



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Késia Pereira de Matos D'Almeida

**Educação infantil e direito: práticas de controle como
campo de análise**

Rio de Janeiro

2009

Késia Pereira de Matos D'Almeida

**Educação infantil e direito: práticas de controle como campo de
análise**

Dissertação apresentada, como
requisito parcial para obtenção do
título de Mestre, ao Programa de Pós-
Graduação em Políticas Públicas e
Formação Humana da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Estela Scheinvar

Rio de Janeiro

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

D148 D'Almeida, Késia Pereira de Matos
Educação infantil e direito: práticas de controle como
campo de análise / Késia Pereira de Matos D'Almeida.
- 2009.
120 f.

Orientadora: Estela Scheinvar.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação de crianças - Teses. 2. Infância (Direito)
– Teses. 3. Políticas públicas – Teses. I. Scheinvar,
Estela. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas
e Formação Humana III. Título.

CDU 372.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou
parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Késia Pereira de Matos D'Almeida

Educação infantil e direito: práticas de controle como campo de análise

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 25 de setembro de 2009.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Estela Scheinvar (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Esther Maria de Magalhães Arantes
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson Passetti
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Rio de Janeiro

2009

DEDICATÓRIA

A Leonardo, Nelson e minha família por estarem sempre comigo nos choros, risos, insônias, sonos incontroláveis, na falta de tempo...

AGRADECIMENTOS

Por acreditar que agradecimentos, em geral, sempre deixam de fora pessoas que foram e são importantes em nossa trajetória, opto por não citar nomes, lugares, situações. Agradeço, assim:

Às crianças com as quais convivi e com as que convivo, por me desestabilizarem tantas vezes e me fazerem repensar práticas, verdades e minha própria condição de saber-poder.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, com mais esta etapa.

Obrigada pelas parcerias, divergências, críticas, compreensão, orientação, amizade e, principalmente, por permitirem a organização de espaços libertários de convivência e discussão.

Nas escolas [...] nos ensinam apenas a sentar e calar a boca para sermos massacrados pelo discurso reacionário de professores marionetes controlados pelo Estado Nas escolas você aprende que seu destino já está traçado [...] Querem nos transformar em máquinas para submetê-los a cadência do trabalho e horários embrutecidos pelos carrascos ponteiros do relógio. Me mandaram à escola para me dominar. Me mandaram à escola para me manipular. Me mandaram à escola para me escravizar. Me mandaram à escola para me domar [...]

(Garotos Podres - letra da música Escolas)

RESUMO

D'ALMEIDA, Késia Pereira de Matos. *Educação infantil e direito: práticas de controle como campo de análise*. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

O presente estudo objetiva colocar em análise a Educação Infantil como um direito incorporado às políticas públicas para a infância, a partir de 1988, no contexto da nova Constituição Federal. A universalização do acesso à escola desde o nascimento é celebrada como uma conquista, em nome do direito, mas, como isto se dá na prática, para além da legislação? A partir de análises de implicação, conforme propõe René Lourau, colocamos em questão o que nos une ao campo da Educação Infantil enquanto direito da primeira infância, problematizando a própria condição dos especialismos que atravessam e são atravessados no cotidiano dos estabelecimentos de atendimento. A construção da Educação Infantil como direito, no contexto da sociedade de controle, obriga pensar em relações de direito, responsabilidade, acesso e coerção, apontadas como fundamentais à boa formação. Tendo como norte o caminho genealógico proposto por Foucault, interessa pensar os sentidos que produzem este ou aquele caminho. Por certo, não é a formulação de um instrumento, de um dispositivo, uma lei, por si só, que nos leva a algo, mas as suas formas de aplicação. Trazemos para a discussão, então, as produções de verdades, as relações de saber-poder e, conseqüentemente, as subjetividades que vão se constituindo em nome da garantia do direito. Nesta perspectiva, o uso de alguns conceitos como cidadania e direitos, como paradigmas, pode acabar nos engessando em conceitos modelares e no enquadramento como discurso de oportunidades iguais para todos. Consideramos, assim, a possibilidade de se estabelecer na Educação Infantil um espaço redimensionado enquanto fluxo de resistências na sociedade de controle (PASSETTI), não no sentido de institucionalizar as crianças, para enquadrá-las em comportamentos idealizados, mas para trabalhar firmando constantemente a importância de um olhar sensível para o entorno, os devires – na perspectiva de Deleuze – os sorrisos, os gestos, as diferenças.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Direito. Sociedade de Controle.

ABSTRACT

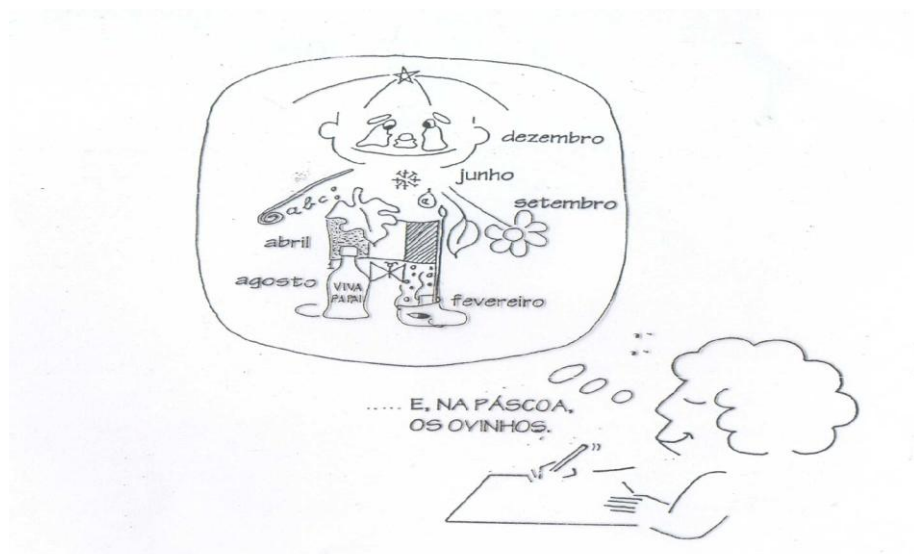
This study is aimed at analyzing children education as a right which is incorporated into the public policies towards childhood, departing from 1988, within the context of the new Federal Constitution. The universalization of the access to school since early childhood is celebrated as a conquest in the name of the law. However, how does real-life practices reflect the law? Having implication analyses as a basis, according to René Lourau, what unites us to the field of children education, as the right of early childhood, is questioned. In addition, the specialisms which pervade and are pervaded by the daily practices of institutions are also discussed. The construction of children education as a right, in the context of the controlling society, urges us to consider various rights, responsibilities, access and coercion appointed as fundamental to adequate education. Having as a nurturing parameter the genealogic way proposed by Foucault, it is important to understand the senses which produce this or that way. Naturally, it is not the formulation of an instrument, a device, a law, on its own self, which leads us to something, but its own means of application. Hence, the production of truths, the knowledge and power relations and, therefore, the subjectivities which are constructed in the name of the rights guarantees are brought into discussion. Within this perspective, the use of a number of concepts such as citizenship and rights, as paradigms, may lead to an inertia of modelling concepts and the framework of a speech of equal opportunities. Thus, the possibility of establishing a re-dimensioned space as resistance flux within the controlling society (PASSETTI) is considered, not with respect to the institutionalization of the children, the imposing of an idealized behavior, but to work within a sensible eye towards the environment, the forthcoming – under Deleuze's perspective – the smiles, gestures, differences.

Keywords: Children Education. Law. Controlling Society.

SUMÁRIO

1	O COTIDIANO: IMPLICAÇÕES E ATRAVESSAMENTOS	10
2	EMERGÊNCIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
2.1	Infância e disciplina	33
2.2	Infância e Educação Infantil no Brasil – a relação mulher-trabalho-criança	49
3	A EDUCAÇÃO COMO DIREITO	63
3.1	Disciplina e liberdade: tensões em torno da concepção de direito.....	63
3.2	Direito e controle: elementos instituintes do ideário Liberal	67
3.3	Democracia: captura e controle dos corpos	75
3.4	Infância e Educação: as relações de saber-poder	81
4	EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: A INCLUSÃO NO MUNDO DOS DIREITOS	89
4.1	Políticas de Educação Infantil e as práticas de controle	89
4.2	Educação Infantil: caminhos para práticas inovadoras e libertárias – Considerações finais	107
	REFERÊNCIAS	114

O MATE RNAL: O P ROGRAMA (1979)



3

O discurso é uma produção de verdade e, como tal, afasta-se da condição de imparcialidade, assim como toda relação humana, é uma relação de poder. As verdades são naturalizadas, sem se pensar nos diversos sentidos de nossas práticas, bem como nos seus efeitos. O que fazemos, para o que fazemos, como o fazemos, não é colocado em análise no cotidiano da Educação Infantil. Segundo Foucault (2005a), a verdade produz controles sociais e políticos na formação da sociedade e esta valida certos poderes sustentados em saberes. Acerca da verdade Foucault (1993) afirma que:

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdades [...] tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...]. (p.10)

³Tonucci, 1997.

Relações de verdade e formas de exercício de poder presentes nas novas regulamentações da Educação Infantil, assumidas mecanicamente, impedem, inclusive, a implementação de alguns de seus próprios princípios legais, como o respeito à diversidade. Todos usam os mesmos discursos e princípios, mesmo em situações diversas, diferentes.

Diferentes vivências convertem-se em descobertas e encontros, no fazer que se trama dia-a-dia, inquietando-nos a modelagem das perspectivas educacionais voltadas à infância. Há ênfase em torno da relevância de práticas pedagógicas que considerem diferentes linguagens como: música, escrita, corpo e movimento, matemática, ciências, dentre outras, incluindo crianças e adultos nesse cenário. Entretanto, concomitantemente, também há a expectativa de repostas, comportamentos e etapas corretas e próprias desta ou daquela atividade apresentada, ignorando outras possibilidades, outras formas de fazer e os múltiplos devires.



(1974) A avaliação (1)

4

Os devires são “mutilados”, à medida que se controlam as virtualidades. Previnem-se os desejos e a “ortopedia social”⁵, implementada por todos – pedagogos, médicos, advogados, psicólogos – por “nós”, modela cabalmente sentimentos, ações e conceitos, afirmando-se essencialmente pelas práticas, pelo que é produzido por elas.

De acordo com Gilles Deleuze e Claire Parnet (1998):

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão “o que você está se tornando?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. (Diálogos, Ed. Escuta, São Paulo: 1998, p.10).

As diversas experiências, os diferentes modos de olhar e a reflexão, pode se dar por meio de diferentes prismas que, conforme propõe Deleuze, nos “desestabilizaram” pelas multiplicidades e pelo diferente, fazendo com que não estabelecêssemos em nossas proposições a centralidade do idêntico, no análogo como artifício natural das práticas, do saber e do próprio Ser Humano, produzindo caminhos de fuga, outros agenciamentos, novos devires.

Rastrear as práticas pedagógicas, em particular a escolar, tendo a infância como objeto de controle, como prática discursiva no nosso próprio fazer, é uma maneira de fazer emergir os fundamentos de sua forma contemporânea que, no Brasil, se inscreve em códigos legais sustentados na noção de direitos sociais.

Diferentes épocas, histórias, perspectivas, experiências, pontos de vista, foi o caminho que escolhi para desnaturalizar práticas, conceitos, discursos que se instituem – e que instituímos – nas relações que se estabelecem no fazer diário, também por nós.

Segundo Scheinvar (2001):

⁵ Para Foucault a ortopedia social é uma forma de poder própria da sociedade disciplinar, “é a idade de controle social”, na medida em que “[...] o controle penal punitivo dos indivíduos ao nível de suas virtualidades não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de vigilância e de correção – a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas [...] médicas, pedagógicas para a correção [...] função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades.” (FOUCAULT, 2005a, p. 86).

Desnaturalizar as produções hegemônicas, então, implica na leitura genealógica da constituição das relações sociais, de seus dispositivos, bem como na leitura de suas práticas, no sentido não só de perceber a razão dominante inscrita nos discursos de verdade produtores de efeitos políticos concretos, mas também outras formas de existir que, embora também intervenham politicamente de forma direta, são apagadas pelos discursos dominantes. (p. 168)

Deste modo, as análises aqui apresentadas estão atravessadas por relações de saber-poder, pelos discursos de verdades que afirmamos e difundimos no exercício cotidiano, propagando-os, sobretudo fazendo uso do lugar do especialismo, no qual nos encontramos – e nos colocamos.

É fato: vivemos em uma sociedade globalizada e balizada por relações provisórias, na qual tempo e produtividade estabelecem uma relação profícua e intimista. Na transitoriedade premente diferentes relações se constituem e novos saberes vão tomando forma, estabelecendo novas e afirmando velhas relações de saber-poder. “Não há longo prazo”, tudo é produzido para ser descartável, conforme afirma Sennett (2003). A flexibilidade, a exigência da capacidade de sermos ágeis e, principalmente, abertos a mudanças rápidas, bruscas e em curto prazo, formam um conjunto de valores e atitudes funcionais ao mundo da produção capitalista. Implicam, ainda, o controle constante, a inclusão e os padrões, a modelação, a propagação de discursos, que acabam produzindo verdades que não são questionadas. A sociedade flexível se encontra em oposição ao tempo rotineiro e exige do indivíduo a capacidade de dobrar-se à mudança, e ser capaz de não se apegar ao que constrói, trazendo à tona a ampliação da fragmentação, criando estruturas de poder e controle que se fundam nas micro e macro-políticas.

Baseando-se em práticas de verdades, de “verificação” como nos aponta Foucault (2008), a sociedade se institui assim por relações efêmeras, passageiras e utilitárias, nas quais os indivíduos buscam o que há de imediato, o que é útil e como pode sê-lo, transformando o imediatismo em palavra de ordem e almejada por todos.

Sennett (2003), a respeito da flexibilidade afirma que:

Em termos ideais, o comportamento humano flexível [é] adaptável a circunstâncias variáveis, mas não [é] quebrado por elas. A sociedade de hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas. (p.52)

Neste contexto, encontramos o campo da Educação. Frases como: “qual o seu papel no mundo? Seu futuro está aqui!” “Você es colhe seu futuro!” “Você está a dois passos do paraíso!”, passam a fazer parte do corre-corre diário e poderiam corresponder às propagandas turísticas. Contudo, essas e muitas outras frases, fazem parte de jargões de *marketing* de ofertas de educação em diversas instituições. Propagandas de instituições escolares que trazem frases de ordem que incitam pessoas e famílias a “perseguirem” seu sucesso, pois afinal ele, “só depende delas!” Pode parecer estranho ou mesmo piegas para alguns leitores, mas para a maioria das pessoas que são expostas cotidia namente a essas chamadas elas aparecem como oportunidade constante de adequação às demandas sociais contemporâneas. Nós sempre achamos que a culpa é nossa. Esse é o pressuposto. São formas modelares de comportamento e enquadramentos a padrões tidos a partir de novos valores, interesses e formas de se relacionar.

A Educação Infantil também compõe este panorama e vem sendo alvo, no Brasil, de observações, investigações e legalizações desde a década de 1980, configurando-se a edificação dos discursos, dos enunciados e das lutas políticas sobre as práticas e o direito a esta etapa de educação, tal qual se apresenta hoje.

A partir de então, vivenciamos a disseminação da idéia da criança dita verdadeira – destacando-se a educação voltada a ela – e discursos que garantem reconhecê-la enquanto sujeito e legitimá-la como competente e sujeito de direitos. Mas a busca pela constituição de parâmetros mais sistemáticos, no que concerne à educação voltada às crianças de zero a seis anos, anula a heterogeneidade contida na infância.

Situamos, então, a perspectiva da ação do profissional de Educação Infantil nesse quadro, à medida que segue os referenciais traçados nos textos legais e nas demandas sociais produzidas para atender as novas exigências. Na contemporaneidade delinea-se o perfil do profissional de Educação Infantil afastado da “profissão do tipo assistencial-sanitário”, passando a correlacionar sua formação à necessidade de busca por uma identidade que o ligue efetivamente ao fazer profissional com a primeira infância, visto a Educação voltada a essa etapa do desenvolvimento humano ser entendida como educativa, a partir de 1988, com a Constituição Federal, que orienta a cuidar e educar crianças pequenas (zero a seis anos), entendendo os dois conceitos de forma indissociáveis.

Na sociedade contemporânea, este profissional também deve estabelecer contrapontos, rever idéias, refletir criticamente sobre a prática e a teoria, sobre concepções e tendências da educação escolar. Não somos profissionais de ação assistencial, mas também não deixamos de sê-lo. Somos os multifuncionais, semelhantes às novas impressoras que enchem as prateleiras e recheiam as propagandas do mercado.

