



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**KARLA DE OLIVEIRA SANTOS**

**A PROVA BRASIL E A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA CIDADÃ EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA DE SÃO MIGUEL DOS CAMPOS - AL**

**MACEIÓ - AL**

**2018**

KARLA DE OLIVEIRA SANTOS

**A PROVA BRASIL E A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA CIDADÃ EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA DE SÃO MIGUEL DOS CAMPOS -AL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da universidade federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Cristina Vieira Pizzi

MACEIÓ

2018

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

S237p Santos, Karla de Oliveira.

A Prova Brasil e a participação da criança cidadã em uma escola pública de São Miguel dos Campos-AL / Karla de Oliveira Santos. – 2019.  
173 f. : il.

Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizzi.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.  
Centro de Educação. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 152-163.  
Apêndices: f. 164-173.

1. Educação da criança. 2. Políticas públicas em educação. 3. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. 4. Cidadania - infância - São Miguel dos Campos (AL). 5. Ensino fundamental. I. Título.

CDU: 372.832(813.5)

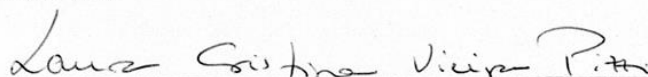
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A PROVA BRASIL E A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA CIDADÃ EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA DE SÃO MIGUEL DOS CAMPOS

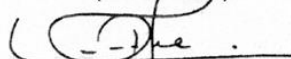
**KARLA DE OLIVEIRA SANTOS**

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 17 de dezembro de 2018.

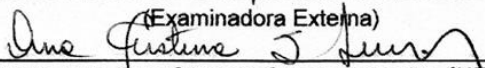
Banca Examinadora:



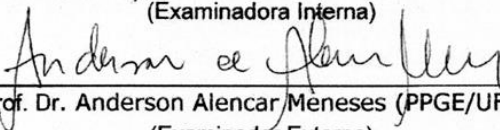
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (UFAL)  
(Orientadora)



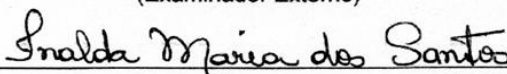
Profa. Dra. Luciane Pandini Simiano (UNISUL/SC)  
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Ana Cristina Santos Limeira (UFAL)  
(Examinadora Interna)



Prof. Dr. Anderson Alencar Meneses (PPGE/UFAL)  
(Examinador Externo)



Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)

*Às minhas crianças, Maria Eduarda e  
Ana Júlia, capítulos afetivos da minha  
história de vida.*

## AGRADECIMENTOS

Nesta longa e difícil trajetória, é complexo reconstituir as muitas presenças que marcaram este percurso, correndo o risco do meu esquecimento.

Mas agradecerei,

À Deus, minha fortaleza nos momentos mais difíceis: “ Ele é o meu Deus, o meu refúgio, a minha fortaleza e Nele confiarei.” ( SALMO 91:2);

Aos meus pais, Carlos e Ângela, pelo amor incondicional e por toda sabedoria ensinada;

Aos meus familiares, em especial, meu irmão Júnior, minha prima Vitória e minha tia Antônia;

Ao presidente Luís Inácio Lula da Silva – governo PT - (#LulaLivre), pelo olhar atencioso aos filhos e filhas das camadas populares deste país, que assim como eu, filha de um torneiro mecânico e de uma professora da educação básica, hoje podem ser chamados de doutores e doutoras, através da implementação de políticas públicas sociais e educacionais;

À presidente eleita legitimamente, Dilma Roussef, pela continuidade e compromisso assumido com o fortalecimento da pós-graduação deste país, antes do golpe (#foratemer);

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);

Às crianças que participaram deste percurso e deram as suas vozes e sua atenção para a concretização desta pesquisa;

Às minhas companheiras de vida pessoal e acadêmica, no qual compartilhamos angústias, aflições e demos muitas boas risadas: Izabella Vieira, Paula Rejane, Valéria Cavalcante e Wanessa Lopes;

Ao meu companheiro de jornada nesta vida , Tiago Duarte (*in memorian*), que sempre torceu por mim;

À professora Dra. Laura Pizzi, pela paciência, dedicação e orientação na condução deste trabalho;

À professora Dra. Ana Cristina Limeira, carinhosamente chamada de Aninha, pelas contribuições no processo de qualificação e pelos vínculos afetivos que nos enredam quando ainda era uma menina pesquisadora sonhando com um possível mestrado;

À professora Dra. Inalda Santos, minha professora na graduação, pela singeleza e por tê-la neste momento importante de minha vida;

Ao professor Dr. Anderson de Alencar Menezes, por ter provocado mais inquietações com seu olhar filosófico, durante a qualificação deste trabalho;

À professora Dra. Luciane Pandini Simiano, por sua delicadeza ao contribuir com este trabalho, como a mesma afirma: “uma leitora afetada pela infância”;

Ao professor Dr. Walter Matias Lima e minha amiga/comadre Dra. Izabella da Silva Vieira, que me iniciaram nos estudos foucaultianos;

Ao meu grupo de pesquisa Currículo, Atividade Docente e Subjetividade.

## RESUMO

O estudo tem como problemática central , compreender como crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Miguel dos Campos, Estado de Alagoas, percebem sua participação nas políticas de avaliações educacionais, especificamente a atual política nacional de avaliação em larga escala, Prova Brasil, e como compreendem o seu lugar enquanto sujeitos e cidadãos ativos e afirmativos de direitos. A partir desta problemática, delineamos como objetivo geral, problematizar a participação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Miguel dos Campos, no Estado de Alagoas, especificamente as crianças dos 5º anos “A” e “B”, na Prova Brasil. A pesquisa é de caráter qualitativo, seguindo a abordagem do Estudo de Caso e como análise dos dados a Análise do Discurso de Michel Foucault. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as crianças dos 5º anos A e B dos anos iniciais do *lócus* investigado. Para tanto, partimos das análises desenvolvidas por Foucault a respeito da governamentalidade e do poder pastoral, além de realizarmos estudos sobre a história da infância, das políticas públicas para a infância e como as crianças são compreendidas enquanto cidadãs e sujeitos ativos, políticos e afirmativos de direitos. Nossos dados apontam para uma forte tendência a incluir acriticamente a participação dos discentes nas políticas nacionais de avaliação em larga escala, com repercussões para o seu processo de aprendizagem e seu modo de relacionar no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Infância; Políticas Públicas; Prova Brasil; Cidadania, governamentalidade.



## ABSTRACT

The study has as central problem, to understand how children of the 5th year of Elementary School in a public school in the municipality of São Miguel dos Campos, State of Alagoas, perceive their participation in educational evaluation policies, specifically the current national policy of wide evaluation. scale, Prova Brasil, and how they understand their place as active and affirmative citizens and subjects. Based on this problem, we outline the general objective of problematizing the participation of children in the initial years of elementary school in a public school in the municipality of São Miguel dos Campos, in the State of Alagoas, specifically the children of the 5th grade "A" and "B ", In the Brazil Competition. The research is qualitative, following the approach of the Case Study and as analysis of the data the Analysis of the Speech of Michel Foucault. Semi-structured interviews were carried out with the children of the 5th years A and B of the initial years of the locus investigated. To do so, we start with Foucault's analysis of governmentality and pastoral power, as well as studies on the history of childhood, public policies for childhood and how children are understood as active citizens, politicians and affirmatives of rights. Our data point to a strong tendency to include uncritically the participation of students in national evaluation policies on a large scale, with repercussions for their learning process and their way of relating in the school environment.

**Keywords:** Childhood; Public policy; Proof Brazil; Citizenship, governmentality.

## **LISTAS DE QUADROS**

- Quadro 1 -** IDEB do 5º ano do Ensino Fundamental do município de São Miguel dos Campos - AL
- Quadro 2 -** IDEB do 9º ano do Ensino Fundamental do município de São Miguel dos Campos - AL
- Quadro 3 -** Apresentação das orientações Foco no IDEB da Escola pesquisada
- Quadro 4 -** Crianças participantes da pesquisa na Escola
- Quadro 5 -** Você sabe o que é cidadania?

## **SIGLAS E ABREVIACÕES**

AD – Análise do Discurso

AEE- Atendimento Educacional Especializado

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FCBIA – Fundação Centro Brasileiro para a Infância e o Adolescente

FEBEM – Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor

FUNABEM – Fundação do Bem-Estar do Menor

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

IDH – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PCN – PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL

PDE- PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

PIBIC – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

PISA - PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES .

PME – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PSDB – PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA

PT – PARTIDO DOS TRABALHADORES

SAEB – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SEDUC – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

SEMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

UFAL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

UNEAL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	15
1.1. Como surge o interesse pelo tema .....	15
1.2. Problematizações iniciais .....	17
2. GOVERNAMENTALIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS. ....	22
2.1 A governamentalidade: conceitos e problematizações acerca do Estado .....	23
2.1.1. Conceituando o termo governamentalidade a partir dos estudos foucaultianos. ....	23
2.1.2. Problematizações sobre a governamentalidade e sua relação com o Estado. ....	25
2.2. O poder pastoral e a educação. ....	30
2.3. As Políticas Públicas Educacionais como espaço da governamentalidade na escola. ....	33
2.4. As avaliações em larga escala e a Prova Brasil.....	41
3. INFÂNCIA: BREVES ANTECEDENTES HISTÓRICOS, O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E CIDADANIA .....	47
3.1. A Infância na História. ....	50
3.1.1. A constituição da Infância na Europa .....	51
3.1.2. A construção da Infância no Brasil. ....	59
3.2. As Políticas Públicas para a Infância no Brasil .....	62
3.3. As instâncias estatais disciplinares e de controle da Infância. ....	71
3.3.1. A medicina .....	71
3.3.2. A assistência social .....	73
3.3.3. A justiça .....	76
3.4. As Políticas Públicas Educacionais e a escolarização dos infantis. ....	77
3.4.1. O processo histórico de escolarização das crianças brasileiras. ....	79
3.5. Cidadania e Infância na contemporaneidade.....	92
4. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	97
4.1. A abordagem de pesquisa: O Estudo de Caso.....	98
4.2. Delimitação do Caso investigado .....	102
4.3. Os sujeitos da pesquisa .....	108
4.3.1. Crianças partícipes da pesquisa .....	109
4.4. A coleta de dados.....	110
4.4.1. A análise de documentos.....	110
4.4.2. A observação e o registro no diário de campo .....	111

4.4.3. As entrevistas com as crianças .....	112
4.5. Metodologia de análise: A Análise do Discurso em Michel Foucault .....	115
4.5.1. A arqueologia .....	116
4.5.2. O discurso .....	117
4.5.3. Os enunciados .....	119
4.5.4. A formação discursiva .....	120
4.5.5. A prática discursiva .....	121
5. AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA CIDADÃ. .....	123
5.1. Transformando a escola em um “bom terreno para pastoreio”: estratégias para a Prova Brasil ser bem-sucedida .....	125
5.2. Transformando o Professor em um “bom pastor” .....	131
5.3. Transformando a criança em uma “boa ovelha” .....	134
5.4. Oferecendo o “bom pasto” .....	143
5.5. A cidadania e os sujeitos de direitos: possibilidades de resistência das crianças? .....	145
6. À GUIA DE (IN)CONCLUSÕES: .....	150
REFERÊNCIAS: .....	153
APÊNDICES .....	165

## 1.INTRODUÇÃO

*Nosotros somos culpables  
de muchos errores y muchas faltas,  
pero nuestro peor crimen  
es el abandono de los niños  
negándo les la fuente de la vida.  
Muchas de las cosas  
que nosotros necesitamos  
pueden esperar, los niños no  
pueden,  
a hora es el momento,  
sus huesos están en formación,  
su sangre también lo está  
y sus sentidos  
se están desarrollando,  
a él nosotros no podemos  
contestarle  
mañana,  
su nombre es hoy.*

(Su Nombre es hoy. Gabriela  
Mistral, poetisa chilena. Prêmio  
Nobel de Literatura).

### 1.1. Como surge o interesse pelo tema.

As minhas incursões enquanto pesquisadora, tiveram início com o ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, com a pesquisa intitulada “Concepções de Etnicidade e Multiculturalismo subjacentes às teses e dissertações de mestrado em Educação e os processos constitutivos da diversidade cultural brasileira (2003-2005) <sup>1</sup>”. A partir desta discussão teórica e experiência acadêmica, entrei no Mestrado discutindo também a temática, com a dissertação: “As Relações Étnicorraciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural<sup>2</sup> (2009-2011)”.

Após a conclusão do Mestrado, fui aprovada em um concurso público para professor substituto da Universidade Federal de Alagoas, no ano de 2009, no Setor de

---

<sup>1</sup> A pesquisa teve a orientação do Professor Dr. Moisés de Melo Santana. Atualmente professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

<sup>2</sup> A orientação da dissertação de Mestrado foi realizada pela professora Dra. Edna Cristina do Prado (UFAL).

Política e Gestão Educacional, do Centro de Educação, onde permaneci por dois anos e meio, pois ainda me submeti a outro concurso e fui aprovada, ao término do primeiro contrato.

O exercício profissional no Setor de Política e Gestão Educacional possibilitou ministrar aulas na graduação e pós-graduação, com disciplinas específicas que abordam as Políticas Públicas Educacionais. Atuando também em projetos, a exemplo da Escola de Gestores, voltada para a formação de gestores escolares em nível de especialização em Gestão Escolar e participando do Projeto de Extensão Laboratório de Gestão Democrática: Aprendendo e convivendo de forma ética e democrática no interior da escola pública de Maceió - AL. Atualmente sou professora assistente da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e continuo atuando nos campos de investigação das Políticas Públicas e da Gestão Educacional.

As inquietações sobre as problemáticas apresentadas pelas influências neoliberais nas Políticas Públicas Educacionais, principalmente a partir dos discursos de democracia, participação e cidadania, me motivaram a investigar sua relação com as avaliações em larga escala, no tocante à Prova Brasil, por ser considerada um formato de avaliação que pretende ser a grande referência nacional do que seja a qualidade da educação. A Prova Brasil é aplicada a alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental. Meu interesse sobre essa política de avaliação se volta para as turmas de 5º ano, devido à idade das crianças que devem fazer essa prova.

A partir das vivências enquanto professora da Educação Básica do município de São Miguel dos Campos - AL e professora de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), pude observar como é realizada a participação das crianças do ensino fundamental, especificamente dos 5º anos na Prova Brasil, e como esta atuação se relaciona com os indicadores de qualidade, permeados por práticas de governo.

Neste percurso, a busca de meu lugar de criança nesta relação, também contribuiu para outras inquietações e mais reflexões sobre a temática infância. Nasci e fui criada na Zona da Mata alagoana, sobrevivendo através de meu pai, da indústria açucareira deste Estado, que adoça a vida dos latifundiários da monocultura da cana-de-açúcar e amarga a vida dos trabalhadores, provocando uma das maiores desigualdades sociais desse país, e também, uma das mais longas.



Estudei na escola da Usina Coruripe (Coruripe - AL), e lá me tornei capaz de adquirir com êxito os conhecimentos tidos como universais. No entanto a nós, filhos dos trabalhadores, cabia apenas o estudo mecânico e passivo de transmissão de conteúdos curriculares, sendo podada de participar de aulas de inglês, informática e natação, pois estas eram apenas para as crianças filhas dos cargos de alto escalão ou donos da usina. Aos 11 anos de idade, tive que estudar à noite, pois cursar a 5ª série (atual 6º ano) no turno diurno também não era “privilégio” para os filhos dos trabalhadores. Estudei durante dois anos à noite, até que influenciei meu pai a pedir demissão para poder estudar em uma escola particular na cidade de São Miguel dos Campos-AL, com maiores oportunidades de crescimento pessoal. Talvez este fato, tenha sido o meu maior ato de transgressão. Me aproprio das palavras de Gallo (2015, p.342) para me definir: *“A criança: o ingovernável; o ineducável; o que fica; o que não passa. O que, em nós, resiste e insiste.”*

A partir do exposto, confrontei-me, me fazendo compreender melhor estas questões, tomando corpo o meu projeto de doutorado, refletindo sobre a formação da cidadania e a percepção das crianças enquanto sujeitos ativos de direitos, buscando compreender seu lugar nas políticas neoliberais que afetam a educação pública em Alagoas.

## **1.2. Problematizações iniciais**

Nos anos 2000, na segunda gestão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva - PT- (2007-2010), o planejamento ganhou centralidade no campo educacional. Entre as ações, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Ministério da Educação (MEC), ao mesmo tempo em que é promulgado o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, dispositivo legal que põe em vigência o PDE.

As reformas educacionais, que foram elaboradas a partir da década de 1990 na política educacional, possuem a intenção de garantir a inserção e a permanência dos estudantes no sistema público de ensino, com qualidade educacional e social. Estas mudanças envolvem desde a organização de referenciais curriculares nacionais e a formação de professores, até investimentos financeiros para amplos programas em âmbito nacional e a nível local, destinados a cada escola de cada município do país.

Sendo assim, podemos observar que a gestão das políticas educacionais no Brasil, desde a década de 1990, tem incorporado a lógica do novo gerencialismo público nas práticas de gestão dos sistemas de ensino e das escolas nas três esferas administrativas da federação. O modelo está alicerçado na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como objeto mensurável e quantificável em termos estatísticos e que poderá ser alcançada a partir de inovações incrementadas na organização e na gestão do trabalho na escola.

Ao analisarmos a dinâmica das políticas públicas, é possível perceber que os estudantes, para as quais essas políticas são destinadas, no nosso caso, em particular as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, não têm tido um reconhecimento, em termos de considerar sua participação ativa no processo, bem como do seu direito à infância, dentro do sistema escolar, enquanto sujeitos de direitos.

Nesse sentido, a pesquisa possui como problemática: Como as crianças do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de São Miguel dos Campos/AL percebem sua participação nas políticas de avaliações educacionais, especificamente a Prova Brasil, e como compreendem o seu lugar enquanto sujeitos e cidadãos ativos e afirmativos de direitos?

A partir do questionamento apresentado, delineamos o seguinte objetivo geral: Problematizar a participação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Miguel dos Campos, no Estado de Alagoas, especificamente as crianças dos 5º anos “A” e “B”, na Prova Brasil. Assim sendo, temos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar como as crianças percebem sua participação na Prova Brasil;
2. Problematizar como as crianças têm incorporado as determinações burocráticas e discursos oficiais para um desempenho satisfatório na Prova Brasil.
3. Observar de que forma as crianças estão sendo envolvidas institucionalmente, pela gestão e pelos docentes, nas políticas de melhoria da qualidade da educação, através da sua participação direta na Prova Brasil;
4. Analisar que cidadão decorre desse modelo de participação das crianças.
5. Avaliar como os discursos de responsabilização para as crianças estão presentes nos indicadores educacionais considerados satisfatórios, e como o

mesmo têm exercido um controle para a efetivação do currículo oficial proposto.

Esta pesquisa tem como abordagem a qualitativa, a partir do estudo de caso, em uma escola pública municipal do município de São Miguel dos Campos, no Estado de Alagoas, especificamente em duas turmas do 5º ano do ensino fundamental, buscando compreender os fenômenos sociais contemporâneos, dentro de uma realidade empírica.

Ao realizar uma pesquisa deste caráter com crianças, reconhece-as como atores afirmativos e de direitos, possibilitando as mesmas uma participação mais ativa e uma voz mais direta na produção dos dados, sendo uma questão nodal no campo epistemológico.

Segundo Souza (2007), “a criança é sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas” (p. 07), ressaltando que as temáticas sobre a criança e a infância, estão hoje em destaque, não como pano de fundo, uma vez que elas aparecem na relação do dia a dia das crianças com seus pais, nos discursos deles, nas análises discursivas, nas reflexões teóricas de perspectivas da antropologia histórica, da filosofia, da psicologia, e emergem dos olhares e lugares que os adultos assumem quando se referem aos pequenos.

Ferreira e Nunes (2014, p.108) ressaltam que:

Esta agenda teórico-metodológica tem-se traduzido na valorização do diálogo interdisciplinar, na aposta em estudar os cotidianos e apreender as perspectivas das crianças nos contextos institucionais de educação escolar e familiar, mas também na ampliação do estudo dos seus mundos sociais a outros espaços socioeducativos para além, e entre, a escola e a família.

A partir dessa abordagem, realizaremos a análise dos dados através da Análise do Discurso, utilizando o referencial teórico e metodológico de Michel Foucault. Para Foucault (2007), o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da

prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2007, p.56).

Nesse sentido, os discursos sobre a infância, estão imersos em relações de poder e saber, produzindo subjetividades. Entretanto, reconhecer a heterogeneidade dos discursos, proporciona novos contornos para a pesquisa em educação, mas principalmente, possibilita às crianças, visibilidade para suas vozes e ações.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de São Miguel dos Campos – AL, localizada em um bairro central, que possui uma pontuação no IDEB de 5.9 em 2015, ultrapassando a meta projetada para o ano de 2017<sup>3</sup>, que seria de 4.8. A referida instituição atende os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as crianças do nosso *lócus* de pesquisa, observando sua participação na Prova Brasil e o exercício da cidadania, compreendo-as como sujeitos de direitos. Para a participação nas entrevistas, as crianças assinaram o Termo de Assentimento e seus responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em Reunião Plenária do dia 20 de janeiro de 2015, sob o processo nº 38534814.1.0000.5013.

Friedmann (2016), expõe algumas premissas éticas e metodológicas para a pesquisa com crianças, para quem se propõe a escutá-las, e que foi seguido por este trabalho:

- Respeito pelos tempos, espaços e ritmos individuais, pelo sagrado dos mundos infantis.
- Ética na postura e na atitude: não forçar situações, não intervir, não formular questões que indiretamente sugiram respostas desejadas. E, se a criança não quer se mostrar, participar, compartilhar suas produções, se quer privacidade, já está se manifestando e precisa ser respeitada.
- Sensibilidade e cuidado no encaminhamento do que é percebido e “lido”.

---

<sup>3</sup> O resultado do IDEB foi divulgado após a coleta de dados. A escola *lócus* da pesquisa tinha como meta para o ano de 2017, a média 5,1 e atingiu a pontuação de 6,3.

- Consentimento/autorização por parte das crianças – não somente dos adultos – para qualquer tipo de registro e para o uso das imagens e produções realizadas a partir das vozes infantis.
- Devolutivas para as crianças daquilo que foi visto e escutado. (FRIEDMANN, 2016, p.20-21).

O presente estudo está organizado em seis seções. A primeira trata-se da introdução do trabalho. Na segunda seção, intitulada Governamentalidade e as Políticas Públicas Educacionais, tratamos dos conceitos e problematizações acerca da governamentalidade e sua relação com o Estado, as políticas públicas e as avaliações em larga escala. Na terceira seção, com o título Infância: breve antecedentes históricos, o processo de escolarização e cidadania, abordamos o histórico da infância na Europa e no Brasil, as políticas públicas para a infância, as instâncias estatais e a cidadania na infância. No tocante à quarta seção, nomeada de: Os procedimentos metodológicos da pesquisa descrevemos a abordagem da pesquisa, os sujeitos envolvidos e o lócus, como também a análise dos dados através da análise do discurso em Foucault. A penúltima seção: As avaliações em larga escala e a participação da criança cidadã, apresenta a análise dos dados, a partir das seguintes categorias: o bom professor-pastor; o controle do currículo; a participação da criança na Prova Brasil e Cidadania e os sujeitos de direitos. E a última seção, apresentamos nossas considerações finais.

## 2. GOVERNAMENTALIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.

*Toda criança do mundo deve ser bem protegida  
Contra os rigores do tempo  
Contra os rigores da vida.*

*Criança tem que ter nome  
Criança tem que ter lar  
Ter saúde e não ter fome  
Ter segurança e estudar.*

*Não é questão de querer nem questão de concordar  
Os direitos das crianças todos tem de respeitar.*

*Direito de perguntar... ter alguém pra responder.  
A criança tem direito de querer tudo saber.  
A criança tem direito até de ser diferente.  
E tem que ser bem aceita seja sadia ou doente.*

*Tem direito à atenção  
Direito de não ter medos  
Direito a livros e a pão  
Direito de ter brinquedos.*

*Mas a criança também tem o direito de sorrir.  
Correr na beira do mar, ter lápis de colorir...*

*Ver uma estrela cadente, filme que tem robô,  
Ganhar um lindo presente, ouvir histórias do avô.*

*Descer no escorregador, fazer bolha de sabão,  
Sorvete se faz calor, brincar de adivinhação (...).*

*Embora eu não seja rei, decreto, neste país,  
Que toda, toda criança tem direito a ser feliz!*

*(O Direito das Crianças-  
Ruth Rocha)*

As crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm tido um papel relevante na implementação e avaliação das políticas públicas educacionais, pelo fato de sua participação ter importância nos resultados dos indicadores de qualidade da educação. São elas que devem fazer as avaliações da Prova Brasil.

A noção de governamentalidade pode ser uma ferramenta potente para compreender a relação que a infância assume como espaço estratégico para a constituição de sujeitos “participativos no exercício da sua cidadania”, diante da implantação das políticas públicas educacionais neoliberais. Torna-se, portanto, essencial para pensarmos a forma que as crianças estão sendo chamadas a participar e,

dessa forma, sendo também formadas como sujeitos de direitos em um Estado governamentalizado, que se utiliza de um aparato de táticas para “garantir que essa participação ocorra de determinadas formas, nem sempre democráticas”.

## **2.1 A governamentalidade: conceitos e problematizações acerca do Estado**

O conceito de governamentalidade é crucial para podermos entender como vêm se dando as articulações entre a administração estatal e as instituições educativas. Na medida em que as leis, as regulamentações, as diretrizes governamentais, as instituições educativas, os saberes especializados voltados para a infância visam produzir determinados modos de ser, pode-se perceber como tais propósitos se conectam com uma racionalidade política que atravessa a Modernidade (MARCELLO; BULES, 2011, p. 60).

A seguir, faremos uma discussão acerca da compreensão do conceito de governamentalidade, a partir dos estudos do filósofo francês Michel Foucault e a relação entre a nova configuração do Estado governamentalizado e a elaboração e implementação das políticas públicas educacionais no Brasil.

### **2.1.1. Conceituando o termo governamentalidade a partir dos estudos foucaultianos.**

A governamentalidade desenha-se claramente nos estudos de Michel Foucault, no seu curso no Collège de France nos anos de 1977-1978, iniciada especificamente no dia 1º de fevereiro de 1978, depois publicada especificamente em sua obra *Segurança, Território, População* (1978).

Foucault (2008, p.143) elabora três afirmações para definir o que ele nomeou de governamentalidade:

- 1) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e os instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2) a tendência que em todo Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. 3) o resultado do processo através do qual

o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou os séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

O termo “governo” remete a uma racionalidade política que centra sua atenção na “conduta da conduta” ou em outros termos, na previsão de um campo de possibilidades para a ação dos outros (Foucault, 1990), e para a ação do sujeito sobre si próprio.

Bert (2013), afirma que a governamentalidade é um poder incitativo, cuja ação é orientar e regular os comportamentos coletivos, mobilizando novos conhecimentos sobre a sociedade e sua evolução.

Na medida em que o governo pode ser definido enquanto técnica de condução das condutas, a governamentalidade deve ser entendida como regime de poder e como um campo estratégico permeado por relações de forças, no qual se entrecruzam ao tempo em que também se articulam práticas de governo, ou ainda; de regularização e estabilização das condutas. “A governamentalidade contemporânea supõe, então, que o Estado dê conta politicamente do todo e de cada um, o que implica em estratégias macro e micro políticas” (PRADO FILHO, 2006, p. 82).

Nesse sentido, a governamentalidade é a “arte de governar”. Ou seja, são tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens.

De acordo com Temple (2013), a governamentalidade é constituída por meio de um tripé de problematizações: soberania, disciplina e população, ou ainda, lei, disciplina e população. A autora pontua ainda que a arte de governar compõe o conjunto de técnicas e estratégias instituídas e aplicadas ao governo dos homens. As estratégias de poder são racionalizadas não apenas para a sujeição e objetivação, mas para atender aos desejos dos indivíduos, particularmente de como estes querem ser governados.

Contudo, a governamentalidade é definida como o conjunto de práticas e estratégias que os indivíduos livres utilizam para controlar ou governar a si mesmos e outras pessoas. Diz respeito a criticar, problematizar, inventar, imaginar e mudar a forma de pensar. Mas não é só isso, a governamentalidade não se limita a apenas técnicas disciplinares, mas repousa também sobre aparatos específicos de governo, de instrumentos e de dispositivos de segurança, verdadeiros instrumentos de regulação,



mais importantes do que as leis do aparato jurídico e as disciplinas produzidas pelas instituições, entre elas; a escola.

Gallo (2015) apresenta o conceito de governamentalidade como:

[...] um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático (p. 337).

A governamentalidade opera com técnicas e métodos que garantem a condução dos homens e as orientações para a ação de governo do Estado sobre a população, almejando arregimentar artefatos de manutenção do próprio Estado. A população nesse sentido, acaba por se tornar o fim e instrumento do governo, para que se possa governar de forma racional e refletida.

### **2.1.2. Problematizações sobre a governamentalidade e sua relação com o Estado.**

O Estado, na Modernidade, tornou-se um Estado de “governo”, cujo propósito é a arte de governar, processo histórico que Foucault (1990) chamou de a governamentalização do Estado moderno, com a introdução da arte do governo (entendido como a arte de bem dispor as “coisas” a fim de alcançar riqueza e progresso) ao nível do Estado (GARCIA, 2010, p.448), as sociedades modernas não são apenas sociedades de disciplinarização, mas também de normalização, dos indivíduos e da população (CASTRO, 2009).

Nesse sentido, o Estado torna-se um Estado de governo, processo esse denominado por Foucault de governamentalização do Estado Moderno. A partir deste período, assistimos a introdução da arte do governo ao nível do Estado. Embora a arte de governar tenha aparecido a partir do século XVI, a Razão de Estado constituiu um obstáculo para o desenvolvimento da arte de governo até o final do século XVIII, quando fenômenos como a expansão demográfica, relacionados à abundância monetária e, por conseguinte; ao aumento da produção agrícola, funcionaram como processos que intervieram no desbloqueio da arte de governar (FOUCAULT, 2013).

De acordo com Silveira (2015), o Estado não é analisado do ponto de vista de um ideal jurídico ou filosófico, mas como um conjunto de mecanismos, práticas, saberes e instituições voltadas para o exercício concreto do governo de uma determinada população-território.

O governo é marcado pela regulamentação da vida da população, para isso, o Estado desenvolve um conjunto de estratégias, análises, cálculos, exames e estatísticas, que serão utilizados para o governo da população de forma racionalizada. É o estabelecimento de práticas que simultaneamente atingem a todos e a cada um, que adentram a vida privada e coletiva.

Segundo Foucault (2013), a governamentalidade tem a população como seu alvo principal e os dispositivos de segurança como seus mecanismos essenciais. Governar consiste em conduzir condutas e almas. Governar é governar as coisas. É uma maneira de atuar sobre um ou, ainda, vários sujeitos atuantes. É uma conduta que objetiva agir sobre outras condutas; que almeja incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar o comportamento dos sujeitos. Governar também implica na relação que se pode estabelecer consigo mesmo, na ação do sujeito sobre si próprio (FOUCAULT, 2013).

Ainda segundo o autor, a população é tudo o que vai se estender do arraigamento biológico pela espécie à superfície de contato oferecida pelo público e ainda representa um correlato de poder e objeto de saber (FOUCAULT, 2008).

De acordo com Gadelha (2009, p. 151):

[...] Trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, “literatura” de autoajuda, etc.

É necessário conhecer de forma sutil a população, para conduzi-la através de estratégias de poder e saber, processos e políticas de subjetivação, analisando seus anseios, criando desejos e ofertando. E para isso, o poder disciplinar é ressignificado nesta arte.

Para Bert (2013), os mecanismos de mercado são princípios fortemente regulatórios dos comportamentos humanos, da arte de governar própria do Antigo Regime – A razão do Estado. O liberalismo é consumidor das liberdades individuais que teve de produzir e de organizar. E ainda segundo Temple (2013), é por meio desta estratégia biopolítica que no liberalismo a noção de liberdade “natural” é politicamente criada e regulamentada. A ideia do governo liberal é a noção de uma ideia de um governo dos homens, por isso administra, sobretudo, as coisas que os homens querem, pensam e desejam.

Peters, Marshall e Fitzsimons (2004), apontam que Foucault baseia suas investigações sobre o governo em três conceitos: segurança, população e governo. E ainda afirmam:

Ele sustenta que houve uma explosão do interesse na “arte de governar” no século XVI, motivada por questões diversas: o governo de si mesmo (a conduta pessoal); o governo de almas (a doutrina pastoral); e o governo de crianças (a problemática da pedagogia). Foucault diz que a problemática do governo pode ser localizada na interseção entre duas tendências opostas: centralização do Estado e uma lógica de dispersão. Essa é uma problemática que propõe questões a respeito do como do governo, ao invés de sua legitimação, e busca “articular uma espécie de racionalidade que era intrínseca à arte de governar sem subordiná-la à problemática do príncipe e de sua relação com o principado do qual é lorde e mestre” (PETERS; MARSHALL e FITZSIMONS, 2004, p. 79).

É o nascimento de táticas totalmente novas, que a população emerge como um fim, mas também como um instrumento para o governo. É a população que será levada em consideração nas observações do governo, primordial para se conseguir governar de forma racional e planejada. “A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber sobre todos os processos referentes à população em sentido lato, daquilo que chamamos precisamente de “economia” (FOUCAULT, 2013, p. 426)”.

Nas palavras de Bert (2013), governar pessoas é um equilíbrio movente entre as técnicas que asseguram a coerção e procedimentos pelos quais o si, se constrói e se modifica a si mesmo. Para Foucault (2008), nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. O que se governa são sempre as pessoas, são coletividades, portanto, na ótica da governamentalidade, os homens é que são governados.

A arte de governar irá se revestir cada vez mais de uma dimensão técnica, fazendo uso de um tipo de saber, a economia política, e de tecnologias próprias e adequadas à gestão desse novo campo e/ou objeto de intervenção política, a população, como campo e objeto econômico (GADELHA, 2009). Essa arte inclui o estudo do governo de si, o governo dos outros e as relações entre o governo de si e o governo dos outros, possibilitando aos indivíduos livres, controlar a si mesmo e a outras pessoas, contribuindo para a criação de indivíduos governáveis, através do controle e da norma.

O objetivo da arte de governar é a perpetuação do próprio Estado e para isso utiliza-se táticas administrativas que produzem sujeitos e afetam a sua conduta, individualizando-os e normalizando-os de acordo com uma racionalidade política:

Governamentalização do Estado que é um fenômeno particularmente tortuoso, pois, embora efetivamente os problemas de governamentalidade, as técnicas de governo tenham se tornado de fato o único intuito político e o único espaço real da luta e dos embates políticos, essa governamentalização do Estado foi, apesar de tudo, o fenômeno que permitiu o Estado sobreviver (FOUCAULT, 2008, p.145).

O Estado torna-se um campo de disputa pelo controle dos instrumentos de normalização e hierarquização dos saberes, através da concepção e reformulação de instituições como a família, a escola, o hospital e a universidade, que atuam no interior desses saberes, ordenando-os conforme critérios de objetividade estabelecidos no calor da luta cotidiana (SILVEIRA, 2015). Dessa forma, “O controle torna-se uma prática de governo que busca, através do conhecimento das atividades das pessoas, dirigir políticas e determinar os objetivos que devem ser alcançados (e desejados) por todos os indivíduos” (DEL PINO; VIEIRA; HYPÓLITO, 2009, p. 115).

No neoliberalismo, a arte de governar consiste em manter a autonomia do governo diante da impossibilidade de administrar a totalidade dos processos econômicos. Para tanto, a razão do Estado cria um espaço novo de atuação, que é a sociedade civil. Há ainda, a necessidade de flexibilização no modo de governar os indivíduos, que devem ser regulados, pois o importante para o Estado é o exercício do poder.

Veiga-Neto (2013), afirma que nessa conjuntura, para o neoliberalismo, os processos econômicos não são naturais e não devem ser deixados ao acaso. Os processos precisam ser ensinados, governados, dirigidos e controlados.

O sentido discutido por Foucault do termo governamentalidade ajuda a construir as ferramentas necessárias para entender a racionalidade política neoliberal, ou tal como aponta Garcia (2010), segundo o novo gerencialismo, que tem se constituído como a base das reformas do Estado e dos princípios mais gerais que tem orientado as reformas educacionais na atualidade.

No campo da racionalidade política, a governamentalidade deve ser analisada enquanto tecnologias de governo. Racionalidade esta, que dirige a intenção de obter resultados a custos mínimos ou previsíveis. “As racionalidades políticas modernas são formas de poder político referidas ao Estado e implicam em tecnologias de poder individualizador, que passam por regimes de verdade e conhecimento” (GARCIA, 2010, p.449).

Para Marshall (2011), nessa lógica, uma nova forma de racionalidade do Estado é exigida. Se o Estado precisa ser fortalecido e sua capacidade e meios para ampliá-lo devem ser estabelecidos, para que isso ocorra é necessária uma forma de conhecimento político, diferente das teorias políticas sobre a natureza do Estado e sua legitimação. A governamentalidade exige, pois nada mais do que implementar princípios gerais de justiça, sabedoria e prudência. Torna-se necessário um certo conhecimento concreto, preciso e específico.

