documentos orientadores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013) e a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (BRASIL, 1996) a definem como uma etapa em que devem ser garantidos às crianças de 0 a 5 anos de idade um ambiente acolhedor e uma educação que valorize a sua individualidade e autonomia, independentemente de suas especificidades socioeconômicas, religiosas, sociais, étnico-raciais e culturais.

As instituições de educação infantil, por não terem o aluno como sujeito de sua ação pedagógica, mas sim as crianças, não se limitam à formação disciplinar encontrada na escola, expandindo-se para uma formação de outras dimensões humanas como o afeto, a ludicidade, a criatividade, a expressividade, a cultura e as relações sociais (ROCHA, 2001).

Não significa, no entanto, que as instituições de educação infantil estejam isentas dos processos disciplinares da escola. O que ocorre é que, por ter uma formação mais humana, o contato com a escolarização é muito mais sutil, possibilitando às crianças o exercício de sua infância. O processo escolarizante encontrado na educação infantil

não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua “versão escolar”, mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si) (ROCHA, 2001, p. 31)

O caráter educativo das instituições de educação infantil é um fator histórico, advindo de movimentos reivindicatórios acerca da mulher, das crianças, dos educadores e dos pesquisadores. O entendimento dos direitos das crianças indicados nos documentos oficiais é resultado de uma árdua trajetória de debates sobre as particularidades do atendimento educacional das crianças pequenas (MARCONDES, 2012).

Mesmo após anos de lutas e conquistas voltadas para a educação das crianças pequenas, os espaços e tempos da Educação Infantil vêm sendo ameaçados, tornando-se cada vez mais curtos devido à demanda de uma sociedade capitalista, que exige das crianças uma iniciação precoce. Como afirma Guattari (1987, p.51), essa iniciação:

Tem lugar em tempo integral; mobiliza todo o meio familiar e os educadores. Trata-se, pois, de uma iniciação ao sistema de representações e aos valores do capitalismo que não mais põe em jogo somente pessoas, mas que passa cada vez mais pelos meios audiovisuais que modelam as crianças aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes.

Nessa lógica, deve-se apresentar às crianças o quanto antes as metodologias disciplinares da escola, pautadas nos dispositivos de poder discutidos por Foucault (1996), como a avaliação, a vigilância hierárquica e a punição, para que estejam aptas a decifrar e seguir os diferentes códigos do poder. A lógica perversa do capitalismo depende dessa iniciação, pois, sem ela, as crianças seriam anárquicas e fora dos padrões esperados (GUATTARI, 1987; BUFALO, 2003).

Segundo Tunes (2011), não só a educação, mas a própria sociedade tornou-se escolarizada. A escola é vista como um remédio para todos os males do mundo e como ambiente em que é possível reduzir as desigualdades sociais. Ela é concebida como espaço de oportunidades para a ascensão social e para um futuro digno, fortalecendo a importância dada à escolarização. Nesse sentido a autora afirma que “no mundo atual, não escolhemos previamente o caminho da escolarização; ele já está colocado para nós e, desse modo, passamos a fazer parte do sistema escolar quando crianças e, assim, nos tornamos adolescentes e adultos de uma sociedade escolarizada” (p. 32).

O que sucede esse discurso é o regresso dos direitos conquistados na educação das crianças pequenas. A precocidade da escolarização é um dos pontos levantados na

implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, apresentado na meta 2 do Plano Nacional para Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001), que defendia “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004, p.14).

O projeto defende que o ingresso precoce e obrigatório das crianças na educação escolar, assegura a elas os seus direitos fundamentais, sob o pretexto de combater as desigualdades das infâncias. Visando aumentar os tempos de escolarização e intensificar os processos de aprendizagem, a Lei 11.274/2006 alterou artigos da LDB e ampliou a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade (BRASIL, 2006).

Essa transição das crianças de uma educação voltada às suas singularidades para uma educação escolarizada é ponto crítico em sua constituição como sujeito na sociedade. Ao ingressarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças passam de um ambiente que considerava integralmente suas linguagens e especificidades e são inseridas no universo da alfabetização compulsória, do domínio da leitura e da escrita, com diferentes normas e com diferentes formas de tratamento (ROCHA, 2001).

Amaral (2008), ao entrevistar crianças e professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, destaca uma insatisfação e descostume nas falas das crianças com o excesso de demandas apresentadas na escola. Ainda, as professoras apontam que os tempos agora são diferentes do que na educação infantil, perdendo-se, por exemplo, a hora da soneca e o respeito ao tempo do brincar livre das crianças no parquinho.

A brincadeira, elemento essencial para a ação pedagógica da educação infantil, surge no ensino fundamental com menos frequência e como menos importante, sendo facilmente substituída por atividades de recuperação ou pelo aumento da carga disciplinar, que sobrepõe as especificidades das crianças com as demandas de produtividade do capital (MOTTA, 2011; AMARAL, 2008). Marcondes (2012), ao pesquisar a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, aponta que no Ensino Fundamental,

as brincadeiras perdem sua centralidade, passando a ser consideradas como “descanso”, uma recompensa a ser recebida após terem cumprido todos os deveres. A frequência das brincadeiras mostra-se baixa, destinada às aulas de Educação Física e ao recreio, sendo assim, as docentes responsáveis pelas salas pouco se envolviam nessas atividades (p. 188).

Sendo o tornar-se aluno o ofício das crianças, é naturalizada a visão de que são aprendizes e não são questionados os significados de se atribuir essa condição social a elas (GIMENO-SACRISTÁN, 2005). A escola, cujo objetivo seria o de superar as desigualdades sociais, torna-se uma ferramenta de exclusão social àqueles que não se adequam aos seus métodos.

A experiência da escolarização convoca as crianças a se sentirem incompetentes para viver, delegando e encarcerando os seus modos de ser e estar no mundo. A escola, desde a sua origem, é uma condição de desenraizamento social e de exclusão, promovida ao definir aqueles que são aptos para viver a vida como cidadãos e aqueles que não são. Seu poder de dividir a realidade social não tem limite, tornando a educação não-do-mundo e o mundo não educativo (TUNES, 2011; GAJARDO; ILLICH, 2010).

2.2 Trajetória do Ensino Fundamental de 9 Anos e o ingresso de crianças de 6 anos

Compreender a transição das crianças para o Ensino Fundamental demanda um resgate das discussões legislativas e políticas voltadas para o processo de escolarização da infância, como o surgimento do Ensino Fundamental no Brasil, a sua extensão para 9 anos e os motivos pelos quais as crianças de 6 anos deixaram de ocupar o espaço da Educação Infantil.

A história da educação das crianças no Brasil pode ser definida a partir do que trazem Kramer et al (2011), como fruto de um processo histórico entre duas dimensões: uma social, política e administrativa, que se expressa a partir dos movimentos sociais e de outros setores da sociedade civil; e uma técnico-científica, construída pelos campos de pensamentos científico que moldam as definições de educação e infância.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei 4.024/61) foi um documento instituído no Brasil em 1961 que definiu e regularizou a educação no país. A partir da primeira versão do documento, é possível compreender a dimensão histórica do Ensino Fundamental, visto que a etapa era correspondida pelo Ensino Primário, composta por quatro séries e com a possibilidade de ser ampliado para seis (BRASIL, 1961). Já nesse período, o ensino primário era obrigatório e destinado às crianças a partir dos 7 anos. Antes dessa idade, a lei promulgava que crianças poderiam ser

matriculadas em instituições de educação pré-primária – na época as escolas maternas e os jardins de infância (BRASIL, 1961).

Após 10 anos da primeira LDB, o documento adquiriu uma nova versão e a educação passou por uma reforma. Durante o governo ditatorial de Médici, a até então denominada educação primária passou a ser chamada de ensino do 1º grau, aumentando sua duração para 8 anos e com diferentes objetivos voltadas a ela. Deu-se ênfase à formação para o mercado de trabalho, como se pode ver no primeiro artigo, quando dispõe que “Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

Em contexto de Ditadura Militar, uma reforma educativa tornou-se necessária para a manutenção dos discursos opressores daqueles que governavam a população. A educação é uma ferramenta de controle ideológico potente e, ao que traz Foucault (1996, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

A LDB de 1971 permaneceu em vigência por 25 anos até a implementação da LDB de 1996 (Lei 9394/96), que dá base ao funcionamento da educação brasileira até os dias atuais – salvo algumas alterações realizadas no decorrer dos anos. Nesse ínterim, foram muitas as reivindicações voltadas ao acesso e permanência à educação e a valorização do trabalho docente (BRASIL, 1996).

A educação obrigatória, que era apenas durante o ensino do 1º grau, estendeu-se para todas as etapas da educação básica, denominadas a partir da lei como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – o período de 4 aos 17 anos. Isso caracteriza o surgimento das etapas da forma que são conhecidas hoje, com o Ensino Fundamental mantendo a sua duração de 8 anos e o ingresso de crianças de 7 anos de idade (BRASIL, 1996).

Os princípios em que LDB foi pensada eram os mais diversos, tendo a igualdade, liberdade, a identidade, o pluralismo, a gratuidade, a qualidade e as práticas sociais como bases para a educação. Surgem também as ideias de uma gestão democrática e com mais autonomia para atuação e organização do ensino (BRASIL, 1996).

A LDB de 1996 abre espaço para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e o ingresso de crianças de 6 anos, mesmo que de forma velada. Segundo Moro (2009), o Art. 87 do documento já autorizava, de maneira facultativa, a matrícula de crianças a partir dos 6 anos no Ensino Fundamental. Quanto ao Art. 32, foi indicado o Ensino Fundamental de 8 anos como tempo mínimo, não explicitando a ampliação, mas também não a restringindo.

De acordo com Moro (2009), havia o interesse de alargamento do Ensino Fundamental por parte das secretarias de educação no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A ação buscava destinar aos municípios recursos proporcionais ao número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Aproveitando a deixa da LDB de 1996, algumas secretarias inseriram as crianças de 6 anos nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa ação foi uma vantagem para as secretarias e para os municípios que, por um lado, teriam um maior repasse dos recursos financeiros para as escolas, devido ao aumento nas matrículas, ao mesmo tempo em que se isentariam da responsabilidade de ampliar a oferta para a Educação Infantil, por conta de uma menor demanda para essa etapa (PANSINI; MARIN, 2011).