Ou seja, o mundo contemporâneo exige dos chamados peritos que trabalhem em muitas frentes e em campos os mais diferentes, respondendo às mais variadas questões ao mesmo tempo. Sempre se estaria, portanto, precisando de um aprimoramento técnico, de uma atualização. Os chamados cursos de capacitação, os treinamentos conteriam toda a verdade que os profissionais precisariam para a solução dos problemas que lhes chegam. Esse profissional estaria sempre na falta; seria necessário treiná-lo para que se tornasse capaz. Produz-se sua carência e fragilização [...]. (COIMBRA e NASCIMENTO, 2004, p.8).

Entretanto, os estudos e pesquisas direcionados a esta etapa da Educação Básica, em sua maioria, não promovem uma discussão profícua acerca da aplicabilidade na prática dos preceitos previstos nas legislações ou mesmo de sua pertinência, seja na ação com as crianças seja nos preceitos voltados ao profissional deste segmento. Reitera apenas a difusão dos conceitos e necessidades permanentes da norma como mecanismo efetivo e único para a concretização da garantia do direito. Trazendo para essa realidade o princípio da flexibilidade, como o apontado por Sennett (2003). Estabelecem-se outros fazeres, outras redes de produção, que desembocam na constituição de relações de poder, baseadas em novos saberes e diferentes olhares.

Acerca da relação profícua entre a flexibilidade e o poder, Sennett (2003) faz a seguinte afirmação:

O sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade consiste em três elementos: reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção e concentração de poder sem centralização. Os fatos que se encaixam em cada uma dessas categorias são conhecidos da maioria de nós, nenhum mistério; já avaliar a consequência deles, é mais difícil. (p.54)

Vivenciamos na Educação Infantil os três elementos enunciados por Sennett e os difundimos quando por meio de nossas ações instituimos e reafirmamos

práticas que permanecem agenciando a despotencialização da família – de seu saber – e relacionando a escola voltada à primeira infância à condição de espaço essencial – muitas vezes único – para “aprender a a mar a vida e tornar-se uma pessoa íntegra, afetiva, inteligente e solidária” (Tiriba, 2009).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que os conceitos sejam analisados a partir dos discursos, conforme as normas para sua constituição, que “não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo” (Foucault, 1986, p.70).

Mas Deleuze, em um diálogo com Foucault (1993), afirma que:

A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. (p.41)

O caminho traçado para a Educação Infantil é longo e fértil em termos do processo de disciplinarização e controle. A disciplinarização e normalização dos corpos são a base, muitas vezes, das suas práticas cotidianas.

Em um curso oferecido na cidade de São Gonçalo (RJ), direcionado a professores desse segmento, foi feita uma pergunta sobre o que era difícil no trabalho com crianças de zero a seis anos. Das respostas obtidas a maioria girava em torno da disciplina e do enquadramento. Vejamos alguns exemplos das respostas das professoras: *“Eu tenho um quadro e, à medida que as dúvidas vão surgindo, eu vou tirando. Quando você tem muitos alunos quietos e disciplinados você consegue dar o conteúdo, mas quando a turma tem mais alunos levados fica difícil, principalmente quando você está sozinha, sem ajuda de alguém”*; *“O trabalho das regras é fundamental. É necessário disciplinar para dar o conhecimento”*; *“Transmitir o conhecimento com a sala cheia”*; *“As crianças não têm limites e tem muita energia e regrá-las é difícil”*; *“Impor limites e trabalhar as regras”*.

A escola – e seus especialistas – mantém a mesma racionalidade: é necessário disciplinar, colocar em formas, limitar e refrear, para que objetivos sejam alcançados, programas cumpridos e moldes propagados. Formatador e formatado, repressor e reprimido,

[...] o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia do poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objeto e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2001, p.161)

Falas que apresentam o poder em sua positividade, como trazido por Foucault, afirmam discursos e, conseqüentemente, verdades instituídas acerca da infância e da “impotência” familiar de cuidar e educar seus filhos e/ou filhas. A política produz e é produzida.

Segundo Foucault (2001):

[...] a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). [...] ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre a aptidão aumentada e uma dominação acentuada. [...] Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo [...] (p.119).

Mas essa disciplinarização da qual fala Foucault se sustenta em um saber assumido como verdadeiro:

[...] a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política [...] é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo [...]; é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos [...] enfim, é objeto de debate político e de confronto social [...] (FOUCAULT, 1993, p.11).

Não objetivamos, porém, estabelecer uma avaliação entre certo e errado, por acreditar que diferentes elementos são constitutivos das realidades em suas múltiplas apresentações. Para tanto, fez-se necessário desviar-nos das armadilhas determinadas pelo imediatismo atual, colocando em análise os saberes, as concepções, as verdades, os juízos de valor, as teorias, o especialismo, o nosso

próprio lugar de saber-poder, visto também instituímos tais verdades e possibilitarmos as disseminações dos conceitos e compreensões por meio de nossas práticas, falas, métodos e “receitas” com normas e procedimentos, envolvendo considerações acerca do que, por que e para que fazer, dentro deste ou daquele espaço, a partir dos padrões deste ou daquele referencial.

Se na história da infância nunca houve tanta preocupação com as crianças como acontece atualmente – com falas voltadas à valorização da expressão infantil e da espontaneidade – também se conserva a disseminação do discurso acerca de como devem viver e comportar-se. Incentivam-se as crianças a criar, expressar-se, à autonomia, à comunicação, dizendo respeitar o ritmo de desenvolvimento, interesses, possibilidades e características. Entretanto, prosseguimos em ritmo acelerado de produção de novas práticas de modelação e formas de enquadramento, muitas vezes homônimas às que existiam. A produção de novas concepções, que reconhecem essa “nova” condição das crianças, alastra a multiplicação de antigas práticas com novas roupagens.

A Educação Infantil vem sendo subjugada a uma visibilidade marcada substancialmente pela propagação dos discursos, por meio dos quais se intensificam os enunciados acerca da infância e do que lhe é próprio, decorrendo do universo infantil categorizações, normatizações, classificações, entre outros, transformando-o em objeto de poder.

A institucionalização é defendida pelo norte da despotencialização familiar, à medida que a presença da criança na escola passa a ser entendida como necessária e não mais de âmbito privado. O espaço da escola é visto como a única forma de fazer e promover seu desenvolvimento. Há a valorização do conhecimento encontrado na ciência dos especialistas que compõem os ambientes escolares direcionados à infância. A família, então, é vista como uma “instituição” desprovida do saber para o cuidado das crianças. Mas a própria demanda familiar, socialmente produzida a partir da sua despotencialização contribui para a institucionalização da necessidade de que crianças pequenas freqüentem a escola como privilegiado meio de socialização e aprendizagem.

Inúmeras situações cotidianas podem ser elencadas como exemplo, dentre elas o caso de uma mãe que questionou a professora de seu filho quanto à mudança que ele faria de turma. A mãe discordava da indicação, mas a professora

respondeu que a equipe técnica já tinha avaliado e decidido que ele precisava fazer a mudança.

A despotencialização da família acaba sendo incorporada nas falas e nas ações. A produção de saber se manifesta na própria fala das famílias quando as mesmas afirmam, por exemplo, “Eu não sei o que fazer com meu filho” ou quando buscam no saber dos especialistas repostas para questões como: “Como retirar a chupeta?”, “Que tempo é o tempo para retirada das fraldas?”, “Que escola escolho para meu filho? O que você indica?”, a família é desqualificada em suas práticas por todos e por ela mesma, necessitando de tutela para cuidar e educar seus filhos. A desqualificação do saber familiar já é um saber produzido e ao desqualificar-se a família já demonstra essa produção.

Entretanto, a análise de implicação do saber-fazer envolve a percepção de nossas próprias práticas que favorecem a implantação de discursos disseminados como verdades. Um fazer que abrange o lugar de pedagoga, docente, pesquisadora, mãe e outros tantos que se voltam – ou se voltaram – à atuação com a primeira infância.

São acontecimentos que emergem e nos fazem (re) pensar na institucionalização que promovemos também com nossas práticas de saber-poder, conforme nos indicam Coimbra e Nascimento (2004):

[...] o paradigma da implicação permite mostrar as diferentes forças presentes em nosso campo de atuação, fazendo, em muitos momentos, emergir acontecimentos e propiciando análises. A proposta de analisar nossas implicações é uma forma de pensar, cotidianamente, como vêm se dando nossas diferentes intervenções. (p.5)

Certa vez um pai solicitou ajuda a partir dos seguintes questionamentos: “*Vamos mudar de cidade, continuo trazendo meu filho para creche ou devo deixá-lo em casa até a mudança? O que faço?*” Deixou claro, inclusive, que “*O que você mandar eu acato*”. A família foi orientada a determinar precisamente o prazo da viagem para avaliar se a criança ficaria muito tempo sem ir à escola. Não se perguntou com quem ficaria essa criança, caso não viesse à creche, até mudar de cidade e ir para outra escola. Como se não houvesse possibilidades de socialização, de bem-estar, de cuidado e de bom desenvolvimento fora do espaço da escola.

O que fazer? Como fazer? Essas são as perguntas. Coimbra e Nascimento (2004) ajudam a pensar que o próprio corre-corre da vida cotidiana, a necessidade de atender e acolher com qualidade as crianças e as famílias e o não questionamento das verdades nos fazem agir pensando que podemos dar solução a todas as questões, repetindo padrões de comportamentos. Partimos do pressuposto que a criança tem que estar na escola e nem mesmo interrogamos: que escola? Para que escola? O que a escola produz? Inclusive, não nos interrogamos ou até celebramos, quando a família reconhece que cabe à escola e seus especialistas decidirem por ela.

Mas as situações analisadas não são denúncias ou mesmo acusações; são configurações para discussões do que, em geral, ficam no anonimato ou à “sombra”, em conversas “particulares” de bares, almoços ou rodas restritas de amigos, como sugere René Lourau (1993). Não podemos nos abster de analisá-las a partir de nossas implicações, à medida que são elas que fornecem elementos para que percebamos, em nossa própria prática, diferentes modos por meio dos quais difundimos discursos e instituímos verdades. Não podemos emudecer, não ouvir e não ver, como nos indica a charge de Mafalda, mas a escuta, a fala e o olhar não são isentos e afirmam verdades.



[PDF to Word](#)

1 – O COTIDIANO: IMPLICAÇÕES E ATRAVESSAMENTOS

Este trabalho coloca em análise a institucionalização da criança no espaço da Educação Infantil, no sentido de problematizar a luta pelo direito a essa etapa da Educação Básica. De que direito falamos? De que infância? Quais os efeitos do direito para Educação Infantil e para a infância? Que dicotomias são produzidas entre as noções de cuidar e educar? Que criança é produzida no processo de escolarização? O que é produzido com a institucionalização da criança na Educação Infantil? O que está sendo produzido? O que produzimos? O que instituímos com uma prática diária com pretensões acadêmicas?

Estas são algumas das preocupações presentes em nossas análises, descrentes de que as relações almejadas com a dita garantia de direitos sejam alcançadas com regulamentações que perpetuam práticas normalizadoras. O cotidiano da Educação Infantil é constituído por ações de cuidado e educação; mas ações produtoras, também, de vigilância e enquadramento de crianças cada vez menores.

De acordo com Alvarez-Uría e Varela (1991):

[...] são as forças sociais progressistas as que exigem com maior zelo a extensão da escolarização, pressupostos especiais para escolas localizadas em bairros “desfavorecidos”, educação compensatória e inclusive a generalização das escolas maternas e a educação pré-escolar. Paralelamente, sociólogos, psicólogos e pedagogos contribuem para afirmar sua necessidade. E da mesma forma que dos debates sobre o caráter inato ou adquirido da inteligência derivam-se os pressupostos sobre a inteligência, um amplo grupo de especialistas, ao discutir sobre técnicas didáticas, sobre a igualdade de oportunidades ou sobre distintas questões relacionadas à política educativa, contribuem para reforçar como algo natural uma instituição que não se generalizou [...] até o presente século. (p.176).

Nesta perspectiva, a ampliação do acesso à Educação Infantil e sua constituição como direito, no contexto da sociedade de controle¹, é uma prática que interessa problematizar, pensando nos atravessamentos entre as noções de direito, responsabilidade, acesso e coerção, à medida que o poder se dá pela existência de resistências, decorrente de múltiplas forças, exercícios, contornos, estratégias e

¹ O conceito de sociedade de controle é trabalhado por Deleuze e será melhor discutido no capítulo 3 deste trabalho.

tecnologias, pois todo exercício de poder expressa e contém formas de resistência (FOUCAULT, 1984).

Ao apresentarmos as considerações propostas neste trabalho analisamos nossas implicações, conforme propõe René Lourau (1993): o que nos une ao campo da Educação Infantil enquanto direito das crianças de zero a seis anos², problematizando a própria condição dos especialismos que atravessam e são atravessados pelas práticas que se concretizam nos estabelecimentos de atendimento.

A ferramenta “análise de implicações” supõe, dentre outras, as análises transferenciais daqueles que fazem parte da intervenção, a análise de todos os atravessamentos ali presentes (sexo, idade, raça, posição sócio-econômica, crenças, formação profissional, dentre outros) e a análise das produções sócio-culturais, políticas e econômicas que atravessam esse mesmo estabelecimento e que também constituem os sujeitos que dele participam. (COIMBRA e NASCIMENTO, 2004, p.4).

A “corporeidade” da implicação com a infância dá-se a partir de minhas experiências e vivências, com o envolvimento em situações junto às crianças de zero a seis anos de idade, com as possibilidades de fazer diferente e de querer diferente para as práticas voltadas a essa faixa etária. Vem carregada de sentimento e comprometimento com a educação, em especial com a Educação Infantil, embora saibamos que a implicação não estabelece relação análoga com o comprometimento, à medida que o mesmo não acusa relação singular com sua intensidade (COIMBRA & NASCIMENTO, 2004).

É importante diferenciarmos implicação de engajamento ou participação [...] Até porque implicado sempre se está, quer se queira ou não, visto não ser a implicação uma questão de vontade, de decisão consciente, um ato voluntário. Ela encontra-se no mundo, pois é uma relação que sempre estabelecemos com as diferentes instituições. (p.6)

² Ressaltamos que a Educação Infantil compreende a faixa etária de criança até completarem seis anos. A partir desta idade a criança tem que freqüentar a primeira etapa do Ensino Fundamental, que, com a Lei 11274 de 06 de Fevereiro de 2006, passou a incluir o ano referente a alfabetização como primeiro ano deste segmento.

No que se refere à educação voltada às crianças de zero a seis anos, instituímos práticas e conhecimentos, dos quais também somos oriundos. O exercício de nossas ponderações é estabelecido a partir de três referenciais: o discurso normativo que se estabelece para a educação da primeira infância, a prática propriamente dita dos estabelecimentos de Educação Infantil e os mecanismos de enquadramento que se sofisticam cotidianamente tendo como base a propagação de conceitos e concepções. Essa conjuntura se articula em meu cotidiano, a partir da prática como pedagoga e professora de cursos de formação continuada para profissionais de Educação Infantil.

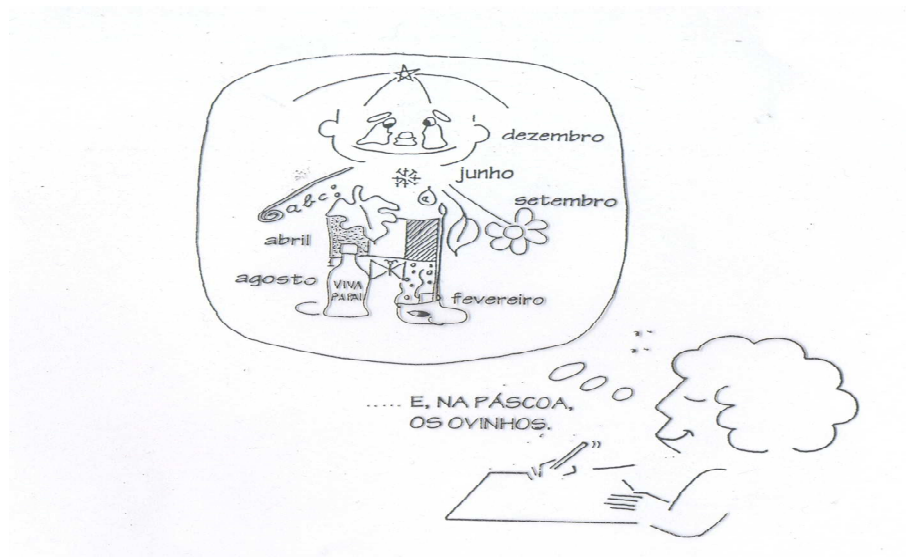
A caminhada profissional e as idéias que surgem são decorrentes da prática e dos diversos atravessamentos presentes nas relações de saber-poder, pautadas em produções de verdades. Assim, as tensões cotidianas da prática profissional me levaram a novos referenciais.