Segundo Gallo (2015, p. 337):

a maquinaria de uma governamentalidade democrática<sup>4</sup> pressupõe uma sociedade civil organizada, face ao Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política.

---

<sup>4</sup> O termo governamentalidade democrática não foi utilizado por Michel Foucault. Porém, ele faz sentido na história recente do Brasil, após o período ditatorial e no contexto dos esforços de construção de uma redemocratização do país. Essa governamentalidade é marcada por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático. (GALLO, 2015).

Na contemporaneidade, a governamentalidade exerce um poder sobre a vida humana, no qual as estratégias são minimamente calculadas e detalhadas, como objetos de racionalidade política e controle social.

## **2.2. O poder pastoral e a educação.**

O poder pastoral tem seu início no Oriente, principalmente na sociedade hebraica, onde há na história a figura do rei (pastor) com a incumbência de ser o pastor dos homens. Em uma relação de obediência, entre primeiramente Deus e o pastor – sendo o pastor a pessoa designada por Deus para cuidar do rebanho – e o pastor e o rebanho, que tem a missão de cuidar e zelar. O pastorado tem seu desenvolvimento e sua intensificação entre os hebreus, mas com um caráter religioso.

Foucault (2008) em sua obra intitulada *Segurança, Território e População*, na aula de 8 de fevereiro de 1978, inicia a apresentação do que seria denominado de poder pastoral e aponta: “A relação pastoral, em sua forma plena e em sua forma positiva, é, portanto, essencialmente, a relação entre Deus e os homens.” (p.167).

O poder pastoral acaba sendo um poder político exercido por um líder ou guia que salvará o rebanho, zelando por sua vida, estabelecendo uma relação de obediência e conseqüentemente, de sujeição pessoal.

Nesse sentido,

o poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder que, por definição, se exerce sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro. O poder do pastor se exerce essencialmente sobre uma multiplicidade em movimento (FOUCAULT, 2008, p.168).

E ainda, o poder do pastor é fazer o bem, é um poder de cuidado, de dedicação, de zelo, mas principalmente de vigilância sobre o seu rebanho, para que nada de mau aconteça, inclusive se sacrificando pelo rebanho. Como afirma Foucault (2008, p. 171), “o pastor está a serviço do rebanho [...]”. Esse tipo de poder visa ao mesmo tempo, o controle de todos e de cada um do rebanho, pois nenhuma “ovelha” pode escapar dos olhos do pastor.

No Ocidente, o poder pastoral chega através da Igreja Cristã, com o Cristianismo, tendo uma institucionalização do pastorado. Foucault (2008) esclarece que a Igreja Cristã

coagulou todos esses temas de poder pastoral e transformou em mecanismos precisos e em instituições definidas, organizando e implantando seus dispositivos de poder.

O pastorado conduz as almas, é a arte de governar os homens, dirigindo, guiando, controlando e manipulando. Na análise de Foucault (2008), é no limiar desse modelo de Estado Moderno que surge a governamentalidade, compreendida como uma prática calculada e refletida.

De acordo com o autor, o pastor guia para a salvação, prescreve a Lei, ensina a verdade. Isso pode ser melhor esclarecido segundo a citação abaixo:

[...] O pastorado está relacionado com a salvação, pois tem por objetivo essencial, fundamental, conduzir os indivíduos ou, em todo caso, permitir que os indivíduos avancem e progridam no caminho da salvação [...]. Portanto ele guia os indivíduos e a comunidade pela vereda da salvação. Em segundo lugar, o pastorado está relacionado com a lei, já que, precisamente para que os indivíduos e as comunidades possam alcançar sua salvação, deve zelar por que eles se submetam efetivamente ao que é ordem, mandamento, vontade de Deus. Enfim, em terceiro lugar, o pastorado está relacionado com a verdade, já que no cristianismo, como em todas as religiões da escritura, só se pode alcançar a salvação e submeter-se à lei com a condição de aceitar, de crer, de professar certa verdade (FOUCAULT, 2008, p.221).

O pastorado cristão tem por uma de suas características a dependência integral, baseada em uma relação de obediência que promove a submissão do indivíduo ao pastor. Como pontua Foucault (2008, p.234): “É uma relação de servidão integral.”.

Segundo Bert (2013, p. 136):

O desenvolvimento do Cristianismo não faz desaparecer essa forma pastoral do poder, mas antes transforma radicalmente sua natureza, intensificando o laço de obediência existente na origem entre as ovelhas e o pastor e fazendo dele um laço de sujeição pessoal.

Outro ponto a ser destacado, é que o pastor tem a missão de ensinar. E esse ensinamento deverá ser pelo exemplo de sua própria vida. O ensino deve ter como objetivo dirigir a conduta dos indivíduos, através da observação, da vigilância e da direção da consciência e da imposição de verdades, através de procedimentos de individualização.

Contudo, o modelo de pastorado cristão dá forma à governamentalidade, passando de um governo das almas para um governo político dos homens e das populações. Segundo Gadelha (2009), há um deslocamento onde a ênfase no elemento religioso ou espiritual transfere-se para uma racionalidade política assentada numa razão do Estado.

Castro (2009) acrescenta que a racionalidade política foi se desenvolvendo e sendo imposta ao longo da história das sociedades ocidentais. Ela se enraizou primeiro, na ideia de poder pastoral, depois, na razão de Estado. Destarte, suas características se fazem presentes na sociedade. Não é apenas um poder exercido pelo Estado, mas também por empresas privadas e pela família. Temple (2013) pontua que há uma racionalização para o exercício do poder necessários para governar. Esta racionalização envolve as estratégias aplicadas no pastoral cristão e no governo dos homens. Por agrupar uma série de mecanismos de exercício de poder e do saber para o governo da população, entre os quais estão os do poder pastoral, é que a governamentalidade é um acontecimento moderno que tem seu prelúdio na pastoral cristão.

No bojo das reformas educacionais das últimas décadas, com a implantação de avaliações em larga escala, estabelecimentos de metas e objetivos em grande parte alheios aos anseios dos indivíduos, podemos presenciar o poder pastoral adaptado a uma nova economia do poder. Quando se observa o contexto escolar, o professor tende a ser a principal figura pastoral, por seu trabalho estar diretamente ligado à formação discente.

Uma das figuras privilegiadas na adoção do poder pastoral pelo Estado Moderno, nas instituições educacionais, é a figura do professor-pastor. Ele assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e de cada um dos seus integrantes. Ele se encarrega de cuidar do bem e do mal que possam acontecer dentro da sala de aula. Ele responde por todos os pecados que possam ser cometidos no “seu” espaço. Embora assuma modalidades leves e participativas entre o professor e a turma há uma relação de submissão absoluta; sem o professor os alunos não saberiam o que fazer como aprender, de qual maneira comportar-se; eles não saberiam o que está bem e o que está mal, como julgar a atitude de um colega, a falta de esforço de si mesmos para cumprir uma tarefa. Para cumprir adequadamente a sua missão, o professor necessita conhecer o máximo possível dos alunos; fará diagnósticos de suas emoções, capacidades e inteligências; conversará com seus pais para saber detalhes iluminadores de seu passado e de seu presente; ganhará confiança de cada aluno para que ele lhe confie seus desejos, angústias e ilusões. Por último, lhe ensinará que sem alguma forma de sacrifício ou renúncia de si e do mundo seria impossível desfrutar de uma vida feliz e de uma sociedade justa (KOHAN, 2003, p.88).



O Estado aperfeiçoa esta tecnologia de poder às suas necessidades. Esse novo formato de poder pastoral pertence a um governo dos corpos, através da disciplina e do governo das populações, através da biopolítica, interferindo diretamente nos processos de subjetivação e sujeição dos indivíduos, onde se coloca o professor como o guia que irá intervir com a disciplina, conduzindo sua turma, cabendo ao mesmo, ajustar as crianças para comportamentos normalizadores e, muitas vezes também, de assujeitamento, a uma dominação política que garante a governamentalidade.

Carvalho (2016, p. 414), acrescenta que caberia ao professor “guiar” a “liberdade” do aluno de modo a garantir que o “máximo de frutos” fosse “obtido com um mínimo de tempo e esforço perdidos”.

O professor-pastor assume uma posição estratégica para a disciplinarização e controle das crianças. Compete a ele zelar, motivar, cuidar de cada criança, para que nada de errado ocorra, buscando a salvação para que a “qualidade” da educação na escola possa ser alcançada, através dos indicadores impostos pelas políticas educacionais de caráter neoliberal.

### **2.3. As Políticas Públicas Educacionais como espaço da governamentalidade na escola.**

A década de 1990 é marcada por reformas no sistema educacional brasileiro, submetidas à nova ordem internacional e aos processos de globalização, atendendo a uma lógica que visa acolher apenas os interesses econômicos do mercado e produzindo, dessa forma, várias formas de exclusão social, propondo políticas que garantam a inserção e permanência de crianças no sistema público de ensino, sem uma preocupação real com uma qualidade educacional e social.

Algumas mudanças envolvem desde a organização de referenciais curriculares nacionais e a formação de professores, até investimentos financeiros para amplos programas em âmbito nacional e a nível local, destinados a cada escola de cada município do país, buscando uma maior eficiência, eficácia, efetividade, controle de qualidade e descentralização de responsabilidades.

Contribuindo com a discussão:

As novas formas de gestão e financiamento da educação constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhadas das ideias de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p.12).

Podemos observar que a gestão das políticas educacionais no Brasil, desde a década de 1990, tem incorporado a lógica do novo gerencialismo público nas práticas de gestão dos sistemas de ensino e das escolas nas três esferas administrativas da federação, que tem se baseado no discurso de ineficiência.

Sendo assim, tem sido conduzido mudanças nos aspectos gerenciais das políticas públicas, recomendando a adoção de critérios de racionalidade administrativa como meio de resolução dos problemas, com políticas focalizadas e programas compensatórios dirigidos exclusivamente aos grupos pobres e vulneráveis para compor o núcleo da estratégia de reforma social (OLIVEIRA, 2010).

O modelo está alicerçado na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como objeto mensurável e quantificável em termos estatísticos e que poderá ser alcançada a partir de inovações incrementadas na organização e na gestão do trabalho na escola.

Segundo Peroni (2003, p.59),

A administração pública gerencial tem, como estratégias, a definição precisa de objetivos e a autonomia do administrador para gerir recursos humanos, materiais e financeiros. Mas essa autonomia é cobrada através de resultados, verificando-se se foram ou não atingidos os objetivos propostos no contrato.

Esse modelo, portanto, vem promovendo mudanças marcadas predominantemente pelos aspectos quantitativos, em detrimento dos qualitativos, que tendem a ignorar os diferentes contextos da realidade educacional, favorecendo o controle social através da competitividade. E ainda, conforme Gewirtz e Ball (2011), o discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de

escolarização, aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação de resultados, nível de frequência e destino dos egressos, articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência.

Sarmiento (2001) aponta que:

[...] as pulsões neoliberais propõem-se mudar a escola através da introdução de uma lógica concorrencial de mercado, com a abertura do espaço institucional público a formas privadas de gestão e a uma dinâmica de disputa dos “melhores” resultados, dos “melhores” alunos, pelas “melhores” escolas. Num caso e noutro, são excluídos todos aqueles que se distinguem dos padrões dominantes, gerando-se dessa forma novas e mais flagrantes desigualdades escolares e sociais. (2001, p.24).

O Estado implementa um planejamento centralizado, institucionalizando novos mecanismos de avaliação e controle. Como afirma Krawczyk (2010):

Podemos dizer que no lugar de um Estado social, propõe-se um Estado avaliador. É nessa relação entre centralização e descentralização na gestão educacional que faz parecer a reforma liberalizadora e autoritária ao mesmo tempo. Essa reforma por que passa o Estado desde a década de 1990, na maioria dos países latino-americanos é marcada por três elementos fundamentais: a responsabilização e atribuições do Estado, o mercado e a sociedade educacional sob o enfoque de uma descentralização de governo para município, para a escola, para o mercado e por fim a responsabilização social assumida por todos os agentes do processo. (p.64).

De acordo com os autores Peters, Marshall e Fitzsimons (2004, p. 89), “As verdadeiras especificações para a liberdade do indivíduo, que são proporcionadas pelas formas gerencialistas de educação, então não são nada mais do que um momento em um processo individualizante e totalizante, a governamentalidade”.

Os autores ainda ampliam a discussão do conceito de governamentalidade e sua relação com a educação afirmando que o novo gerencialismo funciona como uma tecnologia de governança emergente e cada vez mais racionalizada e complexa, que opera em diversos níveis: o individual (do estudante autogerido e professor), a sala de aula (técnicas de gestão da sala de aula), o programa acadêmico (com a promoção explícita dos objetivos de autogestão) e a escola ou instituição educacional (instituições autogeridas).

Para Vieira (2011), as táticas do neoliberalismo para a educação apontam para uma descentralização das responsabilidades do Estado e ao mesmo tempo, a centralização do controle da gestão, além de formas alternativas de financiamento e de responsabilização direta das instituições escolares.

Nesse contexto, acontece uma intensificação na formulação e implementação de políticas no campo educacional, objetivando a adequação do sistema educacional brasileiro ao setor produtivo, através da inserção no mercado globalizado e pela aplicação de políticas neoliberais.

No neoliberalismo, os indivíduos não são mais parceiros de troca, e sim parceiros econômicos, governáveis, a questão de como governar se concentra nos interesses do homem econômico, seguindo a lógica neoliberal de produtor.

Para Temple (2013), o capital humano pertence a uma racionalidade neoliberal, por isso não aparece no liberalismo clássico, e representa o modo pelo qual a conduta e a vida dos indivíduos se tornam um elemento inato a ser investido pelo homem econômico. Gadelha (2015) acrescenta que a noção de capital humano se refere a um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas criadas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e acumuladas pelos indivíduos, ao longo de sua existência.

O capital humano não é algo herdado geneticamente, por isso há um investimento na educação, vista como o instrumento que garantirá a formação dos sujeitos para que sejam úteis ao capital, garantindo uma renda que conseqüentemente produzirá o consumo.

O Estado cria um espaço de atuação que é a sociedade civil e precisa administrar as racionalidades dos governados, reconhecendo a insuficiência da racionalidade do governo em administrar a totalidade dos processos econômicos. É preciso flexibilizar o modo como o governo dos homens deve ser regulado, como afirma Temple (2013, p. 252), “menos do que regular o dizível e não dizível, o normal e o anormal, normatizar as condutas, é o limite do exercício do poder do Estado que importa no neoliberalismo.”

A economia neoliberal não tem o anseio de obedecer a um sistema disciplinar, para ela o que importa é se apropriar dos comportamentos da população através do controle e transformá-los em bens de consumo. Ao Estado compete governar a sociedade civil, para possibilitar o consumo.

Para Veiga-Neto (2013, p.39):

[...] a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um objeto de consumo.

Sendo assim, o Estado é mínimo, quanto à sua intervenção no mercado econômico e financeiro, mas é onipresente e onipotente, como investidor de políticas – principalmente educacionais. Os sujeitos precisam ser educados dentro de determinados preceitos, que ressaltem o empresariamento de si, exigindo dedicação e formação para empreender-se e entrar no jogo econômico.

Lopes (2013, p.295) acrescenta que a necessidade de formar sujeitos para serem livres dentro de uma lógica de mercado se impunha como condição de vida. Liberdade usada no sentido de livre mercado se estabelecia como regra para a produção, assim como para o consumo.

De acordo com Marín (2011), desenha-se desse modo, uma forma de governo que procura garantir, através das práticas educativas, o governo dos indivíduos por eles mesmos e, com isso, a autorregulação da população. A educação é uma forte estratégia de governo, articulada à razão de governo neoliberal e que, embora trabalhe com indivíduos, os indivíduos só são os instrumentos e a condição para realizar o governo da população.

Ampliando a discussão acerca do sentido de governo, Bujes (2008, p. 107-108) expõe o seguinte:

O governo, portanto, pode resultar tanto de uma ação tendente a conduzir a conduta alheia, quanto daquelas empreendidas por todos nós no sentido de conduzirmos nossas próprias condutas. Tais ações, de um sujeito sobre os outros ou sobre si mesmo, remetem à ideia de que o exercício do poder se dá pela utilização de determinadas tecnologias.

Para Foucault (2008), as modificações interpeladas pelas práticas de governo exigiram, de alguma maneira, novas modalidades de organização e de produção de determinados tipos de saber.

Com a governamentalidade, pode-se, por exemplo, compreender melhor por que a educação escolar tornou-se, ao mesmo tempo, objeto e objetivo centrais para o Estado moderno. E, na medida em que a escola se tornou a instituição capaz de melhor e mais vigorosamente articular a genealogia do sujeito com a genealogia do Estado, também se compreende que a escola tem um papel preponderante nas transformações do mundo contemporâneo (VEIGA-NETO; TRAVERSINI, 2009).

A ampliação da noção de governamentalidade nos permite pensar que as práticas educativas e pedagógicas se encontram vinculadas aos dispositivos de governo das populações, mas também às práticas de governo de si mesmo, daí poder-se-ia dizer que os discursos educativos e pedagógicos produzem e articulam formas políticas e formas éticas de governo (MARÍN, 2011).

Há um governo que observa, vigia e controla a criança, conduzindo-a para que a sua vontade não seja contrária à sociedade, almejando que cada um e todos sejam governáveis. É um governo que reconhece certa naturalidade dos comportamentos infantis, no entanto, é necessário práticas disciplinares para alcançar o autogoverno dos indivíduos.

Temos visto a implementação de políticas públicas educacionais de base neoliberal, com novas estruturas de responsabilização e financiamento, que controlam e regulamentam a vida da população, guiando, individualizando e normalizando, garantindo a manutenção do Estado.

As reformas atuais são práticas globais que visam a mudanças nos padrões de regulação social e nos regimes éticos que capacitam os sujeitos para as relações sociais, como também incorporam sistemas de razão e conhecimento como práticas de inclusão e exclusão que produzem posições de sujeito, sistemas de classificações e distinções, que formam o horizonte ético do indivíduo consigo mesmo e com os outros (GARCIA, 2010). Ainda segundo a autora, estas reformas direcionam e guiam o trabalho escolar e docente, estabelecendo uma série de regulamentações, mobilizam discursos e tecnologias (como o currículo, a didática, modalidades de organização e gestão escolar, etc.), tornando a alma e as capacidades humanas objetos de disputa e governo.

Segundo Salerno (2009), a redefinição do papel do Estado, o qual deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de

bens e serviços para ser o promotor e regulador desse desenvolvimento, culminou com a reforma administrativa e normativa da estrutura e financiamento do sistema educacional brasileiro, mudanças no contexto curricular, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e novas formas de gestão do sistema educacional e da escola.

De acordo com Faria e Filgueiras (2007), amplas reformas têm sido discutidas e implementadas em uma perspectiva de ênfase na educação básica, de descentralização dos sistemas, de busca de melhoria da qualidade dos serviços oferecidos e de ampliação do papel do setor privado em sua provisão.

Garcia (2010, p. 450) afirma que, contratos, metas, indicadores (como o IDEB) e os bancos de dados que resultam dos exames nacionais, por exemplo, currículos prescritos, políticas de avaliação e auditoria garantem o governo à distância, a responsabilização individualizada dentro de metas e estratégias definidas centralmente.

Ao analisarmos a dinâmica das políticas públicas educacionais, é possível perceber que os estudantes, para as quais essas políticas são destinadas, no nosso caso em particular as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não têm tido um reconhecimento, de um lado de sua participação ativa no processo e de outro, do seu direito à infância dentro do sistema escolar, enquanto sujeitos de direitos. Há uma resistência em reconhecer e dar visibilidade para a condição de direitos das crianças, limitando a infância ao assistencialismo. No entanto, as políticas públicas reduzem as crianças e adolescentes em mercadorias treináveis para a empregabilidade, o controle e o disciplinamento, agindo sobre a conduta e sua subjetividade, transformando o seu eu em um ser passivo, apesar de toda retórica da formação para a cidadania, presente na maioria dos documentos oficiais.

Segundo Arroyo (2011), as políticas neoliberais, possuem sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados, que voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência.

Há um destaque para as competências e habilidades que as crianças deverão desenvolver em seu processo de escolarização, uma preocupação por quantificar resultados e a minimização da docência a treinar domínios exigidos pelas avaliações em larga escala.

Popkewitz (2004, p. 114), aponta que os discursos científicos da reforma escolar que circulam entre as nações e em fóruns internacionais vão além das maneiras de representar abordagens mais eficientes à escola; eles incorporam as imagens e os princípios de um cidadão que deve participar e agir dentro dos diferentes sistemas nacionais.

Ainda segundo o autor, as reformas educacionais atuais reconstituem a imagem que governa a criança. As identidades sociais coletivas e normas universais incorporadas em reformas anteriores são substituídas por imagens da identidade local, comunal e flexível. As reformas inscrevem um cidadão descentralizado, que é ativo, automotivado, participativo e que busca resolver problemas. O professor e a criança são construídos como tendo identidades múltiplas, orientados para o trabalho colaborativo, participando de uma “comunidade” local e com uma disposição flexível para a resolução de problemas (POPKEWITZ, 2014).

Arroyo (2011) contribui afirmando que entre reduzir as crianças a mercadorias treináveis para a empregabilidade ou reconhecê-la como sujeitos de direitos há um ganho incalculável de qualidade humana e política. Ganho este, que eleva a escola a uma qualidade social, como um espaço público de garantia de direitos.

A escola torna-se lócus de produção, moldagem e objetificação de sujeitos dóceis, a uma nova dominação política que garante a governamentalidade em termos modernos, tendo um papel preponderante nas transformações do mundo contemporâneo.

Pensando acerca destas implicações, partimos do que afirma Cervi (2013, p. 37):

Avalia-se continuamente, apresentam-se os resultados almejados, propõem-se as reformas, criam-se as leis, organizam-se formações para aprender. Espera-se que quase todos estejam na escola por um tempo cada vez maior. Nela, o que está em jogo é ocupar todo o tempo, gestar a inteligência, acreditar na democracia, na participação; acreditar que se é livre, e autônomo, consumir e estar no fluxo.

A partir do exposto, a escola vem sendo transformada em um espaço que permite a produção de saberes para as crianças, imersa em um processo de vigilância e controle, criando processos de subjetivação, através de mecanismos e práticas de governo e de autogoverno, criando tecnologias de regulação e de autorregulação, disciplinando os corpos e as mentes das crianças.



Cervi (2013), ao pensar a escola moderna e analisar os documentos oficiais das políticas públicas educacionais, afirma que o conjunto de tecnologia da governamentalidade difundiu a nova linguagem e a nova agenda para a educação, as quais se apoiam em conceitos como: liberdade, flexibilidade, competitividade, eficiência, descentralização, autonomia, democracia e gestão.

O que temos observado é um crescente modelo de educação liberal, conservador e despolitizado em nome de uma qualidade que está sendo a todo tempo negociada com os estudantes e os pais (comunidade escolar) para se obter desempenhos específicos de forma contratual, afim de cumprir as tarefas delegadas, sendo a escola um instrumento do mercado, que faz uso de técnicas que se distancia do conteúdo político da cidadania, preocupando-se com o ideário de consumo.

Em uma sociedade desigual e heterogênea como a brasileira, as políticas públicas educacionais devem desempenhar um papel relevante na formação do cidadão que vá além de torná-lo competitivo e consumidor frente à ordem mundial globalizada.

#### **2.4. As avaliações em larga escala e a Prova Brasil**

No bojo das reformas educacionais da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), as avaliações em larga escala foram centrais. Nesse período se desenvolvem programas de avaliação que visam determinar parâmetros de qualidade educacional quantitativos para todo o território nacional. Gradativamente foram implantados modelos de avaliação, aos quais, as unidades escolares e os sistemas de ensino, assim como docentes e discentes do país, foram testados com vistas à obtenção e análise de seus desempenhos. A Prova Brasil foi uma dessas iniciativas, passando a integrar um sistema avaliativo. Este fenômeno também ocorreu em outros países da América Latina<sup>5</sup>.

O Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) foi criado em 1995, pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (MEC). Inicialmente tinha como foco o estabelecimento de escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, realizando testes por amostragem de cada unidade da

---

<sup>5</sup> Honduras (1990); Colômbia (1991); República Dominicana (1992); Argentina e El Salvador (1993); México (1994); Costa Rica, Paraguai e Venezuela (1995) e Bolívia (1996) (FERRER, 2000 in: FARIA & CUNHA FILGUEIRAS (2007).

federação das escolas públicas e privadas do Brasil. Em 2005 é reestruturado, criando-se a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil.

De acordo com informações no sítio *online* do INEP<sup>6</sup>, a Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no SAEB. A Anresc (Prova Brasil), por sua vez, passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem a critérios de quantidade mínima de estudantes nos anos finais de cada etapa do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) avaliadas, permitindo gerar resultados por escola, publicizando informações sobre o ensino oferecido em cada município e em cada escola, culminando em indicadores da educação.

De acordo com dados coletados no portal do Ministério da Educação<sup>7</sup>, a Prova Brasil, é de caráter universal, homogênea e padronizada, tendo como objetivo auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando melhorar a qualidade do ensino.

Em 2007, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O indicador analisa o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, sendo estes entendidos como indicadores da qualidade da educação. É calculado com base no desempenho dos estudantes no SAEB/Prova Brasil e em taxas de aprovação. Ainda de acordo com o *site* do MEC, para que IDEB de uma escola ou rede pública alcance a meta estabelecida, é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. O discurso governamental é que até 2022, bicentenário da Independência do País, a “qualidade” da Educação Básica será garantida para todos os brasileiros.

Arroyo (2011, p. 35) aponta que:

As recentes políticas de avaliação centralizada quantitativa se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, sequencias de ensino-aprendizagem reforçarem lógicas progressivas, sequencias rígidas, aprovadoras, reprovadoras de alunos e mestres.

---

<sup>6</sup> <http://www.inep.gov.br/>

<sup>7</sup> <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

A partir do exposto, a avaliação da educação escolar foi base estratégica da reforma educacional iniciada na década de 1990, tendo uma ênfase no discurso da qualidade, fundamentado nos famosos três “E” – eficiência, eficácia e efetividade. Qualidade esta, vinculada ao desempenho dos discentes do ensino fundamental, através de testes que medem suas proficiências, sendo a avaliação um instrumento de controle do trabalho escolar, promovendo um falseamento de uma noção de meritocracia, que invisibiliza as desigualdades existentes.

Oliveira e Feldfeber (2011) contribuem com a discussão afirmando que:

Tais avaliações têm servido em muitos casos, como instrumento de avaliação e controle do trabalho docente por meio da premiação aos professores cujos alunos apresentam desempenho satisfatório e o contrário, maior pressão e cobrança daqueles cujos alunos não apresentam bom desempenho (p.29).

As avaliações em larga escala geram uma racionalização voltada apenas para os resultados, que desconsideram os condicionantes intra e extraescolares, que influenciam diretamente na aprendizagem dos discentes. O que se observa é o foco em publicizar apenas resultados que se materializam através do rendimento ou desempenho dos alunos nas avaliações.

Desta forma, o poder indutor das avaliações pode cooptar os alunos que apresentam melhores desempenhos cognitivos ou ainda, excluir no processo de matrícula ou até mesmo no dia da aplicação da prova, os alunos com alguma deficiência ou que revelam dificuldades de aprendizagem, para evitar possíveis resultados ruins que a escola venha a apresentar.

Há uma ênfase por avaliação de resultados (e produtos) e conseqüentemente, desvaloriza-se a avaliação dos processos, como é o caso dos exames nacionais que reduzem a complexidade do processo educativo apenas ao que é mensurável. É preciso definir se a avaliação será instrumento de controle ou de desenvolvimento, de promoção do ser humano e da escola (SOUZA, 2009).

As avaliações e os que avaliam tensionam o currículo planejado pelos/as docentes, forçando-os/as a seguir os conhecimentos que caem na prova, tornando-os o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez, o caráter centralizado das avaliações

tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta de apenas determinados conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e conseqüentemente de coletivos docentes.

As avaliações em larga escala são bastante diferentes das práticas avaliativas realizadas pelos professores no âmbito de uma sala de aula, pois, não só abrangem um grande número de alunos de diferentes séries ou anos escolares, como também, precisam apresentar uma grande quantidade de questões para garantir a validade curricular, ou seja, que a avaliação abranja os principais conteúdos ensinados. Esses sistemas contam ainda com novas teorias e práticas de medidas educacionais que conjugam métodos de coleta de dados e diferentes maneiras de julgar sua qualidade, de um lado, e se apoiam no uso de modelos matemáticos e estatísticos complexos, de outro. Tais especificidades trouxeram para a área da Avaliação Educacional o grande desafio de buscar formas eficazes de divulgação dos resultados encontrados, uma vez que as tecnologias empregadas não são do senso comum dos professores, dos demais membros da comunidade escolar e da sociedade em geral (FONTANIVE, 2013, p.3).

Há um controle sobre a conduta dos docentes, a partir das políticas de avaliação nacional. Como bem afirma Arroyo (2011, p. 49), “a política nacional de avaliação faz parte de uma ressacralização conservadora dos conteúdos, sobretudo daqueles reduzíveis a competências e habilidades mensuráveis, condicionantes do progresso da nação.”

Ainda segundo o autor, as políticas neoliberais com sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados, voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência (ARROYO, 2011).

A vida dos sujeitos (estudantes) não importa no processo avaliativo, ignorando a diversidade de suas experiências e delimitando alguns conhecimentos como válidos e universais. Assim, as avaliações nacionais acabam sendo um produto abstrato e descontextualizado da vida dos sujeitos. Reduzindo seu direito de ser criança, ao domínio de habilidades de leitura, escrita e matemática, desconsiderando seu desenvolvimento humano. Esse modelo de avaliação tende a se tornar formas de cooptação, forjando uma nova modalidade em ser criança no contexto escolar, contrário

a uma perspectiva que visa destacar o seu reconhecimento enquanto sujeitos ativos e afirmativos de direitos.

A avaliação educacional está implicada em um jogo de interesses no qual expressa o projeto educacional do Estado. As avaliações em larga escala, acabaram tornando-se indicadores de sucesso ou fracasso das políticas educacionais, que muitas vezes são classificatórias e seletivas. Os resultados apresentados por estas avaliações conduzem gestores, a provocar mudanças qualitativas nos sistemas públicos de ensino. Como argumenta Sousa (2014), a partir de uma categoria elencada em seu trabalho:

Interpretação dos resultados obtidos pelos alunos nas provas como a principal evidência da qualidade de uma dada rede de ensino ou instituição. Ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como, ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares, difunde-se uma noção restrita de qualidade (p.411).

A partir do exposto, o que se observa é a redução da qualidade do ensino ao desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, controlando os resultados obtidos por cada escola deste país, selecionando as melhores, provocando um *rankeamento* entre elas. Os testes acabam controlando também o currículo, limitando as disciplinas a serem ministradas, e no caso específico da Prova Brasil, dando uma maior visibilidade para Língua Portuguesa e Matemática.

Os desempenhos dos alunos nas avaliações de larga escala, como expressão de qualidade, pouco a pouco vêm subsidiando diversas iniciativas de gestão das redes, que se apresentam em nome da promoção dessa qualidade. Sob o argumento da transparência, vêm se inserindo nos programas e planos governamentais, mecanismos que visam dar ampla visibilidade aos resultados das avaliações e, em alguns casos, responsabilização de profissionais ou da escola por esses resultados, traduzida na implantação de incentivos simbólicos ou monetários, com vistas à indução de mudanças. A alocação de recursos diferenciados para as escolas, como meio de premiação por bons resultados, revela a crença de que se a competição no interior das redes de ensino induz a melhores resultados. O mesmo pressuposto está presente em iniciativas de incentivos monetários aos profissionais das escolas. A busca por melhores resultados pode levar a escola [ou, talvez, já esteja levando] a investir mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de obtenção de melhores pontuações nas provas externas, mesmo que isso resulte em iniquidades (SOUSA, 2014, p.412).

Sendo assim, não se pode limitar a qualidade da educação, exclusivamente ao quantitativo da proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando aspectos internos e externos do contexto escolar e de vida dos sujeitos, responsabilizando escola, professores, estudantes e família por tais resultados.

Destarte, é necessário repensar o papel da avaliação, colocada como instrumento de desenvolvimento e promoção de supostos padrões universais de qualidade e problematizar que tipo de estudante, de cidadão, pode estar em jogo, no controle de suas condutas diante das avaliações em larga escala.

### 3. INFÂNCIA: BREVES ANTECEDENTES HISTÓRICOS, O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E CIDADANIA

*Agora pode tomar banho,  
 Agora pode sentar pra comer,  
 Agora pode escovar os dentes,  
 Agora pega o livro, pode ler.  
 Agora tem que jogar videogame,  
 Agora tem que assistir TV  
 Agora tem que comer chocolate,  
 Agora tem que gritar pra valer!  
 Agora pode fazer a lição,  
 Agora pode arrumar o quarto,  
 Agora pega o que jogou no chão  
 Agora pode amarrar o sapato.  
 Agora tem que jogar bola dentro  
 de casa,  
 Agora tem que bagunçar,  
 Agora tem que sujar de lama,  
 Agora tem que pular no sofá!  
 É sinal de educação,  
 Fazer sua obrigação,  
 Para ter o seu direito de pequeno  
 cidadão,  
 É sinal de educação  
 Fazer sua obrigação,  
 Para ter o seu direito de pequeno  
 cidadão.  
 (Pequeno Cidadão – Arnaldo  
 Antunes e Antonio Pinto)*

A importância de compreender as crianças enquanto sujeitos de direitos, está relacionada ao desenvolvimento de novos paradigmas sobre a concepção de infância, que reconhece a qualidade humana e política desta compreensão, principalmente a disputa por sua presença em espaços sociais, enquanto direitos de cidadania e dever do Estado. Dentre esses espaços, a educação ocupa, desde o advento da República, um lugar de destaque.

Inicialmente apresentaremos a matriz etimológica do conceito de infância, alicerçada em um determinado entendimento que situa o adulto como seu referencial de completude, representando uma infância com adjetivos que denotam a criança como um ser irracional, imatura e incompetente, que necessita ficar sob a tutela de um adulto, para tornar-se, um dia, um sujeito completo.

A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu participio

presente fan, falante – e da negação in [...] o prefixo in da palavra infância sugere ainda algo de ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente, mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, lingüísticos e pragmáticos. (PAGNI, 2010, p. 100).

Agamben (2008) defende que a infância é a dimensão original do humano, como também acrescenta que “a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância” (p.59). Nesse sentido, a linguagem coexiste com a experiência, produzindo o homem como sujeito, pois a constituição da linguagem precede a fase adulta, já que é a criança que tem acesso primeiro à aprendizagem da linguagem.

Segundo Postman (2012), a ideia de infância é uma das grandes invenções da Renascença. Ainda, segundo o autor, a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século XVI e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias.

Para Pino (2004), a infância é um fenômeno etário universal, no qual não é difícil ver a influência exercida pela observação do ciclo natural da vida, ele apresenta-se sob formas diferentes em razão das características históricas e culturais de cada povo, que definiam um *status* dessa infância na sua organização social.

De acordo com Abramowicz (2011):

Desde o século XVIII, têm-se elaborado um conjunto de saberes sobre a infância. A infância é um conceito disputado entre os diversos campos do conhecimento, e também dentro de um mesmo campo, por exemplo, da sociologia da infância. A infância ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora ela é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, o gênero e pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural (p.18).

Na contemporaneidade, o conceito de infância aparece no bojo das mudanças provocadas pelo capitalismo, principalmente pela necessidade de formar sujeitos produtivos. De acordo com Irene Rizzini (2011), a criança deixa progressivamente de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da Igreja,



para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado. Ainda segundo a mesma autora, a criança deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na família e na sociedade e passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação; como “chave para o futuro”, um ser em formação – dúctil e moldável – que tanto pode ser transformado em homem de bem (elemento útil, produtivo para o progresso da nação) ou num degenerado (um vicioso a pesar nos cofres públicos).

O conceito de infância acaba se entrelaçando com o conceito de criança, como se ambos fossem a mesma coisa, no entanto, são conceitos distintos, mas que se complementam e se relacionam mutuamente. Ou seja, as crianças são atores sociais nos seus mundos de vida, um ser biopsicossocial, já a infância é uma categoria social do tipo geracional construída historicamente.

[...], portanto, a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (KRAMER, 1999, p. 277).

Na mesma perspectiva, Machado (2002), salienta que:

[...] a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados. Sendo assim, um pressuposto a ser assumido é a necessidade de explicar os fenômenos de natureza psicológica presentes nas interações humanas focando-os em sua gênese, estrutura, movimento e mudança, a partir de uma perspectiva histórica e dialética (MACHADO, 2002, p. 27).

A infância é uma construção social que depende do estatuto geracional e das relações sociais que se dão na sociedade em cada tempo. Para Sarmiento (2001), sempre houve crianças, mas não a infância, com suas características identitárias e aspectos geracionais, sendo esse conceito de infância, um projeto inacabado da modernidade.

Segundo Abramowicz (2011):

A criança é ao mesmo tempo universal, individual e singular. Mas a criança é devir, um futuro que ainda não está e não é, uma criança que nasce traz em si esse futuro, ela é o tempo intempestivo, o tempo de ruptura, a fratura, a descontinuidade daquilo que não sabemos, não

somos, não está, estamos em via de nos diferir, e que será inventado. (p.20-21).