Mesmo referidos na LDB de 1996, o Ensino Fundamental de 9 anos e o ingresso de crianças de 6 anos nessa etapa da educação básica ocorrem em momentos distintos. A obrigatoriedade da educação escolar nos anos iniciais a partir dos 6 anos é instaurada oficialmente pela Lei 11.114/05 (BRASIL, 2005) que, ao alterar os artigos da LDB, determina que

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, **a partir dos seis anos de idade**, no ensino fundamental. [...]
 Art. 32º. O ensino fundamental, com **duração mínima** de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública **a partir dos seis anos**; [...]
 Art. 87, § 3º I – matricular todos os educandos **a partir dos seis anos de idade**, no ensino fundamental [...] (Grifo meu)

Moro (2009) afirma que a decisão foi alvo de críticas por parte da sociedade, por não terem sido consideradas as discussões ou instruções legislativas realizadas até o momento sobre a adoção de uma política que antecipa o ingresso de crianças no Ensino Fundamental. Outro ponto que a autora traz é a repercussão causada por uma decisão desse nível sem ampliar o tempo de frequência na etapa.

As discussões sobre a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, que se iniciam na LDB de 96, tiveram continuidade no Plano Nacional de Educação de

2001-2010 (Lei 10.172/01), ao apresentar a ampliação em suas metas para a educação nacional no objetivo de universalizar a escolarização obrigatória, melhorar a qualidade de ensino e reduzir as desigualdades sociais no que diz respeito ao acesso e a permanência à educação (BRASIL, 2001).

Buscando preencher as lacunas instauradas na Lei 11.114/05, o parecer 6/2005 do Conselho Nacional de Educação avança com as discussões sobre a ampliação do Ensino Fundamental e a defende com um denso estudo nas duas dimensões apresentadas por Kramer et al (2011) – a político-administrativa, com dados demográficos e legislações; e a técnico-científica, com referências às representações de infância e educação (BRASIL - MEC, 2005).

É só no ano seguinte que a lei 11.274, de 6 de janeiro de 2006, oficializa a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos como obrigatória, com o ingresso das crianças de 6 anos completos até o início do ano letivo. Ao alterar os artigos 32 e 87 da Lei nº 9.394, a LDB passou a valer com as seguintes redações

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...];
 Art. 87, § 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade (BRASIL, 2006).

Os municípios, estados e o Distrito Federal teriam até 2010 para adotar a modalidade e se organizar para a transição, mas como trazem Arelaro et. al. (2011), a implantação não foi acompanhada de uma preparação dos profissionais docentes, da estrutura física e nem da reorganização de propostas pedagógicas. Foi uma decisão tomada sem um estudo mais profundo nas instituições. Com isso, as dúvidas de como proceder com o primeiro ano que receberia as crianças de seis anos de idade começaram a surgir.

O documento “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004) aponta que, para uma transição das crianças para o primeiro ano do Ensino Fundamental,

é necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação - em vez de ruptura

e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior - garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa (BRASIL, 2004, p.20).

Mesmo com as orientações, é necessário questionar se o ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental realmente se deu como planejado, ou se elas acabaram por ser desfavorecidas pela medida. Como discutido anteriormente, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é marcada pelo surgimento do ofício do aluno e de uma mudança abrupta dos tempos e espaços da infância.

Moro (2009) complementa essa ideia trazendo que, no Ensino Fundamental, as expectativas da infância se alteram e o novo universo educativo exige que a criança seja considerada por sua função utilitária. Com isso, apresenta-se o risco de focar tão somente em sua instrumentalização e em seu vir a ser cidadão do futuro, que se esquece das crianças e suas capacidades de serem cidadãos do presente.

As orientações para o Ensino Fundamental de 9 anos não foram o bastante para superar a institucionalização precoce da infância. Isso porque, mesmo no Ensino Fundamental de 9 anos, as crianças estão inclusas no espaço disciplinar, que é a escola. Ela ainda controla corpos e é responsável por produzir e esquadrihar os sujeitos ao articular poderes e saberes e aplicá-los às práticas de ensino, sejam elas pedagógicas ou não (VEIGA-NETO, 2007).

Com as palavras de Motta (2011), a política do Ensino Fundamental de 9 anos é compreendida como uma ação do Estado para gerir a vida da população. Nesse caso específico, trata-se de fortalecer e antecipar o governo da infância sob as justificativas de uma superação de desigualdades, significando e reconfigurando o que é ser criança, o que é viver a infância e como a crianças de 6 anos devem, a partir disso, se pôr diante à sociedade com seu ofício de aluno.

2.3 A infância como prática de resistência: diálogos com a Sociologia da Infância

Se a experiência de infância depende de as crianças tornarem-se alunas, questiona-se o que é ser criança além do ambiente escolar. Deixariam elas de viver a infância a partir do momento que se distanciam do processo de escolarização?

O vínculo criado entre ser criança e ser aluno, como dois lados de uma mesma moeda, deve ser repensado a partir do pressuposto de que a infância é marcada por diversas outras experiências e vivências que não se resumem à escola. Como categoria geracional na estrutura social, a infância possui especificidades em seus modos de ser e estar no mundo. De acordo com as contribuições do campo da Sociologia da Infância, ela existe em todas as sociedades e é permanente independente dos sujeitos que a compõem. Ao mesmo tempo, é influenciada por fenômenos sociais que, mesmo afetando as outras categorias da estrutura geracional (adulter e velhice), atingem a infância de forma diferente (QVORTRUP, 2010).

As condições sociais de classe, etnia, gênero e geografia são vividas de formas distintas por parte das crianças – o que traz diversidade à experiência de infância. Por exemplo, é impossível dizer que um menino europeu, branco e de classe mais favorecida tenha a mesma experiência de infância que uma menina, de classe menos favorecida de um país sul-americano, africano ou asiático.

De tal modo, não é possível compreender as particularidades das infâncias desconexas desses parâmetros da sociedade. Questões econômicas, políticas, sociais, culturais e tecnológicas representam os entendimentos dirigidos às crianças e às infâncias. É justamente na interação entre esses parâmetros que as configurações sociais e geracionais são produzidas (QVORTRUP, 2010). Por isso, a infância não é única e a educação das crianças não deve ser exclusiva da escola. Para Belloni (2009, p.8), “a criança é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser considerada um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) a exercer seus direitos”.

As crianças são sujeitos de direitos e produtoras de cultura. Para Sarmento (2003), as culturas da infância são entendidas como a capacidade de as crianças construir de forma sistematizada modos de significar e agir intencionalmente no mundo, distinguindo-se dos modos adultos de ação e significação. Dessa forma, produzem suas próprias culturas infantis ao mesmo tempo em que contribuem e reinventam as produções culturais das sociedades adultas (CORSARO, 2011).

A compreensão da infância como produtora de cultura também evidencia o papel das crianças como participantes ativas da sociedade. Discutida por Hart (1992), a participação é definida como um processo em que decisões que dizem respeito a um determinado indivíduo são compartilhadas com ele. Em complemento, Tomás (2013) considera alguns elementos para se pensar a participação infantil: 1) a divisão de

poderes entre adultos e crianças; 2) o uso de métodos que permitam a participação das crianças; e 3) considerar que a criação de regras, direitos e deveres deve ser feita por todos os participantes que irão ser afetados por elas.

O direito à participação infantil foi consagrado pela Organização das Nações Unidas, em 1989, durante a Assembleia Geral das Nações Unidas. Mais de 190 países, incluindo o Brasil, ratificaram a Convenção dos Direitos da Criança, que garante a elas o direito de livre expressão, liberdade de buscar e divulgar informações através das formas de expressão de sua escolha, a liberdade de pensamento, consciência e crença, o direito de livre associação dentre outros (UNICEF, 1989).

No entanto, o que ocorre hoje em dia é uma falsa escuta da voz das crianças, levadas em consideração apenas para fins publicitários e de autopromoção. É fortalecido um discurso de que se deve “dar voz às crianças”, considerando que antes dessa ação adulta de ouvir, as crianças não falam ou não se posicionam, enquanto na verdade suas vozes estão presentes a todo o momento.

A participação da infância não se limita aos espaços que são legitimados pelos adultos e nem ocorre de forma abstrata, mas sim a partir de uma vivência cotidiana (HART, 1992). Por serem múltiplas as possibilidades de ser criança na sociedade atual, é possível compreender que elas participam todos os dias e em todos os contextos que se encontram: tomam iniciativas, compartilham decisões entre seus pares, participam nas brincadeiras da escola ou da rua, criam e modificam regras, enfim, se rebelam e contrariam os olhares adultos (TOMÁS, 2013).

Além de se pensar na criança-aluno, existem outros espaços distantes da instituição escolar em que a experiência de infância é vivida de maneiras únicas. São crianças migrantes que devem tomar decisões sobre seu processo de migração (PAVEZ SOTO, 2012), crianças guerrilheiras que vivem em contextos extremamente violentos, crianças trabalhadoras que fazem parte da economia da família e se mobilizam em sindicatos que lutam por seus direitos trabalhistas – como o movimento mundial dos NATs -*Niños/as Adolescentes Trabajadores* (LIEBEL, 2006). São crianças em situação de rua, que não só são participantes como também protagonistas de sua própria vida, devendo garantir sua sobrevivência em um contexto em que o olhar adulto não as enxerga. Infâncias indígenas, quilombolas, ribeirinhas e do campo, que possuem uma compreensão de infância dirigida a elas por membros da mesma cultura que é distinta da infância urbana e escolar.

A caráter de exemplo, Tunes (2011) traz o ensino e aprendizagem de filhos e filhas das Quebradoras de Coco, em comunidades do interior do Maranhão e aponta que

são as crianças que se dispõem a acompanhar os pais nas atividades cotidianas, nos trabalhos das famílias, na aprendizagem das tradições, na quebra do coco; são elas que decidem quando querem aprender a cantar, a tocar tambor ou a dançar. São as crianças que orientam o curso de sua aprendizagem. Não há imposição ou regras por parte dos pais para que aprendam um ofício ou uma atividade musical (p. 126).

Por sua vez, Bell Hooks (2013) traz a sua experiência de infância como um momento marcado pela dor e pela angústia de não poder questionar as injustiças do mundo adulto que sempre eram baseadas na punição e repreensão. Em contrapartida, a autora traz um trecho do livro *“The Significance of Theory”*, de Terry Eagleton, que diz:

As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderíamos fazer as coisas de outra maneira (EAGLETON, 1990 apud HOOKS, 2013 p. 83).

A infância é também o espaço de transgressão ao mundo adulto, de rebelar-se, de questionar o porquê de o mundo ser como é e de não o aceitar como pronto. E é na própria escola, espaço que pune e disciplina, que as crianças transformam utopias em realidades. Cada castigo é marcado por um ato de resistência das crianças, muitas vezes por meio de suas brincadeiras espontâneas, em que manifestam sua singularidade, expressam sua compreensão de mundo e suas ressignificações acerca da realidade. (PRANGE; BRAGAGNOLO, 2012).

É verdade que as crianças estão sujeitas às estruturas do poder que as disciplina, mas não quer dizer que o governo da infância não encontre obstáculos em seu exercício. Retornando às discussões de Foucault, não existe poder sem resistências. O autor traz o termo no plural por serem casos únicos: as resistências são possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, planejadas.

Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos

do corpo, certos momentos da vida, certos comportamentos. (FOUCAULT, 2010, p. 91-92).

Para Silva (2009), o olhar da criança representa uma ameaça porque é curioso, porque vê a possibilidade de criar mundos e assusta aqueles que não estão abertos a mudanças. Assim, o poder disciplinar insiste em dizer que a curiosidade das crianças pode trazer problemas para a sociedade, portanto as corta desde as primeiras manifestações e cria discursos que neutralizam as outras formas de se viver a infância. Também aceleram os tempos de ser criança ao “preenchê-las” com os saberes considerados úteis e práticos para a manutenção da sociedade como ela é.

Mas as crianças não desistem. Ainda há muito que se aprender com elas e suas práticas de transgredir as lógicas disciplinares. Repensar a estrutura da escola faz-se necessário para que esse se torne um espaço que atenda às singularidades da infância, considerando as crianças e suas diversidades, a fim de ressignificar tempos e espaços e possibilitar a todos aqueles que a ela pertencem o exercício da liberdade e da subjetividade, do cuidado e da resistência.

CAPÍTULO 3 – PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

O seguinte capítulo apresenta o percurso metodológico adotado durante a realização da pesquisa, demonstrando as diferentes etapas perpassadas na produção do presente trabalho, que se aprofundou nas teorias apresentadas nos capítulos 1 e 2. Traz também os processos de coleta e análise de dados, apresentados de forma a dialogar com os pontos abordados nos capítulos teóricos.

A pesquisa iniciou-se com a revisão bibliográfica de publicações encontradas em plataforma virtuais de produções acadêmicas, livros e documentos legislativos e orientadores da educação brasileira e da infância mundial. Adota-se uma metodologia qualitativa para coleta de dados com a utilização de um questionário online com professores que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e, para análise de dados foram elaboradas categorias de acordo com a frequência das temáticas apresentadas nas respostas dos participantes. Por fim, apresentam-se os resultados divididos em três categorias que buscam contemplar e atingir os objetivos propostos para o trabalho.

3.1 Percurso metodológico

O presente trabalho de conclusão de curso foi realizado a partir de uma metodologia, que segundo Godoy (1995), possui o objetivo de interpretar um fenômeno através da observação, da descrição, da compreensão e do significado, sendo uma abordagem necessária para aprofundar-se nos estudos sobre a infância. Durante o desenvolvimento do plano de trabalho, no início de 2020, esperava-se encontrar espaço para realizar uma pesquisa presencial em uma Escola Classe do Distrito Federal, iniciada com um levantamento bibliográfico, a leitura do Projeto Político Pedagógico, a compreensão do espaço físico da escola e a observação participante das rotinas das crianças dentro do espaço educativo, assim como a adoção de entrevistas e registros fotográficos para melhor análise.

Partindo do pressuposto de que a escola contemporânea ainda adota os métodos de vigilância hierárquica discutidos por Foucault, o objetivo primário desta pesquisa era

de observar quais espaços de participação as crianças do 1º ano do ensino fundamental encontravam para resistir às lógicas do poder disciplinar dentro do espaço educativo. Observava-se que, para atingir o objetivo, era essencial adotar a etnografia e a observação participante, visto que “a etnografia possui características iniciais que podem se alterar durante a pesquisa, ou seja, ela é flexível e autocorretiva. Tal flexibilidade não se aplica apenas às questões iniciais da pesquisa, mas também à coleta e interpretação desses dados com as crianças” (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 296).

Buscando aprofundar a temática de participação a ser discutida, iniciou-se no mesmo período de desenvolvimento do plano de trabalho um projeto de iniciação científica¹, atualmente em curso, que busca compreender os conceitos e contextos em que as temáticas de participação e protagonismo infantil surgem em publicações de revistas de países da América do Sul.

No entanto, desde março de 2020, o Brasil enfrenta os efeitos de uma pandemia devastadora do novo coronavírus (COVID-19), que registrou mais de 587 mil mortos² no país e obrigou a tomada de medidas drásticas para conter o avanço do vírus. O Ministério da Saúde publicou a Portaria nº 188 de 3 de fevereiro de 2020, declarando estado de Emergência em Saúde Pública, que levou a mudanças nas rotinas de trabalho da sociedade. Diversas áreas precisaram se reinventar e buscar novas formas de seguir as suas práticas, entre elas a educação (BRASIL, 2020a).

As instituições de educação pública e privada tiveram suas atividades suspensas em março, visando evitar aglomerações como forma de prevenção do contágio. Assim, algum tempo se passou com atividades suspensas até que a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020 possibilitou o uso de outras formas de educar, com a adoção do ensino remoto e o uso de recursos de TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) (BRASIL, 2020b).

Da mesma maneira que as escolas precisaram se reinventar e mudar as suas propostas, esta pesquisa passou por um processo de reavaliação, em que se questionou a possibilidade de aplicação do plano de trabalho inicial. Concluiu-se a inviabilidade de seguir com a pesquisa proposta, visto que não haveria uma previsão de quando a

¹ PIBIC/UnB (Programa de Iniciação Científica_ 2020/2021) intitulado: “Entre a visibilidade e a participação: estudos sobre as crianças a partir das produções científicas sul-americanas” sob a orientação da Profa. Dra. Monique Ap. Voltarelli.

² Informação atualizada em 13 de setembro de 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>

situação iria melhorar, além da impossibilidade de estar presencialmente em uma sala para analisar as práticas educativas e as relações entre professores, crianças e o espaço educativo.

Inicialmente, mudaram-se os objetivos da pesquisa, que mantiveram a perspectiva foucaultiana, mas buscavam analisar o processo de transição das crianças entre etapas da educação básica a partir das perspectivas docentes e de suas concepções sobre infância e educação. Os capítulos 1 e 2 foram produzidos a partir de revisão bibliográfica e de análise documental de leis brasileiras que se referentes à educação e a infância.

Para dar prosseguimento à investigação para além da base teórica, também pensou-se na elaboração de um questionário online, direcionado a professores e professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, utilizando a ferramenta *Google Forms*. Com o *Forms*, a pesquisa pôde ser acompanhada por um navegador para ter acesso instantâneo aos dados à medida que os professores participassem.

O questionário é um instrumento de pesquisa elaborado com questões pré-estabelecidas pelo autor a fim de obter informações relevantes para a pesquisa. Foram tomados os devidos cuidados na elaboração do questionário, dos quais Marconi e Lakatos (2003) reforçam a importância de se atentar ao formato, ao tempo de realização, à forma de preenchimento, à clareza das questões e à estrutura lógica, assim como à neutralidade das perguntas, que não devem ser tendenciosas e encaminhar o participante à uma resposta específica.

O questionário possuiu tempo de resposta médio de 20 minutos e foi separado em duas seções. A primeira delas contou com perguntas de múltipla escolha, que visavam mapear o perfil dos participantes ao perguntar a idade e a área de formação de cada um, além de perguntas sobre a sua atuação docente, como a região, a etapa do ensino básico, o tipo de instituição e o tempo que os educadores atuam, contempladas por 8 das 19 questões do questionário.

A segunda seção do questionário contou com as 11 questões restantes, que possuíam o objetivo de registrar as concepções de criança e aluno, educação infantil e ensino fundamental e sobre a compreensão dos docentes com a transição das crianças da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os participantes foram questionados sobre o que entendiam pelo processo de transição, se as crianças eram preparadas para ela e se existiam orientações por parte da escola para receber as

crianças da Educação Infantil. Eles puderam responder as questões na forma de um texto livre.

A divulgação do questionário foi realizada em grupos e linhas do tempo das redes sociais selecionadas (*Facebook, WhatsApp, Twitter*) e para grupos de pesquisas via e-mail. Solicitou-se a participação apenas daqueles que atuavam na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dispensando outras etapas. A coleta de dados ocorreu por 1 mês e contou com a participação de 14 professoras e 3 professores, totalizando 17 participantes na pesquisa. A maioria atua em instituições do Centro-Oeste e o restante na região Sudeste, apresentados na tabela abaixo

Tabela 1 - Distribuição dos participantes por região

Região	Quantidade de participantes
Centro-Oeste	13 (76%)
Sudeste	4 (24%)

Fonte: o autor

Uma última questão foi apresentada para coletar os contatos dos participantes da pesquisa na possibilidade de aplicação de uma entrevista para uma melhor coleta de dados, em que 13 dos professores se voluntariaram a participar. No entanto, a utilização da metodologia de entrevistas não foi necessária, considerando que todas as participações foram pertinentes para a pesquisa e as respostas eram consistentes, contemplando os critérios da investigação.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Os dados dos questionários foram organizados em uma planilha no software Microsoft Excel. A primeira seção do questionário, que corresponde às questões de 1 a 8, traçou o perfil dos participantes e analisou os sujeitos educadores que compuseram a pesquisa. Buscou-se, também, cruzar as informações e apontar alguns indicativos sobre a sua formação e atuação.

A pesquisa não exigiu a identificação dos participantes, de forma que eles foram notificados que suas informações (como e-mail e telefone) seriam utilizadas apenas em via de contato para aprofundamento de investigação, não sendo divulgados a terceiros.

Para referenciar-se aos participantes, utilizou-se da criação de pseudônimos apresentados abaixo, para que se mantivesse o caráter de anonimato.

Tabela 2 - Pseudônimos atribuídos aos participantes, o gênero e a idade

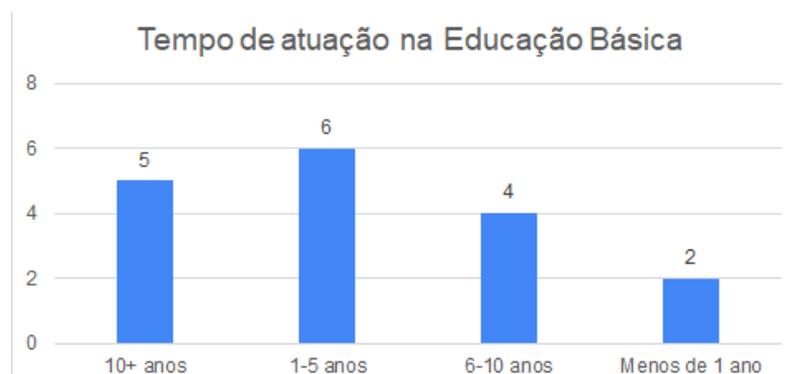
Pseudônimo	Gênero	Idade
Sandra	F	23
Cristina	F	22
Amanda	F	23
Eliete	F	39
Caroline	F	31
Maria	F	35
Juliana	F	29
Sofia	F	53
Renata	F	39
Helena	F	63
Alice	F	42
Laura	F	49
Isabela	F	38
Heloisa	F	41
Gilberto	M	26
Caio	M	25
Arthur	M	-----

Fonte: o autor

Como demonstrado na tabela acima, 15 participantes se identificaram com o gênero feminino e 3 do gênero masculino. Perguntou-se, no questionário, se havia algum participante que se identificava com outras expressões de gênero, mas a opção não foi marcada por nenhum deles.