O aprendizado periódico do fazer cotidiano é um processo formativo que me levou a colocar em análise os padrões nos quais se pautam a Educação Infantil. Entretanto, a desnaturalização dos saberes e fazeres produzidos no processo pelo qual nos formamos – com base nas inúmeras verdades e discursos instituídos no dia-a-dia – traz momentos difíceis, dúvidas, incertezas, angústias, decepções, tristezas impregnam nossos pensamentos, sentimentos, compreensões e tencionam nossas subjetividades.

O convívio cotidiano com crianças, famílias e especialistas tais como os educadores é o encontro com práticas e falas diversas – plurais – bem distantes, em sua maioria, da idéia presente nos sucessivos discursos sobre o respeito à criatividade, criticidade e desenvolvimento da criança. Discursos que se transformam em verdades, cujo efeito é a unificação de propostas normalizadoras, sem espaços para qualquer diferença. Os novos discursos vão produzindo relações de saber-poder, com base em parâmetros científicos, que enquadram falas, comportamentos e padrões de ação na busca de um controle permanente e de configuração global.

Programas, currículos, referenciais e parâmetros passam a compor o cenário escolar, orientando um saber-fazer que contribui com a disseminação do discurso legalista sobre a criança e sua educação.

O MATERNAL: O PROGRAMA (1979)



3

O discurso é uma produção de verdade e, como tal, afasta-se da condição de imparcialidade, assim como toda relação humana, é uma relação de poder. As verdades são naturalizadas, sem se pensar nos diversos sentidos de nossas práticas, bem como nos seus efeitos. O que fazemos, para o que fazemos, como o fazemos, não é colocado em análise no cotidiano da Educação Infantil. Segundo Foucault (2005a), a verdade produz controles sociais e políticos na formação da sociedade e esta valida certos poderes sustentados em saberes. Acerca da verdade Foucault (1993) afirma que:

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdades [...] tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...]. (p.10)

³ Tonucci, 1997.

Relações de verdade e formas de exercício de poder presentes nas novas regulamentações da Educação Infantil, assumidas mecanicamente, impedem, inclusive, a implementação de alguns de seus próprios princípios legais, como o respeito à diversidade. Todos usam os mesmos discursos e princípios, mesmo em situações diversas, diferentes.

Diferentes vivências convertem-se em descobertas e encontros, no fazer que se trama dia-a-dia, inquietando-nos a modelagem das perspectivas educacionais voltadas à infância. Há ênfase em torno da relevância de práticas pedagógicas que considerem diferentes linguagens como: música, escrita, corpo e movimento, matemática, ciências, dentre outras, incluindo crianças e adultos nesse cenário. Entretanto, concomitantemente, também há a expectativa de repostas, comportamentos e etapas corretas e próprias desta ou daquela atividade apresentada, ignorando outras possibilidades, outras formas de fazer e os múltiplos devires.



(1974) A avaliação (1)

4

Os devires são “mutilados”, à medida que se controlam as virtualidades. Previnem-se os desejos e a “ortopedia social”⁵, implementada por todos – pedagogos, médicos, advogados, psicólogos – por “nós”, modela cabalmente sentimentos, ações e conceitos, afirmando-se essencialmente pelas práticas, pelo que é produzido por elas.

De acordo com Gilles Deleuze e Claire Parnet (1998):

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão "o que você está se tornando?" é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. (Diálogos, Ed. Escuta, São Paulo: 1998, p.10).

As diversas experiências, os diferentes modos de olhar e a reflexão, pode se dar por meio de diferentes prismas que, conforme propõe Deleuze, nos “desestabilizaram” pelas multiplicidades e pelo diferente, fazendo com que não estabelecêssemos em nossas proposições a centralidade no idêntico, no análogo como artifício natural das práticas, do saber e do próprio Ser Humano, produzindo caminhos de fuga, outros agenciamentos, novos devires.

Rastrear as práticas pedagógicas, em particular a escolar, tendo a infância como objeto de controle, como prática discursiva no nosso próprio fazer, é uma maneira de fazer emergir os fundamentos de sua forma contemporânea que, no Brasil, se inscreve em códigos legais sustentados na noção de direitos sociais.

Diferentes épocas, histórias, perspectivas, experiências, pontos de vista, foi o caminho que escolhi para desnaturalizar práticas, conceitos, discursos que se instituem – e que instituímos – nas relações que se estabelecem no fazer diário, também por nós.

Segundo Scheinvar (2001):

⁵ Para Foucault a ortopedia social é uma forma de poder própria da sociedade disciplinar, “é a idade de controle social”, na medida em que “[...] o controle penal punitivo dos indivíduos ao nível de suas virtualidades não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de vigilância e de correção – a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas [...] médicas, pedagógicas para a correção [...] função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades.” (FOUCAULT, 2005a, p. 86).

Desnaturalizar as produções hegemônicas, então, implica na leitura genealógica da constituição das relações sociais, de seus dispositivos, bem como na leitura de suas práticas, no sentido não só de perceber a razão dominante inscrita nos discursos de verdade produtores de efeitos políticos concretos, mas também outras formas de existir que, embora também intervenham politicamente de forma direta, são apagadas pelos discursos dominantes. (p. 168)

Deste modo, as análises aqui apresentadas estão atravessadas por relações de saber-poder, pelos discursos de verdades que afirmamos e difundimos no exercício cotidiano, propagando-os, sobretudo fazendo uso do lugar do especialismo, no qual nos encontramos – e nos colocamos.

É fato: vivemos em uma sociedade globalizada e balizada por relações provisórias, na qual tempo e produtividade estabelecem uma relação profícua e intimista. Na transitoriedade premente diferentes relações se constituem e novos saberes vão tomando forma, estabelecendo novas e afirmando velhas relações de saber-poder. “Não há longo prazo”, tudo é produzido para ser descartável, conforme afirma Sennett (2003). A flexibilidade, a exigência da capacidade de sermos ágeis e, principalmente, abertos a mudanças rápidas, bruscas e em curto prazo, formam um conjunto de valores e atitudes funcionais ao mundo da produção capitalista. Implicam, ainda, o controle constante, a inclusão em padrões, a modelação, a propagação de discursos, que acabam produzindo verdades que não são questionadas. A sociedade flexível se encontra em oposição ao tempo rotineiro e exige do indivíduo a capacidade de dobrar-se à mudança, e ser capaz de não se apegar ao que constrói, trazendo à tona a ampliação da fragmentação, criando estruturas de poder e controle que se fundam nas micro e macro-políticas.

Baseando-se em práticas de verdades, de “verificação” como nos aponta Foucault (2008), a sociedade se institui assim por relações efêmeras, passageiras e utilitárias, nas quais os indivíduos buscam o que há de imediato, o que é útil e como pode sê-lo, transformando o imediatismo em palavra de ordem e almejada por todos.

Sennett (2003), a respeito da flexibilidade afirma que:

Em termos ideais, o comportamento humano flexível [é] adaptável a circunstâncias variáveis, mas não [é] quebrado por elas. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas. (p.52)

Neste contexto, encontramos o campo da Educação. Frases como: “qual o seu papel no mundo? Seu futuro está aqui!” “Você escolhe seu futuro!” “Você está a dois passos do paraíso!”, passam a fazer parte do corre-corre diário e poderiam corresponder às propagandas turísticas. Contudo, essas e muitas outras frases, fazem parte de jargões de *marketing* de ofertas de educação em diversas instituições. Propagandas de instituições escolares que trazem frases de ordem que incitam pessoas e famílias a “perseguirem” seu sucesso, pois afinal ele, “só depende delas!” Pode parecer estranho ou mesmo piegas para alguns leitores, mas para a maioria das pessoas que são expostas cotidianamente a essas chamadas elas aparecem como oportunidade constante de adequação às demandas sociais contemporâneas. Nós sempre achamos que a culpa é nossa. Esse é o pressuposto. São formas modelares de comportamento e enquadramentos a padrões tidos a partir de novos valores, interesses e formas de se relacionar.

A Educação Infantil também compõe este panorama e vem sendo alvo, no Brasil, de observações, investigações e legalizações desde a década de 1980, configurando-se a edificação dos discursos, dos enunciados e das lutas políticas sobre as práticas e o direito a esta etapa de educação, tal qual se apresenta hoje.

A partir de então, vivenciamos a disseminação da idéia da criança dita verdadeira – destacando-se a educação voltada a ela – e discursos que garantem reconhecê-la enquanto sujeito e legitimá-la como competente e sujeito de direitos. Mas a busca pela constituição de parâmetros mais sistemáticos, no que concerne à educação voltada às crianças de zero a seis anos, anula a heterogeneidade contida na infância.

Situamos, então, a perspectiva da ação do profissional de Educação Infantil nesse quadro, à medida que segue os referenciais traçados nos textos legais e nas demandas sociais produzidas para atender as novas exigências. Na contemporaneidade delinea-se o perfil do profissional de Educação Infantil afastado da “profissão do tipo assistencial-sanitário”, passando a correlacionar sua formação à necessidade de busca por uma identidade que o ligue efetivamente ao fazer profissional com a primeira infância, visto a Educação voltada a essa etapa do desenvolvimento humano ser entendida como educativa, a partir de 1988, com a Constituição Federal, que orienta a cuidar e educar crianças pequenas (zero a seis anos), entendendo os dois conceitos de forma indissociáveis.

Na sociedade contemporânea, este profissional também deve estabelecer contrapontos, rever idéias, refletir criticamente sobre a prática e a teoria, sobre concepções e tendências da educação escolar. Não somos profissionais de ação assistencial, mas também não deixamos de sê-lo. Somos multifuncionais, semelhantes às novas impressoras que enchem as prateleiras e recheiam as propagandas do mercado.

Ou seja, o mundo contemporâneo exige dos chamados peritos que trabalhem em muitas frentes e em campos os mais diferentes, respondendo às mais variadas questões ao mesmo tempo. Sempre se estaria, portanto, precisando de um aprimoramento técnico, de uma atualização. Os chamados cursos de capacitação, os treinamentos conteriam toda a verdade que os profissionais precisariam para a solução dos problemas que lhes chegam. Esse profissional estaria sempre na falta; seria necessário treiná-lo para que se tornasse capaz. Produz-se sua carência e fragilização [...]. (COIMBRA e NASCIMENTO, 2004, p.8).

Entretanto, os estudos e pesquisas direcionados a esta etapa da Educação Básica, em sua maioria, não promovem uma discussão profícua acerca da aplicabilidade na prática dos preceitos previstos nas legislações ou mesmo de sua pertinência, seja na ação com as crianças seja nos preceitos voltados ao profissional deste segmento. Reitera apenas a difusão dos conceitos e necessidades permanentes da norma como mecanismo efetivo e único para a concretização da garantia do direito. Trazendo para essa realidade o princípio da flexibilidade, como o apontado por Sennett (2003). Estabelecem-se outros fazeres, outras redes de produção, que desembocam na constituição de relações de poder, baseadas em novos saberes e diferentes olhares.

Acerca da relação profícua entre a flexibilidade e o poder, Sennett (2003) faz a seguinte afirmação:

O sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade consiste em três elementos: reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção e concentração de poder sem centralização. Os fatos que se encaixam em cada uma dessas categorias são conhecidos da maioria de nós, nenhum mistério; já avaliar a consequência deles, é mais difícil. (p.54)

Vivenciamos na Educação Infantil os três elementos enunciados por Sennett e os difundimos quando por meio de nossas ações instituímos e reafirmamos

práticas que permanecem agenciando a despotencialização da família – de seu saber – e relacionando a escola voltada à primeira infância à condição de espaço essencial – muitas vezes único – para “aprender a amar a vida e tornar-se uma pessoa íntegra, afetiva, inteligente e solidária” (Tiriba, 2009).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que os conceitos sejam analisados a partir dos discursos, conforme as normas para sua constituição, que “não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo” (Foucault, 1986, p.70).

Mas Deleuze, em um diálogo com Foucault (1993), afirma que:

A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. (p.41)

O caminho traçado para a Educação Infantil é longo e fértil em termos do processo de disciplinarização e controle. A disciplinarização e normalização dos corpos são a base, muitas vezes, das suas práticas cotidianas.

Em um curso oferecido na cidade de São Gonçalo (RJ), direcionado a professores desse segmento, foi feita uma pergunta sobre o que era difícil no trabalho com crianças de zero a seis anos. Das respostas obtidas a maioria girava em torno da disciplina e do enquadramento. Vejamos alguns exemplos das respostas das professoras: *“Eu tenho um quadro e, à medida que as dúvidas vão surgindo, eu vou tirando. Quando você tem muitos alunos quietos e disciplinados você consegue dar o conteúdo, mas quando a turma tem mais alunos levados fica difícil, principalmente quando você está sozinha, sem ajuda de alguém”*; *“O trabalho das regras é fundamental. É necessário disciplinar para dar o conhecimento”*; *“Transmitir o conhecimento com a sala cheia”*; *“As crianças não têm limites e tem muita energia e regrá-las é difícil”*; *“Impor limites e trabalhar as regras”*.

A escola – e seus especialistas – mantém a mesma racionalidade: é necessário disciplinar, colocar em formas, limitar e refrear, para que objetivos sejam alcançados, programas cumpridos e moldes propagados. Formatador e formatado, repressor e reprimido,

[...] o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia do poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objeto e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2001, p.161)

Falas que apresentam o poder em sua positividade, como trazido por Foucault, afirmam discursos e, conseqüentemente, verdades instituídas acerca da infância e da “impotência” familiar de cuidar e educar seus filhos e/ou filhas. A política produz e é produzida.

Segundo Foucault (2001):

[...] a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). [...] ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre a aptidão aumentada e uma dominação acentuada. [...] Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo [...] (p.119).

Mas essa disciplinarização da qual fala Foucault se sustenta em um saber assumido como verdadeiro:

[...] a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política [...] é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo [...]; é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos [...] enfim, é objeto de debate político e de confronto social [...] (FOUCAULT, 1993, p.11).

Não objetivamos, porém, estabelecer uma avaliação entre certo e errado, por acreditar que diferentes elementos são constitutivos das realidades em suas múltiplas apresentações. Para tanto, fez-se necessário desviar-nos das armadilhas determinadas pelo imediatismo atual, colocando em análise os saberes, as concepções, as verdades, os juízos de valor, as teorias, o especialismo, o nosso

próprio lugar de saber-poder, visto também instituímos tais verdades e possibilitarmos as disseminações dos conceitos e compreensões por meio de nossas práticas, falas, métodos e “receitas” com normas e procedimentos, envolvendo considerações acerca do que, por que e para que fazer, dentro deste ou daquele espaço, a partir dos padrões deste ou daquele referencial.

Se na história da infância nunca houve tanta preocupação com as crianças como acontece atualmente – com falas voltadas à valorização da expressão infantil e da espontaneidade – também se conserva a disseminação do discurso acerca de como devem viver e comportar-se. Incentivam-se as crianças a criar, expressar-se, à autonomia, à comunicação, dizendo respeitar o ritmo de desenvolvimento, interesses, possibilidades e características. Entretanto, prosseguimos em ritmo acelerado de produção de novas práticas de modelação e formas de enquadramento, muitas vezes homônimas às que existiam. A produção de novas concepções, que reconhecem essa “nova” condição das crianças, alastra a multiplicação de antigas práticas com novas roupagens.

A Educação Infantil vem sendo subjugada a uma visibilidade marcada substancialmente pela propagação dos discursos, por meio dos quais se intensificam os enunciados acerca da infância e do que lhe é próprio, decorrendo do universo infantil categorizações, normatizações, classificações, entre outros, transformando-o em objeto de poder.

A institucionalização é defendida pelo norte da despotencialização familiar, à medida que a presença da criança na escola passa a ser entendida como necessária e não mais de âmbito privado. O espaço da escola é visto como a única forma de fazer e promover seu desenvolvimento. Há a valorização do conhecimento encontrado na ciência dos especialistas que compõem os ambientes escolares direcionados a infância. A família, então, é vista como uma “instituição” desprovida do saber para o cuidado das crianças. Mas a própria demanda familiar, socialmente produzida a partir da sua despotencialização contribui para a institucionalização da necessidade de que crianças pequenas freqüentem a escola como privilegiado meio de socialização e aprendizagem.

Inúmeras situações cotidianas podem ser elencadas como exemplo, dentre elas o caso de uma mãe que questionou a professora de seu filho quanto à mudança que ele faria de turma. A mãe discordava da indicação, mas a professora

respondeu que a equipe técnica já tinha avaliado e decidido que ele precisava fazer a mudança.

A despotencialização da família acaba sendo incorporada nas falas e nas ações. A produção de saber se manifesta na própria fala das famílias quando as mesmas afirmam, por exemplo, “Eu não sei o que fazer com meu filho” ou quando buscam no saber dos especialistas repostas para questões como: “Como retirar a chupeta?”, “Que tempo é o tempo para retirada das fraldas?”, “Que escola escolho para meu filho? O que você indica?”, a família é desqualificada em suas práticas por todos e por ela mesma, necessitando de tutela para cuidar e educar seus filhos. A desqualificação do saber familiar já é um saber produzido e ao desqualificar-se a família já demonstra essa produção.