Ao longo da história, a infância sempre foi pensada com traços negativos, desconsiderando suas diversidades e identidades, com reducionismos que apresentam visões genéricas.

A criança pode ser a tábula rasa a ser instruída e formada moralmente, ou o lugar do paraíso perdido, quando somos plenamente o que jamais seremos de novo. Ela pode ser a inocência (e por isso a nostalgia de um tempo que já passou) ou um demoniozinho a ser domesticado (quantas vezes não ouvimos dizer que “as crianças são cruéis”?). Seja como for, em todas essas ideias o que transparece é uma imagem em negativo da criança: quando falamos assim, estamos usando-a como um contraponto para falar de outras coisas, como a vida em sociedade ou as responsabilidades da idade adulta. E, pior, com isso afirmamos uma cisão, uma grande divisão entre o mundo adulto e o das crianças. (COHN, 2005, p.8).

A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais. Deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao *status* social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta. (SARMENTO, 2008).

A seguir, apresentaremos alguns antecedentes históricos e sua relação com o processo de escolarização e com a cidadania.

### **3.1. A Infância na História.**

A concepção de infância não é única e universal, mas pertence a uma construção histórica formada por elementos socioeconômicos, políticos e culturais, que foram se transformando ao longo do tempo.

No decorrer da história, as crianças foram vistas como adultos em miniaturas, tal aspecto influenciava nos comportamentos, na arte, nas formas de se relacionar e até nos trajés utilizados pelas crianças, principalmente de acordo com a condição social. Nessa visão, Amorim (2012) afirma que, a infância é um ensaio para a vida adulta, sendo que aquela só existe em função desta. Essa visão predominou por séculos e se mantém viva, em alguns contextos, até os dias de hoje.

As crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Estes seres sociais “em trânsito” para a vida adulta foram, deste modo, analisados prioritariamente como objeto do cuidado dos adultos (SARMENTO, 2008).

Os discursos acerca da infância e as práticas pedagógicas produzem, articulam e moldam formas políticas e éticas de governo.

A infância é marcada especialmente pelo signo da diferença. As crianças vistas como desiguais, desprotegidas, exploradas, excluídas, nos extratos majoritários da população. Ou ainda, como diferentes, porque inocentes imaturas, tanto do ponto de vista social quanto cognitivo, “seres em falta” cujo “outro” seria o adulto. Uma infância como passagem – um estado até certo ponto indesejável, impróprio, pouco confortável - cujas marcas diferenciadas/diferenciadoras precisavam, no plano individual, ser rapidamente superadas, apagadas, esquecidas. Crianças que dependiam inapelavelmente da proteção e da autoridade dos mais velhos para se aproximarem do ideal de realização humana: seres maduros, equilibrados, produtivos, centrados, coerentes, racionais, no controle de suas emoções (BUJES, 2002, p.12,13).

O reconhecimento da infância como uma fase da vida foi também a construção de uma suposta homogeneidade nas experiências das crianças e a produção de um conjunto de noções dominantes para modelar e regular, de forma permanente e contínua, nosso olhar e nossas práticas adultas com aqueles sujeitos infantis. (MARÍN, 2011).

### **3.1.1. A constituição da Infância na Europa**

A infância, por séculos, foi invisibilizada na Europa. Sem valor social, as crianças eram tidas como adultos em miniaturas, seres em tamanho reduzido e

caracterizados sem seus traços infantis. E isso influenciava em seus modos de ser, viver e ser criança no seu contexto social.

Postman (2012) ressalta que a falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha, foram as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval. Na Idade Média, a arte desconhecia a infância, representando-a como adultos em miniatura, suas características infantis eram desconsideradas, a musculatura de seu corpo nas obras de arte, apresentavam sua nudez de um adulto assexuado.

Como argumenta Ariés (2015, p.18), as crianças eram “homens em tamanho reduzido”. Ainda segundo o autor, baseado na análise da obra *Le Grand Propriétaire de toutes choses*, livro VI, livro da Idade Média, a primeira idade é a infância, que planta os dentes. Essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade, aquilo que nasce é chamado de *infant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não poderia falar bem, nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados, nem firmes (ARIÉS, 2015).

Postman (2012) esclarece que na Idade Média não havia em separado um mundo da infância. Portanto, “as crianças compartilhavam os mesmos jogos com os adultos, os mesmos brinquedos, as mesmas histórias de fadas” (p.30).

No cotidiano das crianças, elas estavam misturadas com os adultos, não havendo uma distinção de seus espaços. Sua presença se confundia com a dos adultos, estavam presentes em reuniões de trabalho, passeios e jogos.

Benjamim (2009, p.96) ressalta que, “assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais as crianças se defrontam, assim também ocorre com os seus jogos.” E ainda, faz uma ressalva: “o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação.” (BENJAMIM, 2009, p.100). Contudo, Agamben (2008) apresenta uma definição do brinquedo que, para o autor, seria “uma materialização da historicidade contida nos objetos, que ele consegue extrair por meio de uma manipulação particular.” (p.87).

Na concepção familiar do século XVI, a criança tinha pouca importância na família, constituindo muitas vezes um verdadeiro transtorno ou uma posição insignificante. (BADINTER, 1985).

O fim do século XVI e início século XVII foram permeados pela psicologia infantil. Era necessário controlar a mentalidade das crianças para melhor adaptá-las a seu nível e métodos educacionais, tornando-as pessoas honradas, de boa índole e homens racionais, havendo uma preocupação com a disciplina, a racionalidade dos costumes, a formação moral e intelectual, para adestrá-las, através de uma disciplina autoritária.

Ariés (2015, p. 105) aponta que:

Esses moralistas – moralistas do século XVII – haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar.

A autoridade paterna sofrerá influência do direito romano e do absolutismo político, que permitia ao Rei, obter autoridade legítima sobre seus súditos, sem estarem ligados a eles por nenhum compromisso. O discurso de uma desigualdade natural geracional fazia com que os filhos fossem submissos aos pais, com uma autoridade soberana na constituição da família, impondo um poder paterno.

O marido conservava o direito de correção sobre a mulher e, apesar das palavras de Cristo sobre a inocência infantil, o destino dos filhos era pior que o de sua mãe. Demasiados interesses e discursos abafavam a mensagem de Jesus. No século XVII, o poderio do marido e do pai predominava, de muito, sobre o amor. A razão era simples: toda a sociedade repousava no princípio da autoridade. (BADINTER, 1985, p.30)

Para Badinter (1985), “a pedagogia do século XVII pretende atribuir um papel importante ao castigo redentor: para salvar uma alma, não hesitemos em castigar o corpo.” (p.58).

No século XVIII, ainda persiste uma indiferença sobre as crianças, que tende a mostrar que as mesmas nem sempre ocupavam posições significativas. Quando pequenas, representavam ingenuidade, eram engraçadas, divertidas, quando maiores, se

tornavam sérias e eram abandonadas, tratadas com frieza, como justifica Badinter (1985):

No século XVIII a criança pequena é designada pela palavra *poupart*, que significava não o que entendemos hoje por *poupon*, bebê, mas o que chamaríamos de *poupée* (boneca). O *poupart* é considerado com muita frequência pelos pais como um brinquedo divertido do qual se gosta pelo prazer que proporciona, e não pelo seu bem. É uma espécie de pequeno ser sem personalidade, um "jogo" nas mãos dos adultos. (p. 77).

O século XVIII passou por mudanças sociais, que implicaram em repensar o modelo de formação do cidadão. Neste sentido, a família e os colégios passam a ter um domínio total sobre a vida das crianças, exigindo uma vigilância, com normas disciplinares de cuidado e controle, formando cidadãos úteis, submissos e dóceis.

Para Dornelles (2011), a criança passa a ser cada vez mais capturada pelas instituições e interdita em suas atividades pelos moralistas e reformadores da época. Ainda contribuindo com a discussão apresentada, Postman (2012) coloca que no século XVIII a ideia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical.

Não obstante, pouco a pouco a autoridade absoluta dos pais se modificou, adotando padrões mais humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas a assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação da criança.

A família deixa de ser uma instituição do direito privado para assumir uma função moral e espiritual, juntamente com uma preocupação com a educação das crianças. Formando corpos e almas, e nesse contexto, surgindo vínculos afetivos, até então inexistentes.

Dornelles (2011) discute que a invenção da infância moderna e de sua entrada em cena na história, surgiu a partir de algumas possibilidades:

1) Imposição do controle da família à criança, visto que, segundo Ariés (1981), essa “não tinha função efetiva” (p.11) sobre sua vida. Fez necessário para imposição desse controle que a família se “tornasse instrumento privilegiado de governo da população” (FOUCAULT, 2003:289).

2) Instituição da escola, que vai “substituir a aprendizagem como meio de educação” (ARIÉS, 1981:11) e tornar-se um aparelho de aprender” (FOUCAULT, 1998B: 140).

3) Normalização imposta pelas Ciências Humanas que “se preocupavam mais cedo com as crises [das crianças]” (ARIÉS, 1981:12) e se efetivará através do” grande esforço de disciplinarização e normalização realizado pelo século XIX” (FOUCAULT, 1998:151). (DORNELLES, 2011, p.20).

Badinter (1985), afirma que no século XVIII, por volta dos anos de 1760-1770, surgem várias obras que incitam os pais a novos sentimentos com as crianças e, particularmente a mãe, ao amor materno.

Passa a existir então, o sentimento moderno da infância, que inspira carinho e cuidados, mas nem sempre demonstrado, tal afeto e preocupação, pelas classes mais pobres da Europa.

Sem dúvida a ausência do sentimento da infância existia antes desse período. Mas as mulheres amamentavam quase unanimemente os filhos, e os conservavam juntos delas, pelo menos até os oito, dez anos. E, estranhamente, é no momento mesmo em que começa a nascer e a se desenvolver esse sentimento da infância que as mulheres recuam em relação aos seus deveres maternos. Os fatos só não são contraditórios se restringimos a definição da mulher nos limites da maternidade [...] Ora, os séculos XVII e XVIII constituem justamente um período em que a mulher que tinha recursos para isso tentou se definir como tal. A obra foi facilitada pelo fato de que a sociedade ainda não atribuía à criança o lugar que hoje lhe conferimos. Para tanto, a mulher teve de esquecer as duas funções que outrora a definiam por inteiro: a de esposa e a de mãe, que só lhe davam existência em relação a outrem. (BADINTER, 1985, p.99).

Sendo assim, a rejeição pela maternidade era explicada pelo fato das mulheres não veem na maternagem, condições de valorização social.

Mas para poder apenas pensar nisso já era preciso estar bastante liberta dos fardos próprios à condição feminina mais comum: contingências materiais, autoridade do marido e isolamento cultural. Assim, era melhor ser francesa do que italiana aristocrata ou burguesa do que trabalhadora mulher da cidade do que camponesa. (BADINTER, 1985, p.100).

A partir do século XIX, surge a tendência de separar o mundo infantil do mundo dos adultos. As crianças, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornavam um objeto

de papariação, principalmente para as mulheres. Sendo assim, os pequeninos se tornavam uma fonte de distração e relaxamento para os adultos.

No final do século XIX, a concepção de infância, era vista como pura e inocente, compreendendo as crianças como alma cândida, um anjinho, passa a ser uma preocupação do Estado. Os vícios poderiam ser transmitidos antes das crianças nascerem, sendo necessário moldá-las para a submissão. Isto implicou na dicotomização da infância: de um lado, a criança mantida sob os cuidados da família, para a qual estava reservada a cidadania; e do outro, o menor, mantido sob a tutela vigilante do Estado, objeto de leis, medidas filantrópicas, educativas-repressivas e programas assistenciais. (RIZZINI, 2011). Com o movimento na Europa de responsabilização governamental pelo bem-estar das crianças, as famílias se viram obrigadas a mudar e assumir junto com o governo a responsabilidade pela educação das crianças.

Popkewitz (1994, p.178) afirma que:

[...] A moderna criança escolar é a pessoa que aprende a ser um “cidadão”, que tem responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do Estado, que tem “potencial” como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para “uso” futuro e que é automonitorada em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Para Donzelot (1980), o Estado do século XIX se apoia diretamente na família. A família é objeto de um governo direto, estabelecendo regras de obediência, sendo um organizador da felicidade dos cidadãos, ao mesmo tempo em que é um Estado totalitário, que possui uma compreensão autoritária da sociedade.

A família torna-se instrumento de controle da população pelo Estado, como bem afirma Gadelha (2009, p.133), “a família torna-se um instrumento privilegiado para o governo da população.” Sendo a escola o *locus* apropriado para a disciplinarização e normalização difundidas principalmente a partir do século XIX, assumindo um papel relevante na arte de governar a população. “O adulto constituía para o educador o ideal a cuja semelhança ele pretendia formar a criança.” (BENJAMIN, 2009, p.98).

Destarte, é criada uma série de mecanismos de controle que atingem diretamente a população, como a estatística, controle de natalidade e mortalidade, campanhas de vacinação, matrimônios, demografias, que foram intensificados principalmente entre os séculos XVIII e XIX.



Segundo Foucault (2008), no processo de desbloqueio da arte de governar, a família tona-se o elemento no interior da população, ou seja, a arte de governar não poderia ser pensada senão a partir do modelo de família. Contudo, a família passa para o nível inferior em relação à população. Ainda segundo o referido autor:

Ela – **a família** (grifo nosso) – não é mais um modelo; é um segmento, segmento simplesmente privilegiado porque, quando se quiser obter alguma coisa da população quanto ao comportamento sexual, quanto à demografia, ao número de filhos, quanto ao consumo, é pela família que se terá efetivamente de passar (FOUCAULT, 2008, p.139).

De acordo com Nogueira-Ramírez (2011), o governo por meio das famílias implicou a expansão do modelo familiar burguês nas camadas inferiores da população, processo de familiarização que logo delineou a figura materna moderna e contribuiu com a consolidação de uma nova concepção da infância.

Sendo assim, governar as condutas e as vidas, principalmente dos infantis, era uma estratégia de preservação da vida e assujeitamento para a formação de sujeitos úteis ao mercado de trabalho, já que as taxas de mortalidade infantil eram altas.

Bujes (2015, p. 265) afirma que, “Governar supõe zelar, antes de mais nada, para a manutenção da vida das crianças, mas também para possibilitar que ela se torne útil social e economicamente”. Nesse sentido, esta nova face do Estado, permitiu (ou permite) que as famílias sejam submetidas a táticas de governo, de controle e vigilância, através de dispositivos de segurança.

Muller (2007), afirma que a casa se define como o espaço privado e o resto é espaço público. A figura humana do privado é a mulher, e do público é o homem. Nesse sentido, a cada um destina-se um espaço correspondente. As crianças são a esperança do futuro e seu lugar já não é a rua, senão, dentro da casa familiar, e da instituição pública ou privada, laica ou religiosa.

Para Rizzini (2011, p. 83):

a consciência de que na infância estava o futuro da nação, tornava necessário criar mecanismos que protegessem a criança dos perigos que pudessem desviá-la do caminho do trabalho e da ordem. Assim como era preciso defender a sociedade daqueles que se entregavam à viciosidade e ameaçavam a paz social.

Na contemporaneidade, o Estado possui uma combinação complexa de técnicas de individualização e de procedimentos de totalização que atingem diretamente a população. Segundo Dornelles (2011, p.25), a produção da infância implica a produção de saberes e “verdades” que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares.

Marchi e Sarmento (2017), afirmam que na primeira modernidade (século XX) temos uma institucionalização da infância, a partir de uma normatividade<sup>8</sup>.

A construção normativa da infância sofreu diversos desenvolvimentos ao longo dos tempos, mas o século XX foi especialmente importante nessa definição sistemática, por meio de sucessivos documentos legais que, no plano internacional e nacional, regularam a vida das crianças e padronizaram os modos de relação entre o Estado, as famílias e as crianças e, mais lentamente, entre estas e os adultos. Esses documentos globalizaram-se e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC), de 1989, instrumento de direitos humanos mais ratificado em escala mundial, tornou-se uma das expressões mais significativas da globalização política e cultural de um determinado modelo de infância. (MARCHI e SARMENTO, 2017, p.953).

As práticas e concepções de crianças que se afastam da normatividade definida pelas classes e grupos sociais dominantes, podem levar a excluir certas crianças do próprio estatuto social reconhecido da infância: tematizados como “não crianças”, os meninos de rua, por exemplo, sofrem dupla exclusão, dos direitos sociais básicos e do valor simbólico inerente ao seu reconhecimento como crianças *de jure* e *de facto* (MARCHI, 2007).

A criança concebida como um aprendiz tornou-se tão natural no final do século XX, que é difícil pensar nas crianças como qualquer outra coisa que não aprendizes. Contudo, num sentido sociológico, a “fabricação” da criança como aprendiz envolveu transformações particulares no raciocínio social que agora associamos com a modernidade. O efeito das transformações nas relações institucionais, nas tecnologias e sistemas de ideias foi o de mudar a forma como a identidade devia ser “vista”, compreendida e como se devia agir sobre ela (POPKEWITZ, 1994, p.178).

---

<sup>8</sup> Por normatividade, entendemos, portanto, o conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas (explícitas e implícitas) que regulam a posição das crianças na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos, nos contextos de interações face a face, nas instituições e nas políticas de infância. (MARCHI; SARMENTO, 2017, p.953).

Destarte, a invenção da infância foi uma ideia que transpôs todas as fronteiras nacionais, sendo às vezes detida e desencorajada, mas sempre prosseguindo na sua jornada. E, embora as condições locais influíssem em seu aspecto e em seu progresso, nada logrou fazê-la desaparecer (POSTMAN, 2012).

Assumir as crianças como sujeitos ativos de direitos no contexto escolar, significa pensar que historicamente a infância avança em aspectos de caráter político-social e legal, ao mesmo tempo em que há o reconhecimento de avanços dos direitos. Entretanto, algumas problemáticas desse lugar da criança, tem contribuído para negar o direito de viver a infância, negando uma proposta específica que valorize a formação em seu tempo humano, tendo uma visão limitada da infância como um tempo de passagem para outros tempos, limitado à aquisição e domínios de competências que são hierarquizados para percursos geracionais mais definidos como a juventude e a vida adulta.

Há uma preocupação em manipular e treinar os seus corpos para que obedeçam, respondam e sejam úteis, apesar do discurso apontar para as particularidades da infância (SILVEIRA, 2010).

Bujes (2000) ressalta que a infância que nos é apresentada, não é um fenômeno natural, ela é resultado de um processo de construção social, o qual está conectado às possibilidades caracterizadas por cada momento histórico. A autora ressalta que uma nova relação de poder entre crianças e adultos está sendo construída, fazendo com que a infância se torne um “objeto de constante regulação e controle, pela via dos discursos que se enunciam sobre ela” (2000, p. 9).

A infância pobre torna-se limitada como objeto de cuidados, proteção e assistencialismo, havendo uma resistência em dar visibilidade para a condição humana e política de direitos para as crianças e o seu reconhecimento social como sujeitos de direitos, pressionando por uma disputa de sua presença em espaços sociais.

### **3.1.2.A construção da Infância no Brasil.**

A construção da infância no Brasil e sua história têm sido marcadas pelo signo de uma infância muitas vezes atemporal, ingênua e dependente. Algumas destas significações de infância estão tão naturalizadas em todos nós, que não conseguimos problematizar os discursos que a produzem deste modo (DORNELLES, 2011).

O Brasil colônia foi marcado pela invisibilidade da criança e conseqüentemente a negação da infância. Silveira Faleiros (2011), afirma que o Brasil Colônia, foi um período de desvalorização da criança, inclusive de sua existência e vida. As crianças e adolescentes escravos eram considerados mercadorias e sua mão-de-obra explorada.

Para Del Priore (2015), a educação e a medicina vão burilando as crianças do Brasil colonial. Mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades. Uma certa consciência sobre a importância deste preparo vai tomando forma, no decorrer do século XVIII, na vida social. Ainda segundo a mesma autora, entre os séculos XVI e XVIII, há um olhar diferenciado para criança que a distingue do adulto, emergindo os cuidados psicológicos, médicos e pedagógicos.

Em nome da paz social e no que a infância, em particular a pobre, poderia simbolizar como perigo social, foi criado um complexo aparato médico-jurídico-pedagógico e assistencial para moldá-la a partir das funções de prevenção, educação, recuperação e repressão, visando “salvar” as crianças para transformar o Brasil, no sentido de que estas crianças deveriam ser controladas para não causarem danos à sociedade.

Irene Rizzini (2011, p.26) detalha os fatos:

[...] prevenção (vigiar a criança, evitando a sua degradação, que contribuiria para a degeneração da sociedade); educação (educar o pobre, moldando-o ao hábito do trabalho e treinando-o para que observe as regras do bem-viver), recuperação (reeducar ou reabilitar o menor, percebido como vicioso), através do trabalho e da instrução, retirando-o das garras da criminalidade e tornando-o útil à sociedade; repressão (conter o menor delinquente, impedindo que cause outros danos e visando a sua reabilitação pelo trabalho).

Como bem afirma Bert (2013), a partir do pensamento foucaultiano, o controle das crianças funcionava em lugares e espaços fechados e neste sentido permitiu uma nova demarcação da vida cotidiana dos indivíduos por aqueles considerados “juizes da normalidade” (professor, médico, educador, assistente social, etc.).

Nos trinta primeiros anos da República, a criança pobre era vista como um delinquente em potencial, marginal, representando perigo à sociedade e o Estado deveria atendê-la.

De acordo com Passeti (2015, p. 355):

Integrá-la ao mercado de trabalho significava tirá-la da vida delinquential, ainda associada aos efeitos da politização anarquista e educá-la com o intuito de inculcar-lhe a obediência. Pretendendo domesticar as individualidades e garantindo com isso os preceitos de uma prevenção geral, os governos passaram a investir em educação, sob o controle do Estado, para criar cidadãos a reivindicar disciplinadamente segundo as expectativas de uma direção política cada vez mais centralizadora. Para tal, escola e internato passam a ser fundamentais.

Ainda segundo o mesmo autor, no Estado Novo, a “governamentalização” pretendeu atingir toda a sociedade e para isso instituiu o paternalismo assistencial.

Irma Rizzini (2015) relata que a experiência da escravidão havia demonstrado que a criança e o jovem trabalhadores constituíram-se em mão de obra dócil, mais barata e com mais facilidade de adaptar-se ao trabalho. Nesse sentido, muitas crianças e jovens foram recrutados dos asilos de caridade, alguns até a partir dos cinco anos de idade, sob a alegação de propiciar-lhe uma ocupação considerada mais útil, capaz de combater a vagabundagem e a criminalidade. Se observa essa prática até hoje com meninas do interior que são levadas para a cidade para trabalhar como empregadas domésticas com salários irrisórios e sem proteção legal, nas casas de famílias mais de classe média e alta das capitais. Em Alagoas ainda se observa essa prática até os dias de hoje.

Faleiros (2011) afirma que, os asilos eram considerados lugar de enfiamento das crianças, sem instrução, sem higiene, sem luz, pessimamente alimentadas e as ruas eram vistas como meios peçonhentos, com crianças seminuas, isoladas ou em matas, dormindo na rua. A formação das meninas era voltada para o trabalho doméstico, com uma intencionalidade de se tornarem boas esposas ou seguir a carreira religiosa.

As crianças durante este período foram adestradas desde cedo, vivendo em condições de trabalho insalubres, relações autoritárias, mal alimentadas e ainda sendo submetidas a longas jornadas de trabalho.

Diante deste quadro, o Estado passou a chamar para si a responsabilidade com a educação, saúde e punição de crianças e adolescentes como uma forma de reduzir a delinquência e a criminalidade, principalmente dos oriundos de camadas populares.

Arantes (2011) aponta ainda que, no Brasil Colônia não existia a criança, pensada como categoria genérica. O que existia eram categorias específicas, como os filhos de família, os meninos da terra, os filhos dos escravos, os órfãos, os desvalidos, os expostos ou enjeitados, ou ainda, os padrinhos, os negrinhos, os cabrinhas, etc. Na Colônia e Império, as categorias que colocavam problemas à ordem social eram as gentes “sem eira e nem beira”, os mendigos, os viciosos ou vadios. Na República, buscou-se instituir uma legislação específica para os menores, visando o controle sobre aqueles moralmente abandonados.

Destarte, a história da infância no Brasil tem a marca da indiferença e do paternalismo assistencial pelo Estado, que na conjuntura democrática, necessitava gerir a conduta das crianças, por serem consideradas o futuro da nação e para isso o controle deveria ser um aliado para esse projeto.

A criança é um dos instrumentos de intervenção do Estado na família, sendo necessário garantir a paz social e a ordem, necessitavam ser governadas, corrigidas e medicalizadas, para não se tornar um problema para a nação, inclusive gerando dispêndio aos cofres públicos.

### **3.2. As Políticas Públicas para a Infância no Brasil**

Quando se analisa o contexto histórico das políticas públicas para a infância no Brasil, compreendemos que foi criado um aparato estatal, que contava com a medicina, a justiça e a assistência social para a garantia do desenvolvimento da nação, sendo o Estado responsável por educar (moldar), corrigir e reeducar as crianças. Sujeitos estes, que poderiam representar um perigo ou ameaça ao projeto de civilização do país. Segundo Irene Rizzini (2011, p.84), “Evocar a necessidade de proteção à infância e estabelecer formas de defesa contra a criança é característica do discurso sobre a infância no século XIX até os dias de hoje.”

Ainda acrescentando, Gadelha (2015) afirma que, o governo da infância (pobre excluída) e seu controle se exercitam por meio de políticas, programas, projetos

assistencialistas, socioeducativos e culturais de orientação eminentemente biopolítica, os quais funcionam em estreita sintonia com um empresariamento generalizado da sociedade e da educação.

No período colonial, a Coroa Portuguesa e a Igreja Católica estavam juntos no projeto de colonização e catequização do Brasil. Ao cuidar das crianças índias, os jesuítas visavam tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados, o medo do inferno. E ainda, a Igreja Católica, através da Companhia de Jesus, convertiam crianças ameríndias em futuros súditos dóceis do Estado português e, através delas, exerciam influência decisiva na conversão dos adultos às estruturas sociais e culturais recém importadas (RIZZINI; PILOTTI 2011).

Na Idade Média, a assistência à criança pobre tinha um aspecto caritativo, ficando sob total responsabilidade da Igreja, partindo da ideia de salvação. Era necessário orientar as famílias para disciplinar e docilizar as crianças, mantidas sob constante vigilância, para que exercessem o seu papel como chave para o futuro.

A escravidão negra, da qual lançaram mão os portugueses, formou e modelou as relações econômicas e sociais neste período, bem como as políticas referentes à infância e adolescência, e cuja influência se fez sentir na história da atenção a esta população no Brasil (SILVEIRA FALEIROS, 2011).

Ao observar a situação das crianças negras escravizadas no Brasil, sofriam com maus tratos, portanto morriam cedo. O infanticídio era uma prática comum, como uma estratégia de evitar a escravidão dos filhos ou a exploração de sua mão-de-obra ou sexual, abortos por maus tratos e até a falta da própria mãe para sua nutrição, já que muitas negras escravizadas eram vendidas como amas de leite. Não havia nesta época a constituição de uma família escravizada, já que seus membros eram separados ou até mesmo mortos. Para os senhores de engenho, não representava vantagem manter as crianças.

Após a promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871, as crianças continuavam sob a tutela de seus senhores, cabendo a estes receber uma indenização do Estado ou permanecer com elas até os 21 anos de idade.

No Brasil, ao final do século XIX, é criado um aparato médico-jurídico-assistencial com o objetivo de prevenir, educar, recuperar e reprimir, já que as crianças pobres poderiam representar uma ameaça aos interesses do Estado, na garantia da paz social, para salvar a nação.

Muller (2007) pontua que, as crianças do século XIX pertencem às instituições. Elas são filhas. Filhas de todos. A responsabilidade por seu cuidado, formação e controle está sob a instituição familiar, as instituições médicas, acadêmicas, religiosas e da justiça.

A legislação desta época dirigida aos menores de idade vinha a legitimar o objetivo de manter a ordem almejada, à medida que, ao zelar pela infância abandonada e criminosa. Prometia extirpar o mal pela raiz, livrando a nação de elementos vadios e desordeiros, que em nada contribuíram para o progresso do país (IRENE RIZZINI, 2011). A infância foi judicializada e o termo “menor<sup>9</sup>” foi naturalmente incorporado na linguagem, para além do campo jurídico.

Irene Rizzini (2011) afirma que era preciso sanear a família para atingir a sociedade como um todo. E a criança era uma ponte direta de acesso à família. Então médicos e juristas debruçaram-se sobre a criança, produzindo novos saberes que indicavam a consciência da importância da infância para o ideal de nação civilizada almejado pelas elites intelectuais que dirigiam o país. Muller (2007), explica que as famílias estão discretas e indiretamente vigiadas, orientadas pelos aportes higienistas, psicopedagógicos e religiosos da época.

A infância necessitava ser melhor gerida, já que havia altas taxas de mortalidade e precarização das condições de vida e a família seria uma figura material para esta organização, como reforça Foucault (2013, p.305): “A família não deve ser mais apenas uma teia de relações que se inscreve em um estatuto social, em um sistema de parentesco, em um mecanismo de transmissão de bens. Deve-se tornar um meio físico denso, saturado, permanente, contínuo que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança”.

---

<sup>9</sup> Segundo Irene Rizzini (2011), define o termo “menor”, para designar a criança abandonada, desvalida, delinquente, viciosa, entre outras.



Com relação aos menores abandonados, Donzelot (1980), afirma que o Estado reprovava os índices surpreendentes de mortalidade dos menores recolhidos. Havia uma preocupação em torná-los úteis, afinal, essas forças lhe trouxeram custos para manter durante a infância e a adolescência.

Caberá ao aparato médico o papel de diagnosticar na infância possibilidades de recuperação e formas de tratamento. À justiça, regulamentar a proteção, fazendo prevalecer à educação sobre a punição. E à filantropia, prestar assistência aos pobres e desvalidos.

As mudanças ocorridas no mundo no século XIX, a partir das transformações econômicas sociais e políticas da era industrial capitalista proporcionaram novos significados no conceito de infância (pobre), principalmente na responsabilização e controle do Estado por seus modos de viver para a garantia da ordem pública.

Irene Rizzini (2011) pontua que:

Esse estereótipo dos pobres como inferiores, viciosos, ignorantes, miseráveis, erradios (vagabundos), promíscuos, turbulentos, pouco operosos e asseados, imprevidentes, conformistas, ressentidos, quiçá, revoltados, foi sempre o pano vermelho dos agentes devotados à vigilância da sociedade e da ordem pública (2011, p.325).

O Estado atua como um artefato de intervenção normalizadora das famílias, controlando-a e assujeitando-a aos seus interesses. Donzelot (1980) acrescenta que o que inquieta o Estado é o desperdício de forças vivas, são os indivíduos inutilizados e inúteis.

No século XIX, o Estado, que se interessa cada vez mais pela criança, vítima, delinqüente ou simplesmente carente, adquire o hábito de vigiar o pai. A cada carência paterna devidamente constatada, o Estado se propõe substituir o faltoso, criando novas instituições. Surgem no universo infantil novos personagens que, em diferentes graus, têm por função desempenhar o papel deixado vago pelo pai natural. São eles o professor, o juiz de menores, a assistente social, o educador e, mais tarde, o psiquiatra, detentores cada um de uma parte dos antigos atributos paternos. (BADINTER, 1985, p.287-288).

Para o Estado, era necessário controlar a infância para garantir a paz social, com medidas de eugenismo, vendo esta fase como ameaça para o futuro da nação, em substituição do patriarcado familiar para o patriarcado do Estado.

Irene Rizzini (2011) complementa afirmando que, a criança será o fulcro deste empreendimento, pois constituirá um dos principais instrumentos de intervenção do Estado na família, atingindo os transgressores da ordem no nível mais individual e privado possível. Sendo necessário, “moldar a criança para transformá-la em ‘homem de bem’ era um investimento social necessário, sendo a criança pobre, ‘moralmente abandonada’, o alvo prioritário da assistência” (2011, p. 107).

De acordo com Silveira (2015, p.61),

No Brasil, até o final do século XIX, as crianças e jovens provenientes de famílias pobres que se encontravam em uma situação de abandono circunstancial ou voluntário eram encaminhadas para instituições religiosas como os orfanatos, onde predominava um regime disciplinar que seguia o modelo do claustro e da religiosidade, acompanhado de instrumentos de profissionalização que visavam à inserção desses indivíduos nas posições mais baixas do mercado de trabalho. A partir da aplicação de uma disciplina rígida voltada para a transformação de indivíduos considerados incapazes em sujeitos produtivos, os internatos refletem, em grande parte, a lógica de intervenção que orienta os dispositivos disciplinares mencionados por Foucault, com suas técnicas de adestramento corporal e moral.

Na conjuntura da Proclamação da República, omissão, repressão e paternalismo são as dimensões que caracterizam a política para a infância pobre, decorrentes de uma visão liberal, mas da correlação de forças com hegemonia do bloco oligárquico (FALEIROS, 2011).

O desenvolvimento industrial a partir do século XIX acaba criando um conceito novo de ser criança, agora temos a criança trabalhadora. Trabalhavam em fábricas, em condições insalubres e com alta jornada de trabalho, recebendo baixos salários. Complementando esta discussão, Faleiros (2011) pontua que, a mão-de-obra infantil é usada de forma abundante na indústria e o salário das crianças e adolescentes representa um complemento para os baixos rendimentos das famílias operárias.

A estratégia de encaminhamento da criança pobre ao trabalho articula o econômico com o político, referindo-se ao processo de valorização ou desvalorização da criança enquanto mão-de-obra, como se a desigualdade social fosse natural. Nessa ótica, aos pobres e dominados caberia trabalhar, aos ricos e dominantes caberia dirigir a sociedade (FALEIROS, 2011).

O que observamos é que para as crianças pobres, o trabalho limita-se a sua subsistência. A lei é ignorada e o foco é o assujeitamento e submissão para a manutenção de privilégios de uma classe. Rizzini e Pelotti (2011), afirmam que menores eram recrutados em asilos e cumpriam carga horária semelhante a dos adultos. Outros trabalhavam para complementar a renda familiar.

Segundo os referidos autores, na Era Vargas, a família e as crianças das classes trabalhadoras passaram a ser alvo de inúmeras ações do governo, inaugurando uma política de proteção materno-infantil. Nesta época, um contingente significativo de mulheres ingressou no mercado de trabalho, provocando mudanças na estrutura familiar. Estado e sociedade se uniram para manter a estabilidade da família e garantir a adequada educação da criança, de acordo com a concepção de cidadania da época, isto é, através da formação do trabalhador como “capital humano” do país, através do preparo profissional e o respeito à hierarquia pela educação moral. Já no Regime Militar, a política era através do controle autoritário e centralizador sobre a infância e juventude marginalizada, vistos como problemas sociais.

Para Arantes (2011, p. 180):

Com a investida médico- higienista a partir de meados do século XIX, com a extinção das Rodas e o início de uma legislação específica sobre a criança nas primeiras décadas do século XX, a criança pobre deixa de ser objeto apenas da caridade e passa a ser objeto de políticas públicas.

No início da República, as políticas para a infância foram baseadas na caridade estatal. O Estado formulava políticas descontínuas, desorganizadas e com a mesma tônica anterior, de controle, para prevenir as possíveis desordens. Foi neste período que surgiram os reformatórios.

Donzelot (1980) expõe que, era necessário obter um número desejável de trabalhadores com um mínimo de gastos públicos, em suma, o que se convencionou chamar de filantropia.

Até meados de 1960, o Estado não produzia planos ou programas assistenciais, ou seja, não dimensionavam custos, metas, não planejava a ampliação de atendimentos em creches. Como afirma Vieira (2016), a discussão da educação da criança de zero a seis anos estava restrita a esfera médica, dos sanitaristas e higienistas, principalmente

por parte dos higienistas e pediatras, havia uma preocupação com os primeiros meses de vida das crianças, muito maior que dos próprios educadores. Nas escolas maternais e jardins de infância, além das atividades de desenvolvimento cognitivo, o cuidado com a formação de bons hábitos era uma premissa.

Durante este período, a creche era considerada um mal necessário, pois nas palavras de Vieira (2016), a sua existência revelava desorganização social, desajustamento moral e econômico, obrigando mulheres das classes populares a renunciarem seu lar para garantir meios de sobrevivência.

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à equiparação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares (KRAMER, 2006).

A partir da influência das agências internacionais, a exemplo da UNICEF e da UNESCO, defendia-se a ideia de que a pré-escola poderia salvar a educação nacional do problema do fracasso escolar. No entanto, este discurso não obteve êxito sobre o sistema educacional brasileiro, pois era uma forma de invisibilizar a conjuntura sócio política e aumentar a confiança de parte da população, demonstrando uma possível aparente normalidade democrática.

Na década de 1980 destacam-se ações importantes no campo da educação pré-escolar, o MEC inaugura uma nova proposta para a educação da criança pequena, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981. O programa tinha como algumas de suas características: o compromisso oficial e formal com a educação da criança de quatro a seis anos; o estabelecimento de metas de atendimento; a alocação de recursos financeiros no orçamento do Ministério, a proposição da elaboração de programas municipais e de programas estaduais de educação pré-escolar (CONCEIÇÃO, 2013).