A idade dos participantes foi variada, em que a maioria (11 participantes) possui entre 20 e 40 anos de idade. O tempo em que atuam na Educação Básica também varia, mas evidenciam-se padrões relacionados a ele. Os participantes que possuem até 30 anos de idade têm de 0 a 5 anos de experiência, enquanto aqueles que possuem 31 anos ou mais, possuem um tempo de experiência que varia de 6 a 10 anos, ou mais.

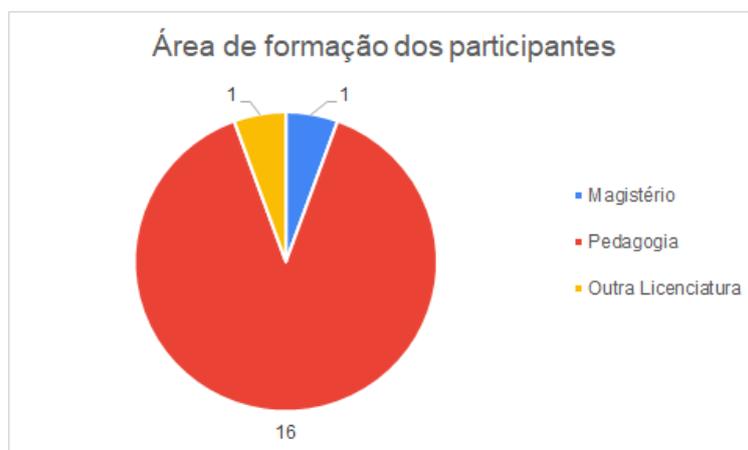
Gráfico 1- Tempo de atuação dos participantes na Educação Básica



Fonte: o autor

Ao serem perguntados sobre a formação inicial, a maioria (16 participantes) revelou ser formada nos cursos de Pedagogia, enquanto outros dois participantes possuem uma formação em Magistério ou em outra licenciatura.

Gráfico 2 - Área de formação dos participantes



Fonte: o autor

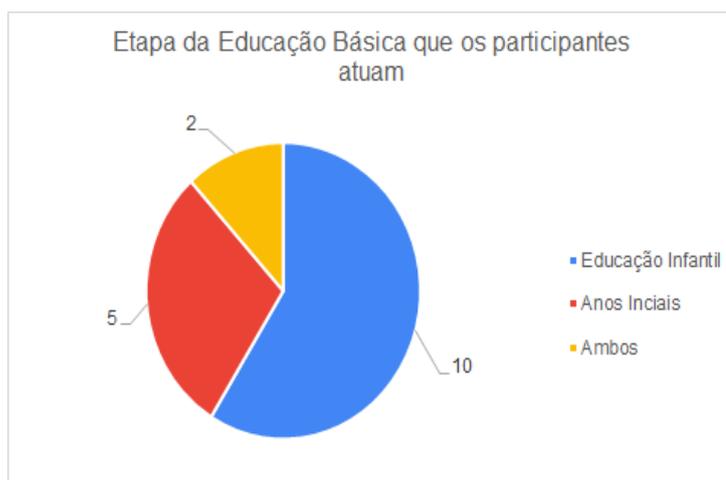
Houve variações em relação à etapa que os participantes atuam e o tipo de instituição³. Aqueles que são da Educação Infantil (10 participantes) são, em sua maioria, do gênero feminino e trabalham em instituições públicas do Centro-Oeste, com exceção de uma única professora que provém de uma instituição privada da mesma região. Apenas 1 participante do gênero masculino é professor da Educação Infantil.

Em relação aos participantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apesar de uma professora ser de uma instituição do Sudeste, a maioria é

³ Não houve, ou ao menos, não foi possível identificar se algum participante atua na creche.

de instituições públicas localizadas no Centro-Oeste e são do gênero feminino. Os outros dois participantes do gênero masculino também são professores dos Anos Iniciais. Houve dois participantes, do gênero feminino, que atuavam em ambas as etapas, sendo uma atuante de instituições tanto públicas quanto privadas, localizadas na região Sudeste e a outra de uma instituição exclusivamente pública do Centro-Oeste.

Gráfico 3 - Etapa da Educação Básica que os participantes atuam



Fonte: o autor

No gráfico a seguir observam-se as instituições que os participantes atuam, variando entre públicas (13 participantes) e privadas (3 participantes), e demonstrando o único participante que atua em ambos os tipos de instituição:

Gráfico 4 - Tipo de instituições que os participantes atuam



Fonte: o autor

Em síntese, traçado o perfil dos participantes através dos dados apresentados, constatou-se que são, em maioria, da Educação Infantil e de instituições do Centro-Oeste. São variados os tempos de atuação dos participantes na educação básica e a maioria faz parte de instituições públicas. A maior parte das participantes são do gênero feminino e foram formadas em Pedagogia.

Para a análise das informações da segunda seção, realizou-se uma leitura inicial das respostas do questionário, condensando a frequência e aproximação das respostas obtidas e partindo das teorias discutidas anteriormente. Foram geradas três categorias de análise para serem discutidas. A categoria 1, “*Concepções docentes sobre a infância e a educação das crianças*”, trata do que os professores entendem por crianças e alunos e o que é a educação infantil e o ensino fundamental, assim como quais as práticas necessárias para essas etapas. A categoria 2, “*De crianças à alunos: a transição entre etapas da Educação Básica*”, busca compreender a transição entre etapas da educação básica a partir das experiências dos participantes. A última categoria, “*Por uma descolarização da educação para a infância*”, aponta para a necessidade de repensar a prática educativa voltada às crianças como forma de resistir ao poder disciplinar que ainda se encontra presente nas instituições de educação.

3.3 Análise dos dados

No intuito de responder os objetivos propostos nesta pesquisa, apresenta-se, a seguir, as categorias de análise e as discussões.

3.3.1 Concepções docentes sobre a infância e a educação das crianças

A seguinte categoria analisa as compreensões docentes sobre a infância e a educação para as crianças, buscando identificar os aspectos, as relações e as identidades atribuídas aos sujeitos.

A categoria divide-se em dois momentos, sendo o primeiro direcionado à compreender quem são as crianças e quem são os alunos a partir das falas dos professores, trazendo as problemáticas que envolvem estes papéis e analisando se são distintos ou semelhantes. O segundo momento traz as compreensões de Educação

Infantil e do Ensino Fundamental por parte dos docentes, buscando analisar as especificidades, potencialidades e lacunas de cada etapa no processo de educação das crianças.

a) Infância x Aluno

A compreensão de infância contemporânea não é um consenso e são diferentes os discursos utilizados para defini-la. Para uma prática docente que respeite as diferentes experiências das crianças, deve-se refletir sobre quais as concepções de infância dos professores, pois esse é o ponto de partida para se pensar as relações com as crianças e os elementos que estabelecem e orientam o seu processo educativo.

A partir das respostas dos participantes da pesquisa, foi possível elencar uma concepção de infância em três aspectos. O primeiro deles não aborda nenhuma particularidade sobre a infância, compreendendo-a a partir de um contexto legal delimitado por uma idade específica e apoiado no Estatuto da Criança e do Adolescente, sancionado pela Lei 8069/1990 (BRASIL, 1990). Nessa concepção, alguns trazem a infância pelo viés do recorte etário, como pode ser visto na fala de alguns professores. A exemplo:

“Etapa da vida do ser humano que vai do nascimento até os 12 anos incompletos (de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente)”. (Eliete)

Apesar de o Estatuto da Criança e do Adolescente ser uma legislação de referência para projetos de políticas públicas voltadas para a infância, pensá-la a partir de uma idade cronológica não é o suficiente para compreendê-la. Ela tem um significado amplo decorrente de transformações sociais e cada sociedade possui seus sistemas de idade que definem o fim da infância (KHULMANN JR, 1998).

Em um segundo aspecto apresentado, a infância parte de uma ideia de fase ou etapa de desenvolvimento cognitivo, como pode ser observado na fala dos professores que trazem a infância como:

“Período em que a criança se desenvolve física e intelectualmente”
(Caroline)

“Etapa da vida ocupada pelas crianças e voltada ao desenvolvimento cognitivo” (Maria)

Por último, as concepções de infância são voltadas às potencialidades do universo social e cultural das crianças. Aqui, para ilustrar essa ideia, os professores trazem em seus discursos que a infância é a fase da imaginação e da descoberta, em que as crianças têm seus primeiros contatos com o mundo. Para estes professores, a infância é compreendida como:

“Uma das fases mais gostosas que uma pessoa pode passar, é uma fase onde a imaginação e a descoberta se faz presente na maioria das vezes, infância é brincar, descobrir, testar, imaginar e aprender”. (Amanda)

“Período inicial da vida em que se estabelecem os primeiros contatos com o mundo físico e as relações que o permeiam (pessoas, espaços, objetos, comunicações, emoções).” (Cristina)

Em alguns casos, foi possível observar que os professores trazem ambos os aspectos – cognitivos e sociais – em suas respostas, entendendo a infância como um momento de se desenvolver integralmente, tal como ilustra a seguinte fala

“Período de desenvolvimento humano, que caracteriza a formação da identidade e autonomia, das funções cognitivas e sociais, das habilidades psicomotoras e afetivas.” (Renata)

Os discursos dos professores trazem a infância como o tempo da descoberta, do lúdico e do social. É também o momento em que as crianças possuem para criarem seus vínculos e contatos com o mundo e, independente das concepções atribuídas a elas, a infância é vista como um período a ser valorizado. Como afirma uma das participantes,

“A infância pode ser entendida de diferentes maneiras, dependendo da concepção filosófica e social do interlocutor. Pode ser compreendida como algo singular a cada criança, sendo vivenciada a partir do contexto histórico-social e político. A questão cultural também determina o tipo de infância que a criança terá. Esse período de vida dos primeiros anos de vida de um ser humano é incrivelmente rico e marcante.” (Alice)

O aluno, para a maioria dos professores, é o sujeito do processo educativo escolar – que surge a partir do momento que é matriculado em uma instituição formal de ensino–, fato que pode ser percebido na fala das professoras como:

“um estado em que o ser humano aprende, ou ensina, geralmente dentro de uma escola, ou de um sistema formal. Geralmente usado como depósito de conhecimento.” (Sandra)

“[...] todo indivíduo que está inserido ‘matriculado’ em uma instituição escolar, seja, presencial ou on-line a fim de adquirir conhecimentos para sua formação.” (Laura)

Apesar de atribuir o conceito de aluno à escola ou ao processo educativo formal, ele não foi relacionado às crianças. O uso dos termos “ser humano”, “indivíduo” ou “pessoa” deixa em aberto o conceito de aluno, que pode ser atribuído a outros sujeitos em processo de ensino-aprendizagem.