Entretanto, a análise de implicação do saber-fazer envolve a percepção de nossas próprias práticas que favorecem a implantação de discursos disseminados como verdades. Um fazer que abrange o lugar de pedagoga, docente, pesquisadora, mãe e outros tantos que se voltam – ou se voltaram – à atuação com a primeira infância.

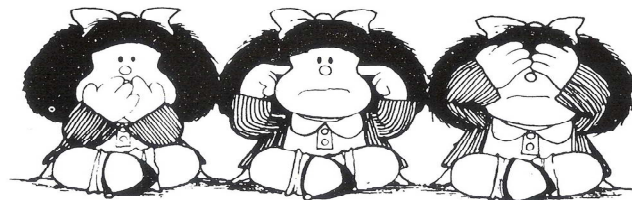
São acontecimentos que emergem e nos fazem (re) pensar na institucionalização que promovemos também com nossas práticas de saber-poder, conforme nos indicam Coimbra e Nascimento (2004):

[...] o paradigma da implicação permite mostrar as diferentes forças presentes em nosso campo de atuação, fazendo, em muitos momentos, emergir acontecimentos e propiciando análises. A proposta de analisar nossas implicações é uma forma de pensar, cotidianamente, como vêm se dando nossas diferentes intervenções. (p.5)

Certa vez um pai solicitou ajuda a partir dos seguintes questionamentos: “*Vamos mudar de cidade, continuo trazendo meu filho para creche ou devo deixá-lo em casa até a mudança? O que faço?*” Deixou claro, inclusive, que “*O que você mandar eu acato*”. A família foi orientada a determinar precisamente o prazo da viagem para avaliar se a criança ficaria muito tempo sem ir à escola. Não se perguntou com quem ficaria essa criança, caso não viesse à creche, até mudar de cidade e ir para outra escola. Como se não houvesse possibilidades de socialização, de bem-estar, de cuidado e de bom desenvolvimento fora do espaço da escola.

O que fazer? Como fazer? Essas são as perguntas. Coimbra e Nascimento (2004) ajudam a pensar que o próprio corre-corre da vida cotidiana, a necessidade de atender e acolher com qualidade as crianças e as famílias e o não questionamento das verdades nos fazem agir pensando que podemos dar solução a todas as questões, repetindo padrões de comportamentos. Partimos do pressuposto que a criança tem que estar na escola e nem mesmo interrogamos: que escola? Para que escola? O que a escola produz? Inclusive, não nos interrogamos ou até celebramos, quando a família reconhece que cabe à escola e seus especialistas decidirem por ela.

Mas as situações analisadas não são denúncias ou mesmo acusações; são configurações para discussões do que, em geral, ficam no anonimato ou à “sombra”, em conversas “particulares” de bares, almoços ou rodas restritas de amigos, como sugere René Lourau (1993). Não podemos nos abster de analisá-las a partir de nossas implicações, à medida que são elas que fornecem elementos para que percebamos, em nossa própria prática, diferentes modos por meio dos quais difundimos discursos e instituímos verdade. Não podemos emudecer, não ouvir e não ver, como nos indica a charge de Mafalda, mas a escuta, a fala e o olhar não são isentos e afirmam verdades.



A análise de implicações traz para o campo da análise sentimentos, percepções, ações, acontecimentos até então considerados negativos, estranhos, como desvios e erros que impediriam uma pesquisa de ser bem sucedida. (COIMBRA e NASCIMENTO, 2004, p.5).

Em uma apresentação teatral escolar, uma menina de quatro anos e meio escolheu fazer o papel de príncipe. Ela não desejava ser a princesa. Como podia ser que uma menina não quisesse ser princesa e sim príncipe? Tais questionamentos não consideraram os desejos como possibilidades, mas o fato de uma menina incorporar como um “desvio” um papel designado como masculino. O gênero era a questão primordial, mesmo perante o preceito fundamental de todo discurso pedagógico do respeito à diferença. No fim da história, após o comunicado à família acerca da preferência da menina e das discussões sobre a possibilidade dela ser um menino – vestiriam um menino de princesa? – ela foi uma princesa.

De cor de rosa e vista por todos como linda, a menina se apresentou no dia da festa, mas sua participação foi sentar-se no palco e observar seus amigos. Alguns comentaram que seu comparecimento foi simplório e sem nenhum destaque, mas ele foi potente: ela protestava. Um protesto silencioso, mas significativo. Um protesto que provoca a análise acerca das práticas como produções de subjetividades coletivas. Quem é essa menina? O que traz de sua vivência? Questionamentos, geralmente, considerados irrelevantes são, na maioria das vezes, detalhes descartáveis.

Transformamo-nos em “máquinas” de respostas e soluções, com base em padrões de comportamentos, procedimentos, falas e conhecimentos, sempre prevendo o que se produz e do que deve se produzir.

Mantemo-nos em um pedantismo constante, como já afirmava Montaigne (2005) no século XVI, por excessos e permanentes discursos e verdades que instituímos acerca da infância e do desenvolvimento dito saudável, integral, adequado e esperado. Deste modo, mecanizamos práticas, reproduzimos rotinas e ainda:

Trabalhamos apenas para encher memória, e deixamos o entendimento e a consciência vazios. Assim como às vezes as aves vão em busca do grão e o trazem no bico sem o experimentar, para dar o bocado a seus filhotes, assim nossos pedagogos vão catando a ciência nos livros e mal a acomodam na beira dos lábios, para simplesmente vomitá-la e lançá-la ao vento. (MONTAIGNE, 2005, p.9)

Montaigne (2005) afirma ainda, sobre as práticas mecânicas da escola que:

Saber de cor não é saber: é conservar o que foi entregue à guarda da memória. Do que sabemos efetivamente, dispomos sem olhar para o modelo, sem voltar os olhos para o livro. Desagradável competência, a competência puramente livresca! (Ibid, p.50-51)

Desde o século XVI, a escolarização como forma de enquadramento é potente. Cada vez mais cedo mandam-se as crianças à escola e quanto menor a idade mais amplos os efeitos de docilização, abarcando diretamente às suas famílias. A escola, a pedagogia, a docilização e disciplinarização das crianças questões de governo desde essa época. Um governo que dirige condutas obedientes usando, mesmo que necessário, a coerção:

[...] a escola emprega metodologias desde as mais suaves até as mais descaradamente repressoras, e todas elas, por menos que o digam, por mais que disfarcem vão reproduzir essa pessoa preparada, essa pessoa comunicante. [...] O papel da escola é o de normalizar. Ela imobiliza violentamente para normalizar. E normalizar significa conter e pacificar essas forças até o ponto de transformar fluxos de vida em informação. (CORRÊA, 2006, p.39)

Na ação cotidiana corriqueiramente se naturaliza a infância e seus comportamentos. As práticas não são questionadas, não há reflexão acerca do que se faz e sobre o que produz diariamente, sujeitando acontecimentos e realidades, muitas vezes díspares, a padrões de normalizações constantes e uniformes. Padronagens e práticas de saber-poder que corroboram verdades inquestionáveis acerca de comportamentos, condutas, modos de agir neste ou naquele momento ou lugar, como nas situações que descrevemos.

O músico Gabriel O Pensador, no rap “Estudo errado”, fala com intimidade da normalização e do enquadramento a que estamos sujeitos nas práticas escolares:

Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender? Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer? [...] Decorei toda lição. Não errei nenhuma questão. Não aprendi nada de bom. [...] Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci. Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi. Decoreba: esse é o método de ensino [...].

Muito ainda há a construir no campo da Educação Infantil, mesmo após o deferimento de leis, sempre há novas propostas, outros fazeres, diferentes olhares. Hoje, no início do século XXI, reconhece-se a criança como sujeito de direitos, que no campo da Educação Infantil é “opção da Família e dever do Estado”, tendo como objetivo educar e cuidar de forma indissociável. Entretanto, nos questionamos: o que é discurso legal e o que foi passível de mudança na prática cotidiana com as crianças? O que significa “práticas de cuidar e educar”, conceitos complexos que podem ser dicotômicos? As práticas de cuidado e educação podem ser práticas de insurgências em face da sociedade de controle? Questionamos os novos paradigmas pedagógicos que se instituem enquanto verdade?

Convivemos com práticas diversas, chamando-nos a atenção a dicotomia entre o cuidar e educar nas ações diárias com as crianças e a propagação dos discursos sobre a necessidade de rompê-la. O que percebemos, entretanto, são ações recobertas de um discurso falacioso sobre a superação da dicotomia, estabelecendo práticas de vigilância, modelação e enquadramento. São estes movimentos dos quais também fazemos parte.

Neste contexto, faz-se necessário pensarmos o tempo presente, refletindo acerca das práticas históricas dirigidas à primeira infância. O que presenciamos no dia-a-dia com crianças de zero a seis anos em instituições voltadas a cuidar e educar é que caminhamos na direção oposta à ruptura histórica tão propagada em nome dos novos olhares e fazeres. Mas ambas, dissociáveis ou não, acabam sendo, em muitos casos, práticas de vigilância e de imposição de valores e padrões. Superar a dicotomia entre educar e cuidar se coloca para os profissionais e estudiosos do campo da Educação Infantil, inclusive nos discursos dos elaboradores das políticas públicas para a área, como um dos principais desafios para o exercício do direito da infância à educação, todavia não nos questionamos acerca das práticas de vigilância e controle, que se apresentam convenientemente no cotidiano. Práticas de controle e disciplinarização convertem-se também em práticas de cuidado e educação, sendo aceitas e aclamadas no dia-a-dia por todos.

Embora acreditássemos que a transformação da Educação Infantil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394) fosse favorecer o atendimento dito de qualidade, o que vivenciamos é uma prática pautada em manobras de controle e modelação, por meio da vigilância e da punição.

O atendimento de qualidade perpassa pelas dimensões administrativas e quantitativas, ocasionando discussões que compreendem, basicamente, questões relativas ao número de crianças nas salas ou a quantidade de escolas para o atendimento das crianças de zero a seis anos.

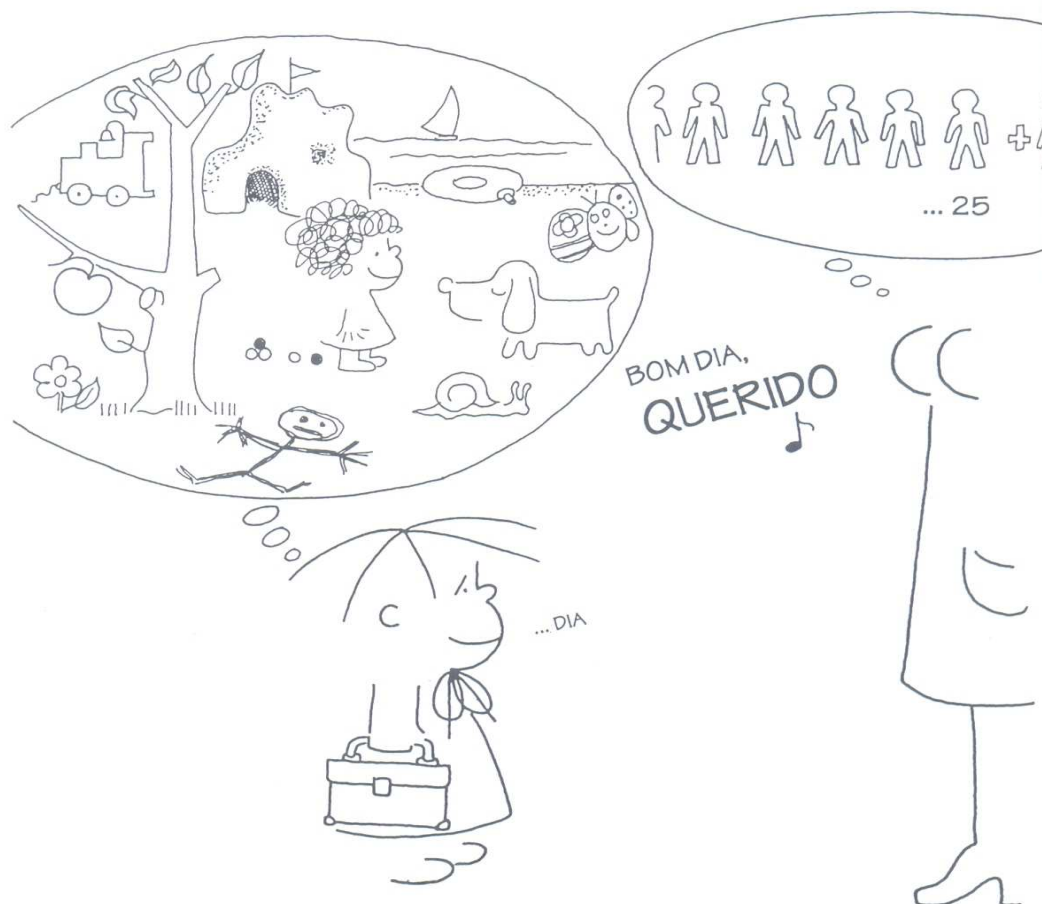
Constantemente, o número de crianças em sala é questionado por pais e especialistas, à medida que acreditam que há superlotação, o que prejudica o aprendizado das crianças. As falas são vinculadas a conceitos como eficiência, eficácia e direito. No entanto, o não aceite de novas crianças também fere o exercício do direito. Contudo, Coimbra e Nascimento (2004), citando Rocha e Aguiar (2003), afirmam que “conflitos e tensões são as possibilidades de mudança, pois evidenciam que algo não se ajusta, está fora da ordem, transborda os modelos” (p.7).

A relação conflituosa entre aceitar ou não mais crianças nas escolas, ou mesmo a necessidade de aumentar o número de escolas, demonstra que o problema não é só quantitativo, mas também de ausência de espaços coletivos de discussão, centrando as discussões em ações individualizantes e de flexibilização. A questão da qualidade mantém-se vinculada à idéia que o melhor lugar para a criança é a escola, mesmo que essa escola signifique a perpetuação da sujeição dos corpos, a instituição de modelos e um serviço precário.

A partir da LDB 9394/96, proliferaram as propostas de metodologias, normas e regras relativas há tempos, espaços, rotinas, aprendizagem e construção do conhecimento. Todas reguladas por conceitos que determinam espaços, seguindo programas, previsões e currículos. Riscos há. Foucault (2006) alerta que “a idéia de um programa e de preposições é perigosa. Desde que um programa se apresenta, ele faz a lei, é uma proibição de inventar”. (p.167). Pode mutilar devires.

O caminho, as estratégias e os mecanismos se espelham em práticas de padronização, nas quais questões relativas às etapas do desenvolvimento infantil se impõem por meio de normas e procedimentos: “receitas” ideais e adequadas ao exercício cotidiano com as crianças.

Não nos preocupamos com as modelações direcionadas à criança por meio de sua educação – ou acreditamos ser de pouca relevância. Sustentamos práticas que reprimem, censuram, excluem, selecionam e padronizam como indica a charge de Tonucci, seja por coação, coerção ou sedução.



(1975) Primeiro dia na escola: o encontro...

6

É possível percebermos mesmo no discurso sobre brincadeiras e sua necessidade, conceitos e concepções pautadas em modelos. O momento da brincadeira continua sendo ligado ao ócio⁷, ao nada estar sendo feito ou produzido. Já os trabalhos ditos pedagógicos como: colagens, recortes, pintura, dentre outros, são assumidos como momentos de aprendizagem. Acabamos desconsiderando os processos implícitos e explícitos nas brincadeiras, as inúmeras possibilidades de fazeres e saberes que se apresentam no brincar.

⁶ Tonucci, 1997.

⁷ Ócio, termo proveniente do latim, *OTIUM*, significa descanso, tempo considerado improdutivo e ameaçador na sociedade disciplinar.

Por exemplo, mesmo quando aceitamos que meninas brinquem de carrinho e meninos de bonecas, essa possibilidade incomoda a muitos. Em uma oficina de formação continuada no município do Rio de Janeiro, quando discutíamos acerca das diversas formas de brincar das crianças, uma professora falou: *“Tudo bem professora meninos e meninas podem brincar de qualquer coisa, mas é esquisito ver um menino preferindo brincar de boneca”* e completou: *“A não ser que seja uma brincadeira de médico”*. Muitos presentes riram e concordaram. A concordância e a própria graça são originárias dos moldes que instituímos diariamente e das formas de docilização dos corpos e mentes na prática cotidiana. Fazemos isso nas pequenas ações. Por exemplo, quando uma menina cai em uma brincadeira e chora é comum pegá-la no colo e acalotá-la até que seu choro cesse. Mas quando um menino cai é comum ouvirmos frases como: *“Menino não chora”* ou *“Foi um tombinho à toa, não chora não e volta para brincar”*. Espera-se que o choro dure menos tempo ou mesmo que sequer ocorra quando se trata de meninos.