De acordo com Kramer (2006), as políticas públicas estaduais e municipais implementadas na década de 1980, colocou em questão a abordagem da privação ou carência cultural, defendidos nos documentos oficiais, que defendiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas e defasadas, surgindo propostas diferenciadas, algumas voltadas à melhoria da qualidade de vida da população. A expansão das creches deu-se

na década de 1980, com os movimentos sociais (associações de moradores, grupos de luta contra a carestia, etc.).

No final do século XX, novos paradigmas surgiram acerca da creche, colocando seu acesso como direito educacional:

A concepção da creche como direito da criança, direito de trabalhadores mulheres e homens, emerge pela força de movimentos sociais inéditos como o movimento feminista, os movimentos de luta pela ampliação dos direitos à educação, pelos movimentos de luta pelos direitos das crianças. A criança deixa de ser vista como objeto de cuidados e vítima de um sistema que produz mães “forçadas a trabalhar”, para se inscrever em novos tempos de mudanças sociais, culturais e demográficas, ganhando o *status* de sujeito de direitos. (VIEIRA, 2016, p.201).

As crianças, percebidas como “tábulas rasas” durante a educação do período dos primeiros jesuítas, os expostos e desvalidos da antiga caridade, bem como os abandonados e irregulares da República, aparecerão como rostos datados, em descontinuidade uns em relação aos outros – perpassados todos, no entanto, pela herança de exclusão que marca a história do Brasil desde o descobrimento (ARANTES, 2011).

Os estudos contemporâneos da antropologia, sociologia e da psicologia ajudaram a entender que às crianças foi imposta uma situação desigual; combater a desigualdade e considerar as diferenças é tarefa difícil embora necessária se a perspectiva que se objetiva consolidar é democrática, contrária à injustiça social e à opressão. Assim, ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura (KRAMER, 2006).

A Constituição Federal de 1988 reconhece a criança como sujeito social de direitos, visibilizando a infância e colocando-a como um acontecimento do século XX, a partir de estudos teóricos e científicos que possibilitaram uma concepção da criança como sujeito de direitos.

Segundo Cohn (2005), contemporaneamente, os direitos das crianças e a própria ideia de minoridade não podem ser entendidos senão a partir dessa formação de um sentimento e de uma concepção de infância.

A redemocratização do Brasil, com princípios democráticos, de liberdade e cidadania e garantia de direitos aos indivíduos, anunciava uma nação nova, no entanto, para as crianças e jovens brasileiras, a realidade era outra. Em um país de origem escravocrata, as crianças e jovens, de origem pobre, não tinham acesso à escola, trabalhavam em situação de risco, sem nenhuma regulamentação, além de viver em condições desumanas, afluindo ainda mais as desigualdades sociais.

Para Passetti (2015, p. 347),

Veio um século no qual muitas crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis. Crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos ou nas ruas entre traficantes e policiais. A dureza da vida levou os pais abandonarem cada vez mais os filhos e com isso surgiu uma nova ordem de prioridades no atendimento social que ultrapassou o nível da filantropia privada e seus orfanatos, para elevá-las às dimensões de problema de Estado com políticas sociais e legislações específicas.

As crianças passaram a ser considerados sujeitos de direitos, conquistando o direito de cidadania legalmente, mas que ainda não foi efetivado, sendo contraditório o lugar que as crianças ocupam no ordenamento jurídico e as condições de restrição para usufruírem de seus direitos sociais.

Segundo Pino (2004), as condições sociais mudaram muito nas sociedades nesse longo período, mas os rostos infantis ainda refletem os horrores da realidade social e econômica, e as condições de vida da maioria da população brasileira.

os rostos da infância parecem apresentar as mesmas marcas (de sofrimento, infelicidade, e em muitos casos, horror) produzidas pela desnutrição e a fome, as doenças crônicas ligadas às condições de insalubridade do seu entorno familiar, o trabalho extenuante em idade precoce, as cenas de desespero dos pais pela incapacidade de atender a suas necessidades, o abandono por parte dos pais e a sociedade em geral, os maus tratos de que são frequentemente vítimas fora e dentro da família, a falta de perspectivas na vida, o descrédito na própria capacidade de sucesso escolar ou profissional, refletindo o descrito dos mestres, dos conhecidos e até dos próprios professores na escola, o constante perigo que representa, nos dias de hoje, viver em certos meios das periferias urbanas onde montou seu quartel a violência comandada pelo narcotráfico, etc. (PINO, 2004, p.162-163).

O Brasil ocupa uma posição de vanguarda no ordenamento jurídico da problemática infanto-juvenil. Aprovou uma das leis mais avançadas do mundo – O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) - fruto de participação popular sem

precedentes na história da assistência à infância. A nova lei pretendeu garantir os direitos básicos de crianças e adolescentes de qualquer origem social, com absoluta prioridade (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Apesar dos avanços no que diz respeito ao arcabouço legal de garantia de direitos às crianças brasileiras, ainda temos marcas profundas de desigualdade, abusos e violências contra os infantes de origem pobre.

As práticas repressivas, com o abuso de poder dos adultos sobre os menores, podem ser identificadas nas representações negativas que se tem sobre a infância, como uma possível ameaça, manifestadas nas crenças, nos discursos e nos procedimentos, ainda que sutis, para castigar.

A experiência brasileira mostra que o paradigma dos direitos pode ser ameaçado por forças sociais e ideologias que reeditam preconceitos em relação à condição feminina, aos negros e negras e grupos étnicos, e em relação às crianças das classes populares. (VIEIRA, 2016).

### **3.3. As instâncias estatais disciplinares e de controle da Infância.**

A seguir trataremos de apresentar uma breve historicização das instâncias estatais que exerceram, e exercem até hoje, um papel importante de controle sobre a infância, sendo aparelhos representativos com autoridade dada pelo Estado. Como a medicina, a assistência social, a justiça e a educação. Entretanto, sobre a educação, tratamos de forma ampliada na subseção 3.4.

#### **3.3.1. A medicina**

A medicina exerce um papel importante de salvação. A criança simbolizava a esperança e para isto, deveria ser educada ou ainda, reeducada, para ser útil ao país. Com seu conjunto de prescrições determinantes de inclusão e exclusão da “normalidade”, através de procedimentos de assujeitamento comportamental, disciplinar e normativo, seu conjunto de saberes foi primordial para influenciar a sociedade.

Badinter (1985) pontua a ausência de uma medicina infantil, que só aparecerá no século XIX, com a especialidade “pediatria”, que só surgirá no ano de 1872.

A medicina higienista com suas ramificações de cunho psicológico e pedagógico atuará no âmbito doméstico, mostrando-se eficaz na tarefa de educar as famílias a exercerem vigilância sobre seus filhos. Aqueles que não pudessem ser criados por suas famílias, tidas como incapazes ou indignas, seriam de responsabilidade do Estado. (IRENE RIZZINI, 2011, p. 25).

Ao longo da história, a medicina foi o aparato mais atuante, pois estava junto às famílias, orientando quanto aos cuidados adequados à criança, como também, através de campanhas educativas de prevenção de doenças, sexuais, amamentação e higienização, principalmente treinando as mães através de conselhos e normas a respeito de sua boa saúde física e moral.

Foucault (2010) pontua que:

O espaço da família deve ser um espaço de vigilância contínua. Na hora do banho, de deitar, de acordar, durante o sono, as crianças devem ser vigiadas. Em torno das crianças, em suas roupas, em seu corpo, os pais devem estar à espreita. O corpo da criança deve ser objeto da sua atenção permanente. (FOUCAULT, 2010, pp. 213-2014).

E ainda, as crianças pobres eram submetidas a observações, exames e avaliações. No caso das meninas, exame ginecológico, para se detectar a integridade do hímen, exame da ossatura, para verificação da idade; testes, para aferição da inteligência e personalidade; inquéritos, a respeito da vida pregressa e entrevistas psicossociais, para avaliação das condições familiares (ARANTES, 2011).

A medicina através da psiquiatria tornou-se principalmente a partir do fim do século XIX, uma grande tecnologia da correção, da normalização, de controle das famílias. Tornando psiquiátrica toda ameaça desordens, perigos, desvios de comportamento e condutas, perturbações e não mais colocar estes elementos como de ordem da loucura.

Foucault (2010, p. 138) pontua que: “Tudo o que é desordem, indisciplina, agitação, indocilidade, caráter recalcitrante, falta de afeto, etc., tudo pode ser psiquiatrizado agora”. E ainda, segundo o autor, “a infância como fase histórica do



desenvolvimento, como forma geral de comportamento, se torna o instrumento maior da psiquiatrização” (p.266).

Ariès (2015) expõe que fim do século XVI e do século XVII estão cheios de observações sobre a psicologia infantil com o objetivo de corrigir as crianças. E ainda, que tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação, formando homens racionais e cristãos.

Dornelles (2011) contribui com a discussão afirmando que, foram criadas estratégias de governo que irão patologizar todas aquelas que desviam do padrão “normal”. Sendo assim, todas as desviantes deverão ser medicalizadas e corrigidas. O “anormal” segundo Foucault (2010) abre espaço para a psiquiatria dominar, controlar, analisar e intervir, seria em suas palavras, uma espécie de grande domínio de ingerência.

Conforme aponta Rizzini e Pilotti (2011), a medicina desenvolveu uma política saneadora a partir da pediatria e da puericultura<sup>10</sup>. E neste momento, uma vertente jurídico-judiciária, o Juízo de Menores e o corpo técnico de assistentes sociais, visitantes, psiquiatras, psicólogos e pedagogos, se encarregaram de dar plausibilidade científica à sua intervenção.

Desse modo, a criança vista como um problema social, precisa ter a sua infância controlada e para isto, a medicina com suas tecnologias, precisa produzir um maior número de crianças úteis, sendo a família o objeto constante de medicalização.

### **3.3.2. A assistência social**

A Roda dos expostos foi um instrumento utilizado, principalmente entre os séculos XVIII e XIX, como uma estratégia de cuidar de crianças pobres, que eram abandonados por suas genitoras e genitores, devido às questões morais e religiosas. Por quase um século e meio, a Roda foi a única instituição de assistência social às crianças

---

<sup>10</sup> O conjunto de técnicas empregadas para assegurar o perfeito desenvolvimento físico e mental da criança, desde o período de gestação até a idade de 4 ou 5 anos, e, por extensão, da gestação à puberdade. Essa definição está baseada na pressuposição de que a atenção à criança pensada dessa forma, isto é, em todos os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, pode prevenir doenças, auxiliar na expressão genética plena, livre de interferências do meio, e resultar em um adulto mais saudável, com melhor qualidade de vida e, certamente, mais feliz. (BONILHA, Luís R. C. M.; RIVORÊDO. Carlos R.S.F. Puericultura: duas concepções distintas. *Jornal de Pediatria*. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n1/v81n1a04> Acesso em 29 de set.2018)

abandonadas do Brasil. Nosso país foi o último em abolir o sistema de Roda de expostos, em 1950.

As Rodas tinham o formato cilíndrico, que giravam na parede, do exterior para o interior, permitindo que a criança fosse colocada dentro, sem a identificação do autor da ação.

Arantes (2011) aponta que, expostos, enjeitados, deserdados da sorte ou da fortuna, infância desditosa ou infeliz foram denominações de uso corrente no período, referindo-se aos recém-nascidos abandonados. Para eles, destinou-se a Roda.

Para Donzelot (1980), o objetivo das Rodas é romper, sem alarde e sem escândalo, o vínculo de origem desses produtos de alianças não desejáveis, depurar as relações sociais das progenituras não conformes à lei familiar, às suas ambições, à sua reputação.

Silveira Faleiros (2011) pontua que a Roda, no plano ideológico, revela por suas características (arquitetura, anonimato de quem depositava a criança, desconhecimento da filiação), um caráter de ocultação e de garantia da ilegitimidade, da qual as crianças, nela expostas eram, em geral, o fruto.

As Rodas de expostos tinham um caráter caritativo, preocupando-se primeiramente com a “salvação” da alma da criança, que logo ao chegar era batizada. No entanto, a mortalidade era alta, preocupando o movimento higienista. Para o Estado, “vidas úteis estavam sendo perdidas” (MARCILIO, 2016).

No Brasil, as Santas Casas de Misericórdia tiveram um papel importante no acolhimento destas crianças, consideradas enjeitadas, órfãs e expostas. A primeira Roda de Expostos foi criada na Bahia, em 1726 e depois a do Rio de Janeiro, em 1738. E a terceira foi instalada em Pernambuco em 1789. Ainda tivemos outras Rodas de expostos em outros Estados brasileiros como no Rio Grande do Sul e São Paulo.

Rizzini e Pilotti (2011, p. 19) pontuam que:

As crianças enjeitadas nas Rodas eram alimentadas por amas-de-leite alugadas e também entregues a famílias, mediante pequenas pensões. Em geral, a assistência prestada pela Casa dos Expostos perdurava em torno de sete anos. A partir daí, a criança ficava, como qualquer outro órfão, à mercê da determinação do Juiz, que decidia sobre seu destino

de acordo com os interesses de quem o quisesse manter. Era comum que fossem utilizadas para o trabalho desde pequenas.

O movimento para extinguir as Rodas de expostos teve o apoio de médicos e juristas. Os médicos eugenistas tinham o interesse no melhoramento da raça humana, enquanto os juristas formulavam leis para proteger as crianças abandonadas e tentar corrigir uma questão social que estava surgindo: a adolescência infratora.

Irene Rizzini (2011, p. 111), aponta que:

Este modelo foi se tornando inadequado e incomparável com a mentalidade do século XIX. Coube aos higienistas e demais moralistas, polemizar contra a assistência caritativa com base em argumentos respaldados na moral e nos conhecimentos adquiridos pela ciência médica. O alvo das críticas será justamente a Roda dos Expostos. Sua existência não podia mais ser tolerada: por um lado ela constituía um atentado à moralidade ao incentivar uniões ilícitas, que resultavam em filhos ilegítimos, anonimamente abandonados nas Rodas. Além disso, era sabido que em épocas de maior escassez, os pais entregavam seus filhos às Rodas para aliviarem-se do encargo de criá-los; por outro lado, o amontoamento de crianças nos asilos feria todos os preceitos da higiene, o que era largamente atestado pela facilidade com que as crianças morriam naqueles estabelecimentos.

Faleiros (2011) afirma que o Estado combina, na sua intervenção na área da infância, a legitimidade das figuras que aparecem como doadores graças à assistência com a repressão à desordem.

Arantes (2011, p. 194) colabora com a discussão afirmando que:

Embora não se possam estabelecer apenas rupturas entre os modelos caritativo e filantrópico – coexistindo muitas vezes o mesmo propósito de controle social e o mesmo método de confinamento – podemos afirmar, no entanto, que o primeiro modelo, de natureza religiosa e asilar, ocupava-se basicamente da pobreza, motivado principalmente pelo dever de salvação das almas. Já a filantropia dita esclarecida, de natureza cientificista e favorável a uma assistência estatal, tendeu sempre a uma gestão técnica dos problemas sociais, ordenando os desvios a partir de um modelo de normalidade que, em última instância, revelou-se preconceituoso - pois que defendia a criança pobre quase sempre como “anormal”, “deficiente” ou “delinquente”.

Havia também uma diferenciação na formação de meninos e meninas órfãos, abandonados e pobres. Segundo Silveira Faleiros (2011, p.221):

Elas [**as meninas**] – grifo nosso -, em geral órfãs, eram recolhidas por instituições religiosas, segundo a cor e a filiação (legítima ou ilegítima) e preparadas nas artes domésticas, para o casamento (dotes) ou para serem empregadas domésticas. Os meninos órfãos, pobres, vagabundos, mendigos, de rua, eram encaminhados a escolas de formação industrial ou agrícola, ou a instituições militares, em geral estatais, com vistas à preparação para o trabalho.

Contudo, a filantropia vai ganhando espaço no início do século XX, no campo da assistência social às crianças, rompendo com o modelo assistencialista, até então implantado. Várias associações filantrópicas foram fundadas. Iniciando uma nova fase na assistência, preocupados com o “bem-estar”, como por exemplo; a criação das FEBEM (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor) , em 1964, a partir da FUNABEM (Fundação do Bem-Estar do Menor).

Rizzini e Celestino (2016) ampliam a discussão afirmando que:

Diante da atribuída incapacidade das famílias pobres criar seus filhos, o estado se incumbiu da função de educação e proteção dos menores, caracterizando-se como órfãos ou abandonados. Para aqueles identificados como delinquentes destinavam-se medidas regenerativas e reeducação e reabilitação (2016, p.233).

As práticas de recolhimento de menores propunha a regeneração pelo Estado, podendo as crianças do convívio social e familiar por anos, com rotinas rígidas e disciplinamento. Além de fortalecer a formação profissional.

A FUNABEM foi extinta em 1990, dando lugar à Fundação Centro Brasileiro para a Infância e o Adolescente (FCBIA), com ações destinadas ao atendimento deste público para os estados e municípios brasileiros.

### **3.3.3. A justiça**

O aparato jurídico era o responsável pela punição, inclusive cabendo a ele, suspensão, destituição e restituição do Pátrio Poder. Irene Rizzini (2011) destaca que era necessário mostrar à família que poderia ser passível de punição e que ao cometer atrocidades contra as crianças, comprometia a moralidade de seus filhos e, conseqüentemente, o futuro do país. Portanto, o filho não era propriedade exclusiva da família; a paternidade era um direito que poderia ser suspenso ou cassado.

O Estado necessitava intervir na conduta das famílias, almejando garantir uma educação que formasse cidadãos úteis ao capital, para atender o desenvolvimento do país, deslocando a criança da esfera privada doméstica, buscando manter o controle da vida social das famílias.

Faleiros (2011) acrescenta que a interferência do Estado na desprivatização da esfera doméstica é um processo complexo de construção de uma infância concebida como independente e autônoma do poder dos pais. Nem sempre a criança foi reconhecida como indivíduo independente da esfera doméstica.

O Estado intervém inclusive na falha da responsabilidade dos pais, protegendo as crianças dos maus tratos e negligência. Esta perspectiva redundou na legislação sobre trabalho infantil, sanções penais juvenis e em outras proteções humanitárias, salvando as crianças. (POSTMAN, 2012).

Sendo assim, a história da justiça até a contemporaneidade, nos mostra o poder que essa instituição estatal possui, inclusive de poder sobre as famílias, tendo um arcabouço legal para justificar suas decisões na possível “proteção” das crianças contra qualquer tipo de violência.

A educação também é um dispositivo de controle social utilizado pelo Estado para conduzir (guiar) as crianças, suas famílias e a escola. Abordaremos esta temática a seguir.

### **3.4. As Políticas Públicas Educacionais e a escolarização dos infantis.**

O início da educação brasileira veio com os jesuítas que chegaram ao Brasil no século XVI. O objetivo era catequizar os indígenas, impor uma cultura eurocêntrica e zelar pela ordem moral e espiritual da colônia. Os Jesuítas também, “construíram casas e colégios, atraindo para junto de si os filhos dos índios e mestiços, amparando órfãos portugueses e brasileiros, ocupando-se das famílias e dos filhos portugueses, sendo por duzentos anos, os educadores do Brasil” (ARANTES, 2011).

A educação deste período serviria como instrumento de opressão, manipulação e segregação. Após a Independência do Brasil, há um arcabouço legal que regulamenta o ensino, tornando-o obrigatório, incentivando a criação de escolas, proporcionando o acesso das crianças pobres, embora ainda houvesse limitações de seu acesso. A escola

era vista como possibilidade do Estado cooptar uma infância desvalida, para a realização de trabalhos manuais, limitando sua aprendizagem apenas o mínimo necessário para trabalhar.

Na efervescência dos ideais republicanos, acompanhados pela defesa de uma nova civilidade, era necessário educar o povo, a partir de valores associados a uma sociedade moderna, nos moldes europeus. No entanto, a educação seria uma estratégia das elites oligárquicas para instruir e capacitar para o trabalho. Era necessário formar trabalhadores (voltado para os pobres) e letrados (voltado para a elite). As crianças pobres seriam cooptadas para atender a produção capitalista, aprender um ofício desde cedo, manter o *status quo* desta elite e serem sujeitos dóceis, controlados para o imobilismo social.

Sendo assim, Irene Rizzini (2011) pontua que, “enquanto o país for governado por uma minoria, secularmente qualificada na arte de arregimentar a população em benefício de seus interesses, a história se repetirá, adequando-se apenas as formas já conhecidas de filantropia e repressão “(p.152).

Faleiros (2011) afirma que,

A política de encaminhamento para o trabalho das crianças e adolescentes pobres é uma constante nos discursos, nas propostas, nas práticas, em diferentes épocas, assumindo as formas de colônias, patronatos, projetos, escolas profissionais, convênios com empresas, no sentido de se priorizar mais o trabalho que a escola para as crianças. A combinação de clientelismo e repressão perpassa não só a relação das instâncias da Federação (União, Estados e Municípios), mas a própria relação do Estado com a sociedade. As crianças pobres são vistas seja como ameaça, seja como “coitadinhos”, e passam a ser vistas como cidadãos apenas com o Estatuto da Criança e do Adolescente [...] (2011, p.92).

Ao longo da história das políticas educacionais brasileiras, podemos perceber que a educação foi elemento de segregação entre as classes sociais, na qual a criança pobre ocupou um lugar de invisibilidade enquanto sujeitos de direitos. Eram sujeitos subalternos, com uma educação voltada exclusivamente para atender o mercado de trabalho, havendo uma preocupação com a aprendizagem de um ofício, usualmente simples, rudimentar e manual.

O século XX consolidou a escola pública, a partir da Carta Magna de 1988, mas a sua possível universalização, não veio acompanhada da sua democratização. Fatores de ordem cultural, socioeconômico e político interferem na vida destes sujeitos, que possuem seus direitos sociais usurpados, mesmo com a legitimação do ECA e de outras legalidades.

Chegamos ao século XXI e ainda temos grandes desafios no tocante à garantia de uma educação que promova o sucesso escolar das crianças pobres, que hoje frequentam a escola pública no país.

### **3.4.1. O processo histórico de escolarização das crianças brasileiras.**

Um novo sentimento de infância surge atrelado ao surgimento da escola, principalmente pelo interesse do Estado com o controle da sociedade, nas formas de gerir, conduzir e organizar as crianças, suas famílias, os professores e a escola. E nesse sentido, há um refinamento no conceito de infância, uma emergência pela escolarização, sendo a escola o “lugar” da criança. Só se vive a infância, se a criança tem acesso à educação formal. Wiggers (2012), afirma que a criança, no contexto da modernidade, passa a existir socialmente em decorrência do surgimento da escola, enquanto na Idade Média poderia ser comparada a um anão.

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. Nessa fase, as crianças ingressavam nas comunidades adultas e a família moderna passa a ter uma preocupação com a criança (ARIÉS, 2015).

A escola e o colégio na Idade Média eram reservados a um número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes.

A disciplina originada da disciplina eclesiástica ou religiosa e as relações hierárquicas se fizeram presentes na Idade Média, sofrendo influência do Absolutismo Monárquico, a criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança que a

suportava da liberdade do adulto. Assim, “a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar” (ARIÉS, 2015, p. 127).

Ainda segundo ao mesmo autor, o mestre-escola era o responsável “pela alma dos alunos”, tinha o dever de usar sem indulgência culpada de seus poderes de correção e punição, pois isso envolvia a salvação da alma das crianças, pelas quais eram responsáveis perante Deus, assumindo uma responsabilidade moral (ARIÉS, 2015).

A disciplina passa a ser exercida pela família e nos colégios, utilizando métodos humilhantes, havia as punições e o olhar observador em favor do mestre, independente da sua condição. Os jovens e as crianças eram submetidos a um regime disciplinar comum, à humilhações e castigos físicos, com um controle rígido e global, que não se limitava apenas à sala de aula.

A diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos, reside na introdução da disciplina. Os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria (ARIÉS, 2015, p. 127).

O colégio tornou-se uma instituição educacional para as crianças e a juventude, antes composto para clérigos letrados, nos séculos XV à XVI se abriu para um número crescente de leigos, nobres e burgueses, como também, para as classes populares. Era composto por um regime disciplinar rigoroso, baseado na vigilância constante e nas humilhações corporais.

Ariés (2015, p.111) afirma que:

O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do *Ancien Régime*. O colégio constituía se não na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de quinze, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos.

No entanto, a política escolar excluía as crianças muito pequenas de seu ingresso na escola, por entender suas limitações e fraquezas típicos da idade.



Ariés (2015, p.114) ressalta que:

Até o meio do século XVII, tendia-se a considerar como término da primeira infância a idade de 5-6 anos, quando o menino deixava sua mãe, sua ama ou suas criadas. Aos sete anos, ele podia entrar para o colégio, e até mesmo para o 7º ano. Mais retardada para os 9-10 anos. Portanto, eram as crianças de até 10 anos que eram mantidas fora do colégio. Dessa maneira conseguia-se separar uma primeira infância que durava até 9-10 anos de uma infância escolar que começava nessa idade. O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, “a imbecilidade”.

Progressivamente, a partir do fim do século XVI, a escola toma o lugar do aprendizado como meio de educação. No século XVII multiplicam-se as escolas para meninos e meninas, os colégios com internatos para os maiores e os conventos para as meninas. (BADINTER, 1985, p.131)

O desenvolvimento da escola no século XVII teve como consequência a preocupação dos pais pela educação das crianças, tornando essa instituição de sequestro da infância, outrora livre, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato.

Postman (2012), afirma que a maioria das crianças não ia à escola, já que não havia nada importante para lhes ensinar; a maioria era mandada embora de casa para fazer trabalhos subalternos ou servir como aprendizes.

Segundo Dornelles (2011, p. 70):

A escola ou os colégios têm como função não só pensar o ensino e o aprender a aritmética, leitura ou caligrafia. Eles tratam, também, de produzir corpos, preparar homens para a sociedade, aperfeiçoá-los física, moral e intelectualmente. Isto só será possível por meio de um disciplinamento e um regulamento fundado na ordem.

É importante ressaltar, que com o surgimento do fenômeno burguês, a questão moral da família é evidenciada. E a questão de classe interfere também no acesso à escola, como afirma Ariés (2015, p. 195-196):

As escolas de caridade do século XVII, fundadas para os pobres, atraíam também as crianças ricas. Mas a partir do século XVIII, as famílias burguesas não aceitaram mais essa mistura, e retiraram suas crianças daquilo que se tornaria um sistema de ensino primário

popular, para colocá-las nas pensões ou nas classes elementares dos colégios, cujo monopólio conquistaram.

Na Idade Moderna, era comum isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, regulá-las e normalizá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. Uma nova forma de disciplinar surge, onde “a disciplina deverá agir sobre a conduta através do aperfeiçoamento da subjetividade” (SACRISTÁN, 2005).

O acesso à escolarização do sexo feminino, na Idade Média até o século XVII, foi de exclusão. Até a primeira metade do século XIX, a educação tinha como finalidade fazer das meninas “esposas crentes e donas de casa eficientes” (BADINTER, 1985, p.109).

Num internato ou num convento do século XVII, ensinava-se mais ou menos a ler e escrever, mas o essencial do ensino se dividia entre os trabalhos de agulha e os cursos de religião. Em numerosos estabelecimentos, as moças, abandonadas a si mesmas, saíam tão ignorantes quanto tinham entrado. E quando a sua educação se fazia em casa, sob a suposta direção da mãe, os resultados não eram muito mais brilhantes, salvo exceção. (BADINTER, 1985, p.109).

As meninas eram treinadas para que se comportassem desde cedo como adultas. A partir dos 10 anos, as meninas já eram consideradas “mulherzinhas”, como aponta Ariés (2015, p. 160):

Com exceção de algumas, que eram enviadas às “pequenas escolas” ou a conventos, a maioria era educada em casa, ou também na casa de outras pessoas, uma parenta ou vizinha. A extensão da escolaridade às meninas não se difundia antes do século XVIII e início do XIX [...]. Durante muito tempo, as meninas seriam educadas pela prática e pelo costume, mais do que pela escola, e muitas vezes em casas alheias.

Para os meninos, havia uma diferenciação em sua educação:

No caso dos meninos, a escolarização estendeu-se primeiro à camada média da hierarquia social. A alta nobreza e os artesãos permaneceram ambos fiéis à antiga aprendizagem, fornecendo pajens aos grandes senhores e aprendizes aos diferentes artesãos. No mundo artesanal e operário, a aprendizagem subsistiria até nossos dias. As viagens à Itália e à Alemanha dos jovens nobres no fim de seus estudos ligavam-se também à antiga tradição: eles iam para cortes ou casas estranhas para aí aprender as línguas, as boas maneiras e os esportes de

cavalaria. Esse costume caiu em desuso no século XVII, substituído pelas academias: outro exemplo dessa substituição da educação prática por uma instrução mais especializada e mais teórica (ARIÉS, 2015, p. 160).

A educação de meninos da elite era acompanhada por uma espécie de tutor que os preparava para a realização de atividades masculinas na sociedade, enquanto as meninas da elite se preparavam para ocupar atividades femininas da sociedade.

A partir do século XIX, a escola passa a ser o local por excelência da educação e da aprendizagem das crianças, o meio privilegiado para a sua formação e para a fabricação de novas subjetividades.

A constituição da escola dá-se, assim, em estreita relação com a constituição de uma família que se alia a esta para produzir, cada vez mais, a educação de seus filhos (DORNELLES, 2011).

A valorização pela criação de escolas está atrelada ao próprio desenvolvimento do conceito de infância, contribuindo para pressupostos de diferenciação entre a infância e a vida adulta. Como também, a produção de discursos que ressaltam a importância do adulto para ensinar “coisas de valor” às crianças.

César (2013), analisando a instituição escolar pelo viés foucaultiano, vem pontuar que a escola constitui o paradigma moderno da disciplinarização e do governo dos corpos, pois foi o lugar privilegiado de medidas educacionais, higiênicas e morais destinadas a garantir a saúde física e moral de jovens e crianças. Ao longo do processo de universalização da instituição escolar, configuram-se diversos processos de intervenção disciplinar e governamental no corpo e na alma das crianças, produzindo-se novas formas de governo dessa população.

Na contemporaneidade, o disciplinamento é uma tecnologia apropriada para as crianças, ou seja, é preciso vigiar e disciplinar, ao mesmo tempo em que se torne dócil, produtiva e consumidora. No qual, “consumir é também, uma forma de poder, um modo ou um estilo de autossujeitização ou de governo de si” (DORNELLES, 2011, p. 96).

Com a escola e os especialistas, foi possível a construção de um saber pedagógico para a infância. O estatuto de infância, o espaço, os especialistas e o saber pedagógico

destituíram outros modos de educação e a escola passou a ser o local, por excelência, destinado à educação das crianças.

A escola institucionalizou-se como o espaço da aprendizagem através da imposição da obrigatoriedade escolar monopolizada e decretada pelo Estado (CERVI, 2013). E ainda, é necessário produzir uma ordenação tal que se garanta o desenvolvimento do processo educativo e se leve ao indivíduo à formação do caráter moral e controle de sua alma.

A criança, esse ser distinto do adulto, para ser resguardada e protegida, precisa ser orientada, guiada em seus voluntarismos e direcionada em suas tendências, segundo prescrições normativas amparadas pelo conhecimento científico, de modo que esse ser inserido no processo de produção de uma das instituições que melhor caracterizam a Modernidade: a escola. Em suma, a criança precisa e deve ser escolarizada (RESENDE, 2015, p. 131).

A escola contribui para tornar a criança um objeto que pode ser descrito, mensurado, comparado a outros, e são estas mesmas práticas que permitem classificá-la e normalizá-la, localizá-la em diferentes grupos (BUJES, 2002, p. 148). Ou ainda:

A escola ou os colégios têm como função não só pensar o ensino e o aprender a aritmética, leitura ou caligrafia. Eles tratam, também, de produzir corpos, preparar homens para a sociedade, aperfeiçoá-los física, moral e intelectualmente. Isto só será possível por meio de um disciplinamento e um regulamento fundado na ordem (DORNELLES, 2011, p.70).

Como reforça Bujes (2002, p. 23), para explicar como um dispositivo pedagógico foi montado para colocar as crianças na ordem do poder:

Como o aparato institucional, com suas arquiteturas, seus corpos profissionais, suas regras de funcionamento, suas diretrizes pedagógicas e curriculares foi se estruturando para colocar a infância “em quarentena” naquela que constitui a instituição moderna por excelência: a escola.

Resende (2015) também acrescenta que a escola constitui um aparelho específico de governo, na medida em que funciona segundo normas e normalizações, testes e exames que enquadram as ações da criança, produzindo um sujeito – objeto - aluno,

transformando a criança em aluno, cuja conduta deve se pautar pelas regras desse governo pedagógico.

A partir do exposto, temos observado que há dispositivos de controle<sup>11</sup> no interior das escolas públicas que provocam mudanças nos processos de subjetivação das crianças, que conformam e monitoram seus corpos para atender aos objetivos materiais das políticas públicas, regulando suas práticas e decisões, estabelecendo o quadro das condutas consideradas legítimas para que se efetive o processo educativo.

A categoria infância é firmada e afirmada a partir da Modernidade e a escola é um dos lugares organizados para abrigar e capturar as crianças. Tornou-se um espaço de referência para a orientação infantil em diferentes setores sociais com a geração de discursos especializados e a implementação de técnicas com vistas à produção de resultados previstos para a adequação social da infância na gestão da população. (RESENDE, 2015).

Segundo Postman (2012), a escola é a única instituição pública que nos resta baseada no pressuposto de que há diferenças importantes entre a infância e a idade adulta e que os adultos têm coisas de valor a ensinar às crianças.

A escola é um espaço por excelência destinado à educação de crianças, como também para o aperfeiçoamento e inovação de tecnologias do controle. Para Cervi (2013), é um espaço, que na sociedade do controle, ultrapassa os muros, e segue disciplinando, recuperando, produzindo e controlando.

---

<sup>11</sup> Para Foucault a definição de dispositivo aparece com a introdução da análise do poder. Sendo assim, o autor apresenta o sentido e a função metodológica do termo: Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2013, p.364). O segundo argumento apresentado pelo autor é demarcar a natureza da relação que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Sendo assim: Tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade (FOUCAULT, 2013, p.364). Em terceiro, Foucault afirma que o dispositivo tem uma função estratégica dominante: “Entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT, 2013, p. 365).

Sua universalização é entendida como uma conquista, mesmo que suas práticas sejam constantemente questionadas, ainda assim, a permanência das crianças é inquestionável, já que também há um aparato legal que legitima e impõe sua obrigatoriedade, monopolizado pelo próprio Estado. “A população infantil deveria ser ‘obrigatoriamente’ escolarizada” (RESENDE, 2015, p.132).

Segundo Cervi (2013, p.38), a escola é vista como um processo natural aparece como um dispositivo eficaz para moralizar, normalizar e incluir. Cuida para produzir e manter a infantilização cuida da educação para a obediência, para manter a mente ocupada e a permanência no fluxo da escolarização.

Veiga-Neto e Saraiva (2011) reforçam que na Modernidade, a escola tornou-se a mais generalizada instituição de sequestro, sendo sua ação muito mais decisiva para a constituição das sociedades disciplinares do que outras instituições tais como a prisão, o exército, o hospital ou a fábrica. Seguindo a mesma reflexão, Cervi (2013), afirma que a partir da criação da escola, o tempo e o corpo foram sequestrados e sobre eles produzidos saberes e formas aperfeiçoadas e inovadoras de tecnologias de controle.

Pignatelli (1994, p.137) pontua que:

as escolas podem ser locais perigosos, não por causa da presença de formas grosseiras, brutais ou ilícitas de poder, mas porque instrumentalidades disciplinares, aparentemente benevolentes, eficientes e em busca da verdade sobre os professores, suas práticas e seus estudantes ampliam o domínio autolimitador da normalidade e da marginalização-reabilitação do desviante.

A escola precisa adequar-se a esse novo contexto, formando os novos sujeitos, sujeitos morais, capazes de atuar na nova dinâmica política e econômica, produzindo subjetividades específicas, ou seja, indivíduos dóceis, limpos, saudáveis, autônomos, úteis, participativos, responsáveis. Em outras palavras, a criação do sujeito trabalhador moderno. Como afirma Lemos (2013), as crianças já devem aprender na escola, nos primeiros anos de vida, a serem produtivas, dóceis, obedientes, submissas, investidoras e microempresárias, em tudo o que fazem e pensam, sentem e vivem.

Governar a escola é inscrever racionalidades políticas nas sensibilidades, disposições e consciências dos indivíduos. Isto significa administrar o governo da alma do indivíduo de maneira que este possa ser governado à distância por meio dos princípios

pelos quais um indivíduo se torna automotivado, auto-realizado e “empoderado” (Popkewitz, 2004).

Ainda segundo o autor (2004, p. 110), a “escola era um mecanismo utilizado pelo Estado para conscientizar e organizar um grande e contínuo programa de pacificação, disciplina e treinamento, responsável pelas capacidades políticas e sociais do cidadão moderno”.