Outro grupo de professores trouxe o seu descontentamento com o termo “aluno”, devido à sua etimologia (*a* – ausência de; *lumini* – luz, ou aquele sem luz). Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa, a etimologia da palavra aluno, na verdade, deriva do latim *alumnus*, que significa “pupilo” e deriva do verbo *alere*, que possui o sentido de “alimentar” ou “cuidar de”. Nesse sentido, o termo aluno se aproxima mais de uma ideia de indivíduo sob cuidados e “alimentado com conhecimento” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 106). Independente da etimologia da palavra, esses professores utilizam o termo “estudantes”, que não estão necessariamente na escola. Os estudantes são protagonistas ativos do processo educativo que vivenciam as práticas sociais e educativas, aspectos mencionados pelas professoras:

“Não gosto de aluno, me remete a tábua rasa. Estudante é a criança que vivencia espaços e momentos no ambiente fora do núcleo familiar. Isso na educação infantil.” (Juliana)

“No contexto atual, não pode mais ser visto como um ser sem luz. Deve ser o protagonista do seu desenvolvimento no ambiente escolar, sendo um sujeito de direito e com uma história de vida que o constitui.” (Alice)

A fala de Juliana, ao apontar que essa sua compreensão é sobre o sujeito da Educação Infantil, traz questionamentos sobre as crianças que vivenciam as etapas seguintes da Educação Básica. Mas será atribuída essa mesma concepção de aluno às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Ou elas perdem o lugar de “vivenciar espaços e momentos fora do núcleo familiar” para as práticas educativas da educação escolar?

Como trazem alguns participantes, a criança adquire o ofício de aluno antes mesmo de entrar na escola, desde o seu nascimento, construindo seu entendimento de mundo (Isabela). No entanto, a compreensão de aluno é majoritariamente alusiva à

escola, às vezes, de forma precoce, com o envolvimento de outros atores no processo de constituição do sujeito aluno, como pode ser observado na fala das professoras abaixo:

“Acho que desde sempre a criança é aluno, nos estimulamos o tempo todo, e passamos conhecimento para ela. Embora que socialmente falando, ela só é aluno, quando está dentro de um sistema formal.” (Sandra)

“Algumas vezes antes de entrar na escola e intensificado nela, com alguns pais querendo adiantar o ingresso das crianças na escola com professores particulares e reforço escolar.” (Maria)

Essa iniciação precoce, conforme traz Guattari (1987), surge do avanço desenfreado do capitalismo e de uma demanda de indivíduos produtivos, que devem desenvolver valores, habilidades e competências o quanto antes. Para isso as instituições sociais se apropriaram da noção moderna de infância e da produção de novas formas de educar, focadas na institucionalização da infância. A Educação Infantil, de qualquer maneira, não está alheia à esse processo (BUJES, 2001).

Como ilustra a seguinte fala:

“No maternal II (4 anos), as crianças já entendem que estão lá e precisam fazer determinados rituais, que a momentos que ela deve realizar atividades e se espera dela um determinado nível de reprodução, dentro do padrão, ela entende que se deve recitar o alfabeto, que se deve reconhecer seu nome, os números. A criança compreende que está lá pra aprender algo.” (Amanda)

Desde o final da Educação Infantil, há uma presença da cultura escolar pertencente ao Ensino Fundamental, que se caracteriza por uma perspectiva desenvolvimentista. Esses rituais – o tempo e espaço de brincar que se separa do aprender, o surgimento de metodologias disciplinares, a imposição de atividades, a presença de currículos e disciplinas – deixam de lado os processos únicos das crianças, diminuindo os tempos da Educação Infantil e dicotomizando suas relações com o mundo (TUNES, 2011).

O surgimento do ofício de aluno a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi citado por uma minoria dos participantes. Conforme apresenta Sofia,

“Se a lógica for preservar o título de criança e infância, imagino que só a partir dos anos finais do ensino fundamental ou aos 12 anos incompletos (de acordo com o ECA), que o indivíduo seria compreendido como aluno.” (Sofia)

Percebe-se, a partir das falas dos docentes, que as compreensões de infância são múltiplas, a depender do contexto em que se aplicam. No geral, se referem ao indivíduo que se desenvolve físico e intelectualmente, determinada por um fator etário que é apresentado nas legislações brasileiras sobre a infância. Isso não exclui a possibilidade de perceber as crianças como sujeitos que constituem a si e ao mundo a partir de suas relações sociais e com a cultura.

Já as compreensões docentes sobre quem são os alunos não necessariamente se relacionam com o sujeito infante. O aluno é, em maior parte, vinculado à escola e aos processos de ensino-aprendizagem institucionais, com o objetivo de adquirir conhecimentos e competências significativas para sua formação. No entanto, o aluno também está presente antes mesmo do ingresso nas instituições escolares, como na família e nas instituições de educação infantil.

Por mais que não se atribua o ofício de aluno diretamente às crianças, apontar que o aluno é aquele que está na família, na educação infantil ou na escola leva a entender que a infância está submetida aos processos de se tornar sujeito aluno de forma precoce, visto que as crianças estão presentes nesses espaços desde o seu nascimento e durante a primeira infância.

As concepções docentes, ao demonstrarem o surgimento do sujeito aluno, revelam como a instituição escolar cria e intensifica o papel do aluno sob as crianças. Essas noções se relacionam com as de Foucault, revelando a permanência de um sistema que sujeita os corpos infantis a se tornarem corpos dóceis dentro das maquinarias escolares, mesmo após tantos anos.

Em complemento, atribuir o surgimento do aluno antes mesmo da escola permite resgatar a discussão dos capítulos teóricos, no que traz Guattari (1987) sobre as crianças serem inseridas cada vez mais cedo nos processos disciplinares e nos instrumentos de poder institucional, mesmo que informalmente. A criança da educação infantil – e até mesmo no seio familiar – já se encontra em processo de escolarização, internalizando conteúdos, normas e aspectos de uma cultura escolar que ainda está por vir.

Dessa forma, o tópico seguinte apresenta o que os professores compreendem sobre Educação Infantil e Ensino Fundamental, visto que se o surgimento do aluno se dá antes mesmo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é necessário apontar as compreensões sobre as especificidades das etapas da Educação Básica e sobre quem são os sujeitos que as compõem

b) Educação Infantil x Ensino Fundamental

Se para a maior parte dos professores a criança se torna aluno na escola, é necessário questionar o que entendem por Educação Infantil e Ensino Fundamental, por serem etapas da educação básica responsáveis por acolher as crianças. Como apresentado nos capítulos teóricos, os significados atribuídos às diferentes etapas da Educação se distinguem por possuírem propostas únicas e não trabalharem com os mesmos sujeitos, ainda que em ambos os casos esses sujeitos são as crianças.

Segundo Rocha (2001), a Educação Infantil é responsável por acolher as crianças pequenas e voltar sua prática educativa para as potencialidades e expressividades da infância a partir da brincadeira como experiência de aprendizagem. Por sua vez, o Ensino Fundamental parte do processo de institucionalização da infância e de um ensino direcionado ao aprendizado de conteúdos por meio de disciplinas, com a brincadeira perdendo o caráter educativo no trabalho docente ao se tornar um “tempo de lazer”.

Os professores possuem uma compreensão semelhante sobre a Educação Infantil. Para eles, deve ser o espaço da brincadeira, da interação e da experiência. É possível perceber um conhecimento das legislações que determinam as Diretrizes da Educação Infantil. Segundo uma das falas coletadas:

“É a primeira Etapa da Educação Básica. Tem eixos integradores: cuidar e educar, brincar e interagir. Deve ser baseada nas relações afetuosas. É um espaço para o desenvolvimento integral e integrado dos educandos, que devem vivenciar experiências significativas e contextualizadas. É o espaço para impulsionar o desenvolvimento da autonomia, do respeito, da criatividade e da arte. Lugar para ouvir o que as crianças têm a dizer e explorar as suas potencialidades.”
(Alice)

A prática da Educação Infantil possui especificidades que não são encontradas no Ensino Fundamental. A brincadeira, o afeto, o amor, o cuidado e a criatividade são elementos essenciais para a prática educativa do professor de crianças pequenas. A aprendizagem deve ser, neste caso, uma experiência lúdica, como se observa na fala da professora:

“cercada de estímulos e atividades, sempre brincando. Bastante repertório, criatividade, e brincadeiras.” (Sandra)

Em relação ao Ensino Fundamental, deve-se apresentar novos conteúdos e aprofundar os conhecimentos prévios das crianças, como uma continuidade da Educação Infantil. No entanto, os objetivos a serem alcançados são diferentes. Esse é o espaço da criança “amadurecer”, em que a alfabetização e a aquisição de competências lógico-matemáticas tornam-se o centro das práticas docentes, como menciona a docente:

“está organizada para o desenvolvimento integral do estudante, dando a oportunidade de vivências mais intensas com os conhecimentos acumulados pela humanidade, sobretudo na aquisição da leitura e escrita, na compreensão do sistema de numeração decimal, na reflexão sobre hábitos e atitudes.”(Alice)

A compreensão dos professores em relação aos sujeitos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental alinham-se às concepções de Rocha (2001), ao apresentar a escola, que possui o aluno como sujeito e o ensino como objeto pedagógico diferenciada da Educação Infantil, que foca nas relações educativas em um espaço de convívio coletivo e que possui as crianças pequenas como sujeitos.

Os professores entendem que existe uma diferenciação entre as etapas da educação básica, mas, para alguns, o caráter escolar e a presença de uma criança-aluno na Educação Infantil puderam ser observados em algumas de suas falas:

“Aprender brincando, educação infantil é a etapa onde crianças pequenas vão à escola. (Sandra)

“superar a ideia de que a educação infantil seja “pré” escola, pois a escola de educação infantil É escola” (Eliete)

Neste caso, o processo de escolarização é prematuro e, ao atribuir o papel de escola para as instituições de Educação Infantil, ela passa a ser compreendida erroneamente como as instituições de sequestro⁴ que traz Veiga-Neto (2007). Compreende-se que, ao ser concebida dessa forma, também é atribuída ao processo escolarizante que ocupa a maior parte da infância (VEIGA-NETO, 2007).

⁴ A autora resgata na teoria Foucaultiana o conceito de “instituições de sequestro” para se referir às prisões, hospitais, exércitos e a escola. Este conceito se refere às instituições que internam os sujeitos em seu espaço por longos períodos de tempo com o objetivo de moldar suas condutas e disciplinar seus corpos, determinando formas de pensar e agir.