Como no exemplo da menina que queria ser príncipe ou neste último relato sobre o choro, o que imprimimos na prática é a existência de um modelo a ser seguido, um padrão a ser mantido, um comportamento dito normal, seja ele de desenvolvimento, gênero, religioso ou qualquer outro. E a escola se encarrega de produzi-los e mantê-los.

Busca-se uma “unificação” das práticas a partir de padronizações de comportamentos, etapas e com base na idéia de que todas as crianças são passíveis de ações “iguais”. Muda-se o foco, mas nossos procedimentos não se transformam, cada vez mais possibilitam a instituição de práticas modelares, o controle e a disciplina. Não analisamos nossas ações, apenas as naturalizamos.

Certa vez uma mãe me procurou dizendo que não agüentava mais “brincar” de ser eu. Espantada e curiosa perguntei o que era “brincar de ser eu”. A mãe explicou que sua filha de quatro anos chegava em casa todo dia e queria brincar de ser a Pedagoga, no caso meu trabalho técnico. Para isso, a menina ficava na cozinha, sendo a Pedagoga e a mãe era posta na sala, representando a professora. A menina ora fingia falar em um microfone dizendo frases que determinavam ações para a professora, como comparecer à secretaria; ora ia até a sala e perguntava sobre o planejamento ou as atividades que estavam sendo realizadas pelas “crianças”, representadas pelas bonecas. A brincadeira consistia, basicamente,

nestes movimentos, acrescida do fato que a mãe não podia se ausentar da sala ou mesmo fazer algo diferente de estar sentada junto às bonecas ou próxima a elas.

Após o relato da mãe achei graça da situação e considerei apenas uma brincadeira de criança sem maior importância. Hoje, ao analisar as minhas implicações com a Educação Infantil, pondero a percepção e a reprodução daquela criança quanto às práticas de vigilância e controle instituídas – e que instituímos – cotidianamente. O quanto somos modelares e disciplinadores, modelados e disciplinados.

Estamos extremamente expostos, ao nos inserirmos no fazer pedagógico sem problematizá-lo; muito mais do que pensamos. Ao estarmos expostos estamos cada vez mais vulneráveis aos processos de modelação, enquadramento e disciplinarização que são produzidos diariamente e que impomos. Na música “Remoto Controle”, Adriana Calcanhoto faz uma referência ao controle e enquadramento constante a que estamos sujeitos, com os seguintes versos: “pela janela do quarto, pela janela do carro, pela tela, pela janela [...] eu vejo tudo enquadrado [...]”.

Em nosso lugar de especialistas estamos à procura de verdades intocáveis e absolutas. Muito mais que ter conhecimento acerca das políticas públicas voltadas à Educação Infantil, as questões relativas à percepção, incorporação e instituição de comportamentos normalizadores vão atravessando e sendo atravessados pelas macro e micro-relações do saber-fazer cotidiano.

Acerca do saber técnico, Coimbra e Nascimento (2004) fazem o seguinte apontamento:

Entendemos que a abertura e a flexibilidade para novos conhecimentos, novos entendimentos do mundo são fundamentais para qualquer profissional. Entretanto, o que estamos apontando é a falácia de muitas capacitações, que trazem em suas propostas um modelo hegemônico que busca regularidade e constantes, que acredita na existência de uma essência do que vem a ser um bom e competente técnico, que busca uma verdade única. (p.9)

Questiono: quais são as modelações, as institucionalizações de verdades e as propagações de discursos que estamos também favorecendo? Para saber aonde ir preciso saber onde estou. Estabelecemos trivialmente novos padrões, novos modos de aceitação da infância, do comportamento e das práticas, à medida que

implementamos outros caminhos para velhas respostas. Como na brincadeira de ser a pedagoga: a criança incorporou o modelo, o padrão e reproduziu.

A Educação Infantil como processo educativo único e precedente também favorece o cenário da modelagem, normalização e da organização de saberes e fazeres que solidificam as verdades. No exercício cotidiano junto à primeira infância o esperado “novo” fazer, muitas vezes, acaba proporcionando o preparo das crianças para responderem, com prontidão, à demanda social de flexibilização, adequação e controle.

É nessa perspectiva que caminham nossos questionamentos e análises, visto não podermos nos acomodar nas rotinas escolares, produzindo cada vez mais corpos dóceis e aptos a cumprir as determinações de desempenho, de busca de identidades, modelagem de subjetividades e aniquilamento de devires.

O que se busca com o ajuste da infância ao mundo do direito tal qual se apresenta nos discursos legais e nas práticas diárias é visível e “palpável”, quando analisamos questões como: o que temos? O que queremos? O que produzimos com as práticas realizadas?

A trajetória formativa e os fundamentos teóricos pelos quais muitas vezes norteamos nossas práticas levam-nos constantemente a buscar uma identidade como referencial. No entanto, não contribuem para pensar que as identidades e atribuições de papéis fragmentam e separam, imobilizando-nos no dia-a-dia por que encontramos-nos enquadrados em uma função ou em um modelo. Distanciamos-nos da análise do nosso fazer, institucionalizando enquadramentos e modelações cada vez mais eficazes e potentes. Controlamos e somos controlados, enquadrados e somos enquadrados, padronizamos e somos padronizados, por meio de estratégias, mecanismos e discursos cada vez mais sistêmicos e constantes.

Contudo, o momento em que vivemos as práticas instituídas e instituintes, bem como as reflexões que nos propomos, propicia algumas idéias, o levantamento de algumas hipóteses e o questionamento de verdades, por não serem fixas, estáveis e inquestionáveis, mas por reunirem a pluralidade de significados, a diversidade das experiências, a discussão de possibilidades, as perspectivas acerca da educação, da pesquisa, da docência, da escola, do indivíduo, do coletivo, do Ser Humano e, em particular, da infância.

O que se evidencia nas análises que propomos, e das quais somos integrantes, são nossos pertencimentos, nossas motivações, as possibilidades dadas nos encontros, nossas construções, nossas redes, nosso fazer coletivo.

2 – EMERGÊNCIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 – Infância e Disciplina

Na Idade Média, segundo Ariès (1981), a criança era tida como um adulto em miniatura. Havia apenas um estado de transição para a vida adulta, aguardando a idade produtiva. Por volta dos seis a sete anos de idade a criança passava a acompanhar sempre o adulto do mesmo gênero e fazia o mesmo que ele. No caso dos homens, os meninos os acompanhavam no trabalho, freqüentavam ambientes noturnos, bares, entre outros. Para alguns grupos existiam salas de estudo livre, freqüentadas por homens de qualquer idade e o ingresso neste espaço significava uma forma de entrada da criança no mundo dos adultos. Os poucos colégios funcionavam em qualquer lugar informalmente e o ingresso neste espaço significava outra forma de entrada da criança no mundo dos adultos, sendo freqüentados por estudantes homens de todas as idades. Adultos e crianças assistiam juntos as aulas, importando apenas a transmissão do conhecimento pelo mestre. As mulheres eram educadas nas casas em que moravam recebendo a educação que seus pais, responsáveis ou, inclusive, de alguns preceptores.

Os mecanismos de governo dos corpos infantis não foram produzidos a partir de um único movimento e sim balizados por um número maior de normalizações, enquadramentos e discursos que surgiram a partir do século XVI (ALVAREZ-URÍA & VARELA, 1991).

Segundo Alvarez-Uría e Varela (1991):

Podem ressaltar-se três influências, entre outras, que parecem ter sido decisivas na constituição progressiva da infância: *a ação educativa institucional* exercida em espaços tais como colégios... ; *a ação educativa da recém estreada família cristã* e, por último, *uma ação educativa difusa* que, ao menos desde um ponto de vista formal, está especialmente vinculada às práticas de *recristianização*. (p.19)

Historicamente, a infância começou a existir a partir de demandas sócio/econômicas e da decorrente importância política que a preservação das crianças passou a ter. Com o decorrer dos anos, à medida que as demandas sociais e do mercado de trabalho aumentaram, a educação se voltou gradativamente para crianças cada vez mais novas e a proposta de cuidados pedagógicos e médicos em uma perspectiva higiênica caracterizou-se, efetivamente, pela normalização de procedimentos e práticas.

Ao final do século XV e início do XVI passa a haver na Europa a cobrança do cuidado com as crianças e sua educação passa a ser entendida socialmente como forma de cuidado e atenção. Inicia-se então um trabalho pedagógico, primeiramente com a instituição de internatos ou pensionatos para o atendimento educacional das crianças, mas a família, atendendo a demanda por afeto e cuidado aos filhos, passa a necessitar estar mais próxima das crianças, o que dá origem aos externatos. Nessa conjuntura, o afeto, bem como as relações de cuidado, eram tidas como inerente tal organização familiar e uma prerrogativa da família. O objetivo da educação dessas crianças era favorecer a sociabilidade, a criatividade, a cognição, a aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento através da disciplinarização de seus corpos, à medida que necessitavam preparar-se para as posições de mando. (ALVAREZ-URÍA & VARELA, 1991).

Tanto nos internatos ou pensionatos, como nos externatos, a ação pedagógica e a separação das crianças de acordo com as classes sociais passam a ser de acordo com as faixas etárias. O ensino nestas instituições era voltado para crianças a partir de sete anos e preocupado com a educação para a moral e os bons costumes. (ARIÈS, 1981).

Com a constituição do Estado Moderno (séculos XVI a XVIII) o poder senhorial e, com ele, a influência que a Igreja exercia na Idade Média declinaram. Assim, para perpetuar seu domínio, os moralistas e os homens da Igreja do Renascimento implementaram táticas e dispositivos de intervenção para a preservação da sua autoridade. Dentre os mecanismos utilizados estava o desenvolvimento de práticas educativas transformando a Europa e suas colônias em terra de missões religiosas (Católicas e Protestantes). O fanatismo religioso é um dos pontos característicos da modernidade, transformando-se a infância em alvo privilegiado para a compreensão e aceitação dos preceitos religiosos de moralização, dada sua condição física e o processo de socialização fora do espaço

da família, que os tornaria futuros católicos ou protestantes. A infância aparece como objeto da educação da Igreja e a educação como elemento de fragmentação social, à medida que se designam instituições com programas educativos diferenciados para as diferentes infâncias: “angelical” e nobre para os príncipes, de qualidade para os filhos das classes de maior poder aquisitivo e, por fim, a infância rude das classes pobres. (ALVAREZ-URÍA & VARELA, 1991).

Os corpos infantis são alvo de doutrinação e modelação, de padrões sociais, morais e religiosos instituídos. A igreja católica definia a educação como forma de correção, por acreditar que a criança nascia sem pecado, mas seria desvirtuada. Deveria, então, ser educada disciplinarmente para que não se corrompesse e fosse capaz de adaptar-se socialmente, enquadrada aos moldes que a escola contribuía para instituir.

As escolas surgem como mecanismo de disciplina e controle que dominam espaço, tempo, ações e pensamentos, disciplinando a partir de relações de coação, coerção e punição. Segundo Foucault (2001), a escola é uma “instituição de seqüestro”, disciplinando os corpos, as condutas, as mentes, modificando e adequando, docilizando por meio de estratégias e relações de poder. A disciplina é instrumento de dominação e controle, a fim de modelar, padronizar, vigiar, formatar e produzir corpos dóceis.

A regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil. (p.123)

Neste contexto, a aprendizagem adquiriu uma concepção mais pedagógica e nos séculos XVI e XVII surgem as primeiras formulações teóricas acerca da infância e da Educação Infantil com Comenius (1562 a 1670), considerado por alguns o grande precursor da educação pré-escolar e autor do primeiro livro sobre o tema “Escola da Infância”. Neste livro Comenius reconhece a infância como um período normal do desenvolvimento humano e preconizava a doutrinação da criança através do temor a Deus. É um defensor da punição e da disciplina como formas de correção.

Antes de mais nada, acredito que todos concordam que a disciplina deve ser exercida contra quem erra, mas não porque errou (o que foi feito, feito está), mas para que não erre mais. Portanto, deve ser exercida sem paixões, sem ira, sem ódio, mas com simplicidade e sinceridade, de tal modo que mesmo aquele a quem for aplicada perceba que é para seu bem e que é ditada pelo afeto paterno de quem tem a responsabilidade de guiá-lo; assim, poderá recebê-la com o mesmo espírito com que se toma um remédio amargo receitado pelo médico. (COMENIUS, 1977, 311-312)

A partir da segunda metade do século XVII observa-se uma preocupação com a idade de começo da idade escolar, que segundo Kuhlmann Junior (1998), passa de sete para dez anos, justificada pela fraqueza e incapacidade das crianças de ajustarem-se aos moldes determinados.

Intensificam-se, ao fim do século XVII, os mecanismos de regulação sobre o corpo e “toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” (FOUCAULT, 1988, p.131).

[...] o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer [...]. (FOUCAULT, 2001, p. 119)

O poder ultrapassa os limites do corpo individual para intervir nos processos inerentes à vida como um todo: o nascimento, a mortalidade, a saúde, a produção material, a longevidade, entre outros. As novas ações biopolíticas distinguem-se das táticas disciplinares, dirigindo-se ao homem como um *corpo-espécie*, formando uma massa global e globalizada (FOUCAULT, 2005b). Há o controle das minúcias, dos detalhes, das partes proeminentes, da esfera micro das relações.

No século XVIII as idéias iluministas da Europa passam a ser dominantes no Ocidente e o homem procura valorizar os seus poderes contra o teocentrismo medieval e o princípio da autoridade soberana. O liberalismo se edifica a partir de princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, que respondem à finalidade de sustentar um novo modo de produção, o capitalista, sob o ponto de vista de que

todos os homens são iguais em valor e em direito. Nesse período são produzidas formulações pedagógicas que contribuíram significativamente com a difusão e consolidação dos novos ideais da época. Segundo Faria (1997):

A sociedade capitalista, através da ideologia burguesa, caracteriza e concebe a criança como um ser a - histórico, a-político, a-crítico, fraco e incompleto, um ser economicamente não produtivo, que o adulto tem que alimentar e proteger. (p.17)

Destacamos o pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712 a 1778), como expressão das concepções produzidas sobre a infância na modernidade e dos princípios básicos de sua educação como quando critica o Absolutismo, por exemplo, e afirma os fundamentos da doutrina liberal. Para Rousseau, o homem *in natura* é bom, mas se corrompe na sociedade, que destrói sua liberdade. Ele desenvolve uma concepção inatista do desenvolvimento, segundo a qual a criança é vista como um ser inocente, boa por natureza e com características diferenciadas dos adultos.

Segundo Rousseau, a educação deve dar-se por meio da moral, levando o homem a agir de acordo com interesses “naturais” e não por imposições de regras. Era contrário à educação intelectualizada voltada ao ensino formal. Sua proposta apresenta-se altamente individualizante, acreditando que o desenvolvimento ocorreria primordialmente por meio de forças internas e do próprio “dom” da pessoa, do que lhe é inato, podendo apenas aprimorar-se um pouco em relação ao que é. De acordo com a proposta, o professor deveria servir como exemplo para a criança, que tem uma idade apropriada para a capacitação de modelos.

Outro elemento proposto por Rousseau é a prática da assembleia, como dispositivo de controle e de regulação, por implicar a vigilância de todos por todos. A assembleia constitui o poder soberano, à medida que – por meio de um corpo político composto por cidadãos e súditos – assume a forma de Estado. Sanciona, determina e delibera, tendo como atribuição maior exigir que o povo cumpra o que ele mesmo determinou na assembleia. São cidadãos porque são participantes ativos da atividade soberana e são súditos porque submetidos passivamente às leis do Estado. A assembleia, enquanto idéia burguesa favorece a difusão da “falsa” condição de igualdade entre os diferentes. Foucault no seu texto “O olho do poder”

(1993) faz uma análise acerca dos pressupostos de Rousseau e da proposta do panóptico ⁸.

[...] Bentham (Panóptico) é o complemento de Rousseau. Na verdade, qual é o sonho rousseauiano presente em tantos revolucionários? O de uma sociedade transparente, ao mesmo tempo visível e legível em cada uma de suas partes [...] Bentham é ao mesmo tempo isto e o contrário. Ele coloca o problema da visibilidade, mas pensando em uma visibilidade organizada inteiramente em torno de um olhar dominador e vigilante. Ele faz funcionar o projeto de uma visibilidade universal, que agiria em proveito de um poder rigoroso e metuculoso. Sendo assim, ao grande tema rousseauiano – que de certa forma representa o lirismo da revolução – articula-se a idéia técnica do exercício de um poder “omnividente”, que é a obsessão de Bentham; os dois se complementam e o todo funciona: o lirismo de Rousseau e a obsessão de Bentham. (p.117)

Como efeito, de acordo com Foucault (1993), o panóptico produz:

Uma sujeição real (que) nasce mecanicamente de uma relação fictícia. De modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente à observância das receitas. (p180)

Cabe, a partir da idéia de assembléia proposta por Rousseau, uma analogia com uma das práticas atuais na Educação Infantil. Quanto se assemelha a prática das “rodinhas”⁹ à prática da assembléia! Na prática das rodinhas se espera que regras e acordos sejam estabelecidos para serem seguidos, a partir da idéia de que todos, adultos e crianças, participam na condição de “iguais” das deliberações. Mas são as regras, os acordos realmente determinados em igualdade? E ainda, à medida que são deliberadas as regras e os acordos devem ser seguidos e todos são vigilantes das ações de todos.