Uma maquinaria escolar e seus complexos processos técnicos e cálculos de intervenção se instala para dar conta dos resultados que se preveem na direção da conduta infantil. Para conformar o comportamento das crianças na produção dessa infância, toda uma parafernália disciplinar é estrategicamente montada na implementação de táticas e mecanismos em que se instalam regras normalizadoras que vão do uso de uniformes e introjeção de rotinas, passando pela transmissão de conteúdos e pelo ensino de matérias, até a distribuição do tempo e do espaço operacionalizando determinadas formas de racionalidade que consubstanciam a subjetividade infantil (RESENDE, 2015, p. 132).

Segundo Sacristán (2005), as escolas são instituições que nasceram e foram se configurando como espaços fechados, sintetizando um modelo de funcionamento que servisse ao mesmo tempo para as funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar grupos numerosos de menores. É necessário compreender que a escola possui uma cultura dedicada a manter uma ordem, que ainda está fortemente atrelada à disciplina, sendo um valor, em si mesma.

As crianças confinadas nas escolas têm seu tempo ocupado com tarefas. Nelas estão alunos e precisam avaliar e serem avaliados constantemente. Aprendem a repetir o professor ou escrever o que ele deseja que seja escrito para passar por uma etapa da escolarização. Aprendem a ser dependentes e inseguros. Aprendem, assumem e vivem valores de uma sociedade autoritária, individualista, competitiva e moralista. Aprendem esses valores nas práticas cotidianas da escola (CERVI, 2013). E ainda, a rotina nessas escolas é organizada de modo a manter o tempo todo as crianças sob o controle do olhar do adulto, exercido por meio da ocupação do tempo das crianças em atividades dirigidas pelo professor (ARENHART, 2016).

De acordo com Arroyo (2011), se educados, se tornariam ordeiros, cultos, civilizados, racionais, letrados, conscientes, críticos, contribuindo para a produção da riqueza nacional pelo trabalho.

E ainda podemos pontuar que é uma maquinaria por excelência de produção de indivíduos submissos, que disciplina e controla, a partir de tecnologias de regulação e autoregulação.

A criança, que passa agora a maior parte do seu tempo na escola, é educada mais pelo professor do que por seu pai. São os valores do primeiro, e não os do segundo, que ela introduzirá em casa. A moral social e suas normas, que deviam chegar à criança por intermédio do pai, serão na realidade veiculadas pelo seu professor. (BADINTER, 1985, p.288).

Governar a infância significa educar as crianças, moldando-lhes a alma que é, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de uma anatomopolítica dos e sobre os corpos infantis (VEIGA-NETO, 2015).

A equação Infância = Escolaridade + Consumo na versão moderna, tem prevalecido à base de troca, espera-se que as crianças tolerem a escola e se sobressaiam com bons resultados, em contrapartida elas recebem uma abundância de itens de consumo e liberdade. (MARCHI; SARMENTO, 2017, p.625).

As crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental assumem papel relevante na implementação e avaliação das políticas públicas educacionais, sendo atribuído a elas a responsabilização pelos resultados apresentados, principalmente com a mensuração de suas habilidades e competências, através das avaliações em larga escala - como é o caso da Prova Brasil - pelo fato de seu desempenho ser de extrema importância para a performatividade das escolas brasileiras.

Arroyo (2011) corrobora afirmando que as avaliações nacionais e internacionais apenas valorizam o desempenho nas competências esperadas pelo mercado, a história, memória, cultura não é sequer avaliada como se não fizesse parte dos currículos, ocorrendo uma mercadorização dos conhecimentos.

De acordo com Dornelles (2011), as crianças são objetivadas nas minúcias de seus gestos, reações e manifestações presentes no diário de campo, nos registros e



observações de cada educador. Ao ser individualizada, a criança passa a ser um objeto de descrição e documentação.

O exame é a vigilância constante, proporcionando que os indivíduos sejam descritos, observados, mensurados, medidos, comparados a outros e consigo mesmo (FOUCAULT, 2013), sendo um instrumento utilizado para disciplinar os corpos infantis e que possibilita o desenvolvimento da “criança calculável” e, conseqüentemente, um modo particular de poder-saber. (DORNELLES, 2011).

Ao analisarmos, por exemplo, as avaliações oficiais, o que se coloca não é que ela seja o melhor para a educação e sim que são formas específicas de gerir, conduzir e organizar as próprias crianças, professores e suas famílias. Nesse contexto, as famílias se inserem como os maiores incentivadores das crianças para que elas participem desse momento “tão” importante. Há um discurso sedutor e mobilizador da escola para a comunidade escolar, com lógicas de responsabilização da própria criança para um resultado satisfatório.

O exame é uma técnica disciplinar que a escola moderna utiliza para seu assujeitamento. Sendo assim, ele:

Acaba por articular o tempo e o espaço da escola, constitui um controle que permite avaliar, qualificar, medir, classificar, vigiar e punir, tendo em vista a normalização, ou seja; a conformação à norma. O exame se caracteriza pela centralidade que ocupa nos processos disciplinares manifestando a sujeição daqueles que são tomados como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. Nele se superpõem relações de poder e de saber, conferindo-lhe toda a sua força (RESENDE, 2015, p. 136-137).

A partir do exposto, temos observado que há dispositivos de controle no interior das escolas públicas que provocam mudanças nos processos de subjetivação das crianças, que conformam e monitoram seus corpos para atender aos objetivos materiais das políticas públicas, regulando suas práticas e decisões, estabelecendo o quadro das condutas consideradas legítimas para que se efetive o processo educativo, alinhado ao produtivo.

Segundo Amorim (2012, p. 175):

Nas diversas ciências da educação, existe uma profusão de estudos que visam entender de que modo as crianças aprendem e de que forma se pode educá-las de maneira rápida e eficiente. É cada vez mais uma preocupação dos pais o encaminhamento escolar dos filhos, pois se a

infância é o princípio da vida, não devem os progenitores perder tempo com bobagens e brincadeiras, pois urge a demanda contemporânea pelo domínio de línguas, cálculo e informática.

Há uma preocupação na formação desse tipo de sujeito, que silencia as crianças como sujeitos de direitos e não valoriza o tempo humano, entendendo as crianças como sujeitos passivos de estruturas, políticas e processos sociais, comprometendo sua condição de cidadão ativo na sociedade, descontextualizado da diversidade de formas de viver do educando, pois, parafraseando Arroyo (2011, p. 202), são protagonistas “adulterados” prematuramente.

A infância acaba sendo um ensaio para uma vida adulta futura. Nesse caso, a escola passa a ter um papel fundamental na vida da criança e sua inserção na vida escolar torna-se primordial. Com as transformações sociais que ocorrem no mundo, a criança necessita desde cedo ter o domínio de línguas, cálculos e informática.

Sendo assim, a escola tem um estreitamento para a preparação das crianças para a vida adulta. Arroyo (2011, p. 182-183), acrescenta que:

Essa vinculação tão estreita do sistema escolar com a preparação para a vida adulta levou a ver na infância inclusive de 7 a 10 anos que entrava no sistema não como infância, mas como pré-adultos ou adultos em potencial, em preparação, pré-escolares, escolares, alunos. A infância de 0 a 7 anos era esquecida, nem entrava, e a infância de 7 a 10 anos que entrava foi ignorada como infância.

Assim, “a educação da infância insere-se, pois, num conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização” (BUJES, 2002, p.24). E ainda, segundo Dornelles (2011), a educação dos pequenos é o melhor momento para moldá-la e domá-la, já que sua alma ainda é dócil. As técnicas modelares que disciplinam a criação de hábitos que possibilitam a implementação de uma alma dócil, no corpo terno e maleável. A inculcação dos bons hábitos produzirá efeitos mais duradouros e invisíveis, sem a necessidade de castigos ou suplícios.

É necessário o desenvolvimento de técnicas de governo na escola, próprias da racionalidade liberal, de modo que ocorra o governo individual e de todos nos processos educativos, como uma estratégia eficaz para o governo da população.

Trata-se de um governo que reconhece certa naturalidade dos comportamentos infantis, os quais, ainda que precisem ser “vigiados e controlados” (práticas disciplinares), são atendidos para alcançar o autogoverno do indivíduo. Portanto, tal vigilância e controle, antes que proibir e apagar uma tendência natural procuram orientá-la e regulá-la para que, quando o indivíduo (já não mais a criança) chegue à idade da razão, assuma naturalmente seu próprio governo. Desenha-se, desse modo, uma forma de governo que procura garantir, através das práticas educativas, o governo dos indivíduos por eles mesmos e, com isso, a autorregulação da população (MARÍN, 2011, p.114).

O que temos observado é a propagação de políticas educacionais amplas, que tentam regular e monitorar, interferindo diretamente no planejamento dos sistemas/redes de ensino e conseqüentemente na elaboração dos currículos, que estão diretamente vinculados à avaliação, mantendo uma relação de competitividade e conseqüentemente de *rankeamento*. Intervindo diretamente nos processos de subjetivação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, responsáveis diretos pela avaliação da implementação das políticas e na sua formação para o exercício da cidadania. Formando uma criança autogovernada da democracia liberal com aspectos de uma nova cidadania para uma economia global, com capacidades de ação e participação.

As sanções normalizadoras é uma operação de vigilância em que o sujeito infantil não só é vigiado, mas vigia a si mesmo tornando-se o princípio de sua própria sujeição (DORNELLES, 2011, p. 28).

[...] num país onde, há quinhentos anos, a formação social da criança passa mais pela violência explícita ou implícita do que pelo livro, pelo aprendizado e pela educação. Triste realidade num Brasil, onde a formação moral e intelectual, bem como os códigos de sociabilidade, raramente aproximam as crianças de conceitos como civildade e cidadania (DEL PRIORE, 2015, p. 105).

Contudo, ainda é forte a disseminação de práticas e concepções adultocêntricas, que desconsideram a infância e suas especificidades, colocando o adulto como referência de completude e desenvolve práticas, mesmo que implícitas, de violência, abusos e invisibilidade, promovendo uma barbárie na vida das crianças pobres.

Arroyo (2011) argumenta que a escola é lugar que dá sentido a tantas lutas por lugares de produção e de vida digna e justa. Mas carrega uma força simbólica de direito aos outros lugares em disputa por cidadania, justiça e dignidade.

Apesar de exposto, a escola acaba sendo *locus* de vivência também do brincar, sendo ainda um espaço privilegiado para a experiência da infância. Nesse sentido, mesmo a escola sendo considerada uma instituição de “sequestro”, os discursos que a relacionam como instrumento de ascensão social e promoção da cidadania se fazem presentes e concorrem para dar um sentido mais progressista à educação. O grande questionamento é que tipo de cidadania é essa, que expõe as crianças, principalmente oriundas das camadas populares à segregações, humilhações, reprovações e insucesso escolar ou que promove seu crescimento intelectual, ao mesmo tempo em que promove sua inserção cidadã ativa e crítica.

### **3.5. Cidadania e Infância na contemporaneidade**

A discussão sobre cidadania da criança é recente na história nacional, pois surge a partir do arcabouço legal que é promulgado no Brasil ao final da década de 1980, sob a influência da Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959 e da Convenção Mundial dos Direitos da Criança, em 1989, que foram premissas ao ideário de cidadania da infância.

A Convenção Mundial dos Direitos da Criança representa um marco jurídico, pois os países signatários se comprometeram a garantir os direitos das crianças na tomada de decisão, dando visibilidade à sua voz nos assuntos que lhe dizem respeito, fruto das pressões sócio-políticas. A criança passa a ser considerada cidadã, plena de direitos sociais e institucionais.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 representam as lutas sociais por um Estado de direitos para as crianças.

Rizzini e Celestino (2016), acrescentam que a formação da Comissão Nacional da Criança e Constituinte e o movimento em prol dos direitos sociais, contribuíram para a promulgação da Carta Magna de 1988 e do ECA, em 1990.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, garantiu direitos, principalmente protetivos, para todas as crianças, independente de sua origem ou classe social, baseado em um paradigma de proteção integral.

A partir de sua promulgação, passa-se a reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, refutando-se o modelo tutelar de atendimento e entendendo o cuidado aos menores como responsabilidade partilhada entre Estado, a família e a sociedade (RIZZINI e CELESTINO, 2016).

A cidadania da criança e do adolescente foi incorporada na agenda dos atores políticos e nos discursos oficiais muito recentemente, em função da luta dos movimentos sociais no bojo da elaboração da Constituição Federal de 1988 (FALEIROS, 2011). Ainda segundo o autor, uma política voltada para a cidadania implica outra relação com o Estado, baseada no direito e na participação, combina a autonomia da criança, com a solidariedade social e o dever do Estado em propiciar e defender seus direitos como cidadã.

Muller (2007) colabora com a discussão afirmando que a concepção da criança seja cada vez mais assumida nas instituições, nas políticas e na comunidade em geral. E ainda que, a cidadania só se efetiva em uma sociedade dialógica, não autoritária, que promova oportunidades de participação popular adulta e infantil em vários níveis de decisão e ação.

Sendo assim, é o ordenamento jurídico que irá tratar a criança como cidadã, compreendendo-a como sujeitos que possuem prerrogativas de uma vida e convivência digna, livre e igualitária em relação aos seus semelhantes. No entanto, o projeto neoliberal de sociedade possui um discurso de igualdade, que encobre as profundas desigualdades sociais, na qual são vitimizadas milhares de crianças neste Brasil.

As crianças são as maiores afetadas pelo aumento das desigualdades sociais fomentada pela globalização, no qual não dão atenção às crianças em condições de vulnerabilidade e precariedade, representando a negação dos direitos das crianças. (MARCHI, 2007).

As políticas públicas ainda são restritas, baseadas em uma perspectiva de assistencialismo limitado, autoritarismo (punições e repressões), clientelismo e intolerância, que segrega e exclui as crianças (pobres) para o exercício da cidadania.

Há uma preocupação das políticas públicas com a formação da criança cidadã, no entanto, o que se almeja é a formação de um adulto futuro educado e ajustado às normas e padrões sociais.

Faleiros (2011, p.36), afirma que uma política voltada para a cidadania implica outra relação com o Estado, baseada no direito e na participação, combina a autonomia da criança, com a solidariedade social e o dever do Estado em propiciar e defender seus direitos como cidadã.

Há um *déficit* na cidadania das crianças pobres brasileiras, marcada por uma desigualdade socioeconômica, que impede a efetivação de um projeto de emancipação social, de reconhecimento como tempo humano específico de direitos e consequentemente as formas de ver e tratar as crianças. Arenhart (2016, p.196), afirma ser necessário “rever o mundo reconhecendo a alteridade das crianças e aproveitando suas contribuições para reinventá-lo; rever o mundo, reconhecendo as diferenças que o torna humano e combatendo as desigualdades sociais que o desumaniza.”.

Contribuindo com a discussão, Sacristán (2005) afirma que, os menores nem sempre são esses seres frágeis, tratados com delicados cuidados e afetos em climas familiares aprazíveis, escolarizados para dignificar sua vida e especialmente seu futuro e de toda a sociedade, pois ainda existem desigualdades sociais no mundo em geral. E ainda, esclarece que os menores são cidadãos sem plenos direitos, mas com um lugar próprio na sociedade. Impuseram-se pelos afetos, existe um mundo de consumo próprio para eles, dispõem de sistemas de aquisição de informação idênticos aos dos adultos, além de outros específicos, têm seus próprios sistemas de ócio e etc.

A infância, inclusive a pobre, é vista como parcela do mercado consumidor, bombardeada de imagens e propagandas, expondo-as à violência e sexualidade precoce, cada vez mais cedo adentrando no mundo adultizado, condicionada muitas vezes ao sistema capitalista, que usa mecanismos de dominação e assujeitamento, através da mídia eletrônica, guiando posicionamentos que se distanciam de uma formação crítica, principalmente para as crianças das camadas populares.

Há um paradoxo da infância na modernidade, ora entendendo as crianças enquanto sujeitos de direitos, ao mesmo tempo que há a predominância da mão-de-obra infantil e o *marketing* pelo viés delas nas publicidades, estimuladoras do consumo, ou

enquanto consumidoras. Neste sistema globalizado, a criança é um ser histórico social e cultural, mas principalmente consumidora.

A precarização e marginalização da vida das crianças pobres se distancia da efetiva cidadania infantil e da democratização no acesso aos direitos fundamentais. O desafio é a difícil construção da cidadania e consolidação dos direitos sociais de todas as crianças.

Segundo Muller (2007), quanto mais pobre, menos tempo de infância a criança possui. A criança entra no mundo adulto quando sua sobrevivência ou a de membros de sua família está de alguma maneira sob sua responsabilidade, isto é, quando sobreviver depende dela.

Há uma tensão por disputas de espaço em reconhecer a infância como um tempo de direitos, principalmente a partir de todo ordenamento legal promulgado, que foi determinante para uma nova compreensão da infância, rompendo com a visão de um espaço destinado à proteção, cuidado e assistência e sim, da efetivação de políticas públicas (educação, saúde, cultura, trabalho, justiça, direito), ganhando um território público de direitos, assumido pelo Estado.

As crianças não são sujeitos passivos de estruturas, políticas e processos, vistos como imaturas e carentes, e sim, sujeitos de direitos afirmativos e ativos, ou seja, atores na construção de suas próprias vidas e trajetórias sociais.

Segundo Arroyo (2011, p.248):

Seu reconhecimento como sujeitos ativos, afirmativos se contrapõe às concepções dominantes na cultura social e pedagógica ainda inspiradoras de tantas propostas curriculares e didáticas e de tantas diretrizes e políticas curriculares compensatórias, moralizadoras. Uma visão mais radical de reconhecimento.

Ainda segundo o autor, as crianças passam por um processo para a vida adulta, para que as mesmas possam ter um desempenho eficaz como adultos. Para isso, é necessário ter uma preparação para o mercado de trabalho e domínio do mundo letrado.

A infância necessita ser tratada e respeitada na especificidade do tempo humano que vivem enquanto sujeitos de direitos. Possui uma função potencializadora de

vivências múltiplas, aprendizados específicos dessa fase da vida, que não são valorizados pelo Ensino Fundamental, principalmente as crianças de 6 a 10 anos.

Arroyo (2011) corrobora com a discussão pontuando que o ensino fundamental:

Não tem respeitado seu tempo de infâncias, nem a especificidade de seus processos de formação, seus tempos mentais, culturais, identitários; tem ignorado e secundarizado os processos de desenvolvimento que carregam nessa idade, tem ignorado os saberes, valores, culturas, aprendizados de si, do seu viver (2011, p.189).

De acordo com Sarmiento (2001), a escola deve contribuir para uma ação educativa assentada no direito das crianças. Nesse sentido, o autor propõe:

Primeiro, o direito cultural, que consiste na preservação, na aquisição e na construção por cada aluno dos saberes e competências que o realizem como ser em crescimento, no presente, e que lhe permitam ter uma vida pessoal autogerida no futuro; segundo, o direito pessoal, assente no reconhecimento e respeito pela diferença individual da criança e na possibilidade de desenvolver num quadro de relações sociais inclusivas, sem discriminações inerentes à condição social, ao sexo, à raça, à religião, ou ao corpo; terceiro, o direito político à participação direta na tomada de decisão sobre as atividades educativas, como condição de construção da participação cívica e da (auto)formação como cidadãos. (2001, p. 25-26).

Destarte, a educação exerce um papel importante, como questionadora desta sociedade, sendo necessário e urgente, que a escola repense suas práticas nesta modernidade, dando voz às crianças e promovendo uma criticidade sobre o mundo. No entanto, possui dificuldades de promover uma educação verdadeiramente emancipadora, que vá além da aquisição dos saberes universais, mas que torne as crianças capazes de desenvolver um pensamento crítico sobre a realidade que a cerca, valorize as especificidades de seu tempo, deem visibilidade ao seu protagonismo para o exercício da cidadania.



#### 4. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*A criança é feita de cem.  
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos,  
 cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
 Cem sempre, cem modos de escutar  
 de maravilhar e de amar.  
 Cem alegrias para cantar e compreender.  
 Cem mundos para descobrir.  
 Cem mundos para inventar  
 Cem mundos para sonhar.  
 A criança tem cem linguagens  
 (e depois cem cem cem)  
 mas roubam-lhe noventa e nove.  
 A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.  
 Dizem-lhe:  
 de pensar sem mãos  
 de fazer sem a cabeça  
 de escutar e de não falar  
 de compreender em alegrias  
 de amar e de maravilhar-se  
 só na Páscoa e no Natal.  
 Dizem-lhe:  
 de descobrir um mundo que já existe  
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
 Dizem-lhe:  
 que o jogo e o trabalho  
 a realidade e a fantasia  
 a ciência e a imaginação  
 o céu e a terra  
 a razão e o sonho  
 são coisas que não estão juntas.  
 Dizem-lhe enfim:  
 que as cem não existem.  
 A criança diz:  
 ao contrário, as cem existem.*

*(As cem linguagens - Loris Malaguzzi)*

A pesquisa possui como problemática: Como as crianças do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de São Miguel dos Campos/AL percebem sua participação nas políticas de avaliações educacionais, especificamente a Prova Brasil, e como compreendem o seu lugar enquanto sujeitos ativos e afirmativos de direitos?

Diante do questionamento apresentado, delineamos o seguinte objetivo geral: Problematizar a participação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Miguel dos Campos, no Estado de Alagoas, especificamente os discentes dos 5º anos “A” e “B”, na Prova Brasil.

A partir do referido objetivo geral, temos o desdobramento dos seguintes objetivos específicos:

1. Analisar como as crianças percebem sua participação na Prova Brasil;
2. Problematizar como as crianças têm incorporado as determinações burocráticas e discursos oficiais para um desempenho satisfatório na Prova Brasil.
3. Observar de que forma as crianças estão sendo envolvidas institucionalmente, pela gestão e pelos docentes, nas políticas de melhoria da qualidade da educação, através da sua participação direta na Prova Brasil;
4. Analisar que cidadão decorre desse modelo de participação das crianças.
5. Avaliar como os discursos de responsabilização para as crianças estão presentes nos indicadores educacionais considerados satisfatórios, e como o mesmo têm exercido um controle para a efetivação do currículo oficial proposto.

Almejando buscar respostas para a problemática apresentada, tendo como base os objetivos delineados nesta pesquisa, foi necessário realizar escolhas de procedimentos metodológicos que estivessem alinhados com a perspectiva teórica que subsidia este trabalho.

A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em Reunião Plenária do dia 20 de janeiro de 2015, sob o processo nº 38534814.1.0000.5013.

Esta pesquisa possui a abordagem qualitativa, almejando um processo de reflexão e análise da realidade, através da pesquisa bibliográfica, tendo como fontes: estudos sobre a infância e as obras de Michel Foucault, pertinentes ao objeto de análise, como também, estudos foucaultianos de outros pesquisadores pós-críticos.

Meyer (2012, p. 48), apresenta o “pressuposto de que teoria e método são indissociáveis e de que nossas opções metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual as inscrevemos”. Assim, essa pesquisa possui uma delimitação do campo teórico e político, baseado na análise da AD em Michel Foucault.

#### **4.1. A abordagem de pesquisa: O Estudo de Caso**

O presente estudo, possui como abordagem de pesquisa, o estudo de caso, como uma possível estratégia de investigação que possibilita a compreensão dos fenômenos sociais, sendo um estudo aprofundado que dê condições de explicar determinados fatos

ou realidade empírica, a partir de uma unidade que se submeterá à uma análise profunda. Como pontua Yin (2005):

O método de estudo de caso permite uma investigação para preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real, tais como: ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos (2005, p.20).

E, “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados, e das abordagens específicas à análise do mesmo” (YIN, 2005, p. 33). Martins (2008, p. 11) ressalta que, “mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa”. Ou ainda, é caracterizado pelo “estudo profundo ou exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (GIL, 2008, p.57-58). Para Trivinos (1990, p.133): É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente.

A abordagem de estudo de caso possibilita realizar um procedimento metodológico do tipo exploratório, descritivo e interpretativo, sendo um método eclético, que facilita a compreensão da realidade. Oliveira (2014) aponta que:

[...] a aplicação do método de estudo de caso deve ser utilizado para atender aos objetivos preestabelecidos pelos pesquisadores(as), como sendo um estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica (OLIVEIRA, 2014, p.55).

Nesse sentido, é um estudo aprofundado de determinado caso ou grupo humano. Michaliszyn e Tomasini (2012), o definem como: “Estudo profundo e exaustivo de indivíduos e instituições em particular, de maneira a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento” (p.51). E ainda, Cajueiro (2013, p.22) diz que “é o tipo de pesquisa no qual um caso (fenômeno ou situação) individual é estudado em profundidade para obter uma compreensão ampliada sobre outros casos (fenômenos ou situações) similares, possibilitando a criação de um modelo ou de novos procedimentos padrão.”

Segundo Yin (2005), “o estudo de caso é uma investigação empírica, que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32). Ainda de acordo com o referido autor, há quatro tipos de estudo de caso:

1) Casos únicos: são válidos e decisivos para testar a teoria, quando é raro ou extremo; quando é representativo ou típico, ou seja, se assemelha a muitos outros casos; quando é revelador, ou seja, quando o fenômeno é inacessível; e longitudinal, em que se estuda o caso único em momentos distintos no tempo;

2) Casos múltiplos: são mais consistentes e permitem maiores generalizações, mas demandam maiores recursos e tempo por parte do pesquisador;

3) Enfoque incorporado: no estudo de caso pode envolver mais de uma unidade de análise;

4) Enfoque holístico: busca examinar apenas a natureza global de um programa ou da organização (YIN,2005).

Bogdan e Biklen (1994), classificam os estudos de caso em estudos de caso únicos e estudos de caso múltiplos. Os primeiros baseiam-se apenas no estudo de um único caso. Os segundos, baseados no estudo de mais do que um caso, podem revestir uma grande variedade de formas.

Alguns começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos. Outras investigações consistem, essencialmente, em estudos de caso único, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objetivo de contemplar a questão da generalização (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 79).

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real (GODOY, 1995).

As autoras Ludke e André (1986), fazem alguns apontamentos sobre as principais características do estudo de caso de caráter qualitativo:

O investigador inicia suas pesquisas a partir de um quadro teórico, mas busca constantemente novas descobertas, está sempre buscando novas respostas e indagações. Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente (p. 18).

Segundo Amado (2009), o estudo de caso apresenta duas características fundamentais: a abordagem do que se pretende estudar no interior de determinado contexto, seja ele social, cultural, espacial, ou outro e a finalidade de compreender/explanar as suas especificidades.

Conforme Alves-Mazzotti (2006), o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão.

O Estudo de Caso é complexo, necessitando ser bem delimitado, com contornos claramente definidos, para auxiliar na formulação de novas teorias e na compreensão de outros casos em outros contextos.

A realização de um estudo de caso não é uma tarefa fácil, exige tempo e dedicação do pesquisador e, frequentemente, “os trabalhos são sujeitos a críticas em função de limitações metodológicas na escolha do(s) caso(s), análise dos dados e geração de conclusões suportadas pelas evidências” (MIGUEL, 2007, p. 217).

Yin (2005), salienta que muitos pesquisadores demonstram certo descrédito em relação à estratégia de estudo de caso, devido à falta de rigor nas investigações; por fornecer pouca base para generalizações e consumir muito tempo. O estudo de caso pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas. No entanto, existem preconceitos contra o estudo de caso, conforme indicados por Yin (2005, p. 22) como: falta de rigor metodológico, dificuldade de generalização, tempo destinado à pesquisa e inexperiência do pesquisador.

Contudo, mesmo diante das críticas, o estudo de caso vem sendo utilizado com uma frequência cada vez maior pelos pesquisadores, como enfatiza Gil (p.58), visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2008, p.58).

Destarte, o método de estudo de caso propõe investigar um tópico empírico, cabendo ao pesquisador ter um olhar sobre a realidade social, a partir de procedimentos pré-definidos, que necessitam ser relevantes ao tema e às questões de interesse da pesquisa, promovendo uma compreensão e interpretação mais profunda dos fatos e fenômenos específicos. E ainda, permite a utilização de variadas técnicas de coletas de dados e a produção de uma grande quantidade de dados, que deverão ser analisados cuidadosamente.

#### **4.2. Delimitação do Caso investigado**

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal da cidade de São Miguel dos Campos, Estado de Alagoas, distante 60km da capital Maceió. Sua escolha se deu através da análise dos resultados do IDEB, publicizado no sítio eletrônico do INEP, por se tratar da escola municipal com o maior IDEB até o ano de 2015.

A cidade de São Miguel dos Campos se destacou em alguns fatos marcantes da nossa história nacional, como: a descoberta do Rio São Miguel por Gonçalves Coelho e Américo Vespúcio, em 29 de setembro de 1501, sendo o primeiro rio do Brasil a ser encontrado pelos portugueses após o “achamento” do Brasil, a invasão holandesa em 1630, o ataque ao Quilombo dos Palmares, participando ou prestando apoio financeiro e de mantimentos à expedição que lutava por sua destruição, na Revolução Pernambucana em 1817, tendo destaque uma miguelense chamada Ana Lins e na Conferência do Equador, em 1824.

O município recebeu este nome em homenagem ao Rio São Miguel, já que outrora, foi denominado assim, devido ao dia de sua descoberta a Igreja Católica consagrar o dia 29 de setembro ao Arcanjo São Miguel. E dos Campos, pelo fato de

seus campos serem cobertos de plantações de arroz, que na época esse território pertencia à cidade de Anadia, chamada anteriormente de Campos dos Arrozais de Inhaúns.

De acordo com dados do IBGE (2017), há uma estimativa de sua população de 61.827<sup>12</sup> pessoas. Possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,623, sua economia é baseada na agricultura, com destaque para a monocultura da cana de açúcar, a pecuária, a indústria (de Açúcar e Álcool e de Cimento), extração de gás natural e petróleo. No tocante à educação, possui IDEB de 4,5<sup>13</sup>, estando acima do IDEB de Alagoas que é de 4.3 e abaixo do IDEB nacional que é de 5.3.

O sistema educacional do município de São Miguel dos Campos sofre a primeira avaliação oficial (Prova Brasil), no ano de 2005. Nesse ano, o resultado da avaliação foi uma amostragem para que o INEP pudesse prever e estipular os próximos indicadores até o ano de 2021, quando o Brasil completa o bicentenário da sua Independência. No ano de 2005, o município obtém a média de 2.7 para os anos iniciais e 2.3 para os anos finais.

No ano de 2007, a meta projetada para os anos iniciais era de 2.9, no entanto, o município atinge 2.8. Já nos anos finais, a meta estabelecida era de 2.4 e o município atinge esta média. Entretanto, em 2008, o município recebe uma visita de técnicas do Ministério da Educação para construir um Planejamento Estratégico para o aumento e alcance das metas propostas pelo INEP.

No decorrer dos anos, o município apresentou alguns avanços e alguns recuos, que fizeram com que as gestões municipais criassem estratégias para que os resultados pudessem ser mais favoráveis, principalmente para os anos finais.

#### **Quadro 1 – IDEB do 5º ano do Ensino Fundamental do município de São Miguel dos Campos – AL**

---

<sup>12</sup> O último censo foi realizado em 2010, no qual a cidade possuía 54.577 habitantes, por isso estamos tratando de estimativa na escrita do trabalho.

<sup>13</sup> O IDEB apresentado refere-se ao ano de 2015. No momento de coleta de dados, o IDEB 2017, não tinha sido divulgado.

<b>ANO</b>	<b>IDEB PROJETADO</b>	<b>METAS PROJETADAS</b>
<b>2005</b>	2.7	—
<b>2007</b>	2.9	2.8
<b>2009</b>	4.1	3.1
<b>2011</b>	3.5	3.5
<b>2013</b>	4.3	3.8
<b>2015</b>	4.5	4.1
<b>2017</b>	5.1	6.3

Fonte: [http://ideb.inep.gov.br/resultado/\(2017\)](http://ideb.inep.gov.br/resultado/(2017))

Na tabela seguinte, consta o desempenho do município no 9º ano do Ensino Fundamental.

**Quadro 2 – IDEB do 9º ano do Ensino Fundamental do município de São Miguel dos Campos – AL**

<b>ANO</b>	<b>IDEB PROJETADO</b>	<b>METAS PROJETADAS</b>
<b>2005</b>	2.3	—
<b>2007</b>	2.4	2.4
<b>2009</b>	2.5	2.6
<b>2011</b>	2.3	2.9
<b>2013</b>	2.8	3.4
<b>2015</b>	3.3	3.8
<b>2017</b>	4.1	4.5

Fonte: [http://ideb.inep.gov.br/resultado/\(2017\)](http://ideb.inep.gov.br/resultado/(2017))

As últimas eleições para a gestão municipal em 2016, culminaram com mudanças de governo, que conseqüentemente também afetaram o planejamento municipal para a educação, já que outro grupo político partidário assumiu a prefeitura municipal. Assim sendo, algumas estratégias foram estabelecidas para o alcance da meta estabelecida do IDEB para o ano de 2017, principalmente os anos finais, que apresenta resultado de 3.3 e uma meta projetada de 4.1. Os anos iniciais ultrapassou a meta proposta para 2017, que é de 4.4, pois possui 4.5 de média.



Nesse sentido, as escolas municipais, e principalmente a Escola pesquisada – o maior IDEB municipal – passaram a ser mais controladas, inclusive com a interferência do Gestor Municipal, pressionando os gestores escolares para o alcance das metas projetadas.

O cargo de gestor municipal em São Miguel dos Campos – AL, se dá através de indicação política, mesmo tendo uma Lei municipal do ano de 2008, estabelecendo a eleição direta para gestores e o Plano Municipal de Educação (PME) com vigência até 2025, que também ressalta e regulamenta as eleições, inclusive como meta para o ano de 2017. No entanto, estes gestores escolares acabam não tendo autonomia de seu planejamento e nas formas de gerir a instituição, como também, na tomada de decisões, inclusive sofrendo ameaças de perder o cargo, caso não se alcance a meta estabelecida para o ano de 2017, invisibilizando todos os percalços de ordem infra estrutural, de recursos financeiros e de recursos humanos, que tem passado as escolas municipais na atual gestão.

No ano de 2017, o governo do Estado de Alagoas, ampliou o Programa Escola 10, com o objetivo de unir Estado e Municípios e visando garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes, fortalecendo o Regime de Colaboração entre os dois entes federativos, com apoio técnico e financeiro. Entre os seus objetivos está a melhoria da aprendizagem dos estudantes dos 5º e 9º anos e o aumento do IDEB.

Em busca de resultados positivos, as escolas passam a ser monitoradas, em uma articulação com os trabalhos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação, além das ações que também estão relacionadas ao Programa Estadual denominado Escola 10.

A Escola investigada está localizada em um bairro urbano central da cidade e possui IDEB dos 5º anos de 5.9 no ano de 2015<sup>14</sup>, ultrapassando a meta estabelecida pelo INEP que seria de 4.8. De acordo com a proposição de resultados e metas do IDEB, a escola para o ano de 2017 deveria atingir a média de 4.4, no entanto, o resultado ultrapassou o estabelecido, sendo superior ao que se propõe para o ano de 2021, que seria de 5.0 (conforme exposto no Quadro 1).

---

<sup>14</sup> No momento de coleta de dados, o IDEB referente ao ano de 2017 ainda não tinha sido divulgado.

A referida instituição possui o maior IDEB do município, inclusive no ano de 2016 foi premiada pelo Programa Escola 10, por ter alcançado a meta estabelecida referente ao ano de 2015, recebendo a quantia de R\$ 10.000,00 como premiação.

A instituição de ensino foi fundada em 29 de setembro de 1970 e sua autorização de funcionamento se deu através da Resolução nº 356 de 15 de agosto de 1998. Atende os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino respectivamente.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2016), a estrutura física está assim disposta: 1 sala de vídeo, 1 laboratório de informática, 1 sala de leitura, 1 laboratório de aprendizagem, 12 salas de aula, 1 cozinha, 1 secretaria, 1 sala multifuncional, 1 sala de professores, 1 sala de direção e coordenação pedagógica, 1 almoxarifado, 1 sala do grêmio estudantil, 1 pátio interno com um palco, banheiros dos professores masculino e feminino e banheiros para os discentes masculino e feminino.

A instituição de ensino realizou 3 simulados entre os meses de maio à outubro de 2017. Estes simulados estão vinculados às ações da SEMED. Mas com a proximidade da Prova Brasil, no mês de setembro foram realizados simulados semanais, como estratégia específica do Plano de Ação da Escola, para treinar os estudantes para o momento da avaliação oficial.

Foram realizadas aulas extras, durante os sábados para os estudantes dos 5º e 9º anos, como também Reforço Escolar para os 5º anos. Foram selecionados monitores de sala para auxiliar os discentes que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem.

Os professores dos 5º anos e dos 9º anos de Língua Portuguesa e Matemática, participaram de formações continuadas na SEMED, com o foco dos descritores da Prova Brasil. Como também, participaram de reuniões na escola, destacando a importância da avaliação oficial.

Os estudantes e pais também participaram de reuniões específicas que abordavam a necessidade de comprometimento de todos com os resultados da avaliação em larga escala. E semanalmente, as gestoras da Escola iam até às salas de aulas dos 5º anos, frisar a importância da Prova Brasil.

Destacamos que os professores dos 5º anos elaboraram um cronograma com horários específicos para que as crianças organizassem seu tempo em casa para os estudos e preparação para a Prova Brasil.