A Educação Infantil não deve ser entendida assim, pois perde sua identidade e sua trajetória histórico-política que a constitui como um espaço formador destinado para a educação das crianças pequenas. A instituição de Educação Infantil possui suas metodologias, currículos e competências únicas e distintas que não podem ser comparadas ou assimiladas com as da instituição escolar, pois

é o direito à diferença, como uma especificidade que tem uma dignidade própria, uma peculiaridade; e que não é simplesmente uma falta, não é simplesmente um Pré, não é simplesmente uma preparação para, mas tem uma especificidade e que cumpre tratá-la com a dignidade tão grande quanto nós sempre tratamos o Ensino Fundamental, pelo menos nos nossos discursos (CURY, 1998, p. 14)

No entanto, é evidente o reconhecimento dos professores de que a prática docente não deve perder a ludicidade e o respeito aos ritmos das crianças. No Ensino Fundamental, o professor deve ter certo domínio dos conteúdos e planejar sua atividade docente a partir do que o aluno já sabe, mas também deve possuir uma didática que respeite as potencialidades da infância, como traz a seguinte fala:

“o docente deve ter domínio dos conteúdos, uma dinâmica lúdica para lecioná-los e um respeito aos tempos dos alunos.” (Maria)

As falas dos docentes apresentam compreensões distintas sobre as etapas da Educação Básica. Enquanto a Educação Infantil surge como instituição das crianças, tendo a brincadeira e a ludicidade como eixos integradores do trabalho pedagógico, o Ensino Fundamental torna-se o espaço da aquisição de conhecimentos, das disciplinas e dos conteúdos curriculares, sendo a instituição dos alunos.

Reconhecer as especificidades de cada etapa demonstra um conhecimento da legislação por parte da maioria dos professores, principalmente em relação à Educação Infantil e os direitos que as crianças possuem dentro desse espaço. E os professores vão além, pois defendem a permanência do caráter lúdico e do respeito aos ritmos das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Compreendendo as concepções docentes sobre as crianças e sua educação, a discussão abre espaço para o seguinte tópico. Serão discutidas as transformações sociais da infância na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, momento de transição da criança à sujeito aluno, além da adaptação brusca à cultura escolar e das características que tiram das crianças o direito à infância.

3.3.2 De crianças a alunos: a transição entre etapas da Educação Básica

Como discutido, cada etapa da Educação Básica possui suas singularidades e métodos de se trabalhar com as crianças. Dessa forma, questiona-se como se instituem os processos de transição para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando que as crianças da Educação Infantil ainda não são os sujeitos alunos.

A transição se caracteriza aqui como o ingresso das crianças advindas da Educação Infantil na nova realidade que é o Ensino Fundamental. De acordo com alguns professores, é uma mudança abrupta, que sobrepõe os elementos essenciais para a experiência de infância com os mecanismos escolarizantes institucionais, como traz a participante:

“Acredito que é um baque grande, para a maioria das crianças, elas passam a ficar horas sentadas em cadeiras, o momento da brincadeira é bem regrado, e a ansiedade em alcançar a leitura e a escrita é enorme.” (Sandra)

Compreende-se que o trabalho do Ensino Fundamental ainda conta com alguns dos mecanismos de poder trazidos por Foucault (1999) – como o controle dos tempos e espaços das crianças –, pois elas devem permanecer sentadas em cadeiras enfileiradas durante o tempo demandado pelos docentes, seguindo rotinas e regras de uma nova cultura escolar que se deparam durante a transição.

Surgem as rotinas organizadas para favorecer o trabalho docente e os resultados dos processos de aprendizagem, delimitando a ação das crianças e exercendo o poder disciplinar sobre os corpos infantis, buscando torná-las corpos dóceis. Trata-se de técnicas disciplinares que, segundo Foucault, são minuciosas, muitas vezes ínfimas, mas que estão sempre presentes e têm sua importância, formando uma nova microfísica do poder (FOUCAULT, 2014).

O brincar, por exemplo, é um dos alvos desse poder. Como trazem alguns participantes, a brincadeira é dissociada do aprender e tomada como secundária nos processos que constituem as crianças. Brincar torna-se um momento de descanso ou descontração, muitas vezes voltado à hora do recreio e alheio aos processos organizados pelos docentes em sala de aula.

É importante trazer o brincar, pois ele, enquanto expressão infantil, se opõe aos interesses do poder disciplinar. A brincadeira das crianças parte do livre movimento do

corpo enquanto o poder busca controlar as relações entre o corpo e o espaço-tempo dentro das instituições. O poder não se interessa por corpos livres, em movimento, mas por corpos dóceis e submissos que ocupam espaços limitados (CAMARGO; MADRID, 2017).

A brincadeira também compõe um sistema de recompensas, como afirma Motta (2011), no momento em que se retira o direito de brincar das crianças por não seguirem as regras da instituição. Os comportamentos das crianças tomam uma dimensão moral, que considera aqueles que são bons – logo, estão aptos a usufruir o direito de brincar – e aqueles que são maus – logo, serão inibidos dos tempos e espaços da brincadeira.

A perda do lúdico e da brincadeira nos processos de aprendizagem também são encontradas na própria Educação Infantil, pois ela é confundida como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, ao que se observa na fala de Sandra:

"Chegando no final da educação infantil e no primeiro ano, o lúdico deixa seu lugar, para horas massacrantes de atividades. E começam a tratar as crianças como alunos, e não como crianças."

Cobram-se competências que não cabem aos objetivos da Educação Infantil e nem estão presentes em seu currículo, almejando preparar as crianças antecipadamente para o Ensino Fundamental. Isso atribui uma importância maior ao Ensino Fundamental em relação à Educação Infantil, que perde espaço para conteúdos e técnicas disciplinares. Valoriza-se o "vir-a-ser" aluno e não o ser criança no presente, pois devem estar prontas para ingressar nos anos iniciais.

Segundo Rocha (2001), priorizar o trabalho pedagógico do Ensino Fundamental "coloca em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir" (p. 16). Os professores consideram essa cobrança como resultado de uma falta de preparo dos professores dos Anos Iniciais, que não estariam prontos para trabalhar com corpos infantis e brincantes em suas múltiplas formas de expressão. Eles apontam, principalmente, uma falta de comunicação entre as duas etapas, ilustrada no seguinte apontamento:

"Muitas vezes é difícil para os alunos e para as professoras, porque são universos diferentes que nem sempre conseguem se comunicar entre si. Alunos chegam num ambiente que não estão familiarizadas e professoras recebem alunos que não estão preparados, e devem fazer todo um trabalho de ambientação que nem sempre está incluído na programação." (Maria)

Evidencia-se que o processo também é desafiador para os docentes, pois eles se sentem imersos em expectativas de outros atores da comunidade escolar, como a família e os superiores da escola, que anseiam por bons resultados no aprendizado conteudista das crianças, visto na fala do professor:

“Penso que o maior desafio seja para o professor do primeiro ano do ensino fundamental, pois deve lidar com a ansiedade das famílias e da própria instituição que comumente têm uma grande expectativa em relação ao processo de alfabetização.” (Gilberto)

Os participantes apresentam em suas falas que essa cobrança também parte de uma falta de conhecimento e de apropriação das bases curriculares e legislações voltadas para a Educação Infantil, que não exigem das crianças competências específicas de outras etapas, como aponta o docente:

“[...] muitos professores ainda não compreenderam o currículo da educação infantil (PCN e BNCC)” (Arthur)

As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil definem a brincadeira e a interação como eixos que estruturam a etapa; já a Base Nacional Comum Curricular determina os direitos de aprendizagem das crianças da Educação Infantil, sendo eles a convivência, a brincadeira, a participação ativa, a exploração do mundo, a livre expressão e o autoconhecimento (BRASIL, 2010; 2018)

A prática docente da Educação Infantil não deve abreviar as experiências e os direitos da infância para atender expectativas de outras etapas da Educação Básica, visto que é o espaço de educação das crianças pequenas, não uma fábrica de alunos. É o espaço educativo formal que as crianças possuem para expressarem suas múltiplas linguagens, vivenciando experiências legítimas de infância, como se observa na perspectiva destacada por Eliete:

“[...] Ela deve promover o aprendizado adequado para o desenvolvimento das crianças. O ensino fundamental não é a finalidade da educação infantil... não concordo com o ensino propedêutico, creio que o ensino em qualquer nível tem a finalidade de promover o aprendizado adequado para o próprio nível.”

Dessa forma, é possível compreender que são as instituições de Ensino Fundamental que devem se preparar para receber as crianças e acolher o que já é pré-existente (suas linguagens, experiências e conhecimentos prévios). Não se deve ditar o que devem vivenciar, o que devem aprender e como devem se expressar em etapas anteriores da Educação Básica.

Os participantes trazem a falta de comunicação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como causadora da descontinuidade da ação pedagógica. Caberia às duas etapas uma melhor comunicação entre si, que buscasse compreender quais são as funções de cada uma e reconhecer que são distintas. Isso possibilitaria superar as barreiras e os desencontros que ocorrem na transição das crianças, na maneira que ilustra a fala da professora:

“Estudos, comunicação entre os envolvidos referentes aos pontos positivos e negativos, ações de melhorias sempre.” (Heloisa)

A Base Nacional Comum Curricular reforça a comunicação que deve ocorrer por meio de visitas e da troca de materiais e relatórios sobre a trajetória educativa das crianças, corroborando com a necessidade de dar continuidade aos processos infantis. A transição, segundo o documento, deve ocorrer

respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2018, p. 53)

As rotinas, atividades, conteúdos e avaliações não deixariam de surgir na transição entre as etapas, mas seriam gradualmente inseridas nas experiências das crianças entre brincadeiras e interações. No entanto, alguns professores apontam que isso poderia ir se perdendo até que a criança reconhecesse que a brincadeira já não faz mais parte das propostas pedagógicas da instituição, como caracteriza a participante:

“Um preparo gradual, um misto de aprendizado com brincar e aos poucos acostumar a criança a aprender que o brincar já não faz mais parte.” (Amanda)

Questiona-se se seria realmente necessário abandonar a brincadeira durante os Anos Iniciais, visto que o lúdico sempre terá um potencial educativo. A Base Nacional Comum Curricular, mesmo após a implementação do Ensino Fundamental de 9 Anos, não descarta a brincadeira e outros aspectos da Educação Infantil em suas propostas. O documento “aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação com o mundo**” (BRASIL, 2018, p. 57-58, grifo do autor).

Como sugerem os docentes, a transição revela ser difícil, pois surge como um baque para todos os sujeitos envolvidos no processo. Para as crianças, o momento é doloroso e desagrega o brincar – elemento inerente das experiências infantis – do ensino-aprendizado dentro das instituições escolares.