Podemos dizer que a rodinha configura-se em uma conexão remodelada da assembléia de Rousseau e o panóptico de Bentham. Crianças e adultos vigiam e

⁸ O Panóptico é um modelo arquitetônico que se caracteriza pela presença dominante de um observador em corpo presente e em tempo real a observar e a vigiar a todos a todo o momento (FOUCAULT, 2005a)

⁹ Movimentos realizados pelos professores nas instituições de Educação voltadas à infância organizando as crianças em rodas para: organização do dia, discussão de temáticas, apresentação de objetos e/ou materiais, elaboração de regras, contação de histórias, apresentação de crianças, entre outros.

são vigiados, em uma incessante tentativa de transparência de ações, pensamentos e opiniões – de todos e por todos – guiados pela iminente necessidade de controle.

Algumas formulações teóricas na área da educação foram e são elaboradas a partir dos pressupostos trazidos por Rousseau, propondo o controle e a vigilância permanentes:

A natureza, dizem-nos, é apenas o hábito. Que significa isso? Não há hábitos que só se adquirem pela força e não sufocam nunca a natureza? É o caso, por exemplo, do hábito das plantas, cuja direção vertical se perturba. Em se lhe desenvolvendo a liberdade, a planta conserva a inclinação que a obrigaram a tomar; mas a seiva não muda, com isto, sua direção primitiva; e se a planta continuar a vegetar, seu prolongamento voltará a ser vertical. O mesmo acontece com os homens. (ROUSSEAU, 1999, p. 284)

Pestalozzi e Froebel também influenciam substancialmente o pensamento educacional vigente. Pestalozzi (1746 a 1827) estabelece que o homem é um todo cujas partes devem ser cultivadas. Assim, a criança tem potencialidades inatas e o método educacional que este pensador propõe baseia-se em um princípio: seguir a natureza. No mesmo sentido, para Froebel (1782 a 1852) a educação deveria se basear na evolução natural das atividades da criança, concebendo como importante o desenvolvimento da “educação integral”, tendo como principal objetivo levar o homem a conhecer-se a si próprio, a viver em paz com a natureza e em união com Deus. A concepção do Ser Humano para Froebel é intrinsecamente religiosa. Com base na atividade e liberdade Froebel fundou em 1837 o primeiro Kindergarten (Jardim de Infância) ¹⁰. A concepção de Jardim de Infância baseava-se na idéia que o desenvolvimento da criança dá-se por forças internas primordialmente, sendo então inato. “Essa criança não aprende porque é imatura”, “Filho de peixe, peixinho é” e “Pau que nasce torto, morre torto” são frases comuns desde esta época, referindo-se ao processo de desenvolvimento e aprendizado da criança.

Tanto Pestalozzi quanto Froebel vêem na educação um mecanismo de regulação e adequação dos corpos à natureza boa do homem. Há uma visão determinista acerca do que é infância ligando-a a uma essência, uma natureza.

¹⁰ As idéias aqui abordadas encontram-se melhor desenvolvidas em Abramowicz, A. e Wajskop, G., 1999; Pereira, M.S., 2002 e Mayer, F., 1976.

Criança era tida como um ser incompleto, passivo e movida por instintos, um ser delicado que carece de disciplina e deve ser resguardado.

Acerca destas idéias vigentes no século XIX, Foucault (2005b) afirma que:

[...] um dos fenômenos fundamentais do século XIX foi, é o que se poderia denominar a assunção da vida pelo poder: se vocês preferirem, uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico.(p.285-286)

As formulações expostas acima suscitam algumas considerações quanto ao caráter positivista das idéias sobre o desenvolvimento espontâneo da criança e a desconsideração dos aspectos sociais, incidindo em uma visão linear do processo educativo. Enunciam também uma prática educativa voltada à adequação do homem à sociedade capitalista, vinculada ao ideário de uma pedagogia liberal e não crítica, presente nas concepções de infância, família, educação, sociedade e mundo de maneira geral, próprias da Modernidade:

Configura-se, pois, a “infância”, no âmbito teórico e abstrato, como uma etapa especialmente idônea para ser marcada, ao mesmo tempo em que se justifica a necessidade de seu governo específico, que dará lugar à emergência de dispositivos institucionais concretos, mas, se em último caso a poderosa arte da educação fracassa, pode-se culpar à má índole dos sujeitos. (ALVAREZ-URÍA e VARELA, 1991, p. 18)

O conceito de infância foi produzido sob a influência dos pensamentos expostos acima. A partir desses referenciais as crianças passam a ser alvo de ações que governam corpos e visam reger a vida. Constituem-se em objeto de ações políticas, de influências econômicas, de campanhas de moralização e de escolarização. Foucault (2005a) coloca que “por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber.” (p.51).

A criança passa a ser vista social e politicamente como educável e as instituições de ensino alcançaram um papel importante em tal processo. Propõe-se escolarização e a moralização das crianças pequenas. A afetividade, a

particularização da vestimenta para os meninos e a incorporação de castigos corporais entre as crianças formaram os primeiros sentimentos de infância, introduzindo mecanismos de distinção entre a criança e o adulto (ARIÈS, 1981). O uso de castigos corporais, tanto pela família como pelo mestre, tornaram-se comuns para a correção dos estudantes. A disciplinarização relaciona-se intimamente com as práticas de organizar, de estabelecer grupo, demarcar lugares, paralisar a diversidade, definir fronteiras, tanto no que se refere ao âmbito espacial, quanto ao individual.

As mudanças ocorridas na Europa estão presentes nas relações sociais e se expressam em modificações na organização familiar, escolar e no sentimento de infância. Scheinvar (2006) afirma que “a família, no mundo moderno, tornou-se a referência imediata do indivíduo. Aos poucos, as pessoas deixaram de ser associadas preferencialmente a uma comunidade ou à sua proveniência geográfica, passando a ser situadas a partir do seu núcleo familiar.” (p.50).

Modificam-se as relações entre adultos e crianças, numa sociedade que se funda em uma nova forma de governar, cujo objetivo é a população nucleada preferencialmente em torno da família, impondo o direito à vida como forma de controle.

No final do século XVIII, com a Revolução Industrial, a Europa é dominada pela indústria, ciência e tecnologia. Ewald (2000) afirma que a industrialização:

[...] não só destruiu vidas, modos de existência ancestrais (e portanto felizes) ou meios naturais, mas também produziu verdade, novas maneiras de os homens se identificarem, de gerirem a causalidade das suas condutas, de pensarem as suas relações, os seus conflitos e a sua colaboração, de se empenharem no seu destino. (p.202)

Houve, nesta época, um adiamento na participação da criança na produção, pois era necessário mais tempo para que as mesmas assimilassem as novas técnicas baseadas na ciência e na tecnologia, aplicadas ao mundo do trabalho (FARIA, 1997). Adequando-se, disciplinando seus corpos, assujeitando-se ao poder.

O controle disciplinar do corpo, por meio de métodos e mecanismos cada vez mais meticulosos, vai promovendo o assujeitamento dos indivíduos tornando-os dóceis, manipuláveis, enquadrados, úteis. O corpo necessita ser docilizado e então

ser útil. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (Foucault, 2001, p.118)”. Mais adiante, afirma:

[...] as disciplinas se tornam no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. [...] Diferentes [...] das “disciplinas” de tipo monástico, que têm por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade [...] têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo. O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. [...] (p.118-119)

A escola, como espaço disciplinar, reúne um conjunto de procedimentos, normas e regras, que segundo Foucault (2001) ocorre quando

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – [...] o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação em fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento de classes de idade umas depois das outras; sucessão de assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra [...] Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (p.125-126)

Para Foucault (2001), “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas (p.121)”, caracterizando-se pelo investimento na criação de espaços individualizantes, modelares, normalizadores e classificatórios, que visavam, e ainda visam, a disciplina dos corpos para enfrentar as resistências ao exercício do poder (FOUCAULT, 2005a)

Deleuze (1992) diz que “a disciplina... é ao mesmo tempo o poder massificante e individualizante, isto é, constitui num corpo único aqueles sobre os quais se exerce, e molda a individualidade de cada membro do corpo” (p.220). Tudo é geral é igual é padrão. A disciplina age insidiosamente sobre o “singular” – o

individual – enquadra, determina comportamentos, modela e produz subjetividades. Ainda, de acordo com Deleuze (1992) na sociedade disciplinar:

[...] o indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola..., depois a caserna..., depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão [...]. (p.219)

Nesta perspectiva, o ensino primário é iniciado no fim do século XVIII, sendo de pequena duração, objetivando formar mão-de-obra para o trabalho. O ensino secundário voltava-se para a burguesia e aristocracia, sendo mais longo, com a finalidade de formar eruditos, pensantes, mandantes e, conseqüentemente, manter a burguesia no poder. No final do século XIX a educação superior é difundida no seio da burguesia. Essa modalidade de ensino dar-se-ia nas universidades ou nas grandes escolas.

Quanto à educação das crianças pequenas, no término do século XIX e princípio do século XX a organização se centrava em novas bases pedagógicas o fazer junto à primeira infância, mantendo sua fundamentação na disciplina e no controle também das famílias. Os estudos dessa época determinavam os padrões de desenvolvimento e aprendizagem da criança, embasando as propostas educacionais das instituições de educação para a infância desde essa época, a partir de preceitos comportamentais e ambientalista¹¹. Ainda hoje tais referências são aplicadas nos métodos pedagógicos, orientando as técnicas cotidianas dos processos de disciplinarização, pois como diz Foucault (2001).

[...] Em uma palavra, as disciplinas são o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitiram fazer crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente para torná-las úteis, deve regê-las. Uma multiplicidade, seja uma oficina ou uma nação, um exército ou uma escola, atinge o limiar da disciplina quando a relação de uma para outra torna-se favorável.(p.181)

¹¹ A ampliação dessa discussão é apresentada em Kuhlmann (1998) e em Bock, Furtado e Teixeira (2002).

As formulações pedagógicas que têm prevalecido partem da conceituação e definição de comportamentos possíveis e esperados para esta ou aquela faixa etária ou, ainda, para determinado período do desenvolvimento humano, sendo fator preponderante de tais formulações o reforço da perspectiva higienista na educação da infância.

Ressaltamos, dentre as elaborações deste período, as de John Dewey (1859 a 1952), filósofo, psicólogo e professor. Dewey propôs uma mudança completa da função da escola, argumentando que cabe a ela “harmonizar” os aspectos psicológico e social, propiciando a adequação da criança ao meio e à compreensão histórica dos processos sociais. Na base de seus preceitos, para a harmonização desses aspectos, a escola deve representar para a criança uma vida tão real quanto a que vive fora dela e a disciplina – embora não deva ser imposta pelo professor – deve surgir em uma perspectiva modelar, de acordo com parâmetros comportamentais tidos como certos e esperados. Suas elaborações convergem para a conformação e o ajuste do indivíduo desde a mais tenra idade, considerando o papel da escola fundante na tarefa de integrá-lo ao grupo.

[...] nas instituições que se formam no século XIX não é de forma alguma na qualidade de membro de um grupo que o indivíduo é vigiado; ao contrário, é justamente por ser um indivíduo que ele se encontra colocado em uma instituição, sendo esta instituição que vai constituir o grupo, a coletividade que será vigiada. É enquanto indivíduo que se entra na escola, é enquanto indivíduo que se entra no hospital, ou que se entra na prisão. A prisão, o hospital, a escola, a oficina não são formas de vigilância do próprio grupo. É a estrutura de vigilância que, chamando pra si os indivíduos, tomando-os individualmente, integrando-os, vai constituir-los secundariamente enquanto grupo [...]. (FOUCAULT, 2005a, p.113)

Atualmente, tal proposta não é inexistente nas práticas habituais junto à criança que frequenta instituições de Educação Infantil, e ainda encontramos ações cotidianas que promovem diariamente remodelações de controle e enquadramento desde cedo. Se hoje a prática de castigos corporais apresenta-se remota nessas instituições, outras formas de castigos e assédios vão ocorrendo de modo que o assujeitamento vai sendo cristalizado a partir de parâmetros de verdade.

Em relação às “novas” formas de castigo, cabe o exemplo trazido com o relato recente de uma mãe. Sua filha, uma menina de três anos, não saiu do parquinho da escola para encaminhar-se para a sala de aula, mesmo após a terceira

chamada da professora. Ao cometer esse ato, “inconcebível” para a professora e para escola, foi encaminhada para a “cadeirinha do pensamento”¹² pela professora, com o objetivo que refletisse/pensasse se o que tinha feito era correto. Quando sua mãe chegou para buscá-la, a professora expôs o que a menina havia feito e a ação da escola. Ao sair da sala a mãe perguntou à criança se não tinha vergonha de ter “desobedecido” à professora e como havia se sentido na tal cadeira. A criança demorou um pouco para responder, mas após um tempo disse que só tinha entendido porque tinha ido para a cadeirinha quando ouviu a professora contar para sua mãe. Ela não tinha ouvido o chamado e como havia outras crianças no local, ela também estava lá brincando. A mãe, então, perguntou por que não havia falado com a professora. Nessa hora respondeu prontamente que se a professora a tinha posto lá, devia ter um motivo, e complementou dizendo que não tinha problema, pois era só ficar quieta um pouquinho e responder à professora que já havia pensado quando essa lhe perguntasse, que saía rápido.

A menina não questionou a ação da professora por acreditar que havia realmente feito algo fora do padrão, desrespeitando a regra posta. Acatou sujeitando-se ao seu poder. Aceitou o castigo, foi disciplinada, obediente.

Outro referencial teórico elaborado no princípio do século XX, e praticado até hoje, é originário das idéias de Jean Piaget (1896 a 1980). Psicólogo, biólogo, dentre outras formações, Piaget influencia de forma definitiva toda a concepção de educação, colocando novas bases para a aprendizagem, em oposição radical à sua associação complexa entre estímulos e respostas, como proposto anteriormente por Pavlov. As novas correntes da Pedagogia do início do século XX fundamentaram-se, também, nas teorias firmadas por ele, sendo possível encontrar suas propostas nas bases referenciais de inúmeras práticas, trabalhos, pesquisas na área da educação, em especial na Educação Infantil, até hoje. Suas elaborações teóricas compreendem, fundamentalmente, as etapas do desenvolvimento e da equilibração¹³, apresentando as características e mudanças ocorridas nas formas de pensamento, concebendo o processo de conhecimento como construção subjetiva permanente, correlacionada a uma etapa específica e delimitada. A questão é: o que

¹² “Cadeirinha” ou “momento do pensamento” tem sido uma prática cada vez mais constante nas instituições de Educação Infantil. É utilizada para que a criança reflita/pense acerca de uma ação tida como errada e/ou não esperada em determinada situação.

¹³ Para Piaget todo ser vivo procura manter um estado de equilíbrio (adaptação) com o meio, agindo de forma a superar perturbações na relação que se estabelece com ele. Na teoria de Piaget o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre através de constantes adaptações (Bock, Furtado e Teixeira, 2002)

é a Educação Infantil? Será que a resposta a essa pergunta é o que nos indica Piaget ao propor uma concepção disciplinar mais dialógica na educação? O que se propõe é que a aprendizagem ocorra de acordo com os comportamentos previstos nas etapas de desenvolvimento, sistematizando os objetivos a serem trabalhados e as respostas a serem obtidas em determinada faixa etária. Partindo desse princípio a pergunta que fica é: a Educação Infantil é isso, sistematizar conteúdos e nortear pensamentos?

As escolas ainda consideram que a aprendizagem advém de exercícios de prontidão e moldes comportamentais, perpetuando práticas e referenciais teóricos que primam por padronagens e classificações etapistas. Podemos perceber, em uma análise mais detida da situação da menina na cadeira do pensamento, por exemplo, que a mesma compreendeu a “regra” do jogo – era necessário seguir o padrão –, mas seu acato imprimiu certa resistência, uma resistência à ordem posta, ao entender a dinâmica do castigo e simplesmente ignorar a ordem dada de “pensar”, apenas repetiu o comportamento esperado – ficar quieta e responder que havia pensado – aguardando que fosse “alforriada” de sua punição.