O cronograma foi intitulado de Foco no IDEB. Logo abaixo, faço a apresentação. Destacamos que os horários do cronograma se referem ao turno vespertino e noturno, pelo fato das crianças estudarem no turno matutino.

**Quadro 3- Apresentação das orientações Foco no IDEB da Escola pesquisada.**

<b>HORÁRIO</b>	<b>AÇÃO</b>
<b>12h</b>	Almoço
<b>12h30 às 14h</b>	Descanso
<b>14h às 16h</b>	Foco no IDEB Obs.: Estudar todas as atividades, resolver as questões com maior dificuldade, repetir questões e estudar os conteúdos que irá cair na Prova Brasil.
<b>16h às 17h30</b>	Televisão, celular e lanche
<b>18h às 19h</b>	Jantar e descanso
<b>19h às 20h30</b>	Dicas IDEB para facilitar entendimento das questões.
<b>20h30</b>	Hora do descanso.

Fonte: Documentos da Escola (2017).

O documento elaborado pela escola também estabelecia os dias de estudo para cada disciplina: segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira eram dedicados ao estudo da disciplina Matemática. Na terça-feira, quarta-feira e quinta-feira eram dedicados o estudo da disciplina de Língua Portuguesa. Ambas as disciplinas são contempladas na Prova Brasil.

A escola campo de pesquisa também elaborou um documento com dicas para as crianças responderem à prova, tanto de aspectos cognitivos, como também emocionais. Desta forma, os discentes foram instruídos de como se comportar no momento de aplicação da avaliação.

A instituição de ensino desenvolve um projeto especial de atendimento aos educandos com dificuldades de aprendizagem, chamado Laboratório de Aprendizagem, uma espécie de reforço escolar. No entanto, em ano de aplicação da Prova Brasil, este trabalho é voltado exclusivamente para as turmas dos 5º anos. A partir de um diagnóstico, os alunos que apresentarem maiores dificuldades em leitura e interpretação e conhecimentos matemáticos, são selecionados para no contraturno ir à escola para estudar no intuito de minimizar as dificuldades apresentadas.

Destarte, outras atividades durante o ano letivo de 2017 foram desenvolvidas, relacionadas à Prova Brasil: concurso de cartazes, show de talentos, concurso de leitura com os descritores da Prova Brasil de Língua Portuguesa, Passa ou Repassa e Torta na Cara, também com questões relacionadas aos descritores de Língua Portuguesa e Matemática da avaliação em questão e gincana da Prova Brasil.

Também antes da aplicação da Prova Brasil, o Gestor Municipal fez um vídeo, no qual esse vídeo foi publicizado. E sua fala dava destaque para o empenho que as crianças (dos 5º anos) e os jovens (dos 9º anos) deveriam exercer para o êxito da escola, mas principalmente para o município.

Após a aplicação da Prova Brasil que foi realizada no final de outubro de 2017, a equipe técnica da SEMED responsável pelo IDEB, esteve reunida no dia 27 de novembro de 2017<sup>15</sup>, com os gestores da escola e os professores apresentando os dados dos 3 simulados realizados, o aproveitamento e uma possível projeção de metas. Destaco que a nota do IDEB também está relacionada ao fluxo escolar e não apenas ao resultado da avaliação e no momento descrito, também foram apresentados esses dados dos últimos anos. O objetivo da reunião não foi apenas de socializar os resultados que a escola obteve durante os procedimentos relatados, mas também de exercer um poder velado, sobre os resultados de aprovação e reprovação de responsabilidade dos docentes, atribuindo aos mesmos as possíveis implicações no cálculo do IDEB.

#### **4.3. Os sujeitos da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com 11 discentes dos 5º anos A e B, com faixa etária entre 10 e 11 anos de idade.

---

<sup>15</sup> Nesta data a pesquisadora participou da reunião citada e realizou anotações sobre os fatos descritos.

### 4.3.1. Crianças partícipes da pesquisa

As crianças que participaram da pesquisa possuem idades entre 10 a 11 anos e tiveram autonomia de fazer a escolha de seu nome fictício, seguindo o que preconiza os princípios da ética em pesquisa. Seus responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando as crianças a participarem deste trabalho, como também o Termo de Assentimento, no qual a pesquisadora destinou um momento para reunir as crianças e explicar a importância deste documento e a relevância de sua autorização para a análise dos dados da tese.

**Quadro 4 – Crianças participantes da pesquisa da Escola**

<b>Nome Fictício</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano que estuda</b>
<b>Eva</b>	11 anos	5° A
<b>Bianca</b>	11 anos	5° A
<b>Lucas</b>	11 anos	5° A
<b>Vivian</b>	10 anos	5° A
<b>Jack</b>	11 anos	5° A
<b>Natália</b>	11 anos	5° B
<b>Azul</b>	11 anos	5° B
<b>Júnior</b>	11 anos	5° B
<b>Paola</b>	11 anos	5° B
<b>Ronaldo</b>	11 anos	5° B
<b>Gabriele</b>	11 anos	5° B

Fonte: Dados coletados pela autora da pesquisa, ano 2017.

As entrevistas foram realizadas após a aplicação da Prova Brasil no mês de novembro de 2017, durante o período de aulas. As crianças saíam da sala para serem entrevistadas pela pesquisadora na Sala de Leitura ou na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), espaços que estavam ociosos durante o horário de aulas regulares e convenientes para a realização das entrevistas, evitando um maior barulho externo ou interferências de terceiros.

Durante as entrevistas, as crianças demonstraram ter um vínculo afetivo com a escola, e em especial, com as suas professoras, além do fato da escolha em estudar nesta instituição de ensino, ser vinculado à imagem positiva que a mesma possui diante da

comunidade escolar, principalmente pelo fato de ter o maior IDEB municipal. Esse fato causava uma responsabilização para que este IDEB permanecesse a crescer.

Os estudantes foram submetidos a uma preparação específica para a Prova Brasil, através de simulados oriundos da SEMED, como também elaborados pela própria escola, maratona, bingos, aulões, que aconteciam aos sábados e material complementar de estudo, como os cadernos de atividades de Língua Portuguesa e Matemática. Para os discentes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, era ofertado reforço para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Os pais ou responsáveis das crianças foram convocados para reuniões na escola, no intuito de que eles incentivassem e acompanhassem o desenvolvimento dos estudantes extraescolar, inclusive com a criação de um grupo de *WhatsApp*.

A instituição de ensino pesquisada não possui espaços colegiados, como Grêmio Estudantil e Representantes de turma, que as crianças participem, pois estes espaços são direcionados apenas para os discentes do 6º ao 9º anos. No entanto, demonstraram ser atuantes no desenvolvimento dos projetos pedagógicos desenvolvidos e nas atividades propostas pela escola.

#### **4.4. A coleta de dados**

A pesquisa foi realizada na escola no ano de 2017 e início de 2018, sendo subsidiada pela observação, registro do diário de campo, entrevistas com as crianças dos 5º anos do ensino fundamental e profissionais da educação; e análise de documentos da escola, alinhados ao objeto de investigação, buscando possíveis respostas para a problemática apresentada.

##### **4.4.1. A análise de documentos**

A análise de documentos serve para complementar a informação obtida por outros métodos, almejando encontrar nos documentos informações úteis para o objeto em estudo ou ser o método central e exclusivo da pesquisa.

Como afirmam Ludke e André (1986 p. 38):

Embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa

técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Nesse estudo, o primeiro passo para obtenção de dados, foi a análise de documentos oficiais no período de setembro de 2017 a janeiro de 2018. Os documentos analisados foram os que tratam sobre os indicadores educacionais, como: senso escolar, dados do INEP, Plano Municipal de Educação, o Projeto Político e Pedagógico do *lócus* da pesquisa, os documentos encaminhados pela SEDUC ou SEMED e os produzidos pela escola, que nortearam as ações para a Prova Brasil no ano de 2017.

#### **4.4.2.A observação e o registro no diário de campo**

A observação é um elemento importante para a obtenção de dados para a pesquisa. Para Gil (2008), a observação é o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. O autor faz um alerta sobre a presença do pesquisador observador, que pode causar uma inconveniência, causando alterações no comportamento do observado.

Este instrumento precisa ser controlado e sistemático, o que implica em um planejamento minucioso e uma preparação rigorosa, pois a subjetividade do pesquisador pode interferir na fidedignidade dos dados. Como pontua Ludke e André (1986, p.25): “Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e o “como” observar.”

Sendo assim, no intuito de manter uma relação próxima com as crianças, a pesquisadora foi apresentada às turmas em setembro de 2018, quando teve a oportunidade de falar sobre si e sobre a pesquisa, para que todos os estudantes, independente de sua participação, soubessem o que a pesquisadora estava fazendo na escola, evitando um estranhamento por parte dos discentes.

As observações realizadas da rotina da escola eram registradas no diário de campo, anotando as percepções como uma ferramenta para registro dos processos e procedimentos da pesquisa. Ou ainda, conforme Ludke e André (1986, p.31), a parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.

De acordo com Vázquez e Angulo (2003, p.39):

o diário é o local onde permanecem “com vida” os dados, os sentimentos e as experiências da investigação. O diário é a expressão diacrónica do percurso da investigação que mostra não apenas dados formais e precisos da realidade concreta, mas também preocupações, decisões, fracassos, sensações e apreciações da pessoa que investiga e do próprio processo de desenvolvimento; recolhe informação do próprio investigador/a e capta a investigação em situação.

Para Rodríguez et al. (1999), o diário é um instrumento reflexivo e de análise, onde o investigador regista, não apenas, as notas de campo, mas também as suas reflexões sobre o que vê e ouve.

#### **4.4.3. As entrevistas com as crianças**

Para Lakatos (2010), a entrevista é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas no mês de novembro de 2018, a fim de explorar de forma ampla as questões que norteiam este trabalho, para se obter as informações de natureza íntima e complexa necessárias, que possam responder ou possibilitar novos olhares à questão problema.

Ludke e André (1986), pontuam que a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Destacamos que mesmo em posse de um roteiro de entrevista, o momento de realização da mesma, permitiu à pesquisadora propor novos questionamentos que surgiram a partir das informações emitidas pelos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas com uma amostra de 11 crianças dos 5º anos A e B do ensino fundamental, do nosso campo de pesquisa, no mês de novembro de 2018, para avaliar como os mesmos têm incorporado às determinações burocráticas e discursos oficiais de melhoria da educação, observando sua participação nas avaliações em larga escala e o exercício da cidadania, compreendendo-as como sujeitos ativos e afirmativos de direitos.



Durante as entrevistas, foi realizada uma conversa informal anteriormente para que as crianças se familiarizassem com a técnica de pesquisa, principalmente com o uso do gravador, pois o mesmo acabava sendo um instrumento limitador da espontaneidade, que por várias vezes durante o momento da entrevista, conversávamos e era pedido que fosse esquecido que suas falas estavam sendo gravadas. Como aponta Corsaro (2005, p.448), “Os adultos querem iniciar conversas com crianças, mas não se sentem à vontade com as respostas mínimas das crianças e sua tolerância para o que (para os adultos) parecem ser longos silêncios.”

O local da entrevista era a Sala de Leitura ou a Sala de Atendimento Educacional Especializado, pois o espaço dependia da disponibilidade de seu uso e também por ser ambientes acolhedores e menos barulhentos. O horário da entrevista era durante as aulas, no qual as crianças se retiravam da sala com autorização da docente para participar deste momento de coleta de dados da pesquisa.

Ao realizar uma pesquisa de caráter qualitativo com crianças, reconhece-as como atores sociais, possibilitando as mesmas uma participação mais ativa e uma voz mais direta na produção dos dados, sendo uma questão nodal no campo epistemológico.

A pesquisa buscou caminhos investigativos que desconstruísse homogeneizações e totalizações, questionando o conhecimento e seus efeitos de verdade e poder, assim também como os modos de subjetivação dos sujeitos.

Paraíso (2004) pontua que,

Defende-se, nesses trabalhos, a produtividade de posturas investigativas e ferramentas analíticas de inspiração pós-crítica para olhar de modo diferente a educação e para fazer aparecer o que não está ainda significado nesse território (p.288).

As falas das crianças através de suas múltiplas linguagens, pode subsidiar ações em seu favor e contribuir para mudanças que os tornem protagonistas, mesmo ainda tendo nas pesquisas científicas, um caráter elitista, adultocêntrico e descontextualizado, negando sua voz e as tornando dependentes dos adultos e incapaz de assumir responsabilidades.

Friedmann (2016) ressalta que:

Escutar é uma possibilidade de conhecer as crianças e reconhecer, em cada uma e em cada grupo, seu ser, sua essência, seus saberes, seus

jeitos singulares de criar, recriar e ressignificar a vida. Escutar as vozes das crianças é também uma forma de oferecer e criar oportunidades, tempos e espaços de expressão para que elas “digam”, por meio de suas linguagens verbais e não verbais, quem verdadeiramente são. Trata-se de oferecer oportunidades para que as crianças vivam suas infâncias, descubram o mundo à sua volta, experimentem e se confrontem com desafios e estabeleçam vínculos de forma espontânea, livre e autônoma. (p.17).

As perspectivas infantis possibilitam uma interpretação da realidade social nas quais estão inseridos, se compreendermos como sujeitos ativos e afirmativos, protagonistas de uma possível intervenção político-social.

Considerar as crianças como actores ou parceiros de investigação e a infância como objecto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância (SOARES, 2006, p.32).

A participação das crianças nas pesquisas como um espaço de cidadania, torna-se *locus* onde a criança está presente e é indispensável para o desenvolvimento da investigação científica.

A pesquisa com crianças permite o reconhecimento das culturas da infância, com suas próprias especificidades, questões geracionais, de interpretação e representação do mundo, que não torne a pesquisa um espaço de relações assimétricas entre adulto (pesquisador) e criança (pesquisada).

Nessa direção, a consideração das crianças como sujeitos de direito e atores sociais, produtores de cultura e portadores de crítica social, aliada ao exercício de alteridade e reflexividade permanente, ajudam o pesquisador a desnaturalizar seus ranços “adultocêntricos” para construir processos coerentes com os princípios teóricos e éticos que o guiam (ARENHART, 2016, p.44).

A cultura adultocêntrica ou autoritária permeia as pesquisas com crianças, muitas vezes as colocando em uma posição de inferioridade ou retraimento diante do adulto pesquisador. Lajolo (2016) afirma que:

Assim, por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele-ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (p.324).

A partir do exposto, realizar pesquisa com criança exige de nós comprometimento com o universo infantil, primando por seu consentimento. Friedmann (2016) aponta que a pesquisa com crianças: “É um convite para transformar nosso ponto de vista ético e metodológico: não tomar como referência unicamente verdades ou teorias adultocêntricas, mas incorporar também as realidades das crianças.” (p.21).

Contudo, novos sentidos são dados no campo epistemológico e metodológico, problematizando alguns objetos, como os discursos de “verdades” sobre a infância, os saberes da pedagogia, o controle através do currículo e das avaliações oficiais, as relações de poder e regulação das políticas educacionais, a produção de subjetividades, dando outros contornos para a pesquisa em educação, mas principalmente, possibilitando às crianças visibilidade para suas vozes e ações.

#### **4.5. Metodologia de análise: A Análise do Discurso em Michel Foucault**

A partir da proposta apresentada nesta pesquisa, iremos realizar a análise dos dados através da Análise do Discurso, utilizando o referencial teórico e metodológico de Michel Foucault, almejando analisar como os discursos são produtores de práticas e constituem o sujeito social.

O referido autor Michel Foucault<sup>16</sup>, inicia seus estudos sobre o discurso, a partir de sua tese de doutorado, que culminou com a obra *História da Loucura* (1961), posteriormente escreve o livro *o Nascimento da Clínica* (1963), logo depois a obra *As*

---

<sup>16</sup>O legado de Michel Foucault é periodizado por alguns estudiosos a partir de três categorias: arqueologia, genealogia e ética. Nesse sentido, é necessário situar neste trabalho, como questões metodológicas os “domínios foucaultianos” de arqueologia e genealogia. “O uso da palavra arqueologia indica que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos”. (VEIGA-NETO, p.45). Já a genealogia, “faz um tipo especial de história. Como a palavra sugere, trata-se de uma história que tenta descrever uma gênese no tempo. Mas na busca da gênese, a história genealógica não se interessa em buscar um momento de origem, se entendermos origem no seu sentido “duro”, isso é, como uma solenidade de fundação em que “as coisas se encontravam em estado de perfeição, ou se a entendermos como “o lugar da verdade”. (p.56).

palavras e as Coisas (1966) e finalmente a Arqueologia do Saber (1969), onde expõe a metodologia do trabalho e aponta os procedimentos para a Análise do Discurso.

Para o melhor entendimento do método, iremos descrever alguns elementos importantes para a compreensão do discurso enquanto prática discursiva que exerce efeitos na constituição das subjetividades dos sujeitos e que estão imersos em relações de poder e saber, como também, as condições próprias de sua existência.

#### 4.5.1. A arqueologia

A arqueologia na esfera discursiva, busca compreender as condições de enunciação do discurso e como estes tornam-se “discursos de verdade”. Yazbek (2015), pontua que: “a arqueologia suspende a questão sobre os critérios de validade dos discursos para, desta feita, expô-los a partir de um conjunto de regras excludentes que lhes confere um valor e uma aplicação prática enquanto discurso científico” (p.42).

Para Foucault (2014, p.169-171), a arqueologia,

- 1) Busca definir não os pensamentos [...], mas os próprios discursos enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente [...] ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento (p.169-170);
- 2) Não busca as continuidades, procura definir os discursos em sua especificidade; é uma análise diferencial das modalidades de discurso. (p.170);
- 3) Não é ordenada pela figura soberana da obra; não busca compreender o momento em que esta se destacou no horizonte anônimo. [...] A razão do sujeito criador, enquanto razão de ser de uma obra e princípio de sua unidade, lhe é estranha. (p.170);
- 4) Não procura reconstruir o que pode ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiram o discurso [...] não tenta repetir o que foi dito, reencontrando-o em sua própria identidade. [...] é a descrição sistemática de um discurso-objeto. (p.171).

O método arqueológico é constituído pelos seguintes elementos: a) princípio de agrupamento de enunciados; b) domínio em que estão em questão os enunciados; c) grandes unidades históricas que constituem; d) métodos que permitem descrevê-los; e)

descrição histórica; f) funcionamento do não-dito; g) efeito de opacidade. (FERNANDES, 2012).

De acordo com Castro (2009), a arqueologia é uma análise das condições históricas de possibilidade, que fizeram com que em certo momento somente determinados enunciados tenham sido efetivamente possíveis e não outros.

#### 4.5.2. O discurso

Para Foucault (2007) o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2007, p.56).

Para analisar os discursos precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último do sentido oculto das coisas. (FISCHER, 2012).

O discurso é um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2014, p.135). Além de revelar a posição que o sujeito ocupa e como ele está inserido numa relação de poder, sendo o discurso representado por um jogo de lutas, resistências e antagonismos.

Há uma ordem que controla o dizer dos sujeitos em todas as sociedades. O discurso é concebido como uma prática regular e reguladora ao mesmo tempo cotidiana e cinzenta e constituída de poderes e perigos (PIOVEZANI; CURCINO; SARGENTINI, 2014). Fernandes (2014) ainda acrescenta que o sujeito é constituído por discursos historicamente produzidos e modificados; portanto, sempre movente, em

constante produção, ou seja; o discurso é uma categoria fundante do sujeito, do saber, do poder, da verdade, da subjetividade.

Os discursos possibilitam a formação de objetos e sujeitos, sendo este último, produto dos efeitos de subjetivação, em um processo de deslocamento, que produz discursos exteriores a si próprio, marcados pela descontinuidade, já que a produção e transformação dos discursos possui uma historicidade. Como pontua Castro (2009, p.119): “o discurso está constituído por um conjunto de sequencias de signos.”

Os discursos só são analisáveis sob um feixe de explicações que ligam as instituições, os processos econômicos e sociais, as formas de comportamento, os sistemas de normas, as técnicas e os tipos de classificações (BERT, 2013)’. São as relações de discurso e de poder que constituem a ordem e a desordem do discurso e que devem ser analisadas (CATANI; MARTINEZ, 2001).

Foucault (1999) acrescenta que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida da sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, que ele lhe advém. Não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar.

Castro (2009, p.120) realiza o seguinte apontamento: “O poder não está, pois, fora do discurso. O poder não é nem a fonte nem a origem do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso é, ele mesmo, um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder.”

A produção dos discursos são imediatamente formas de poder e saber que se relacionam mutuamente, são fragmentos de uma história, que constituem os sujeitos. Como acrescenta Fernandes (2012, p. 22): “os discursos, por sua vez, obedecem a determinações históricas; é a história que lhes assegura condições de possibilidade.”

[...] um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas ‘aplicações práticas’) a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2014, p.139).

Como afirma Fischer (2012, p. 74), há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso, de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos. E ainda conforme Larrosa (2011), não se trata de diferenciar o que há de verdadeiro, de fictício ou de ideológico no discurso, mas de determinar as regras discursivas nas quais se estabelece o que é verdadeiro, o que é fictício ou o que é ideológico.

O discurso possui seu modo de existir, sua própria lógica, suas regras discursivas que produz verdades, gerando subjetividades.

A verdade será sempre uma produção e atesta os lugares e (ou) posicionamentos dos sujeitos, e o discurso materializa as verdades e revela esses posicionamentos. A verdade constitui objeto pelo qual se luta e também o poder do qual o sujeito deseja se revestir, e o discurso traduz essas lutas por meio de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos (FERNANDES, 2014b. p. 117).

Larrosa (2011) acrescenta que o discurso é condição de possibilidade tanto do mundo de coisas quanto da constituição de um falante singular ou de uma comunidade de falantes.

#### **4.5.3. Os enunciados**

A análise de um enunciado demarca a posição do sujeito e essa posição é marcada por um dado exercício de poder, sendo os sujeitos movidos por uma vontade de verdade.

Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso, de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. (FISCHER,2012).

Segundo Castro (2009), para compreender o enunciado é necessário entender a modalidade de existência de um conjunto de signos, modalidade que lhe possibilita ser algo mais que um simples conjunto de marcas materiais, refere-se a objetos e a sujeitos, entra em relação com outras formulações, e será repetível.

Para Larrosa (2011), o enunciado se relaciona com outros enunciados e não com coisas, com conceitos ou com ideias. Conforme acrescenta Foucault (2014):

[não há] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, nele se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências (FOUCAULT, 2014, p. 86).

Foucault (2014) pontua que: “O enunciado em si não constituiria também uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem: ele é sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (p.32).

Com base nos estudos foucaultianos, Fischer (2012) apresenta quatro elementos básicos para as condições para o enunciado: 1- a referência a algo que identificamos; 2- o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo; 3- o fato de um enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso e 4- a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece.

O enunciado não é algo visível, mas também não está totalmente oculto. Não é necessário realizar interpretações reveladoras de possíveis verdades ou ainda sentidos reprimidos ou ocultados, como aponta Foucault (2014, p.135): “É necessário uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo”.

Nesse sentido, para a compreensão da materialidade do discurso é necessário analisar as possibilidades de reinscrição e de transcrição, os limites e as condições, e os outros enunciados que coexistem com ele (CASTRO, 2009).

#### **4.5.4. A formação discursiva**

Foucault (2014, p.82) expõe formação discursiva como:

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele escreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.



A formação discursiva funciona como uma matriz de sentidos, que determina o que pode ou não ser dito, analisando a posição do sujeito dentro de um referido espaço, no qual dependerá do jogo de poderes em questão.

Todo discurso é marcado por enunciados que o antecedem e o sucedem e caracteriza-se pela contradição. Uma formação discursiva implica regras e regularidades, que não serão observadas pelo uso de uma metodologia descritiva quantitativa, pois, por existir em um tempo e espaço físico-social, envolve a história. Esse conjunto de elementos, cuja presença é constitutiva de toda formação discursiva, reflete o que se denomina condições de produção do discurso (FERNANDES, 2012).

A partir dos estudos foucaultianos, Castro (2009) aponta que a formação discursiva está relacionada à um conjunto de regra anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem uma determinada época, as condições para o exercício da função enunciativa.

#### **4.5.5. A prática discursiva**

A prática discursiva problematiza o lugar do discurso, “consiste em não aceitar nenhum “discurso” fora do sistema de relações materiais que o estruturam e constituem.” (LECOUURT, 2008, p. 51)

Para Foucault (2014, p.136), o conceito de práticas discursivas está associado a “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.”

Ainda segundo o autor, as práticas discursivas são definidas pelo *status* do sujeito que fala, pelos lugares de onde fala, pelas posições que assume quando fala. Campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. (FOUCAULT, 2014, p.61).

A prática discursiva pode ser considerada como um dispositivo de poder voltado para a construção de lugares de verdade, os quais terão efeitos sobre os sujeitos (FERNANDES, 2014). É necessário compreender como estas práticas possibilitam afirmações, negações, teorias e todo um jogo de verdade.

Para Castro (2009), as práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Elas tomam corpo no conjunto de técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e de difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e as mantêm.

Os discursos estão imersos em relações de poder, implicado na autoridade de quem estar autorizado a dizer algo, produzindo efeitos sobre os sujeitos e conseqüentemente, formando subjetividades. Como aponta Fernandes (2012), o objeto do discurso define o lugar do dizer e o direito de falar privilegiado ou exclusivo de algum sujeito em detrimento de outro.

Sendo assim, a análise arqueológica deve observar como um discurso é produzido, suas condições de existência e suas formulações para a produção de verdades, compreendendo que os sujeitos são efeitos destes discursos.

Compreendemos, a partir de Foucault (2007), que todo documento é uma produção histórica e política, sendo as palavras construções, na medida em que a linguagem também é constituída de práticas sociais. E se apropriando das análises foucaultianas, nesse processo de escrita deste trabalho, almejamos problematizar os discursos sobre a criança e principalmente, a construção de “verdades” que implicam na formação identitária desse “cidadão”.

Destarte, afirmamos que é de suma importância reconhecer a heterogeneidade do discurso e expor as relações de poder e saber que se dão dentro dessa relação, a partir das práticas, da formação social em questão, da produção de verdades sobre a infância, da trajetória dos envolvidos e posicionamento do pesquisador.

## 5. AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA CIDADÃ.

*Há cinco tipos de crianças em  
nosso mundo hoje:  
A criança nossa cliente;  
A criança produtora, sob outros  
céus;  
Em outro lugar, a criança  
soldado;  
A criança prostituída;  
E, sob os anúncios do metrô;  
A criança morrendo, cuja imagem,  
periodicamente,  
Lança sobre nossa fadiga o olhar  
da fome e do abandono.  
São crianças, todas as cinco.  
Instrumentalizadas, todas as cinco.*

*(Daniel Pennac – Trecho de  
Changrin D'école)*

A “fabricação” da criança na contemporaneidade, fez surgir um sujeito que agora é compreendido enquanto sujeito afirmativo e de direito, capaz de expressar suas opiniões e de ter uma participação cidadã, fortalecendo e consolidando a democracia, respaldado por um arcabouço legal que legitima essa concepção, sob influência da Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Crianças no final da década de 1980, como um direito universal a todas as crianças.

O professor Manuel Jacinto Sarmiento (2016), em uma entrevista dada para a revista Quem está na escuta?, organizada pelo Mapa da Infância Brasileira, afirma que as três últimas décadas tem rompido com esse retrato negativo da infância: “a criança começa a ser cada vez mais pensada a partir do que é, do que sabe, do que pode, das suas competências, das suas formas de construir cultura, do modo como elabora sistemas ideológicos não necessariamente coincidentes com os dos adultos”. (p.5).

Os estudos das crianças têm dado maior visibilidade às crianças como protagonistas de uma sociedade adultocêntrica, podendo dessa forma romper com as influências de uma ciência androcêntrica e adultocêntrica. (FARIA e FINCO, 2011, p. 4), como também, é possível “enxergar seu protagonismo, suas ações dentro do processo de uma educação emancipatória.” (p.5). Conforme acrescenta Cohn (2005), sobre perceber a pesquisa com crianças como uma alternativa rica e enriquecedora, permitindo uma abordagem dos universos das crianças:

Para tanto, seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, evitando que imagens “adultocêntricas” enviesem suas observações e reflexões. Significa lembrar, desde a realização da pesquisa (e não apenas na análise dos dados), que a criança é um sujeito social pleno, e como tal deve ser considerado e tratado. Evita-se assim que o reconhecimento da criança como um sujeito ativo e produtor de sentido sobre o mundo seja apenas um postulado, esvaziando-lhe seu significado. (COHN, 2005, p.45).

No entanto, o que podemos observar no contexto brasileiro, são os papéis que as crianças, especialmente as pobres, assumem, a partir de suas vidas precarizadas, de negação de direitos humanos, de segregação social e de discursos que a assujeitam, limitando sua efetiva participação política e pública, devido à vulnerabilidade social na qual estão submetidas milhares de crianças brasileiras e que algumas vezes são apenas beneficiárias de políticas assistencialistas, arbitrárias e autoritárias.

Sarmiento (2016) faz uma crítica, apontando que as crianças são mais consideradas destinatárias das políticas públicas e muito menos vistas como sujeitos dessas políticas públicas.

Para que a participação possa se dar de forma efetiva, esta deve respeitar o ambiente cultural em que as propostas e agendas políticas estão sendo pensadas e implementadas e também como as crianças, em um contexto sociocultural específico, compreendem e exercitam o seu direito à participação (Irene RIZZINI; PEREIRA; THAPHIYAL, 2007, p.165).

Ao analisar a conjuntura histórica do Brasil, sabemos que temos pouca experiência com governos republicanos democráticos, e na atualidade estamos sendo ameaçados e podados de viver processos plenos de democracia, podendo implicar em cooptação, para outros fins e interesses.

Contudo, é necessário pensar e implementar políticas públicas que estimulem a participação das crianças e do seu desenvolvimento, atribuindo sentidos à suas ações e aos seus contextos, compreendendo-as como cidadãs ativas.

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage

ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (COHN, 2005, p.27-28).

Sarmento (2013), aponta que a participação da criança é um exercício efetivo da decisão no espaço individual e coletivo. Nesse sentido, Lopes (2007, p. 55), diz: “[...] uma vez que a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, nem na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem e, por serem produtoras de cultura e de geografias, enriquecem nossa condição humana.”

Nesse sentido, é preciso analisar como esse espaço/território/lugar de atuação das crianças, enquanto sujeitas de direitos, tem sido efetivado, mesmo diante de determinações burocráticas governamentais, que se propaga através dos discursos oficiais acerca dos indicadores de uma possível qualidade da educação nacional.

### **5.1. Transformando a escola em um “bom terreno para pastoreio”: estratégias para a Prova Brasil ser bem-sucedida**

O governo pastoral preza pela benevolência e cuidado, sendo responsável pela salvação do rebanho e por assegurar os meios de sustento de suas ovelhas, os bons pastos. Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarram, cuida das que estão feridas. (FOUCAULT, 2008, p.170). Os indivíduos, no governo pastoral, são objeto prioritário para o exercício deste poder. E nesse caso específico, as crianças precisam ser sujeitos governáveis.

As políticas criadas em âmbito local, se delinearam a partir de um controle público dos resultados, afinal, resultados positivos, causam um *marketing* positivo aos gestores locais, como se o IDEB fosse fidedigno ao que se nomeia de qualidade da educação. Contudo, o município de São Miguel dos Campos através da Secretaria de Educação, tem desenvolvido todo um aparato pedagógico voltado para as escolas, em ano de aplicação da Prova Brasil, sem uma devida continuidade, no ano posterior ao IDEB.

No ano de 2017, ano da coleta de dados, o município estava desenvolvendo ações assíduas para o alcance das metas estabelecidas pelo INEP, além de sua participação também na Escola 10, programa desenvolvido pela Secretaria Estadual de

Educação e que inclusive estabelecia metas maiores até das propostas pelo MEC e recompensas financeiras para as escolas que lograssem êxito.

O treinamento das crianças para a Prova Brasil, através de simulados, era uma prática constante. Inclusive em um momento de observação, quando a professora comunica que terá um simulado, uma das crianças fala: “de novo tia, de novo simulado!”.

Os simulados eram encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação ou produzidos pela própria escola, que também reforçava o treinamento, como apresenta a menina Eva: “Foi feito muito simulado, a gente fez um monte de simulado pra vê o que a gente aprendeu e também testar a gente”. Essa forma de conduzir as atividades corrobora o pensamento de Sacristán (2005), quando afirma que,

O aluno tem de renunciar a si mesmo, à improvisação e às satisfações imediatas, para ser dominado por alguns princípios que refletem a perfeição e ficar submetido a uma ordem imposta por um sistema de motivações apoiado na administração de castigos e recompensas. (SACRISTÁN, 2005, p.155).

Ao analisar as falas, podemos constatar como os discursos reproduzidos pelas professoras, sobre a qualidade da educação, associadas ao resultado da Prova Brasil, são essenciais para a condução das condutas das crianças. As crianças, por sua vez, criam suas próprias estratégias para obter sucesso na prova.

Eu tenho um livro que é de todas as matérias, aí eu pegava as duas matérias que ia ter na prova brasil e começava a estudar, aí eu estudava um capítulo até terminar. (Menina Natália)

Porque a gente estudando pra ela, tipo, a gente já tinha visto aquele assunto, a gente podia lembrar ele, e aprender alguma coisa que a gente ainda não tinha aprendido. (Menina Azul).

Toda essa prova seria um preparo pra nós para o 6º ano e também o preparo nas nossas notas, de uma questão mais nas nossas notas, aí todo mundo fica querendo tirar uma boa nota, e todos querem estudar muito e muito. (Menino Lucas).

Segundo Avelino (2016), o poder pastoral implica uma condução da conduta que é individualizada e um conhecimento exaustivo do sujeito ou daquele que é conduzido. O pastorado requer um conhecimento pleno e total de cada uma das ovelhas pelo pastor,

pois assim o guia do rebanho saberá empregar os meios de salvação do rebanho na sua totalidade plena.

Além da realização de simulados, a escola também realizou gincanas nos sábados letivos, com a temática da Prova Brasil, no qual as tarefas estavam associadas aos descritores de Língua Portuguesa e Matemática. A escola possui dois 5º anos e era visível o sentimento de competitividade entre eles, inclusive a partir das observações realizadas, as crianças incorporaram atitudes de competição estimulada pela escola, pois almejavam ter uma nota da Prova Brasil maior que o da turma concorrente. As crianças assimilam o processo, como se as notas por turma fossem individualizadas e definidoras para que a escola tivesse sucesso e permanecesse como a melhor do município.

Por que tem outro 5º A e foi dito que eles tavam mais, em português e matemática a gente tava menos, a gente queria vencer eles, queria competir, aí foi na hora que a professora resolveu fazer a maratona. (Menina Paola).

As expectativas por parte das crianças para a Prova Brasil também eram evidentes durante a coleta de dados, já que diariamente, de acordo com relatos das crianças, ao entrarem na escola, a coordenadora pedagógica enfatizava em sua fala, inclusive no pátio da escola, com o uso de microfone, a aproximação do dia da Prova Brasil e a importância do empenho de cada estudante, além da gestão da escola também ir nas salas de aulas, se informar como as crianças estavam se preparando para a Prova. Esses fatores ocasionaram uma ansiedade antecipada, conforme expressam algumas crianças sobre seus anseios antes e após a aplicação da Prova Brasil:

Foi uma prova surpresa, aí eu pensava que devia ser uma prova difícil, todos falavam, aí eu fui vê e era uma prova fácil. (Menino Júnior).

Nossa, causava ansiedade, eu dizia, não vejo a hora dessa prova acontecer e depois eu falava, nossa, a prova foi tranquila e eu tava ficando com medo de nada. (Menina Eva).

É difícil. Tem tudo que a gente viu antes, mas algumas coisas a gente não lembrava, aí dava ... era uma coisa complicada, mas a gente conseguiu fazer. (Menina Bianca)

Gostei muito dessa prova, inclusive quando eu tava no 4º ano, eu ficava doidinho pra passar, pra fazer essa prova e vê como ela era mesmo, porque muitos amigos meus mais velhos, tipo um menino, que é do judô e é mais velho que eu, que fez a prova e ele disse que gostou dessa experiência, então eu fiquei querendo muito, mas quando

chegou esse ano, eu já fiquei a começar a ficar muito nervoso. (Menino Lucas).

Eu acho que ela não tinha nada demais, mas a gente ficava tão nervoso que tinha isso, aí a gente ficava tão focado, tipo, querendo fazer a prova, mas, meio... será que eu consigo, será que não, meio que assim. (Menina Bianca)

Porque a prova tava fácil e não era todos os assuntos que a professora pediu. (Menina Azul).

Nesse sentido, o poder pastoral é responsável por investir sobre a subjetividade dos indivíduos para constituí-los como sujeitos governáveis. (AVELINO,2016, p.177). No caso da Prova Brasil, se observa um forte incentivo institucional à competição.

De acordo com as falas das crianças, no dia da aplicação da Prova Brasil, a escola utilizou estrategicamente um tapete vermelho como simbolismo de importância e glamorização, para amenizar a tensão do momento e prepará-las para atender aos desígnios das políticas educacionais neoliberais, conforme relatado pelo menino Lucas:

Foi um dia muito bom, até tivemos um tapete vermelho (ênfase), que eles botaram lá para mostrar os 5º anos entrarem, enquanto os outros tavam lá, uma fila de todas as salas, aí todos olhando pra gente, teve muitas mães, elas até choraram vendo isso, só deu pra ver os cliques de fotos, eu não sabia pra onde olhar no dia. No início quando eu tava chegando na escola, eu fiquei muito nervoso, aí quando passou essa parte eu comecei a me acalmar menos, assim que a professora entrou na sala eu já tava mais calmo, do que quando eu tava vindo pra escola. (Menino Lucas).