As crianças, ao tornarem-se alvos de processos disciplinares, vão perdendo os poucos espaços que possuem para serem crianças, sendo sujeitadas à docilização, invisibilizadas em suas formas de expressão e distanciadas dos aspectos essenciais da experiência de infância. Fica evidente o interesse em antecipar a escolarização da infância nos moldes que atendam às necessidades de uma sociedade capitalista, pois tal como afirma Guattari (1987, p. 53):

se a impregnação aos modelos imaginários, perceptivos, sociais, culturais, etc... não é bem sucedida em fases precoces, ter-se-á enorme dificuldade para modelar os indivíduos às tarefas que lhes serão confiadas nos sistemas altamente diferenciados da produção [...] consiste em extirpar da criança, o mais cedo possível, sua capacidade específica de expressão e em adaptá-la, o mais cedo possível, aos valores, significações e comportamentos dominantes.

As falas apontam para uma responsabilização errônea da Educação Infantil pelo fracasso no trabalho pedagógico do Ensino Fundamental. Isso se dá com excessivas expectativas depositadas nos docentes e nas crianças e com a inserção precoce das culturas escolares nas instituições de Educação Infantil, sob o pretexto de que as crianças não chegam preparadas o suficiente na instituição escolar.

Para os participantes, esse fator é resultado da falta de conhecimento das legislações da Educação Infantil, que não possuem as mesmas formas de trabalhar que o Ensino Fundamental. De modo contrário, são os documentos do Ensino Fundamental

que apontam para a continuidade do trabalho lúdico da Educação Infantil e pela garantia dos direitos das crianças às suas experiências genuínas de infância.

Percebe-se que é reconhecido o campo legislativo, as políticas e os estudos que reforçam a importância da Educação Infantil. Há também compreensões docentes de que esse espaço deve ser preservado. Ainda assim, há reflexos da escola da modernidade discutidas por Foucault (1999; 2014) que se encontram presentes nas instituições educativas atuais – desde a sua distribuição física até as suas metodologias punitivas. Isso tudo revela relações assimétricas de poder entre os adultos e as crianças.

Dessa forma, reforça-se que o potencial educativo da Educação Infantil, ao ser estendido para as outras etapas da Educação Básica, possibilita seguir diferentes caminhos que acolham a infância e considerem as crianças como sujeitos integrais, potencializando as suas competências e garantido seus direitos fundamentais em um processo educativo não escolarizante.

3.3.3 Por uma desescolarização da educação para a infância

*[...] que lá onde há poder há resistência
(Michel Foucault)*

Partindo da discussão do tópico anterior, ao considerar que a transição das crianças é marcada pelo apagamento de suas formas de expressão quando ingressam no Ensino Fundamental, o presente tópico aponta para a necessidade de uma educação para toda a infância que deve pautar-se nos direitos das crianças, consagrados através de diversas lutas e revoluções históricas.

a conquista efetiva dos direitos das crianças só se dará em articulação com questões mais amplas, relacionadas às transformações políticas, culturais e econômicas da sociedade, podendo-se afirmar que os direitos das crianças ainda permanecem mais no papel do que na prática (GONÇALVES, 2016, p. 2)

Ela não deve ser pensada para atingir expectativas familiares, escolares ou da sociedade, ainda que, segundo o participante Caio, “*tratam a transição como algo brusco e que tiram as vontades e necessidades da criança de foco, de uma hora para outra.*”. O seu papel é o de potencializar as experiências de infância, na autonomia e na

liberdade, valorizando e conhecendo os sujeitos infantis que são o centro do processo educativo.

As crianças que ingressam na instituição escolar não deixam de compor o grupo social que é a infância, permanecem sendo crianças ativas, conscientes, criativas, dotadas de razão e capazes de se opor e lutar contra as formas de opressão e injustiça que permeiam em diferentes espaços da sociedade (ALBOZ, 2012). Esses corpos só irão ser devidamente valorizados a partir do que aponta a fala de Alice:

*“Maior estudo em conjunto com os profissionais que atuam nas duas etapas. Maior clareza do que realmente do que são as infâncias.”
(Alice)*

De acordo com Mello (2016), são as crianças, suas linguagens, relações com a cultura, aprendizados e desenvolvimentos que formam as infâncias e compõem um elo que orienta a ação pedagógica de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e também são as especificidades da infância quem tem potência de amenizar as mudanças bruscas entre as etapas, fato que pode ser observado na seguinte fala:

“a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz de conta, ou seja, do brincar. Sua relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza e da cultura que a circundam é mediada por essas formas de expressão e comunicação.” (Laura)

O Ensino Fundamental, por ser a mais longa etapa da educação formal, com a duração de 9 anos, precisa ser capaz de contemplar essas múltiplas dimensões dos sujeitos e suas formas de expressões não só enquanto crianças, mas como seres humanos, como traz a professora:

“Durante esta fase, os alunos passam por muitas mudanças relacionadas ao seu desenvolvimento físico, emocional, social, à sua capacidade cognitiva e à sua rotina dentro e fora da escola”. (Eliete)

A antecipação do ingresso das crianças no Ensino Fundamental, assim como a sua extensão, não será tão problemática se a etapa não perder elementos da Educação

Infantil. Isso é amplamente reconhecido pelos professores que participaram da pesquisa, a partir do que trazem as seguintes falas:

“Há aspectos da educação infantil que não deveriam ser esquecidos no ensino fundamental. A rodinha de conversa, a contação de histórias, a psicomotricidade... são atividades que deveriam perpassar todas as etapas da educação básica.” (Cristina)

“lembrar que eles ainda são crianças, e que eles precisam de brincar, pegar na areia, na grama e em parques” (Sandra)

A inovação na educação das crianças que garanta a permanência de suas formas de expressão pode ocorrer quando se questionam as bases hierárquicas que constituíram historicamente a escola e os processos de escolarização, sem extinguir o potencial e a força reprodutiva da escola de criar realidades e relações (TUNES, 2011).

Mas reconhecer a necessidade de uma nova educação para as crianças, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, ainda que tenha a sua importância, não é o bastante para que haja uma mudança na realidade educativa que as engloba. É imprescindível a tomada de ações que revolucionem a escola e que resistam à lógica escolarizante das instituições educativas, ao que aponta a participante:

“precisamos de ações mais efetivas que transformem as diretrizes e as orientações dos documentos oficiais em realidade. Essa pandemia têm demonstrado que ainda estamos no século XIX em muitas metodologias.” (Alice)

A fala aponta para a necessidade de desescolarizar a infância, a sua educação e as formas que são interpretadas na sociedade. A desescolarização, segundo Tunes (2011, p.82), resultaria em

Abrir as portas da escola e todos os espaços possíveis como espaços livres, de instrução, de união de comunidades afins, de autenticidade, para partilhar práticas e conhecimentos. É preciso que aquilo que se chama escola prime pela vontade de cada um, pela liberdade e responsabilidade, pela ética, pelo diálogo, pela criação, pelo compartilhar. É preciso desierarquizar, descurricularizar, despadronizar, praticar conhecendo e conhecer praticando, aqui e agora.

A desescolarização não é nada menos do que uma prática de resistência às opressões da infância. Resistência essa que deve ser uma ação que parta de todos os

atores que se responsabilizam por ela, em níveis legais, políticos, sociais e culturais. Ela está sempre presente, pois a partir do momento que existem relações de poder disciplinar, existem possibilidades de reagir e se opor a ele. O poder não aprisiona o corpo por completo e possibilita modificar sua dominação em condições e estratégias precisas (FOUCAULT, 2014).

As crianças já o fazem constantemente em oposição aos adultos, pois ainda que retiradas de seus direitos, não deixam de resistir às lógicas disciplinares com suas formas únicas de se expressar, mesmo longe dos olhares punitivos adultos

Isso porque ela [a infância] é entendida como condição e, concomitantemente, possibilidade do pensar e do expressar a experiência, em sua forma originária, desestabilizando os modos de existência e de pensamentos correntes e levando os sujeitos a perspectivarem o que se diferencia de si mesmos e a se re-formarem (PAGNI, 2010, p. 116).

Pode-se desassociar as expressões das crianças das metodologias organizadas de ensino, mas elas são inerentes às existências infantis e são a forma que as crianças possuem para resistir ao poder. Em suas ações, é possível visualizar como se relacionam com a disciplina escolar: não se limitam a permanecer sentadas em silêncio nas carteiras, estão em constante movimento e se comunicam às escondidas, conhecendo os limites do olhar do professor e revelando uma potência que é maior do que a ação disciplinar (MOTTA, 2011).

Para isso, a máxima da educação das crianças em todas as etapas da educação básica deve ser a de valorização das suas formas de expressão que, ao contrário de serem eliminadas no decorrer da vida das crianças, devem ser potencializadas e estendidas para todas as etapas de educação, pautando-se na lógica de constituir um sujeito autônomo, livre, não dócil e que se oponha constantemente ao poder disciplinar.

Nesta investigação, as falas dos professores reconhecem esse potencial da infância, principalmente em relação aos seus modos únicos de ser e de se relacionar com o mundo. Elas também permitiram identificar que as crianças são resilientes e não abandonam suas experiências de infância ao serem escolarizadas; ademais, que ainda existem possibilidades de reverter o processo que dociliza os corpos infantis.

Desescolarizar, como discutido neste tópico, não se refere ao fim das instituições educativas, mas sim ao fim da institucionalização da infância e de seus processos de educação desumanizados. Seria o fim da educação bancária, ao que traz Freire (1996),

atuando sobre condições históricas e formas de educar existentes e possibilitando desenvolver novas estratégias de educação para as crianças, sem esperar uma transformação espontânea da sociedade. Ela se conecta às teorias de Foucault (1996; 1999; 2014) justamente por resultar no fim da escola moderna, pensada nos moldes do poder disciplinar, da vigilância e da punição. Derrubam-se as grades das “prisões escolares” que controlam a infância, ressignificando-as como espaços de liberdade, de tomada de consciência e de resistência à maquinaria do poder, percebendo que as crianças são indivíduos capazes de revolucionar a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido buscou discutir sobre a transição das crianças da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva de professores e professoras, em diálogo com a teoria Foucaultiana de poder disciplinar. Nos capítulos teóricos, foram apresentadas as formas com que a infância e a sua educação desenvolveram-se e foram interpretadas pela sociedade no decorrer das décadas, passando de um lugar de não-representatividade para ser o foco de diversas políticas de Estado que visavam controlá-las.

As inquietações que motivaram a pesquisa partiram da relação entre a infância e a escola que, desde sua constituição, apresentam os dispositivos disciplinares como o exame, a vigilância e a punição. Isso porque as crianças experienciam contextos de privação de autonomia e liberdade, sujeitadas aos controles de tempos e espaços por parte dos adultos, que ditam regras e verticalizam as relações. No entanto, tais motivações vêm de experiências pessoais do autor do presente trabalho, que considerava em sua própria vivência de infância que o controle partia da própria escola e não da sociedade como um todo.

Os resultados da pesquisa coletados por meio de um questionário online com os professores foram importantes para superar esse estigma. Ademais, demonstraram que as representações de infância na sociedade contemporânea, em nível macroscópico, permitiram que os dispositivos disciplinares permanecessem, ainda que sutilmente e disfarçados por discursos paternalistas que colocam as crianças em lugar inferior à adultez. Com isso, foi atingindo o objetivo de relacionar estudos foucaultianos com as informações obtidas na pesquisa.