Muito anterior aos pensadores aqui referidos, Montaigne (1533 a 1592) indicava que as iniciativas voltadas à infância intencionavam a repetição e o enquadramento da mesma desde seus primórdios. Ressaltando, ainda, o ato imprudente de classificar comportamentos e ações em modelos prévios e procedimentos previstos, à medida que tais análises precipitam interpretações e imprimem modelagens, como no exemplo acima, afirma que:

[...] freqüentemente nos afainamos por nada e empregamos muito tempo em formar crianças em coisas nas quais não podem tomar pé [...] e que pouco devemos nos empenhar nessas levianas adivinhações e prognósticos que extraímos das iniciativas de sua infância. (MONTAIGNE, 2005 p.41-42)

Concomitante e progressivamente a família burguesa, do fim do século XIX e começo do século XX, é alvo da ação dos moralistas. A infância burguesa passa a ser tutelada pela família e pela escola, enquanto que para a infância da classe pobre consideravam-se satisfatórias as instituições de caridade, já que a sua família tem sido desqualificada e assumida como nula ou, pior que isso, inadequada. Somadas às práticas de controle e disciplina dos corpos infantis, há ainda o cerceamento de

algumas ações como os jogos e os livros para não corromper os bons costumes das crianças.

No que concerne aos jogos, os mesmos sofreram uma “didatização” seguindo a perspectiva dos referenciais teórico-pedagógicos do século XIX e início do século XX, passando a ter o intuito de “facilitar” as tarefas de ensino. Constituíam elemento fundamental na educação de pré-escolares, cuja orientação pedagógica é apoiada pelo uso de materiais de ensino. Essa visão acerca dos jogos como material de ensino perpetua-se até a I Guerra Mundial, quando a oferta de jogos militares cresce e torna-se unânime até o fim do conflito. Ao final da guerra os jogos militares dão vez aos jogos esportivos e as práticas esportivas passam a ser valorizadas em detrimento do militarismo. Nessa época, também, surgem os brinquedos eletrônicos como trens elétricos, os autoramas, por exemplo, propondo-se, também uma educação sensorial, com jogos e materiais didáticos, visando principalmente a educação de crianças portadoras de necessidades especiais.

Os jogos eram entendidos como alternativas e soluções para os problemas das práticas pedagógicas, contribuindo para a demarcação etária e a constituição da infância. Em relação à demarcação das etapas da vida, em particular a infância, Alvarez-Uría e Varela (1991) nos colocam que:

[...] Durante todo o século XVI a categoria privilegiada é a juventude, período amplo e de limites imprecisos, da que começa a despegar-se no século XVII uma primeira infância: o bambino ou menino pequeno, espécie de brinquedo divertido e agradável para os membros das classes altas. Uma nova diferenciação, também desde o ponto de vista da terminologia, perfila-se no século XVIII, sempre em relação a tais classes; infância e adolescência se separam definitivamente; e já no século XIX o bebê aparece como nova figura. Estas designações lingüísticas afetam a infância rica e formam parte de sua própria definição. As classes populares continuam conferindo à infância, como manifestam em sua linguagem, um caráter amplo impreciso: sai-se dela quando se sai da dependência. (p.23-24)

Os colégios surgem então com o objetivo de ordenar e regulamentar, estabelecendo e naturalizando as diferenças sociais e, conseqüentemente, o tratamento direcionado à infância. A formação do professor voltado a atuar nas primeiras etapas de vida se interliga a instituição do conceito de infância. Ele passa a ser detentor do conhecimento e da interpretação correta das crianças, formando-se um especialista responsável pela ordenação, enquadramento e disciplina. As mudanças em relação à infância e à família só se concretizam nas classes menos

favorecidas com a instituição da escola obrigatória, no século XIX (ALVAREZ-URÍA & VARELA, 1991).

De acordo com Scheinvar (2001):

A escola, além de bases técnicas, tem funções claras de normatização e vigilância. Educar, do ponto de vista da família é, entre as atribuições de maior relevância, garantir a escolarização dos filhos. Do ponto de vista da escola, é oferecer um saber reconhecendo a incapacidade da família de ensinar. Relação colocada como íntima, apresenta, através das práticas cotidianas, uma tensão entre qualificação e desqualificação no processo educativo, na medida em que o sujeito não é um território loteável, mas um campo de produções de saberes que disputam o exercício do poder no que se convencionou chamar “a formação das jovens gerações”. (p. 176-177)

Acerca da escola obrigatória, Deleuze e Guatari (2008) afirmam que “a máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas [...] As palavras não são ferramentas; mas damos às crianças linguagem, canetas e cadernos, assim como damos pás e picaretas aos operários.” (p.11-12)

Cabe-nos então “estranhar” as questões que se apresentam como verdades instituídas, à medida que, segundo Scheinvar (2001):

[...] a “infantilização” da criança [...] e a localização da escola como espaço de aquisição de conhecimentos e de formação cidadã, são entendidas como produções articuladas através do conceito de proteção que, em um processo de desnaturalização, revelam-se como dispositivos de controle cujos efeitos estão incorporados nas estratégias de governo. A própria trajetória histórica das referidas relações contém outras virtualidades, que através de processos de singularização intervêm nas redes cotidianas e potencializam outros espaços de poder. [...] Naturaliza-se a concepção hegemônica de infância no Estado moderno abstraindo-a do processo histórico de sua produção [...] Ler as velhas tradições transformando-se implica na observância da emergência de novos olhares e novas linguagens. (p.168-9)

2.2 – Infância e Educação Infantil no Brasil – a relação mulher-trabalho-criança

No que se refere à criança no Brasil, durante os três séculos em que o país esteve sob condição de colônia de Portugal, a economia era baseada no latifúndio e na mão-de-obra escrava, o que favoreceu a autoridade sem limites do dono de terras e de famílias patriarcais, prevalecendo o poder soberano. Segundo Arantes (2006) “não existia, àquela época, ‘a criança’, pensada como categoria genérica, em relação à qual pudéssemos deduzir algum direito universal, pois não existia o pressuposto da igualdade entre as pessoas, sendo a sociedade colonial construída justamente na relação desigual senhor/escravo” (p.1).

Com a proclamação da República, em 1889, objetivava-se um governo republicano, federativo e presidencialista, com ampla autonomia dada aos estados, mas com os grandes poderes nas mãos da União. No ano seguinte à proclamação da República, em 1890, instalou-se o Congresso Constituinte e em 1891 era promulgada a primeira Constituição da República. Até meados do século XIX, a assistência à infância no Brasil era marcada pela ação caritativo-religiosa voltando-se ao recolhimento dos expostos e órfãos¹⁴. A República valeu-se do Estado para conter a população “sobrante”: os menores e os desvalidos. Não exterminou totalmente o trabalho escravo nem aboliu o trabalho infantil, dentre outras desigualdades existentes na época. Práticas históricas que permanecem nas relações sociais hoje, embora algumas em escala muito menor, como no caso do trabalho escravo ou mesmo do trabalho infantil. (ARANTES, 2006).

No Brasil republicano a escola não era uma prioridade até instalar-se o movimento em busca pela República Nova, nas primeiras décadas do século XX, quando se dá, segundo Corrêa (2006, p.58), “a entrada em cena da educação como problema político de cunho estatal [...] como solução para o problema das profundas desigualdades sociais [...]”. Essa precedência não existia, pois parte significativa dos rapazes da elite efetivava seus estudos no exterior e as moças tinham uma formação para serem “boas” e “prendadas”. A primeira medida que o Estado

¹⁴ Segundo Arantes (2006) eram consideradas expostas as crianças que não tinham filiação reconhecida, moralmente abandonadas, ou seja, concebidas fora do casamento. Essas crianças eram geralmente abandonadas nas igrejas, casas de parentes ou na rua. Os órfãos eram as crianças com filiação reconhecida, órfãs de pai e mãe, ou somente de pai, filhas, cristãs velhas, brancas, de bom procedimento e donzelas.

brasileiro efetivou para a infância das classes com poucos recursos financeiros, negra e imigrante, foi o ensino de ofícios que se voltava ao controle, obediência, moralização, captura e manutenção de sua condição social.

Na segunda metade do século XIX o movimento abolicionista e o movimento higienista começaram a fazer duras críticas ao uso de escravas como amas-de-leite e ao uso da Roda dos Expostos¹⁵. Deflagra-se a luta pela reeducação física, moral e intelectual das mães da elite, alertando para a transmissão de doenças e a ameaça de transtornos, fundados em superstições em torno das amas-de-leite¹⁶. Instaure-se um período científico higienista de assistência à infância, no qual a filantropia “como abordagem despolitizante e pautada em uma estrutura hierárquica consolida uma rede de dependência e, nessa medida, culpabilização dos pobres, tendo como foco a família e, como referência, o modelo burguês.” (Scheinvar, 2006, p.53). Atua o higienismo como instrumento do Estado, no sentido de promover a promessa do desenvolvimento saudável das crianças, de evitar a mortalidade, de transmitir os valores morais e perpetuar a obediência.

Acerca do higienismo Scheinvar (2006) faz a seguinte referência:

O higienismo, enquanto dispositivo, intervém em toda a organização social, seja no âmbito arquitetônico, biológico, afetivo, etc., sobretudo por meio dos lares, produzindo subjetividades individualizantes que têm efeitos concretos, tais como a potencialização da família nuclear burguesa, redundando na sua culpabilização como forma de transferir-lhe a responsabilidade pelos problemas sociais. (p.53)

A necessidade da diminuição da mortalidade infantil determinou uma série de normas e intervenções necessárias naquele momento, que resultaram em uma preocupação construída pelos governos e instituída por médicos como questões de higiene, por meio da regulamentação da moradia, da amamentação, da sexualidade, dentre outras relações (ORLANDI, 1985).

Entre as medidas da medicina, uma das mais significativas foi o procedimento de higienização da população, por meio do projeto de “urbanização da família”, da modificação de seus hábitos e de sua civilização. Foi este um mecanismo

¹⁵ A Roda dos Expostos era um mecanismo semelhante a uma roleta utilizada nas instituições voltadas a atender os expostos. Na Roda as pessoas colocavam as crianças sem serem identificadas. Os órfãos faziam uso de uma instituição diferenciada, voltada ao recolhimento das órfãs, cuja ação era para direcioná-las, preferencialmente, ao matrimônio.

¹⁶ Superstições quanto à absorção, pelas crianças brancas, dos hábitos e das condições ditas “inferiores” dos negros pelo leite das amas-de-leite.

deflagrador de uma nova ordem para a secularização dos costumes e racionalização das condutas (COSTA, 2004). O cuidado então se institucionaliza como forma de atenção diferenciada à infância em relação aos adultos, em favor da intervenção, moralização e instrução da população.

De acordo com Gondra (2004), ao referendar a tese do Dr. Mafra de 1855:

A educação é representada como prática submetida a uma espécie de subtração da vida social. Tal representação indica que a educação passaria a exercer uma função quase mágica e religiosa sobre o homem e sobre a sociedade [...] A educação é aí referida como se fosse o mais poderoso instrumento de intervenção para os males das nações, ou também como o “bom remédio”, para não dizer o único, a partir do qual atingiriam a grandeza e felicidade. Onipotentemente representada, tudo estava subordinado à intervenção da educação, sendo ela, portanto, revestida de um poder redentor. (p.236-237)

Os conceitos de civilização e progresso são empregados em sentido metafísico, como artefato especial capaz de produzir de forma universal uma sociedade com hábitos, costumes e comportamentos considerados corretos e de bom gosto. A cidade sofre uma ativa normalização de todos os detalhes da vida social e do cotidiano das pessoas.

O discurso higienista que emerge no Brasil segue o referencial europeu, embasando a constituição de uma norma familiar que possibilita as transformações exigidas para o ajuste a uma sociedade urbanizada, civilizada e disposta a cumprir as novas regras. A concepção de união conjugal muda o referencial contratual para adequar-se à idéia da união sustentada pela relação de afeto e amor. O casamento passa a ser reconhecido como instituição (COSTA, 2004), condicionando as “famílias ilegítimas” a se unirem legalmente para gozarem de benefícios que eram dados para impedir o abandono das crianças (DONZELOT, 1986). A família compõe o espaço privado, é referência do indivíduo na modernidade e, como tal, tem responsabilidade por seus membros por meio do domínio disciplinar e do controle público de suas ações (SCHEINVAR, 2001).

Tal como na Europa também no contexto brasileiro estas intervenções caminharam em um processo de distanciamento e enfraquecimento do saber familiar, que redundou na necessidade crescente de intermediação de profissionais especializados (médicos, psicólogos, pedagogos,...). Isto aconteceu por meios de medidas adotadas com a verticalidade de normas programadas, sem levar em conta

o conhecimento que as famílias poderiam ter em relação aos cuidados infantis (DONZELOT, 1986).

Os novos “especialistas” passam a ser vistos como os que detêm os saberes necessários para o cuidado da infância e a ordenação familiar, estabelecendo estratégias de adequação que valoram o saber, colocando sob questão o saber fazer. As práticas são pautadas em verdades e, conseqüentemente, em hierarquias. Todavia, não existe a verdade única, mas a verdade que está subordinada a diversos fatores e também a outras verdades. Foucault (2005a) assinala para a desconstrução da idéia de verdade única, absoluta e neutra, compreendendo-a como uma produção histórica e social que não pode ser entendida de forma objetiva e unilateral. Segundo ele não há padrões de verdades, pois:

[...] há duas histórias de verdade. A primeira é uma espécie de história interna da verdade, a história de uma verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação: é a história da verdade tal como se faz na ou a partir da história das ciências. Por outro lado, parece-me que existem, na sociedade, ou pelo menos, em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo é definido – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber – e, por conseguinte podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior, da verdade. (p.11)

Didonet (2001) salienta que um fator característico do atendimento nas creches no Brasil foi o acolhimento das crianças abandonadas, órfãs e filhas de mães solteiras, fazendo com que orfanato e creche fossem quase unívocos por muitas décadas, à medida que a correlação criança pobre, creche e assistência tenha sido determinante para o padrão freqüente de creche. Ainda segundo o autor, na sociedade ocidental a creche origina-se a partir da relação mulher-trabalho-criança. É comum encontrarmos referência sobre o surgimento desses espaços associados à saída das mães para trabalhar.

No Brasil, as creches instituem-se nas primeiras décadas do século XX, implantadas por médicos e com um caráter médico-sanitarista, sendo apresentadas como substituição e/ou oposição às Rodas dos Expostos, para que as mães não abandonassem seus filhos e filhas. As creches faziam um trabalho de cunho assistencial-custodial, cuja preocupação era voltada à alimentação, higiene e segurança física. A indicação de criação de creches visava à desobrigação do

Estado, o fortalecimento das entidades privadas e a regulamentação do trabalho feminino.

Essa criação passa a respaldar-se legalmente na Consolidação das Leis Trabalhistas instituída, pelo governo da época, em 1943 (CLT 5452), estando em vigor até hoje. A CLT situa, no artigo 389, o direito das mães trabalhadoras de terem nas empresas o estabelecimento de creches próprias ou por sustentação de convênio com instituições voltadas a essa finalidade (BRASIL, 1943).

A perspectiva educacional era a submissão das famílias e das crianças pobres. Objetivava o afastamento da criança pobre de influências perniciosas do meio do qual era originária (FARIA, 1997), assim como prover sua subsistência, melhorar suas condições de saúde, inspirar-lhe os hábitos de trabalho, educá-la, sem esquecer que eram pobres. O trabalho não era voltado para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, pois a implementação dessas instituições para o atendimento à infância não era considerada como um dever social, mas uma ação de caridade de grupos ou de pessoas específicas para ajudar as mães trabalhadoras.

Cabe ressaltar que o direito afiançado na CLT de 1943 direcionava-se apenas às trabalhadoras das empresas que tivessem no mínimo trinta mulheres com idade compreendida entre dezesseis e quarenta anos. Mesmo sendo garantido esse direito na CLT, o serviço era considerado como benesse.

Neste contexto, fundou-se no Rio de Janeiro a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, como primeira creche brasileira para filhos de operários. Outras instituições de atendimento educacional à infância surgem como na Companhia de Tecido Alliança (RJ), na Vila Operária Maria Zélia (SP), na indústria Votorantim (SP); o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ); a Associação das Damas da Assistência à Infância; o Patronato de menores; Assistência de Santa Thereza e a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva. (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases datada de 1961 (LDB 4024), nos artigos 23 e 24, faz uma referência ao atendimento a crianças menores de sete anos em instituições maternas e jardins de infância, determinando-as como instituições pré-primárias (BRASIL, 1961). Entretanto, o atendimento não era tido como direito da criança ou mesmo dever do Estado, mas como um serviço assistencial, porque historicamente associado ao suporte necessário ao trabalho da mulher.

Cabe aqui trazer à baila uma breve diferenciação entre a nomenclatura maternal e jardim de infância estabelecida na prática à época da Lei de 1961. As instituições denominadas maternais desempenhavam um trabalho dito “assistencialista”, voltado ao atendimento das crianças pobres e as instituições denominadas pré-escolares (jardim de infância) eram voltadas ao atendimento das crianças cujas famílias podiam pagar o serviço que elas escolhiam, designado de “educação”. Embora, nos termos da LDB 4024 essa diferenciação não fosse estabelecida, na prática cotidiana das instituições essa perspectiva era – e ainda é – vigente. Sob essa égide as atividades ligadas aos cuidados com o corpo, a higiene, alimentação, entre outros, eram desvalorizados e ditos não pedagógicos, enquanto as atividades de ordem cognitiva, tidas como as pedagógicas, eram consideradas sérias e merecedoras de atenção e valor.