Foucault (2008) apresenta uma problemática que foi denominada de *omnes et singulatim*, ou seja, “o pastor tem de estar de olho em todos e em cada um” (p.172). O autor ainda afirma que o pastor devia dispor de um conhecimento tão refinado de cada uma de suas ovelhas a ponto de ser capaz de “fazer uma contabilidade cotidiana do bem e do mal realizado com relação aos seus deveres”, de modo a poder ajudá-las a superar suas faltas (FOUCAULT, 2008, p. 225).

O momento proporcionado pela escola, provocou muita insegurança nas crianças. Para isso, criam-se mecanismos de controle dos corpos:

A coordenação botou um tapete vermelho e botou uma música tocando, evangélica, conquistando o impossível, ela botou todos os alunos, aí a gente entrou, botou as bolsas e lá teve uma (pausa) a



professora de Educação Física passou um monte de exercícios pra gente fazer, e a gente subiu. (Menina Natália)

O pastor é aquele que faz a lei, na medida em que é ele que distribui o alimento, que dirige o rebanho, que indica a direção correta, que diz como as ovelhas devem cruzar para ter uma boa progenitura. O pastor dita a lei ao seu rebanho. (FOUCAULT, 2008, p.183). E nos chamou a atenção o fato de a escola colocar uma música evangélica no ritual do tapete vermelho, reforçando o poder pastoral.

Nas falas apresentadas pelas crianças, fica claro a forma que as professoras conduziam as crianças, para o ápice desse ritual:

Bem tenso. Ela tratou a gente muito (pausa) tipo (pausa), como se a gente fosse rei e rainha mesmo, a gente lanchou, entramos pelo negocio, esqueci! Pelo tapete vermelho, aí a gente lanchou, depois a gente subiu e não saiu mais da sala até dá 11h30, fez a prova e depois a gente foi embora. (Menina Bianca)

Foi como se fosse um dia normal, só que, mas não foi um dia normal, muita gente aplaudiu a gente, aí não foi um dia normal, normal. aplaudiram a gente, um monte de gente olhando pra gente, a escola todinha aplaudindo a gente. Eu pensei, a gente tem o conhecimento maior. (Menino Júnior).

Me senti honrada pela escola. Me senti preparada, porque eu estudava, prestava atenção nas aulas, não ficava conversando. (Menina Paola).

Uma emoção, porque na hora que a gente entrou, os 5º anos, aí todo mundo começou a bater palma e teve um tapete vermelho. (Menino Ronaldo).

O ritual de realização da Prova Brasil organizado pela escola foi composto por várias etapas que demarcariam aquele dia como um dia muito especial e os alunos do 5º ano que iriam fazê-la, também como crianças especiais e envolveu ainda suas famílias, pois as mesmas foram convidadas, juntamente com os demais discentes da escola, para recepcionarem e aplaudirem. Como bem afirma Foucault (2008), o poder pastoral conduz as almas e isso implica uma constante intervenção na condução cotidiana, na gestão das vidas, nos bens, nas riquezas, nas coisas.

Teve tapete vermelho pra gente, teve bolo, refrigerante na cantina, foi um dia bom, até uma menina lá da sala se emocionou. Ela tava com medo de errar, porque as notas dela eram muito baixa, aí ela ficou com muito medo de errar. (Menina Paola).

Eu fiquei um pouco nervosa. É (pausa), no dia da prova foi (pausa), foi, depois ou foi antes do intervalo, eu tava bem preparada, só que no dia, eu fiquei um pouco nervosa e eu não sei se fui bem. Tinha um tapete vermelho e os dois 5º anos vinham subindo a escada. (Menina Vivian).

Pra mim foi calmo, é (pausa), a gente chegou, aí colocaram um tapete vermelho pra gente entrar. (Menina Azul).

Segundo Foucault (2008), nenhuma civilização foi mais pastoral do que as sociedades cristãs. “O pastorado no cristianismo deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente, ao longo de toda vida deles e a cada passo de sua existência. (p.218-219).

Em suma, o pastorado é uma arte de governo, que conduz as boas-ovelhas, a partir de estratégias de governmentação que poda a autonomia dos sujeitos, mantendo uma relação de dependência integral, professando verdades através dos vínculos estabelecidos entre a professora e a criança:

Porque é uma prova muito importante, quase nem todo mundo não faz essa prova, aí aplaudiram a gente por causa do conhecimento da gente né? aí, se o conhecimento fosse muito, é (pausa), como posso dizer, aí a escola ia ser muito boa também, a escola seria conhecida como boa. (Menino Júnior).

Eu me sentia muito estranha. É (pausa), ela (a escola) fez tudo isso, o tapete vermelho, e se a gente errar, como era que ia ficar! (Menina Paola).

Nos relatos apresentados pelas crianças, o medo do erro, de decepcionar a professora, a escola, diante de tal responsabilidade, demonstra o vínculo de servidão estabelecido com as crianças. A obediência da ovelha a seu pastor é, portanto, uma obediência integral de um indivíduo a um indivíduo. (FOUCAULT, 2008), conforme demonstra a menina Gabriele:

Eu fiquei sabendo que a Prova Brasil é muito difícil, aí quando eu fui fazer a prova eu até chorei de medo, com medo de errar, aí quando foi na hora da prova que eu olhei, tudo que eu (...) que a gente estudou tinha na prova. Porque eu tinha medo de não passar de ano, eu pensava que a prova era tudo, as notas. A gente entrou pelo um tapete

vermelho, todo mundo do 5º ano, entrou pelo um tapete vermelho, aí a gente subiu ficou na sala. Aí a gente ficou na sala, pegou o lápis, a caneta. Aí a gente subiu pra sala de cinemateca, aí começou a prova, quando acabou a prova, aí a gente foi pra casa todo mundo feliz, porque terminou a prova. Eu gostei porque (pausa) eu nunca tinha feito a prova brasil e a primeira vez foi no 5º ano, quando eu entrei na sala, aí (pausa) eu já me senti bem na prova, gostei quando a gente entrou na escola no tapete vermelho, gostei. (Menina Gabriele).

A escola é o lugar que reúne todas as formas de imposição de regras aos sujeitos do discurso; como apropriação social dos discursos, ela é o lugar de ritualização da palavra, ela determina e fixa os papéis dos sujeitos que falam, constitui e promove a difusão de doutrinas. (FERNANDES,2012). A escola aderiu fiel e cegamente, como deve ser um bom ambiente de pastoreio, às estratégias competitivas das políticas neoliberais de avaliação em larga escala.

## 5.2. Transformando o Professor em um “bom pastor”

O poder pastoral exerce um poder vigilante sobre os sujeitos, pautado em uma relação de obediência, submissão e imposição de verdades. O “pastorado cristão é o prelúdio da governamentalidade” (Foucault, 2008, p. 187).

No contexto educacional, podemos observar como o professor exerce esse papel, como um guia, um disciplinador de condutas e comportamentos, nessa busca incessante por uma possível qualidade da educação, através do alcance dos indicadores educacionais. Como expõe a menina Paola: “Todos os dias a professora explicava, ela até passou um texto, vídeos sobre o IDEB, relatórios sobre o IDEB.” (Menina Paola).

Ainda conforme a menina Paola, podemos observar como a professora preocupava-se em governar as crianças:

A professora fez um grupo – *WhatsApp* - só da nossa sala, aí ela mandava áudio, fotos, dizia como ia ser, ela até fez um horário, na hora da gente estudar, de mexer no celular, porque as meninas levam celular, ficam lá mexendo, não quer prestar atenção na aula. A professora disse que celular é só pra gente usar em casa e mandou o horário e falou *pros* pais no grupo. De 2h até às 4h eu estudava, 5h eu tomava banho, 6h eu jantava, aí 7h eu ia estudar de novo até às 8h e 9h eu ia dormir. (Menina Paola).

E ainda, é necessário controlar as crianças, tornar-se responsável por suas vidas, conhecendo de forma detalhada seus discentes. Como pontua Sacristán (2005): cuidar, vigiar e ensinar. O controle docente sobre a vida dos alunos, em decorrência da Prova Brasil, extrapolou os muros da escola, afetando o cotidiano das crianças junto às suas famílias. “A professora passou, assim, a hora de comer, a hora de mexer no telefone, aí eu estudava de dia quando chegava da escola, de 2h até às 4h, estudava de 7h até as 8h30”. (Menino Júnior).

De acordo com Fernandes (2012), o poder do pastor conduz suas ovelhas, por meio de discursos considerados portadores de uma verdade incontestável, gerando a sujeição dos sujeitos. Como afirma Foucault (2008, p.167): “A relação pastoral, em sua forma plena e em sua forma positiva, é, portanto, essencialmente, a relação entre Deus e os homens.”.

Sendo assim, podemos observar na fala da menina Gabriele, a relação de confiança por parte da professora, quando a mesma relata seu nervosismo e medo nos momentos que antecederam a aplicação da Prova Brasil, sendo ela, a única criança a chorar antes da prova e o que a professora diz para ela: “Que eu ia conseguir, não era pra eu chorar, que a prova era fácil, tudo que a gente tinha estudado *tava* na prova. (Menina Gabriele). Como afirma Kohan (2003), o professor necessita ganhar a confiança de cada estudante, para que os mesmos sejam capazes de falar sobre seus desejos, angústias e ilusões.

E quando perguntamos o que a menina Gabriele achou da Prova Brasil, a mesma responde: “Achei boa a prova, *tava* fácil, tudo que a gente estudou *tava*, no dia eu gostei, eu me senti muito bem no dia porque quando eu chorei, *tava* a minha professora do 3º ano e a minha professora do 5º ano, ali comigo, eu agradeço muito a elas.” (Menina Gabriele).

O poder pastoral tem como atribuição conduzir suas ovelhas, seu rebanho, seu poder se dá sobre os indivíduos e não sobre os territórios. Como acrescenta Fernandes (2012, p.55): o poder pastoral não se propõe a fazer mal aos inimigos, e sim fazer com que cada indivíduo faça o bem a si e aos outros. Podemos observar nas falas das crianças que seguem, com relação aos professores diretamente envolvidos no trabalho em prol do alcance do IDEB. Rituais religiosos, fortemente vinculados às religiões

evangélicas, permeavam constantemente e com naturalidade incontestável, os preparativos para a realização da Prova Brasil:

O professor - formador da SEMED- perguntou várias coisas, né? como se fosse uma prova, ele perguntou várias coisas, deu prêmio para quem ganhasse, aí pronto. (Menino Júnior).

A professora sempre fazia brincadeiras, envolvendo a matemática e o português, sempre fazia, tipo, é (pausa), muitas brincadeiras, aí a gente ficava tranquila. Até na educação física, a professora fazia brincadeiras que envolvia matemática e português. (Menina Bianca).

A professora de educação física fez alongamento e louvaram aqui. Teve a entrada, aí teve o lanche, teve o louvor, a professora de educação física, foi tudo antes da prova. (Menina Gabriele).

As políticas de avaliação em larga escala estão subordinadas ao estabelecimento de padrões relacionados ao desempenho de competências e habilidades, como consequência temos um controle de resultados pelo Estado, que estabelece uma padronização, ranqueamento das escolas e premiações. Nesse sentido, há comumente nas escolas, as recompensas para o alcance das atividades propostas pelos professores, no qual premia o seu rebanho, em nome da salvação. Foucault (2008) afirma que o poder pastoral não é um poder triunfante, mas um poder benfazejo, cabendo ao pastor sacrificar-se pelas suas ovelhas.

O poder pastoral é primordialmente benemérito, existindo um laço de obediência e sujeição pessoal, e, no caso da escola e dos docentes, recorrendo sutilmente ao poder religioso. Como afirma Foucault (2008, p.170): “o objetivo essencial, para o poder pastoral, é a salvação do rebanho.” A salvação aqui é a nota da Prova Brasil.

E ainda, conforme as falas das crianças, demonstra-se uma empatia entre a professora e a criança:

Ela é divertida, ela gosta de todo mundo, aí eu gosto dela também (Menina Azul)

Um relacionamento muito bom, ela é a minha segunda mãe. (Menina Paola).

Ela conversa bastante, é engraçada. (Menina Jack).

A professora é aquela que cuida gentilmente e carismaticamente das crianças para que nenhuma se desvie do caminho ou que algo de ruim aconteça. “O poder pastoral é um poder do cuidado.” (FOUCAULT, 2008, p.170). “Toda a preocupação do pastor é uma preocupação voltada para os outros, nunca para ele mesmo.” (p.171).

Podemos observar estas relações nas falas das crianças abaixo, quando as mesmas relatam o empenho e preocupação das professoras para que as crianças tivessem êxito na Prova Brasil, pois as mesmas acabam direcionando uma responsabilização às crianças pelos futuros resultados que a escola venha a apresentar.

A professora passou pra mim que teria a prova, desde o começo do ano, quando a gente vem estudando, ela ia dizer que ia ter a Prova Brasil, a secretaria (de educação) avisou a ela e eu peguei avisei a minha mãe, a minha vó, o meu padrasto. (Menina Gabriele).

Elas (a gestão) falaram que era pra gente tá preparado, que tudo que tinha na prova tinha (pausa) que a gente estudou. Tudo isso! (Menina Gabriele).

Segundo Foucault (2008, p.172), “o pastor dirige todo o rebanho, mas ele só pode dirigi-lo bem na medida em que não haja uma só ovelha que lhe possa escapar.” Portanto, se explica as estratégias direcionadas pela escola de orientação e monitoramento das crianças dos 5º anos do ensino fundamental.

Segundo Cervi (2015, p.105), “na tentativa de conter as resistências nas escolas, busca-se ocupar todo tempo, avaliar, classificar, selecionar, formar, conformar, normalizar, monitorar, medicalizar e infantilizar.” Os discursos postos pelas crianças, demonstram as estratégias criadas pelos professores-pastores para conduzir as crianças a fim de obter resultados positivos de acordo com os programas de avaliações em larga escala, ou como afirma Foucault (2008), permitir que os indivíduos avancem e progridam no caminho da salvação, ou seja; atinja a meta estabelecida pelo IDEB.

### **5.3.Transformando a criança em uma “boa ovelha**

O poder pastoral é uma forma de racionalidade política, um modo de pensar e exercer as relações de poder (KOHAN, 2011, p.5). Esse poder estabelece relações de obediência incondicional e ilimitada.

Nesse sentido, o pastor agrega e conduz seu rebanho, estabelecendo uma relação de confiança e obediência absoluta, tendo domínio sobre a vida de suas ovelhas, inclusive nos seus mais íntimos desejos. A relação entre o pastor e o rebanho é uma relação de dependência absoluta, tanto individual como grupal; trata-se de uma relação de submissão pessoal na qual a obediência é uma virtude (KOHAN, 2011, p.5). Conforme relatam as crianças:

Ela mandou a gente se preparar que vai ter a Prova Brasil, aí ela disse que a gente era capaz e que ia confiar na gente. Senti um pouco de medo, eu tava com medo de errar. Eu nunca fiz uma prova assim, né? eu só fiz mais simulado, essas coisas e Prova Brasil eu nunca fiz. (Menina Paola).

Primeiro quando a professora falou, não me lembro o mês, que a gente ia fazer uma prova, aí ela falou, a gente começou a estudar pra ter um bom desempenho na prova. (Menina Azul).

No contexto educacional, o professor será o guia das crianças que deverão ser as boas ovelhas, através de seu cuidado e de sua orientação.

A professora desde agosto sempre falava que ia ter essa Prova Brasil, não foi julho, a gente tinha que tá estudando todos os dias, pra quando chegar na Prova Brasil o índice de aprendizagem aumentar. Aí ela começou a trazer umas apostilas de matemática e português, aí a gente começava a estudar, a estudar, aí foi quando em novembro ela passou um monte de tarefa, documentário, para fazer a prova brasil. (Menina Natália)

A preocupação pelo alcance dos indicadores educacionais, principalmente se tratando da escola municipal com o melhor IDEB, põe a figura da professora como instrumento do poder pastoral, além de conduzir as crianças para os resultados propostos pelas políticas educacionais, através dos exames. Castro (2009), a partir dos estudos foucaultianos, pontua que o exame é a vigilância permanente, classificadora, que permite repartir os indivíduos, julgá-los, avaliá-los, localizá-los e, assim, utilizá-los ao máximo.

Fazendo referência à Sacristán (2005), o estudante obedece a uma regulamentação que dilui e oculta a autoridade.

A escola ... tinha o índice maior de aprendizagem e que a gente tinha que motivar e aumentar esse índice, ela (a coordenadora pedagógica) disse que era muito importante essa prova, não só pra gente passar pro 6º ano, mas pra escola que ela ia receber o índice com a escola maior de aprendizagem. (Menina Natália)

Esse poder possui uma lógica individualizante, conforme aponta Foucault (1981, p.360), na medida que supõe uma atenção individual a cada membro do rebanho. Isso é demonstrado pela preocupação da professora com a organização do tempo intra e extra escolar, já que a mesma elaborou um cronograma de atividades diárias, delimitando os horários específicos para cada ação das crianças, o que pode ou o que não pode cada criança fazer, inclusive com a destinação de tempo para os estudos, criando uma dinâmica que gera uma responsabilização das crianças em atender aos anseios de sua professora, conforme expõe o menino Lucas:

Eu fiquei sabendo pela minha professora, quando ela falou, que o nosso 5º ano participaria da Prova Brasil, aí eu já comecei a ficar nervoso, porque eu nunca participei dessa prova antes, (pausa), fiquei com medo de não me dar bem, fiquei estudando muito assim, antes da prova, na sala e fora dela. (...) Eu estudava dia de quinta e segunda, eu estudava mesmo porque eu faço parte de um projeto de judô na minha rua, então nesses dias eu estudo menos, mas nos outros eu estudava mais, principalmente nos fins de semana.(...) Nas semanas que já vinha chegando a Prova Brasil, eu me dedicava, tava me aprofundando mais em português e matemática. (Menino Lucas).

Sendo assim, é colocado em ação um poder governamental que controla os indivíduos, conforme diz Branco (2013, p.113), “essa gestão realiza um controle social tão calculista, detalhista e tão insidioso.” E ainda acrescenta Resende (2013, p.171), “o professor não impõe a lei, conduz a conduta dos alunos, [...] e as almas das crianças.” Portanto, nas práticas pedagógicas das professoras, há disciplina, treino e produção de corpos dóceis aos interesses do Estado. Veiga-Neto (2017), expõe que a escola foi sendo concebida e montada como a grande e mais universal máquina de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis, na qual a escola é uma das instituições de sequestro onde crianças passam o maior tempo de suas vidas.

As estratégias desenvolvidas pelas professoras implicava na vida das crianças, principalmente com uma responsabilização preocupante por parte das crianças, que em uma relação de obediência, interferia em sua vida cotidiana, nos seus modos de se relacionar e de brincar, conforme explicita o menino Lucas:

Tinha vez que a minha vó e a minha mãe diziam: menino sai desses livros um pouquinho, vai brincar, se não isso dá câimbra! Porque eu fico com câimbra muito tempo parado em algum lugar, aí vai brincar, vai gastar as suas energias, o tempo de criança já tá quase acabando,



você tem que aproveitar isso! E o judô, eu ia, estamos em uma meta que tem quimono, e eu estou juntando dinheiro pra comprar um quimono, mas agora o professor disse que a prefeitura encomendou 10 quimonos para quem não tem, para as aulas da tarde e da manhã, por isso eu nunca faltei no judô. O sansei disse que ia sortear os quimonos e quem ia ficar, ele não falou de específico quando ia dar, aí sempre tô indo pra quando ele for dar. (Menino Lucas).

Ser um bom professor, é ser um bom pastor; ser um bom estudante, é ser uma boa ovelha. Nessa lógica, é preciso que as ovelhas aceitem que suas almas sejam conduzidas, na certeza que seja por um bom fim, e não se desviem. Uma ovelha (criança) desviada representa o fracasso de seu trabalho, e para que isto não ocorra, exige-se em contrapartida, uma dedicação de suas ovelhas. As ovelhas precisam aceitar que esse é não somente o único, mas o melhor caminho. Ao observar as falas de algumas crianças, percebemos como as mesmas incorporam o discurso salvacionista, relacionando com o alcance da meta, com dispêndio de suas forças, como exposto nas falas que se seguem:

Ah eu senti que, assim a prova, a nota da escola ia... tá meio que na minha mão e na mão dos meus colegas e do outro 5º ano também. Eu me senti meio que muito feliz, porque eu sabia que eu fazia parte da nota da escola e eu tava ajudando a escola a ter a nota maior. (Menina Eva).

A menina lá, tirava um pouquinho nota baixa, ela tinha medo do índice baixar por causa dela. Aí ela começou a chorar. (Menina Natália)

Mas na Prova Brasil a gente parou de brincar. É porque é uma prova importante, né? e não pode brincar numa prova importante. (Menino Júnior).

Nervoso, muito nervoso. Porque está nas nossas mãos o IDEB desse ano e a gente tem que se esforçar o máximo possível para ela continuar lá em cima. A gente ficava, ah meu Deus, será que a gente não vai deixar lá em cima, como é que vai ser! A gente ficava mais ou menos assim. (Menina Bianca)

Porque a nota vai pra escola, tava basicamente nisso, a nota estava em nossas mãos. (Menina Azul).

Um ponto que merece destaque é como estes sujeitos são produzidos através de um discurso de qualidade da educação, que foi comumente reforçado na instituição escolar, e sua dependência e auto responsabilização com o desempenho de resultados positivos, a partir de tecnologias de sujeição das crianças. Como expressa, Duarte (2016), nesse processo de subjetivação os sujeitos são envolvidos em um discurso de

verdade sobre si mesmo, visando à auto anulação de si mesmo e da própria vontade em nome da salvação da alma. Abrem mão voluntariamente usar seu tempo livre para brincar e viver sua infância, para atender à uma demanda institucional.

Sacristán (2005), diz que a educação é um sistema de controle em uma ordem pedagógica que o aluno deve interiorizar como um sistema moral, sendo preciso unir a conversão individual – obediência ao poder da autoridade sobre o corpo, o espírito e a aprendizagem – ao mesmo tempo que se mantém dominado e controlado aos seus legítimos pastores:

Todo mundo tava nervoso naquela hora, pra poder conseguir e também pra que a escola tivesse uma nota boa. Todo mundo ficou ansioso, eu principalmente, aí a gente ficava bem concentrado, acho que não tinha nem barulho de mosca naquela hora, todo mundo ficou muito ansioso querendo que chegasse logo. Todo mundo se sentiu importante naquela (se referindo ao tapete vermelho), a professora batendo foto, a gente subindo naquele tapete vermelho, todo mundo ficou todo feliz. Todo mundo afirmou isso, que de acordo com, por exemplo, né dois 5º anos e dois 9º, junta aquela nota das duas salas, eu acho! E tem aquela nota da escola. (pausa). Se a gente errasse alguma coisa e a nota da escola caísse ia ser terrível, porque a nota da escola tava baixa e a nota da escola depende da gente. (Menina Jack).

Durante as entrevistas com as crianças, uma questão nos chamou atenção, devido os relatos corriqueiros de nervosismo durante os momentos que antecederam a aplicação da Prova Brasil, demonstrando o quanto as crianças estavam se auto responsabilizando e empenhadas em obter êxito com os resultados:

Eu pensava: ai meu Deus será que eu vou conseguir, as mesmas coisas que a professora passava tinha na Prova Brasil, aí eu fiquei bem aliviada, porque as coisas eram bem facinhas. Teve uns que ficou tranquilo, outro ficaram mais nervosos, teve uma colega minha que até chorou antes de subir. Mas depois ela desceu toda alegre porque as coisas que ela estudou caiu. (Menina Natália)

Fiquei nervoso, porque vai que eu errava alguma, mas a prova foi fácil. (Menino Júnior).

Não sei, mas eu tinha medo de errar, não sei, mas tava tudo fácil. Acho que era, eu acho que eu tava me sentindo culpada se caso eu errasse. (Menina Paola).

(risos) Eu cheguei nervosa porque eu achava que ia ser muito difícil para a minha capacidade, aí eu cheguei, aí tinha, os meus colegas também tavam nervosos e aí a gente começou a descontrair e foi bom a prova, não tava tão difícil quanto eu pensei. Eles (os discentes)

tavam nervoso, olhavam um pra cara do outro, e tipo, começava a rir de nervoso mesmo. Eu acho assim, que eles se saíram bem, mas sempre tem aqueles que não tem a nota muito boa. (Menina Eva).

Porque (risos) eu não me senti preparada e porque, por causa que, era muito nervosismo, aí eu ficava muito, será que eu vou conseguir fazer, o que será que vai ter, será que vai ter isso mesmo, ficava assim. Nervosismo. (risos). Só nervosismo mesmo, eu acho que foi o que me prejudicou mais. Mas eu acho que não fui tão ruim assim. Eu lia e não entendia o que tava lendo, então eu tive que ler bastante, um texto, por isso que eu fui uma das últimas a sair. Aí foi bem ... (Menina Bianca).

Assim que eu cheguei perto da escola, eu disse: nossa eu devia ter me preparado mais! Eu fiquei pensando muito nisso, aí assim que cheguei na escola e mandou formar a fila eu já fiquei mais nervoso, tavam entrando e dizendo: os meninos e meninas do 5º ano fiquem ali, não entrem agora não, aí eu fiquei um pouco nervosinho nessa parte. Alguns dos meus amigos disseram até que tavam nervosos, outros não, que já estavam relaxados na prova. Por causa da prova, eu acho que todo mundo achou que ia ter coisas mais novas, mais ampliadas pra nós, isso causou um certo nervosismo de um dia ter perdido o assunto e quando chegar a prova você ter que fazer esse assunto. Eu acho que esse foi o nervosismo, porque também mesmo estudando muito, tinha que estudar mais, aí sempre fica a intenção na cabeça de que devia ter estudado mais. (Menino Lucas).

Estavam muito nervosos (referindo-se aos colegas de turma), de cabeça baixa assim, acho que todo mundo tava nervoso. Durante e antes também, mas antes teve um lanche, aí eu acho que relaxou um pouco. (Menina Jack).

Ressaltamos que uma das crianças entrevistadas, e que em alguns momentos as crianças fazem referência ao seu desempenho, se emociona no dia da Prova Brasil e chora. A responsabilização por tais resultados positivos, implica nas formas de ser e se portar diante destes artefatos governamentais, como ela relata:

Eu me senti com medo, mas quando eu saí da escola, eu já fiquei aliviada mais, quando eu terminei a prova. Eu me cobrei. Porque quando eu disse na hora da prova eu chorei porque achei que não ia conseguir fazer a prova, aí quando veio o resultado da prova, eu pensei que nunca eu ia tirar aquela nota e eu tirei. Porque eu tinha medo de errar a prova. (Menina Gabriele).

Os relatos de dedicação à Prova Brasil, expressos pelas crianças durante as entrevistas, apontam como há um disciplinamento de seus corpos e suas condutas, obedecendo à norma, através de técnicas de vigilância e controle, que as constituem como sujeitos, ao mesmo tempo que também formam subjetividades. Foucault (2008)

pontua que uma boa disciplina é o que lhe diz a cada instante o que deve ser feito por todos.

Segundo Veiga-Neto (2017):

A disciplina funciona como uma matriz de fundo que permite a inteligibilidade, a comunicação e a convivência total na sociedade. Mesmo que não sejamos todos igualmente disciplinados, todos compreendemos – ou devemos compreender – o que é ser e como se deve ser disciplinado. (p.71).

De acordo com Arenhart (2016), a rotina das escolas é organizada de modo a manter o tempo todo as crianças sob o controle do olhar do adulto, exercido por meio da ocupação do tempo das crianças em atividades dirigidas pelo professor. Tal fato, fica evidente quando observamos as falas das crianças, que relatam os seus esforços e atuação das professoras durante esta trajetória.

Porque desde julho a gente estudando e a professora mandava a gente se esforçar, falava que ia ser muito difícil e na hora foi muita tensão, mas depois que a gente subiu não foi mais tensão. (Menina Natália)

Eu sentia uma alegria, porque a gente ia fazer a prova mais importante da escola, eu sentia uma alegria. (Menino Júnior).

Eu nunca fiz, é a minha primeira prova. Ela (professora) falou que tinha que estudar muito. (Menino Ronaldo)

Assim que a gente chegava todos os dias, assim quando tava chegando mais perto, assim, uma semana pra chegar, aí ela (a coordenadora pedagógica) começou a falar no palco, assim que a gente chegava, que era pra gente estudar, só os 5º anos, aí (pausa). (Menina Bianca)

Eu já vinha estudando a Prova Brasil, em casa, na escola, tudo que a professora passava, eu ficava estudando, foi no dia eu chorei, mas depois passou. (Menina Gabriele).

Conduzir a turma no “caminho certo” era uma constante na escola investigada, que se baseava na norma para disciplinar as crianças. Foucault (2008, p.75) afirma que: “a disciplina estabelece os procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente e, enfim, a partir daí, estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e outros.”

O disciplinamento não ficava limitado apenas às professoras regentes de sala, mas também a toda gestão escolar, que seguia orientações por parte da Secretaria

Municipal de Educação, onde o foco de todo o trabalho pedagógico desenvolvido no ano letivo de 2017, era a Prova Brasil, conforme evidencia as falas das crianças:

Sempre tinha vídeos falando, sempre tinha algo pra descontrair, mas sempre focando no IDEB. (Menina Natália)

Ah, porque botaram cartaz dizendo pra pessoa se preparar sobre a Prova Brasil, falaram muito, aí eu soube pelas pessoas, pelos professores. (Menino Júnior).

Elas (a gestão) entravam, incentivava a gente a estudar. Eu acho que causava medo, porque a gente pensava que ia ser uma prova bem difícil, batia muito nessa tecla. (Menina Azul).

Assim, ah, a gente dizia é muito simulado, mas eu acho que esses simulados no final valeram a pena. Porque a gente aprendeu a maioria das coisas, algumas coisas que caíram na prova, caíram no simulado, só que diferente. (Menina Eva).

A direção falava muito da prova brasil. Antes da prova elas saíam de lá, ia na nossa sala e no outro 5º ano, se a gente tava bem, como era que tava o nosso estudo para a prova. Era tranquilo quando eles falavam, pra todo mundo, mas teve um dia que eles chegaram falaram que no outro dia era o dia da prova, aí dá pra saber, que todo mundo ficou, ai, ai, ai, nervoso com isso. (Menino Lucas).

O poder pastoral se estende também às famílias, que vão ser vigiadas para que as crianças não sejam alcançadas pelo errado. Conforme Veiga-Neto (2017, p.67), o poder pastoral se exerce segundo um conjunto de princípios. Ele é vertical: emana de um pastor que depende o rebanho, mas por sua vez, o pastor também depende do rebanho.

A prevenção dos perigos se faz necessária para que as crianças possam ser salvas e isso justifica o zelo da professora, que monitora as famílias e os esforços dos estudantes:

A minha mãe só deixava sair quando eu estudava. Só quando era na prova do IDEB, mas depois ela deixa. (Menino Ronaldo)

Por que todas as provas, a gente tem que estudar e nessa mesmo, que é a prova brasil a gente tem que estudar mais ainda. Sempre deixava um tempo pra gente tá estudando, mas também não deixava a tarde toda. Deixava um tempinho, aí depois eu ficava na porta com as minha amigas, depois eu estudava um pouquinho e depois eu ia dormir. (Menina Bianca)

Eu nunca faltei um dia de aula, até de vez em quando, quando eu to resfriado, eu levo um chazinho na bolsa, minha garrafinha, uma toalhinha, nunca quero perder um dia de aula, porque eu penso assim, se você perder um dia de aula, você perde um assunto novo, uma

questão nova, uma prova que vale nota, por isso que eu e minha vó, minha mãe, toda minha família, não quer que eu e meu irmão perdamos aula aqui na escola. (Menino Lucas).

Sempre quando tem prova, simulado, ou até mesmo a prova brasil, a gente ... toda vez lá em casa, tomo banho, troco de roupa, descanso um pouco, aí depois a tarde umas 2h eu começo a estudar até às 5h, aí depois do café vou dormir pra no outro dia acordar. (Menina Jack).

O Estado implementa técnicas especializadas de administração de condutas das populações e das pessoas, tendo o professor-pastor que se sacrificar para alcançar os resultados positivos impostos pelas políticas educacionais de melhoria da qualidade da educação e conduzir as boas-ovelhas para que apresentem resultados satisfatórios que atendam às determinações burocráticas, inclusive com o disciplinamento das condutas e dos comportamentos: “ Acho que foi muito importante, todo mundo se concentrou, ninguém conversou, não foi como nas outras provas normais, que todo mundo conversa.” (Menino Júnior).

A autonomia das boas-ovelhas é colocada de forma limitada no poder pastoral. A preocupação com o cuidado das condutas cerceia a autonomia dos sujeitos. A incumbência de ter conhecimentos pormenorizados das individualidades, para a promoção do bem estar das crianças, reforça uma relação de dependência, que legitima o poder da professora, que captura os estudantes para a apropriação de um regime de verdade:

Foi uma experiência muito boa, não! Tinha feito (se referindo à Província Brasil), só que essa foi mais especial. Porque essa foi mais diferente, eu me senti mais nervosa, eu me senti, sei lá, mais corajosa pra fazer. Porque eu acho que essa é mais importante. Porque assim, no período da manhã, já é o maior, aí eu pensei assim, a gente já é meio velhinhos, daqui da manhã e a gente fazendo essa prova, a gente vai ter que estourar, ficar todo mundo chique, fazer tudo direitinho, certo e todo mundo se orgulhar da gente. (Menina Jack).

Destarte, o poder pastoral é um “poder sacrificial, salvacionista, individualizante e detalhista”. (VEIGA-NETO, 2017, p.67-68). Isso implica, nas estratégias que o governo pastoral desenvolve para conduzir as boas-ovelhas a partir de discursos imbricados em verdades incontestáveis, que são apropriados pelas crianças, sujeitando-as ao que é preconizado pelas avaliações em larga escala, produzindo a objetivação dos sujeitos e formando subjetividades.

#### 5.4. Oferecendo o “bom pasto”

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem significado e uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2005).

Sendo assim, ainda conforme os autores mencionados, o currículo é um artefato social e cultural, implicados em relações de poder, transmissão de visões sociais particulares e interessadas, como também produtor de identidades individuais e sociais particulares.

Nessa conjuntura das políticas neoliberais, o currículo passa a ser o centro de materialização da qualidade da educação alicerçado pelas avaliações em larga escala que irão validar sua eficácia. Para Bonamino e Sousa (2012), há uma tendência universalista das propostas curriculares, reforçada por um consenso em escala mundial, no qual o currículo de cada país é comparável aos dos outros países, principalmente com a participação nas avaliações em larga escala, nesse caso específico, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Contudo, há um movimento de homogeneização curricular, que irá determinar o que cada escola deste país irá ensinar. No entanto, limitando-se às disciplinas presentes nas avaliações oficiais, ou seja; Língua Portuguesa e Matemática.

Há uma ênfase no trabalho pedagógico das escolas, principalmente em ano de aplicação da Prova Brasil, no qual prioriza essas áreas do conhecimento, em detrimento de todas as outras que compõem o currículo oficial, como aponta as crianças:

A minha professora antes da prova, nós estudávamos muito português e matemática, porque iria cair. As disciplinas que mais trabalha são matemática e língua portuguesa, desde o início do ano. Ciências não é tão aprofundado assim. (Menino Lucas).

Porque (pausa), porque assim, português e matemática são as matérias mais importantes. Porque tem a ver com a Prova Brasil, porque na prova tem essas duas disciplinas. (Menina Bianca).

Português e matemática, foram as que mais ela trabalhou. Porque eu acho que é meio que básico a gente aprender, português e matemática, eu acho que é o que ela deve passar. (Menina Eva).

A gente tá bem atrasado nas matérias, aí agora a gente tá tentando recuperar o que a gente perdeu, porque só era Matemática e Português, aí agora a gente já tá nas outras matérias. (Menina Bianca).

O estabelecimento de padrões que determinam os conhecimentos que cada estudante deverá ter acesso, através da realização da Prova Brasil, unificando as propostas curriculares, acompanhando os planejamentos de professores, monitorando o desempenho dos estudantes, com a exaustiva aplicação de simulados, promovendo uma auto responsabilização das crianças, que se percebem imersos nessas relações do poder governamental, que produz efeitos de verdade sobre o currículo escolar.

O principal assunto era a Prova Brasil, então se é aquele assunto, a gente tem que focar mais naquilo, mas também a gente fazia outras coisas, mas também tem que envolver a prova. (Menina Jack).

Destarte, o sucesso ou fracasso na Prova Brasil acaba tendo um peso significativo no controle curricular, dos conhecimentos que serão oferecidos para as crianças. E para isso, os discentes achavam necessário não apenas a homogeneização do currículo focando nos exercícios da Prova Brasil, mas também na sua redução, limitando-o em Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de todas as demais áreas de conhecimento, necessárias para uma formação sólida garantida inclusive por lei:

Muitas pessoas na minha sala não leem direito, isso é para aperfeiçoar a leitura delas e matemática pra também saber mais assim que chegar no 6º ano, porque no 6º ano é mais coisa pra aprender, aí já tá ensinando agora a matemática. (Menino Lucas).