Mesmo que não citados diretamente pelos professores, percebe-se que a lógica disciplinar e conteudista ainda não foi ultrapassada atualmente, possuindo resquícios que vão da estrutura física das instituições educativas/escolas até a sua cultura organizacional e às relações que permeiam seu espaço. De outro modo, os resultados também se conectam com os estudos foucaultianos em relação às práticas de resistência ao poder disciplinar que as crianças possuem, que estão sempre presentes, mas nem sempre são reconhecidas.

Dessa forma, o tema permanece atual e possibilita repensar as práticas educativas e as representações da infância pela sociedade. Os discursos de que as

crianças não sabem de nada e que devem aprender com aqueles considerados superiores – os adultos – ainda não foram superados. A pesquisa orienta-se para a necessidade de uma educação para a infância que englobe todas as formas de expressão infantil; ademais, que considere as crianças como sujeitos sociais, de direitos, capazes de se organizar e se orientar nos processos de ensino-aprendizagem.

A partir da análise das falas das professoras e dos professores que participaram da pesquisa, foi possível encontrar nos discursos o reconhecimento dessa infância, brincante, expressiva e única. Também se mostrou o potencial formativo da Educação Infantil, que permite em sua essência uma experiência digna de infância que valoriza as expressões e os tempos das crianças. Isso colaborou para atingir o objetivo proposto de identificar e investigar as concepções docentes sobre quem são as crianças e alunos e como se dão seus processos de educação.

De qualquer maneira, mesmo que os professores compreendam as potências da infância e da Educação Infantil, suas experiências mostram que o caminho inverso tem sido percorrido, pois a transição entre etapas ocorre por meio de um processo doloroso e com diversas rupturas para as crianças que saem da Educação Infantil. Além disso, ao invés de suavizar a transição ao respeitar os tempos das crianças, o Ensino Fundamental busca ativamente “contaminar”, por assim dizer, a Educação Infantil com suas práticas escolarizantes e diminuir os tempos das crianças as crianças viverem suas infâncias. Com isso, foi atingido o objetivo de buscar indicativos sobre como as práticas docentes afetam as crianças em transição entre etapas da Educação Básica.

De todo modo, isso não faz com que os professores deixem de acreditar que a educação deve ser diferente, pois afirmam que a continuidade dos processos da Educação Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode permitir uma transição que valorize as crianças integralmente. Outrossim, os participantes possuem conhecimento dos documentos e legislações que organizam a educação das crianças no Brasil – que, em seus textos, defendem os processos humanos de ensino-aprendizagem que contemplem todas as dimensões da infância.

A pesquisa reconhece suas limitações, visto que o desenvolvimento do trabalho em tempos de pandemia impossibilitou uma vivência presencial dentro das salas de aula e das instituições educativas. Os resultados limitaram-se aos discursos docentes, que representam apenas uma parte de como se dá a transição entre etapas da educação básica para as crianças. Logo, permanecem algumas lacunas dentro da pesquisa proposta, pois existem outros atores envolvidos nesse processo. O presente trabalho

abre espaço para pesquisas futuras que se orientem na análise das relações dentro da instituição educativa e também da escola – entre crianças, professores e outros sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Uma pesquisa realizada com as próprias crianças – seja por meio de registros fotográficos, entrevistas, desenhos ou outros métodos de pesquisa, como a etnografia e a observação participante – permitiria i) identificar como a transição realmente afeta suas vidas, ii) quais são as suas práticas de resistência e transgressões diante das normas impostas nas instituições. Isso porque as crianças e suas diferentes formas de expressão são capazes de dizer como se sentem, quais os incômodos que possuem com o processo e como se dão as suas lutas para resistir às lógicas da escolarização.

Até aqui, essa investigação apontou que, com seus resultados, foi possível fundamentar as críticas colocadas sobre a escola, que ainda não é capaz de atender a infância de forma integral; ademais, ela orienta para a necessidade de repensar as formas de educar as crianças. Dada a importância da Educação Infantil pela fala dos professores, a pesquisa propiciou ao autor reconhecer a etapa como espaço ideal para a educação das crianças, mesmo que ainda possua suas problemáticas; também propõe que a ideia de sua continuidade por toda a infância, em oposição ao seu apagamento.

Por fim, o direito a experiências de infância não deve se limitar à educação e a presente pesquisa abre espaço para se pensar sobre como seriam as relações das crianças com os adultos fora do ambiente escolar: nas famílias, nas ruas, nos espaços públicos e privados. Esses espaços não deixam de se caracterizar por relações conflituosas e assimétricas entre as crianças e os adultos.

Crianças devem ser respeitadas e contempladas em suas diferentes formas de expressão em todos os espaços que habitam como indivíduos completos, cidadãos e humanos – e não em formação. Ainda que não se limite aos discursos educativos, é na educação, e não na escola, que se encontra espaço para a mudança, para a resignificação e para a liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo?. **Outra Travessia**, Florianópolis, n. 5, pp. 9-16, 2005.

ALBOZ, Lilian. **Sobre infância e poder: o que diz a produção acadêmica de periódicos científicos da educação de 2000 a 2010?**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

AMARAL, AC T. do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ARELARO, Lisete Regina; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa** [online]. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, 2011.

AREVALO, Oscar. Juventud y modernización tecnológica. **Pasos**, Costa Rica, nº especial. 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AZEVEDO, Nair; BETTI, Mauro. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. **Nuances: Estudos sobre Educação**. v. 25, p. 291-310, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas, v.31, n. 61, p-213-222, 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é a sociologia da infância?** Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei no 10.172, 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais**. Brasília: SEB/DPE/COEF, jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CNE /CEB n. 24/2004 de 15 de setembro de 2004**. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CNE /CEB n. 06/2005 de 8 de junho de 2005**. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2005.

BRASIL. **Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei no 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria 188 de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria 343 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF, 2020.

BUFALO, Joseane Maria Parice. No espaço da creche, com o convívio das diferenças, emerge a cultura infantil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 14, p. 23-33, jun. 2003.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. Colégios do século XVI: matriz pedagógico-espacial de nossas escolas. In: **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss; O Fio e a Trama: As crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 25, n. 1, pp. 25-44, 2000

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2001.

CAMARGO, Daiana; MADRID, Silvia Christina de Oliveira. O brincar e o corpo na ação pedagógica das educadoras da infância - reflexões a partir dos estudos de Michel Foucault. **Revista Ludicamente**. Argentina, v. 6, p. 01-21, 2017.

- CÉSAR, Maria Rita de Assis. Corpo, escola, biopolítica e a arte como resistência. **Temas & Matizes**. Paraná, v. 11, p. 79-88, 2007.
- CORSARO, Willian. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.
- CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como direito. In: BRASIL. Ministério de Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**, p. 9-16. Brasília, 1998.
- FONSECA, Márcio Alves da. A preocupação com o sujeito e o poder. In: FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. 1999
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2010
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 28ª edição. Paz e Terra: São Paulo, 2014
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAJARDO, Marcela; ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010
- GIMENO-SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.
- GONÇALVES, Gisele. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. **XI Anped Sul: educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba, p. 1-14, 2016
- GUATTARI, Felix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. Tradução de Suely Rolnik. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987
- HART, Roger A. **Children's Participation: From tokenism to citizenship**. Itália: UNICEF, 1992.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- JAMES, Alan; PROUT, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, Alan.; PROUT, Allison. **Constructing and reconstructing childhood**. Londres: Falmer, 1997.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda Rodrigues; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, pp. 69-85, 2011.

LIEBEL, Manfred. Los movimientos de los niños y niñas trabajadores: un enfoque desde la sociología. **Política y Sociedad**. Madrid, v. 43, n. 1, pp. 105-123, 2006.

MARCHI, Rita de Cassia. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 23, n. 1, pp. 183-202, 2010.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos**. Tese (Doutorado em educação escolar) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, Suely Amaral; SILVA, Greice. BNCC: um currículo integrador da infância brasileira?. **Debates em Educação**. Alagoas, v. 8. pp. 66-88, 2016.

MORO, C. de S. **Ensino Fundamental de 9 anos**: o que dizem as professoras do 1º ano. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2009.

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, v. 22, n. 2, pp. 279-299, 2016.

MOTTA, Flavia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia e poder**: a conformação da pedagogia moderna. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 231. 1993

NUNES, Nei Antonio; ASSMANN, Selvino José. A escola e as práticas de poder disciplinar. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v.18, n. 33, p.135-153, jan./jun. 2000.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, pp. 99-123, 2010.

PANSINI, Flavia; MARIN, Aline. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 87-103, abr. 2011.

PAVEZ SOTO, Iskra. Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. **Si Somos Americanos**, Santiago, v. 12, n. 1, pp. 75-99, jun. 2012.

- POPKEWITZ, Thomas. Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 361-394, jan./abr. 2011.
- PRADO, Renata Lopes Costa; VOLTARELLI, Monique Aparecida. Estudos sociais da infância: discutindo a constituição de um campo à luz de Bourdieu. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 12, p. 279-297, 2018.
- PRANGE, Bruna; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid. As singularidades das crianças pequenas expressas nas suas brincadeiras. **Educação e Realidade**. Rio Grande do Sul, v. 37, pp. 251-272, 2012.
- QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, pp. 631-643, maio/ago. 2010.
- QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, 2015.
- RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1259-1281, set./dez. 2006.
- RESENDE, Haroldo de. Notas sobre modernidade, pedagogia e infância a partir de Michel Foucault. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, v. 12, n. 1, pp. 242-255, 2010.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.
- ROSANO OCHOA, Santiago. “Son cosas de niños”. La participación como derecho y la educación inclusive: reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. Chile, v. 7, n. 1, pp. 151-167, 2013.
- SARMENTO, Manuel Jacinto.; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 26, v. 91, pp. 361-378, 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de aluno e de criança. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 6, n. 3, pp. 581-602, 2011.
- SILVA, Amanda Bertolada. **Múltiplas faces da infância: concepções que se constroem no mundo contemporâneo**. Monografia (curso de Pedagogia), - Universidade Estadual de Londrina, 2009.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares. Entre discursos e muros: A infância nas teias do poder. In: **EDUCERE- X Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUC Paraná, 2011.

SOUZA, Viviane Sobh; NEIRA, Marcos Garcia. A domesticação dos corpos infantis: em destaque as práticas escolarizadas na Educação Infantil. **Conexões**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 107-125, 2014.

TOMÁS, Catarina. “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Revista Contexto & Educação**. Rio Grande do Sul, v. 22, n. 78, pp. 45–68, 2013.

TUNES, Elizabeth. **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>> Acesso em 12 de julho de 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.