Durante as observações realizadas e entrevistas com as crianças, elas também relataram as limitações de uma participação ativa nos projetos didáticos da escola, pois o trabalho pedagógico com os 5º anos estava voltado exclusivamente para a Prova Brasil e durante este ano as crianças não se envolveram diretamente nos projetos desenvolvidos pela escola, ficando sua participação limitada à mero expectadores. Conforme expõe o menino Lucas, ao falar do Projeto Literário que a escola desenvolve



anualmente, mas que no ano da prova, os 5º anos não se envolveram, porque estavam focados nas ações do IDEB.

Eu gostei muito, e gosto desde que eu entrei nessa escola do projeto literário. Se vai em outras salas e você ouve várias histórias que você não conhecia e se conhecia, rever. (Menino Lucas).

De acordo com Bonamino e Sousa (2016), as avaliações em larga escala parecem estar reforçando o alinhamento, nas escolas e secretarias de educação, entre o currículo ensinado e o currículo avaliado, provocando consequências em seu potencial de direcionar o *que, como e para que* ensinar.

Nessa perspectiva, o currículo torna-se uma tecnologia governamental preparatória para as avaliações em larga escala, que são priorizadas nas escolas em detrimento das avaliações da aprendizagem, realizadas cotidianamente pelos professores. Como também, implica em uma autorregulação dos sujeitos, que se sentem responsáveis pelo sucesso dos resultados de seus desempenhos.

### **5.5. A cidadania e os sujeitos de direitos: possibilidades de resistência das crianças?**

A redemocratização do país, no final da década de 1980, propaga termos como cidadania, autonomia, participação e democracia, principalmente nos aportes legais que surgem após este marco histórico. Como exemplo, temos a Constituição Federal de 1988, considerada a Constituição mais cidadã do mundo. Logo após, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente, no ano de 1990. Ambas as legislações citadas, proporcionam uma nova configuração dos sujeitos, que agora são nomeados de cidadãos e assumem relevância nos discursos das políticas públicas educacionais.

Para Biesta (2017), uma questão central da educação moderna é o papel da educação numa sociedade democrática, considerando que as escolas possuem uma importância central na formação de cidadãos democráticos e na criação de uma cultura democrática.

Durante a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, a compreensão de formação de cidadãos estava presente, como um dos objetivos daquela instituição, no entanto, quando perguntado às crianças o que era cidadania, elas respondem:

**Quadro 5- Você sabe o que é cidadania?**

1	Natália	<b>Pra mim cidadania é (pausa) é os cidadãos vivendo em harmonia. Pra mim, nada de violência, todos obedecendo às leis, tudo mais.</b>
2	Azul	É (pausa) como é! É solidariedade, é ajudar as pessoas, e também ser um bom cidadão, cuidar da cidade.
3	Júnior	Acho que é (pausa), cidadania é uma cidade grande com pessoas unidas.
4	Paola	Não
5	Ronaldo	Não
6	Eva	Assim, eu já ouvi as pessoas falarem, mas eu não entendo muito o significado. Eu acho que tem a ver com cidade e cidadão, é isso que eu sei.
7	Bianca	Pra mim (pausa longa). Nada!
8	Lucas	Cidadania! Sim eu já ouvi uma vez, mas parece que faz umas duas semanas, eu não me lembro muito bem qual é o significado. Pra mim cidadania é uma pessoa cidadã, que cuida da sua cidade, ou mais um bairro, cidadania é essa coisa, cuidar da cidade, aí todos cuidam da cidade, pra mim isso é cidadania, cuidar do lugar que você vive, para todos terem uma vida melhor.
9	Vivian	Já ouvi, mas eu não sei.
10	Jack	Acho que são as pessoas juntas na cidade.
11	Gabriele	Cidadania é quando a gente tem cidade, as pessoas, (pausa), porque eu não lembro mais.

Fonte: A autora da pesquisa, 2017.

Conforme demonstrado no quadro 5, as falas das crianças que responderam entender o que era cidadania, faz referência deste conceito deduzindo da palavra cidade, como viver harmoniosamente em sociedade, mas não se vendo necessariamente nessa conjuntura, como sujeitos ativos e participativos de direitos na vida democrática. Pizzi (2015, p.12) diz: A cidadania não pode ser considerada como mera função implícita da escola, mas como um dos maiores objetivos de todo o sistema educacional no mundo ocidental.

E ainda, as crianças não conseguiram criar o seu próprio entendimento do que seria cidadania, demonstrando a ausência de estímulo de sua capacidade inventiva, muita vezes podada pela própria escola, demonstrado no quadro 5 e na fala que segue: “Parece que a gente foi vê um vídeo lá em cima, parece que foi, mas não era cidadania, era uma coisa parecida com cidadania.” (Menino Júnior).

Sendo assim, o entendimento da cidadania pela escola ainda é limitada, pois algumas questões surgem: como pensar em cidadania na escola, para uma escola com a

presença das camadas populares com seus direitos sociais negados cotidianamente, se não há espaços de participação e tomada de decisões nas escolas, se as práticas de autoritarismo se fazem presentes, mesmo que o discurso da democracia tente encobrir tal fato.

De acordo com Biesta (2017), as escolas são claramente lugares onde é extremamente difícil agir e ser um sujeito democrático. Podemos observar nas falas das crianças, quando há um entendimento difuso propagado sobre direitos e deveres dos cidadãos, limitado a uma cidadania punitiva, de controle das condutas que as crianças deveriam ter na escola:

Ela (Professora) sempre trabalhou que se tinha um dever que se a gente não fizesse, eu tinha que ter tipo, sem recreio, porque a gente tinha que cumprir os nossos deveres e direitos. (Menina Natália).

Na escola eles imprimiram uns papéis e colocaram na sala, que a gente não podia ficar correndo pelos corredores toda hora, eles colocaram meio que umas regras pra gente. Só falaram essas regras básicas, que não pode vim sem farda, que não pode vim de short, é isso. (Menina Eva).

Nesse sentido, é preciso pensar qual tipo de cidadão se configura na formação ofertada pela escola, como afirma Arroyo (2011), nas escolas públicas populares não chegam cidadãos exigindo o direito à educação, à produção cultural, intelectual, ética, política, chegam civilizáveis, conscientizáveis para passarem à condição de cidadãos. E ainda aponta, que para serem reconhecidos como cidadãos, terão que passar por condicionantes que impõe ser educados, ordeiros, cultos, civilizados, racionais, letrados, conscientes e críticos.

Eles incentivam a gente a ser um bom cidadão. Os nossos deveres, estudar, ser um bom aluno, respeitar os professores, e os outros funcionários (Menina Azul).

Depois da Prova Brasil, eu era muito responsável, mas depois da Prova Brasil eu me tornei mais responsável ainda, mas responsável do que eu era, com as minhas coisas. (Menina Gabriele).

Algo observado, é como a escolarização está atrelada ao exercício da cidadania, algo complexo para a realidade das escolas públicas populares. A cidadania seria formar

“homens de bem”, responsáveis, cumpridores de suas obrigações. A Prova Brasil reforça claramente essa noção, quase associando-se a uma ideia de obediência e submissão. É bom ser obediente. Há várias compensações em ser obediente. Arroyo (2011, p.366) é enfático ao afirmar que, “prometer-lhe a cidadania pela escolarização é um engano. Uma forma não apenas de ocultar, mas de legitimar os reais processos históricos de produzi-los como subcidadãos.”

O autor aponta que passamos mais de três décadas defendendo educação para a cidadania, no entanto, o reconhecimento das minorias presentes nas escolas públicas, como cidadãos plenos, de direitos está longe. Mais escolarizados, porém subcidadãos. Estes mesmos sujeitos, devem contribuir na produção da riqueza nacional pelo trabalho, conforme aponta a fala do menino Lucas:

Para se ter um futuro melhor e para ter um trabalho, nós precisamos de estudo principalmente, ter relação, assim, na profissão que nós queremos, temos que saber agora desde a infância, mas assim, quando as pessoas crescerem e essa profissão não acontecer, vai se tentando outra que também goste. (Menino Lucas).

Contudo, a escola passa a ser o lugar de reconhecimento do exercício da cidadania e da ocupação de outros espaços sociais, que garantirão uma vida digna, com equidade e justiça social.

Um ponto importante e que merece destaque neste trabalho é o brincar. As crianças associam a cidadania ao direito de brincar. Um elemento importante nas formas de aprender e se desenvolver, de participar da vida social e de produção de suas subjetividades, mesmo diante de uma concepção adultocêntrica de cidadania transferida pela escola, conforme expõe a criança:

A gente brinca bastante na hora do recreio, a gente conversa, ao mesmo tempo que a gente também faz o dever, que é importante, muito importante. Direito de brincar, dever, fazer a tarefa, se comportar, quando a professora está explicando uma tarefa. Direito de (pausa), fazer as coisas que a gente gosta na escola, dever, não jogar o lixo no chão, jogar na lixeira, plástico, vidros, papéis e metal, não jogar os copos em lugares que não for na cantina. (Menina Jack).

Ou ainda, a negação de um protagonismo infantil mais atuante:

Teve um projeto literário, cada um tinha que fazer uma fábula, aí a gente ia fazer duas, aí eu dei a opinião, de fazer a tartaruga e a lebre, até que eu fui narrar essa história. (Menina Natália)

Brincar é um direito e nesse contexto de Prova Brasil, se torna uma contraconduta. A cidadania necessita ser pensada como pertencimento a um território político, cultural, identitário. Pertencimento este, à diversidade de espaços, inclusive a escola e os currículos, com reconhecimento de sua existência frente à inexistência a que foram condenados. (ARROYO, 2011).

A infância (pobre), seu governo e seu controle se exercitam primordialmente por meio de políticas, programas e projetos assistenciais, socioeducativos e culturais, que a coloca suscetível a esta forma de construção de um tipo cidadão, que muitas vezes se distancia de uma concepção de sujeitos de direitos afirmativos e políticos.

## 6. À GUISA DE (IN)CONCLUSÕES:

*“Ser criança é dureza-  
 Todo mundo manda em mim-  
 Se pergunto o motivo,  
 Me respondem “porque sim”.*

*Isso é falta de respeito,  
 “Porque sim” não é resposta,  
 Atitude autoritária  
 Coisa que ninguém gosta!*

*Adulto deve explicar  
 Pra criança compreender  
 Esses “podes” e “não podes”,  
 Pra aceitar sem se ofender!*

*Criança exige carinho,  
 E sim! Consideração!  
 Criança é gente, é pessoa,  
 Não bicho de estimação!”*

*(“Ser criança” – Tatiana Belinky)*

A infância é uma categoria que surge historicamente na modernidade, fato que nos auxilia a compreender seu protagonismo nas políticas públicas, já que séculos anteriores, não havia a existência da infância, as crianças eram vistas como “adultos em miniaturas”. Nesse sentido, sua participação assume um papel de destaque na materialização da qualidade da educação na década de 1990, principalmente com a Prova Brasil.

A década de 1990 é marcada por reformas educacionais, que conduziram políticas públicas alicerçadas pelo neoliberalismo. Estas políticas tinham como foco além da descentralização de recursos financeiros e mudanças estruturais na gestão escolar, o currículo e a avaliação, trazendo implicações para as práticas pedagógicas, principalmente com o estímulo da competitividade entre as escolas de todo o país, através do ranqueamento imposto pelos organismos governamentais, que estabelecem metas a serem alcançadas por cada escola brasileira.

As políticas públicas incorporam avaliações em larga escala, como mensuração e comprovação da eficácia da qualidade da educação. No tocante ao ensino fundamental, a Prova Brasil e sua ligação com o IDEB, tem sido este vetor de qualidade, propagada nos discursos governamentais.

A Prova Brasil assume um papel primordial na busca por qualidade da educação, promovendo nas escolas públicas, uma série de estratégias para um bom desempenho de seus estudantes e alcance das metas estabelecidas pelo IDEB.

A responsabilização por parte de todos os atores envolvidos neste processo, impõe uma cobrança exacerbada por desempenhos de seus discentes, inclusive com a criação de incentivos para a melhoria do aprendizado, alcance de indicadores, pressão por parte das famílias e dos gestores para melhorias de resultados.

Nesse sentido, esta responsabilização por resultados satisfatórios, induz as condutas das crianças, famílias, professores e gestão escolar, criando estratégias de assujeitamento às determinações burocráticas e discursos oficiais para um desempenho satisfatório na Prova Brasil.

Para as crianças dos 5º anos do ensino fundamental, participantes e envolvidas diretamente com tais resultados, há um investimento em suas subjetividades, sendo submetidas às estratégias de governo, controle e assujeitamento. Esses condicionantes impõem formas de auto responsabilização, conforme os dados apresentados, no qual as crianças enfrentam seus medos, suas angústias, seu choro e seus anseios, se auto responsabilizando pelos resultados que a escola apresentaria no IDEB 2017. Algo possivelmente justificado pelo fato da escola pesquisada ter o melhor IDEB municipal para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de São Miguel dos Campos–AL.

Há também o desenvolvimento de táticas, que envolvem as famílias, nas políticas de melhorias da qualidade da educação, monitorando as crianças em seus lares e efetivando a agenda elaborada pela professora, no qual estabelecia os horários determinados para cada ação extraescolar.

As crianças passam a ser sujeitos governáveis, a partir dos treinamentos, através dos simulados constantes, que eram propostos não apenas pela SEMED, mas também, pela própria escola que elaborava seus próprios simulados. No entanto, é possível afirmar que as crianças também se colocavam contrárias ao excesso de simulados, quando questionava a professora.

Uma das questões primordiais é observar como as crianças incorporaram os discursos de qualidade da educação atrelado aos resultados da Prova Brasil, sendo recorrente em suas falas esta ligação entre estes elementos, ao mesmo tempo que uma preocupação e auto responsabilização para que a escola permanecesse entre as melhores escolas do município.

Nas observações realizadas, havia uma obediência integral e sujeição das crianças à figura das professoras, que guiavam e responsabilizavam as crianças pelos resultados futuros, tal responsabilização não se limitava apenas ao campo pessoal, mas também, uma responsabilização das crianças pelo sucesso institucional.

O dispêndio de forças e esforços dos estudantes, demonstrou as tecnologias de sujeição na qual as crianças foram submetidas a partir dos discursos de verdade, ditos não só institucionalmente, mas também incorporados pelos próprios estudantes.

Um dos simbolismos apresentados nas falas das crianças, foi a entrada triunfal no dia de aplicação da Prova Brasil, com um tapete vermelho estendido no qual as crianças entrariam por ele e seriam fotografados por seus familiares e aplaudidas por toda a escola, nos momentos que antecederam o ápice deste ritual, que seria a aplicação da Prova Brasil.

O currículo oficial foi reduzido aos conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, no qual as professoras utilizavam o tempo escolar quase que exclusivamente para estas disciplinas, estabelecendo padrões no ensino e de aprendizagens.

Destarte, a formação da cidadania foi algo problemático, pelo fato das crianças demonstrarem uma concepção de cidadania relacionada a deveres e direitos, sendo os deveres predominantes em detrimento de seus direitos, como sujeitos afirmativos. No entanto, mesmo com esta orientação e normatização de suas condutas, as crianças demonstraram entender o brincar como um direito e a valorização de sua capacidade inventiva e com seus tempos e lógicas próprias.

Na contemporaneidade, a concepção de cidadania necessita ser problematizada para entender como estes processos são constituídos nas escolas públicas brasileiras. Uma cidadania na qual relaciona qualidade da educação, com sucesso de resultados, responsabilizando as crianças como definidoras de resultados universais e padronizados, que para isso, são elaboradas uma série de táticas e discursos oficiais com efeitos de verdade, que sujeitam, formam subjetividades e objetivam os estudantes infantis.

O lugar que as crianças partícipes desta pesquisa ocuparam, foi de entender o seu lugar em um movimento político, dando visibilidade ao seu protagonismo, mesmo com dificuldades de romper com um olhar adultocêntrico que norteou nossas análises ao longo do tempo.



## REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

AGAMBEN. Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

ALVES, Juliana Carla da Paz; PIZZI, Laura Cristina Vieira; ROCHA, Paula Rejane Lisboa (orgs.). **Cidadania e poesia na escola essa rima cola**. Maceió: EDUFAL, 2015.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129> Acesso: 25 de julho de 2018.

AMADO, João (2009). **Introdução à Investigação Qualitativa em Educação: investigação educacional II**. Relatório de disciplina apresentado nas Provas Publicas de Agregação à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: Rizzini, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 153-202.

AQUINO, Julio Groppa. A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais: a centralidade da problematização da liberdade. In: **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.195-211.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ÁRIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Fraksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto (Orgs.). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AVELINO, Nildo. Foucault, governamentalidade e neoliberalismo. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: política, pensamento e ação**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: O Mito do Amor Materno**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1985.

BARROS, João. **Poder pastoral e população em Foucault: a importância da sexualidade no governo das condutas**. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011. Disponível in: <https://www.academica.org/000-093/222.pdf> Acesso em: 01 de novembro de 2018.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Vinicius Mazzari. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009.

BERT, Jean- François. **Pensar com Michel Foucault**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

BEZERRA, Ernande. **São Miguel dos Campos: fatos históricos de minha terra**. 2 ed. Maceió: Editora Catavento, 2004.

BOGDAN, R.; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2017.

BRANCO, Guilherme Castelo. Governamentalidade, política, resistências ao poder. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: política, pensamento e ação**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.p.111-121.

BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BUJES, M. I. E. **Que infância é esta?** In Anais 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2000.

\_\_\_\_\_. **Infância e Maquinaria**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 259-280.

\_\_\_\_\_. Artes de Governar a Infância: Linguagem e Naturalização da Criança na Abordagem de Educação Infantil da Reggio Emilia. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 48, p. 101-123, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a06n48>. Acesso em 29 de Jan. 2015.

\_\_\_\_\_. (org.). **Michel Foucault: política, pensamento e ação**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

\_\_\_\_\_. Política e ação no pensamento de Michel Foucault: conexões entre poder, saber e discurso. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: política, pensamento e ação**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual de elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prática do estudante**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, Cícero Pérciles de. **Formação histórica de Alagoas**. 3 ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2015.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: **História social da infância no Brasil**. FREITAS, Marcos Cezar de (org.). 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016, p.395-415.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Introdução a Foucault**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CATANI, Afrânio Mendes; MARTINEZ, Paulo Henrique. **Sete ensaios sobre o Collège de France**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

CERVI, Gicele Maria. **Política de gestão escolar na sociedade do controle**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. Políticas públicas para a educação da criança pequena: uma análise das décadas de 1970 a 1990. **Jornal de Políticas Educacionais**. Nº 13, janeiro-junho de 2013, pp.37-46. Disponível in: [http://www.jpe.ufpr.br/jpe13\\_pp37-46.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/jpe13_pp37-46.pdf) Acesso em 14 de junho de 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância sem fim**. 2 ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2004.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DALBOSCO. Cláudio Almir. **Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto**. São Paulo: Cortez, 2011.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.217-239.

DEL PINO, Mauro Augusto Burket; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente, Controle e Intensificação: Câmeras, Novo Gerencialismo e Práticas de Governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. Trad. M.T.da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: Rizzini, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais**,

**da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.33-96.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de ; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Carlos Aurélio P. de; FILGUEIRAS, Cristina A.C. As políticas dos sistemas de avaliação da educação básica do Chile e do Brasil. In: **Políticas Públicas no Brasil.** Hochman, Gilberto (org.). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault.** São Paulo: Intermeios, 2012a.

\_\_\_\_\_. Em Foucault, o sujeito submergido no discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; CARCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. **Presenças de Foucault na Análise do Discurso.** São Carlos: EDUFSCar, 2014b, p. 107-124.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha, FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. As Políticas dos Sistemas de Avaliação da Educação Básica. In: **Políticas Públicas no Brasil.** HOCHMAN, Marta Arretche e MARQUES, Eduardo. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** Tradução: Salma Tannus Muchail. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978).** Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os anormais: curso do Collège de France.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramalhete. 41. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Roberto Machado (int.rev.). 26 ed. São Paulo: Graal, 2013.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber.** Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. (et. al.). **O homem e o discurso: arqueologia de Michel Foucault.** 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da infância no Brasil**. 9. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez: Cortez, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de adentrar labirintos infantis. Quem está na escuta? dialógos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças** (2016). Disponível in: [rimeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa\\_infancia-000.pdf](http://rimeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pdf) Acesso em 17 de setembro de 2018.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

GADELHA, Sylvio; PULINO, Lúcia (orgs.). **Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores**, vol. 1. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2012.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.p.345-365.

GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de (orgs.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

GALLO, Sílvio. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 329-343.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 15, n 45 set./dez. 2010.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** .6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Pensando la Filosofía en la educación de los niños**. México: Universidade Iberoamericana. 1996. Doutorado em Filosofia (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. **A infância escolarizada dos modernos** (2011). Disponível in: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2002/fe190d/texto04.htm> Acesso em: 01 de novembro de 2018.

KRAMER, Sônia. As Crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial p. 797-818, out. 2006. Disponível in: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 14 de julho de 2018.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Associados, n. 9, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a04.pdf> Acesso em 12 de março de 2018.

LAGASNERIE, Geoffroy de. **A última lição de Michel Foucault**. Tradução: André Telles. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: **História social da infância no Brasil**. FREITAS, Marcos Cezar de (org.). 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016, p. 323-347.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEMOS Flávia Cristina Silveira. A UNESCO e o governo da infância por meio do capital social: problematizando práticas de segurança. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.115-125.

LOPES, Jader Jane Moreira. Geografia das crianças, geografia da infância. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-56.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 283-298.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDWING, Antônio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Educação Infantil em tempos da LDB**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2002. (Textos FCC).

MARCELLO, Fabiana de Amorim; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? a que regras obedece? a que racionalidades corresponde? In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1, 220p. 53-68, jan./abr. 2011.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: **História social da infância no Brasil**. FREITAS, Marcos Cezar de (org.). 9. ed.rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016, p.69-97.

MARCHI, R.C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não criança” no Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia Política). Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc. [online]**. 2017, vol.38, n.141, pp.951-964. Disponível in: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017175137>. Acesso em 07 de setembro de 2018.

MARÍN, Dora. Natureza Infantil e Governamentalidade Liberal. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.104-120, Jan/Jun 2011 Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/marin.pdf>. Acesso em 27 de jan. de 2015.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, Alice Fátima. **A Etnografia na educação: reflexões sobre a metodologia adotada em pesquisa no âmbito do ensino fundamental**. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6720/5427> Acesso em 18 de julho de 2014.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.

MELO Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluicy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MICHALISZYN, Mario Sérgio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIGUEL, P. A. C. **Estudo de caso na administração: estruturação e recomendações para sua condução**. Produção, v. 17, n. 1, p.216-229, jan./abr. 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

MULLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Maria Livia do. Proteção à infância e à adolescência nas tramas da biopolítica. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.281- 303.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam. Novas e velhas formas de regulação dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina. In: **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (org.). Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Paula Ramos de; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

PAGNI, Pedro Angelo. Um lugar para as experiências e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (orgs.). Cultura Acadêmica editora, Marília, 2010, p.15-33.

\_\_\_\_\_. Do governo ao cuidado da infância na arte pedagógica. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 305- 321.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, p-283-303, 2004. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22506.pdf>. Acesso em 25 de março de 2018.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2015, p.347-375.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado: no Brasil nos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Auto-Administração. In: BURBELES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Tradução: Ronaldo Catoldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 77-90.

PINO, Angel. Infâncias e Cultura: semelhanças e diferenças. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de (orgs.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004, p.147-164.

PIOVEZANI, Carlos; CARCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

POPKEWITZ, Thomas S. A Reforma como Administração Social da Criança: a Globalização do Conhecimento e do Poder. In: BURBELES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Tradução: Ronaldo Catoldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 107-125.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

PRADO FILHO, Kleber. **Michel Foucault: uma história da governamentalidade**. Rio de Janeiro: Insular e Archiamé, 2006.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2015.



\_\_\_\_\_. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2015, p.84-106.

RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.p. 127-140.

\_\_\_\_\_. **Michel Foucault: política, pensamento e ação**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores tranviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: Rizzini, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.225-286.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2015, p.376-406.

RIZZINI, Irene. **Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. 2 p. 164-177 jul./dez. 2007. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n2/a04v10n2.pdf> Acesso em 10 de abril de 2018.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: Rizzini, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 97 – 149.

RIZZINI, Irene; CELESTINO, Sabrina. A cultura da institucionalização e a intensificação das práticas de confinamento de crianças e adolescentes sob a égide da Funaben. In: **História social da infância no Brasil**. FREITAS, Marcos Cezar de (org.). 9.ed.rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016, p.229-249.

RIZZINI, Irene; BARKER, Gary; CASSANIGA, Neide. **Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos**. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/er/n15/n15a11.pdf> Acesso em 10 de abril de 2018.

RODRÍGUEZ, G. G., FLORES, J. G., JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

RUIZ, Castor Bartolomé. O poder pastoral, as artes de governo e o Estado Moderno. **Cadernos IHU ideias** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Humanitas

Unisinos. – Ano 1, n. 1(2003)-. – São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003, p.3-24.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SÃO MIGUEL DOS CAMPOS. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Rui Palmeira**. São Miguel dos Campos, 2016. (MIMEO).

SÃO MIGUEL DOS CAMPOS. **Plano Municipal de Educação:2015-2025**.São Miguel dos Campos,2015. (MIMEO).

SALERMO, Soraia Chafic. **Descentralização e a gestão educacional**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro, DPA editora, 2001, pp 13-28.

\_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: Sarmiento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, pp17-39.

\_\_\_\_\_. Retrato em positivo. **Quem está na escuta? dialógos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças** (2016). Disponível in: [rimeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa\\_infancia-000.pdf](http://rimeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pdf) Acesso em 17 de setembro de 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Diego Soares da. Governamentalidades, saberes e políticas públicas na área de Direitos Humanos da criança e do adolescente. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.57-83.

SILVEIRA FALEIROS, Eva Teresinha. A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: Rizzini, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**.3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 203-222.

SILVEIRA, Gabriela. “Quando a escola é de vidro”: A produção da infância e as relações de poder no contexto disciplinar. In: FERRARI, Anderson (org.). **Sujeitos, subjetividade e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Sandra Kázia. **Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de Avaliações em Larga Escala**. (2014). Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf> Acesso em: 16 de junho de 2018.

SOUZA, Lanara Guimarães. **Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública**. Disponível em:

<http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf>. Acesso em: 26 de janeiro de 2017.

TEMPLE, Giovana Carmo. **Acontecimentos, poder e resistência em Michel Foucault**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

TÓTORA, Silvana. Governamentalidade: democracia e segurança. In: VACCARO, Salvo; AVELINO, Nildo (orgs.). **Governamentalidade/Segurança**. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes; 2014.

VACCARO, Salvo; AVELINO, Nildo (orgs.). **Governamentalidade / Segurança**. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes; 2014.

VÁSQUEZ. R. R., & Angulo, R. F. **Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância! In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.49-56.

\_\_\_\_\_. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 37-52.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA Karla. Educar como Arte de Governar. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, pp. 5-13. Jan/Jul 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo, TRAVERSINI, Clarice. Apresentação – Porque Governamentalidade e Educação. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 34, n. 2 p. 1294 mai./ago. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VIEIRA, Izabella da Silva. **O Papel dos Dispositivos de Controle Curricular: Avaliando a Prova Brasil**. Maceió, AL: Programa de Pós Graduação em Educação/UFAL, 2011. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação).

VIEIRA, Livia Maria Fraga. “Mal necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). In: **História social da infância no Brasil**. FREITAS, Marcos Cezar de (org.). 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016, p. 165-204.

YAZBEK, André Constantino. **10 lições sobre Foucault**. 6 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**Sítios Visitados:**

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

<https://www.ibge.gov.br/>

<http://www.inep.gov.br/>

<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

# APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**ORIENTADORA: DRa. Laura Cristina Vieira Pizzi**

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)*

Eu, \_\_\_\_\_, responsável legal pelo menor, que foi convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa A Prova Brasil e a participação da criança cidadã em uma escola pública de São Miguel dos Campos - AL, recebi da pesquisadora Karla de Oliveira Santos, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL / Centro de Educação - CEDU, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a analisar a participação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Miguel dos Campos, no Estado de Alagoas, especificamente os discentes dos 5º anos “A” e “B”, na Prova Brasil.
- Que a importância deste estudo é a de contribuir para o reconhecimento das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental nas políticas públicas e de sua participação enquanto sujeitos de direitos, em uma escola pública do município de São Miguel dos Campos-AL.
- Que o estudo de caso, a partir da observação e realização de entrevistas iniciará em setembro/2017 e terminará em janeiro/2018. Ressaltamos que o prazo de análise e produção da tese se dará até 2018.
- Que a pesquisa será feita da seguinte maneira: análise documental e realização de entrevistas semi-estruturadas com as crianças do 5º ano do ensino fundamental, docentes e gestores, tendo a fundamentação teórica e análise dos dados respaldado na Análise do Discurso em Michel Foucault.

- Que os incômodos que o menor sob a minha responsabilidade legal poderá sentir serão: limitação da autonomia, inibição diante do entrevistador, constrangimento por está sendo observado, podendo ocorrer também possíveis riscos à saúde física e mental do menor.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: esclarecimentos de como responder em caso de dúvidas, sendo responsável por elas Karla de Oliveira Santos.
- Que os benefícios que deverei esperar com a participação do menor sob a minha tutela são: a relevância da sua participação para o estudo no campo educacional.
- Que a participação do menor será acompanhada do seguinte modo: pessoalmente pela pesquisadora e pelo seu responsável legal.
- Que sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que as informações conseguidas através da participação do menor não permitirão a sua identificação e a da instituição, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só serão feitas entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o menor, através de seu responsável legal será ressarcido(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação nesse estudo e indenizado por danos morais causados pela sua participação.
- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação do menor sob a minha tutela implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Participante:**

Domicílio (rua, praça, conjunto):

Nº:

Bairro/CEP/Cidade:

Telefone:

**Contato de urgência:** Sr(a). Karla de Oliveira Santos

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n,

Bloco: CEDU, sala 213

Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro do Martins / 57072-970 / Maceió - AL  
 Telefone: (82) 9929-6295

**Endereço dos responsáveis pelo estudo:**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Campus A.C. Simões)  
 Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n  
 Bloco: CEDU, sala 213  
 Bairro /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins / 57072-970 / Maceió/AL  
 Telefones p/contato: (82) 3214 1190

**ATENÇÃO:** Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:**  
**Prédio da Reitoria, sala do COC, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária**  
**Telefone: 3214-1041**  
**Email: comitedeeticaufal@gmail.com**

Maceió, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Assinatura e carimbo do responsável legal (Rubricar as demais folhas)	Assinatura e carimbo dos responsáveis pelo estudo (Rubricar as demais páginas)





UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ORIENTADORA: DRa. Laura Cristina Vieira Pizzi

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Para menores de 12 a 18 anos - Resolução 466/12)

OBS: Este Termo de Assentimento do menor de 12 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Convidamos você, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar, caso tenha vontade, da pesquisa **A PROVA BRASIL E A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA CIDADÃ EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO MIGUEL DOS CAMPOS/AL.**

Este estudo é da responsabilidade da pesquisadora **KARLA DE OLIVEIRA SANTOS**, com endereço na Av. Lourival Melo Mota, s/n, Bloco: CEDU- UFAL, sala 213, Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro do Martins / 57072-970 / Maceió – AL, Telefone: (82) 9929-6295 , e-mail : [karlasmcampos@hotmail.com](mailto:karlasmcampos@hotmail.com) e está sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Laura Cristina Vieira Pizzi .

Este Termo de Consentimento tem informações escritas de forma que você entenda. Caso fique com alguma dúvida, pode perguntar à pessoa que está lhe entrevistando para que não fique com nenhuma dúvida sobre sua participação na pesquisa. Você não terá nenhuma despesa ou gasto e também não receberá qualquer pagamento para participar. Você será informado sobre todas as atividades e serão respondidas todas as perguntas que desejar fazer. Você estará livre para participar ou não, podendo sair da pesquisa quando quiser.

Após ler as informações escritas aqui neste documento, caso concorde em participar deste estudo, deve assinar no final deste documento, que está em duas cópias. Uma delas é para ser entregue aos seus pais para guardar e a outra é do pesquisador responsável. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema em desistir, é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você (pais, parentes, amigos,

etc) deverá autorizar e assinar um documento chamado Termo de Consentimento. Lembre-se que você pode deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum problema.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

O estudo buscará analisar a participação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Miguel dos Campos, no Estado de Alagoas, especificamente os discentes dos 5º anos “A” e “B”, na Prova Brasil.

- A importância deste estudo é a de contribuir para o reconhecimento das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental nas políticas públicas e de sua participação, enquanto sujeitos de direitos, em uma escola pública do município de São Miguel dos Campos - AL.
- O estudo de caso, a partir da observação e realização de entrevistas que iniciará em setembro/2017 e terminará em janeiro/2018. Ressaltamos que o prazo de análise e produção da tese se dará até 2018.
- A pesquisa será feita da seguinte maneira: análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas com as crianças do 5º ano do ensino fundamental, professores e gestores, tendo a fundamentação teórica e análise dos dados respaldados na Análise do Discurso em Foucault.
- Os incômodos ou desconfortos que poderá sentir com a sua participação neste estudo podem ser as seguintes: diminuição da autonomia, inibição com a presença do entrevistador, constrangimento por estar sendo observado, podendo também ocorrer alguns possíveis, mas raros riscos à sua saúde física e mental.
- Você contará com a assistência e ajuda da pesquisadora em caso de dúvidas: Karla de Oliveira Santos.
- Os benefícios e aspectos positivos que deverá esperar com a sua participação são: a importância da minha participação para o estudo no campo da educação pública principalmente em Alagoas.
- A sua participação será acompanhada do seguinte modo: pessoalmente pela pesquisadora e pelo seu responsável legal.
- Sempre que desejar receberá informações e esclarecimentos sobre cada uma das etapas e dúvidas do estudo.

- Que eu receberei uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Não vai haver identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo garantido o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, bem como as gravações de entrevistas ficarão armazenados em pastas de arquivo e no computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado pelo período de mínimo 5 anos.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFAL que está no endereço: Prédio da Reitoria, sala do COC, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária, Telefone: 3214-1041, Email: [comitedeeticaufal@gmail.com](mailto:comitedeeticaufal@gmail.com)

---

Assinatura dos pesquisadores (as) responsáveis pelo estudo

#### ASSENTIMENTO DO MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO

Eu, \_\_\_\_\_, portador/a do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo A PROVA BRASIL E A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA CIDADÃ EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO MIGUEL DOS CAMPOS/AL, como participante voluntário/a. Fui informado/a e esclarecido/a pelo/a pesquisador/a sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Fui informado/a que posso desistir de





UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: PROCESSOS EDUCATIVOS  
GRUPO DE PESQUISA: CURRÍCULO, ATIVIDADE DOCENTE E  
SUBJETIVIDADES

ORIENTADORA: Dr<sup>a</sup> LAURA CRISTINA VIEIRA PIZZI  
DOUTORANDA: KARLA DE OLIVEIRA SANTOS  
PESQUISA: A PROVA BRASIL E A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA CIDADÃ EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO MIGUEL DOS CAMPOS - AL

Roteiro de entrevista com os alunos da escola campo de pesquisa

Idade: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_

1. Você estuda há quanto tempo na escola?
2. O que te motivou a estudar nesta escola?
3. Você gosta de estudar nesta instituição?
4. Como é o seu relacionamento com a sua professora?
5. Como é o seu relacionamento com a gestão da escola?
6. Como é o seu relacionamento com os auxiliares e técnicos administrativos da escola?
7. Como você avalia a sua relação com os seus colegas de classe?
8. A escola desenvolve algumas atividades como por exemplo projetos?
9. Você se empenha em participar das atividades desenvolvidos pela escola?
10. Como se dá a sua participação nas atividades da escola?
11. Há outro espaço dentro da escola que você participa como grêmio estudantil, conselho de classe, como representante de turma?
12. Fora da escola você participa de outros grupos como: associações de bairros, movimentos da Igreja, outros?
13. Qual ou quais as disciplinas que você mais gosta? Por quê?
14. A professora dá destaque em suas aulas para estas disciplinas que você mais gosta?
15. Quais as disciplinas que a professora em sala de aula mais trabalha? Por quê?
16. Você já ouviu falar na Prova Brasil?
  - 16.1. Como você ficou sabendo?

- 16.2. Você acha importante para a sua aprendizagem?
- 16.3. Por quê?
17. Como foi sua participação no dia da aplicação da Prova Brasil? Relate.
18. Você se sentiu preparado para fazer a Prova Brasil?
19. Quais foram as suas maiores dificuldades?
20. Os professores e a diretora falaram algo sobre a Prova Brasil antes do dia de fazer?
21. Você gostou da experiência?
22. O que é cidadania para você?
23. Você acredita que a escola tem formado você para o exercício da cidadania? Por quê?
24. Você gostaria de falar algo que não perguntei e que tem relação com as questões abordadas?