Ressaltamos que a dicotomia entre cuidado e educação processou-se historicamente, à medida que estas duas formas de trabalho nas instituições para crianças de zero a seis anos se generaliza. A partir dessa diferenciação ninguém era responsável integralmente pela criança e, dessa forma, à classe pobre seria oferecida assistência ao que era definido como necessidades básicas e, portanto, necessárias para que as crianças crescessem e pudessem, mais tarde, ingressar ao mundo do trabalho, dando, também, “tranqüilidade” à sua família enquanto trabalhava. Aos que podiam pagar, a pré-escola propunha-se a oferecer a formação intelectual, sob o argumento desse tipo de família ser capaz de ter vínculos de afeto e cuidar de “suas crianças”, suprimindo as necessidades de alimentação, saúde e proteção fora da escola.

O contexto da ditadura militar instalada no país a partir de 1964 mantém a perspectiva que entende criança e jovens pobres como abandonados e infratores e, portanto, como elementos pertencentes à ordem da segurança nacional. Os procedimentos voltados aos menores compreendiam ações que visavam “livrar” a sociedade do convívio, considerado deletério, dos mesmos. Sob essa concepção as ações do Estado se dirigiam a conter, disciplinar, reeducar e modelar essas crianças dentro das normalizações passíveis de aceitação para o convívio. Era considerado necessário contê-los e enquadrá-los a fim de manter a ordem político-social esperada e estabelecida, mantendo a sociedade segura, organizada, normalizada. Neste mesmo ano, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) foi extinto criando-se,

em seu lugar, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), com o objetivo de fornecer atendimento aos proferidos menores carentes.

O lema no período da ditadura era *estudante é para estudar e trabalhador para trabalhar*. A ordem prevalente estabelecia a construção de escolas e o acolhimento em creches e pré-escolas baseou-se na idéia de maior atendimento com menores custos. A criança passa a ser tida como responsabilidade nacional e sua formação deveria ser uma forma de normalizá-la para que respondesse docilmente aos controles, normas e regras impostas.

Nesse Contexto, a quinta Constituição Federal, de 1967, embora não faça referência ao atendimento de crianças menores de sete anos, diferentemente das Constituições anteriores promove duas modificações concernentes à infância: determinam que a idade mínima para o trabalho passe a ser de doze anos (Seção IX, título III, art.158, inciso X) e o ensino passa a ser obrigatório e gratuito para crianças entre sete e catorze anos (Seção IX, título IV, art.168, parágrafo 3º, inciso II) (BRASIL, 1967).

Contudo, nesse mesmo ano a Consolidação das Leis Trabalhistas instituída em 1943 sofre mudanças através do Decreto-lei nº229 de 28 de fevereiro e, no que concerne ao atendimento a crianças de zero a seis anos, mantém a política que revalida a assistência. Na seção V, “Da proteção à maternidade”, nos artigos 397 a 400, há o reforço da ação caritativa do setor privado, determinando que o atendimento das crianças de zero a seis anos seria prestado através da organização de berçários pelas empresas empregadoras de mães e mediante convênio com outras entidades (BRASIL, Lei 5452/43).

A partir de 1967, as creches passam a ser vistas como necessárias para vários grupos da sociedade, em consequência do crescimento do operariado, da organização crescente dos trabalhadores rurais em busca de melhores condições de trabalho, do pouco espaço para recreação de crianças pequenas, do aumento de mulheres (mães ou não) no mercado de trabalho formal e do decorrente suporte para a ida das mães ao trabalho¹⁷.

Mesmo com o crescimento da inserção das mulheres no trabalho fora de casa, as instituições voltadas à infância, mantiveram o modelo de 1961, segundo o

¹⁷ Este tema é melhor desenvolvido no livro História das mulheres no Brasil organizado por DEL PRIORE (5ª ed. – São Paulo: Contexto, 2001), bem como, em ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – 1984. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

qual as creches são para o atendimento das famílias pobres e realizavam um trabalho assistencialista, tendo por finalidade assistir a criança nos campos da alimentação, da higiene e da segurança física. Já as pré-escolas são para o acolhimento das famílias das classes de maior poder aquisitivo, tendo ação denominada educativa e propondo-se a desenvolver atividades direcionadas aos aspectos cognitivos da criança.

Na década de 1970 instituíram-se as creches domiciliares e as creches comunitárias para efetivar a liberação das mães para o trabalho, ligadas ao serviço social. A função de “guarda” era o que acontecia efetivamente e as crianças ficavam “depositadas” nesses ambientes enquanto suas mães trabalhavam. A ação junto às crianças nas creches domiciliares estabelecia-se através do saber doméstico acerca da infância, aconteciam de forma precária e voltavam-se ao cuidado físico, mas não havia alimentação, os lugares eram insalubres inclusive para a própria família que habitava as casas que serviam de creche. A prática de atendimento era precária e não correspondia às necessidades físicas, materiais e cognitivas. Essa prática ainda é dominante e as creches voltadas ao atendimento das famílias pobres configuram-se em verdadeiros depósitos nos quais as crianças são deixadas para aguardar o retorno do trabalho de suas mães ou responsáveis. Em relação à demanda, Oliveira (1995) coloca que:

[...] a insuficiência do número de crianças atendidas nas creches pressionava o poder público a incentivar outras iniciativas de atendimento à criança pequena. Eram ‘mães crecheiras’, os ‘lares vicinais’, ‘creches domiciliares’ ou ‘creches lares’, programas assistencialistas de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em muitos países do chamado terceiro mundo. (p.112)

Nesse período há uma mudança das modalidades de atendimento voltado às crianças de zero a seis anos. Embora ainda mantendo o cunho assistencial, as instituições direcionadas aos pobres, antes denominadas creches, passam por uma divisão estrutural.

Creche passa a ser entendida, após os anos de 1970, como instituição de guarda e cuidado de crianças de zero a três anos, de assistência à saúde, alimentação e higiene, e aos profissionais que atuavam com essa faixa etária não era feita exigência de qualificação específica ou mesmo formação e escolaridade. As

crianças, pobres ou não, de quatro a seis anos passam a ser atendidas em pré-escolas. Todavia, a prática da educação pré-escolar voltada, às pessoas que tinham dinheiro para provê-la objetivava preparar a criança para a etapa educacional posterior, investindo nos aspectos cognitivos. Já a direcionada aos que não podiam escolher um serviço por falta de condições financeiras era associada a uma educação pré-escolar que “salvaria” a escola dos fracassos educacionais, à medida que era voltada a suprir as deficiências culturais e sociais desse grupo da população, estabelecendo um padrão mínimo de conhecimento para o ingresso no ensino fundamental. A prática para os pobres era norteadada pelo atendimento em massa a custos mais baixos, em uma perspectiva compensatória¹⁸ em relação aos chamados déficits da criança, atribuídos à sua educação familiar.

A função da educação para a infância pobre era proposta como ação preventiva para evitar o futuro fracasso escolar, possibilitando o ajuste das crianças para quando chegassem ao ensino formal. Este discurso, em nome da sociedade igualitária, a partir do ideal de oportunidades semelhantes para todos, partia da idéia de que os pobres contêm deficiências e a pré-escola voltada aos pobres os igualaria aos que têm recursos materiais para comprar um serviço escolar. A questão central não era oferecer um serviço, mas prevenir as deficiências inerentes aos pobres, já que o discurso para aqueles que podem comprar serviços se centra na necessidade de iniciar cedo a escolarização para melhor desenvolver-se, ao passo que os pobres têm que ir mais cedo à escola por uma visão compensatória, para suprir as chamadas deficiências familiares.

O discurso político governamental centrava-se na difusão constante da necessidade da pré-escola compensatória e a inexistente verba específica no orçamento da União para a demanda de educação pré-escolar. Neste contexto, o governo baseava a política de expansão de creches e pré-escolas em parcerias, apropriando-se dos recursos das comunidades como espaços e força de trabalho, e estabelecendo convênios precários para o alargamento da Educação Infantil. A ênfase era dada às ações de cuidado e não se detinha na precariedade conseqüente do atendimento. O que importava era ampliar a recepção de crianças em escolas, a fim de “compensar” o que era tido como suas possíveis deficiências.

¹⁸ Termo utilizado pela sociedade capitalista, relacionado a um conjunto de medidas políticas e pedagógicas para compensar o que é considerado como deficiências físicas, intelectuais, afetivas e escolares, sempre localizadas nos pobres. (DUARTE, S.G., Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de Primeiro e Segundo Grau, aprovada em 1971 (LDB 5692), entre outras determinações, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, fazendo uma junção do antigo primário com o ginásial e validou a prática de assistência à infância pobre praticada até então:

Art. 19 – Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter idade mínima de sete anos.

§ 1º. As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º. Os sistemas de ensino **velarão** para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes. (BRASIL, 1971, grifo nosso)

Em 1974, o Conselho Federal de Educação, através do parecer nº 2.018, propôs a elaboração de uma legislação com normas e procedimentos que regulamentassem a implantação de programas voltados às crianças em idade Pré-escolar, indicando a busca de novas formas de recursos financeiros para subsidiar a educação voltada a essa faixa etária. No mesmo ano, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), encarregada pela expansão das creches, e a FUNABEM passam a vincular-se ao Ministério de Assistência e Previdência Social e a LBA lança o Projeto Casulo, visando dar apoio financeiro e técnico às creches em todo o Brasil.

No curso desta iniciativa é lançado, em 1979, como resultado do primeiro congresso da mulher paulista, o movimento de luta por creches e, em 1981, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, sob responsabilidade da Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) em associação com o MOBREAL e com a LBA, para aumentar o atendimento à primeira infância.

Neste ponto é importante fazer referência ao contexto sócio-político brasileiro deste período, em que vigorava uma ditadura militar que se manteve por 21 anos amparada na inserção do capital internacional no país, relacionando diretamente a economia brasileira à necessidade de expansão do capital estrangeiro. No fim da década de 1960, a partir do período de recessão mundial, houve a necessidade de investimentos nas empresas instaladas no Brasil, abastecidas por empréstimos no exterior, o que fez com que a dívida externa crescesse substancialmente. No início da década de 1980 há uma queda nas taxas de lucro e, com isso, alguns países,

dentre eles o Brasil, “quebram” e declaram moratória em conjunto. Nesse período, os juros sobem e a matéria prima, que servia de lucro com a exportação, baixa de preço, o que levou esses países a renegociar suas dívidas com os bancos internacionais. Os países da América Latina aceitam que as taxas de juros sejam livres nas renegociações das dívidas, o que acaba por impedir que o crescimento econômico desses países ocorra (GENTILI & SADER, 1996).

Concomitantemente, nesse contexto, acordam-se as renegociações das dívidas, trazendo mudanças estruturais nas dinâmicas sociais dos países, próprias do neoliberalismo. No Brasil, a primeira medida estrutural foi a mudança constitucional, que trouxe modificações significativas no que concerne ao ensino gratuito, dentre outras. Mas como justificar as reformas neoliberais para a sociedade?

Na conjuntura da organização sócio-político-econômica que passa a vigorar, a educação é apontada como indispensável, à medida que os conhecimentos e as habilidades técnicas específicas não são mais o bastante. A escola mantém o papel mercadológico imposto pelo liberalismo, questionando seu caráter de direito e levando-a à condição de propriedade. O novo padrão da educação passa a ser elemento decisivo, tendo em vista que todo projeto educativo está diretamente relacionado à conjuntura política e econômica.

Ocorre a chamada democratização da educação, na qual se observa uma política educacional mercantil, educando-se para o mercado, para o qual a certificação, o individualismo, a educação à distância, as competências, a fragmentação são elementos fundantes das práticas educativas. Não se busca o desenvolvimento da aprendizagem, mas a certificação valorizada-a em detrimento ao conhecimento. Mas esse procedimento não se destina a todos e sim aos mais pobres.

Os investimentos na ampliação da Educação Básica, a retração do ensino superior gratuito e a reforma da previdência são algumas das propostas trazidas pelo projeto neoliberal, objetivando a adequação às novas perspectivas. Educação e saúde tornam-se, cada vez mais, objeto de livre comércio.

Neste contexto, na década de 1980, as formas de atendimento e acolhimento na Educação Infantil não tiveram uma mudança significativa. Os debates voltados à infância no Brasil e, conseqüentemente, da Educação Infantil, se intensificam. Assim sendo, de acordo com Kuhlmann Junior (1998), nessa década iniciam-se, a partir da

mobilização da sociedade através de diferentes movimentos sociais dos mais variados segmentos (feminista, fabril, entre outros) ¹⁹, as reflexões acerca de uma política voltada para a infância. O caráter educacional das instituições de Educação Infantil passa a ser discutido e questões como a ação compensatória das pré-escolas e a precária situação de atendimento à infância entram em pauta visando definir novas funções e objetivos da sua educação.

Mas o que pode significar a inclusão da primeira infância no mundo do direito à Educação? A inclusão e a garantia de tal direito podem significar como afirma Corrêa (2006), que:

No seio de todas as inovações a escola permanece como matriz de um modo de aprender que pressupõe o ensinar, a tutela dos mais esclarecidos e, principalmente, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que “*conduzem a*”, que cumpre um programa fazendo com que os outros *queiram* mudar correspondendo a uma ordem maior que coordena o que destoa, e o harmoniza com a sociedade. (p.48)

Porém, não necessariamente tal inclusão responde questões como: De que forma se dá o direito à Educação Infantil, para além da legislação? Quais as práticas no âmbito microfísico? Ou antes, por que as crianças precisam freqüentar a escola?

São estes alguns dos questionamentos que acabam por intensificar nossas inquietações, à medida que no Brasil a perspectiva de ação em creches e pré-escolas é modificada a partir das décadas de 1980 e 1990, quando a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB, 9394) tornaram a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica: direito da Criança, dever do Estado e opção da Família. Até 1988, com a Constituição Federal, o atendimento às crianças pequenas esteve sob a responsabilidade dos Ministérios da Saúde, da Previdência e Assistência Social, e no caso dos adolescentes autores de infração social, sob os cuidados dos órgãos da Justiça, demarcando a forma segmentada do tratamento dado. A prática a cargo do Poder Judiciário baseada no Código de Menores de 1927, tinha como principal propósito a proteção da sociedade contra o “menor”, efetivando uma nova forma de normatização das ações direcionadas aos abandonados, desvalidos, tidos como perigosos ou em perigo (ARANTES, 2006).

¹⁹ Esta discussão é apresentada de forma ampliada em Didonet (2001).

O ideal de acesso igualitário à Educação Infantil prevalece a partir de 1988, deixando o conteúdo dessa forma de educação como um aspecto singular e não inerente ao próprio acesso. Acesso e direito passam a ser as palavras de ordem, deixando em segundo plano os conteúdos pedagógicos de tal demanda. A construção da Educação Infantil como direito, no contexto da sociedade de controle, é uma prática produzida de atravessamentos entre as noções de direito, responsabilidade, acesso e coerção, compreendendo a análise das diferentes nuances do direito à educação escolar.

Neste contexto, ao situar a Educação Infantil como direito, colocamos em análise as diferentes nuances do direito à educação escolar, visto que:

[...] Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. (FOUCAULT, 2001, p.154)

A questão do poder fica, então, empobrecida quando é colocada unicamente em termos de legislação, de Constituição, ou somente em termos de Estado ou de aparelho de Estado. Assim sendo, norteamos-nos pelo caminho indicado por Foucault (2005b), quando afirma que:

Para realizar a análise concreta das relações de poder, deve-se abandonar o modelo jurídico da soberania. Este, de fato, pressupõe o indivíduo como sujeito de direitos naturais ou de poderes primitivos; propõe-se o objetivo de explicar a gênese ideal do Estado; enfim, faz da lei a manifestação fundamental do poder. Dever-se-ia tentar estudar o poder não a partir dos termos primitivos da relação, mas a partir da própria relação na medida em que ela é que determina os elementos sobre os quais incide: em vez de perguntar a sujeitos ideais o que puderam ceder de si mesmos ou de seus poderes para deixar-se sujeitar, deve investigar como as relações de sujeição podem fabricar sujeitos. (p.317)

Estratégias de poder perpassam por todo Ser Humano produzindo a sociedade e conformando o mundo em um controle constante. As relações de poder implicam em sujeições, mas devemos pronunciar as verdades tal como estão postas e enfrentá-las, questionando: o que estamos fazendo de nós mesmos? Assim, corremos riscos e temos que corrê-los, e isso não tem a ver

com direito e muito menos com direitos naturais, mas com prestar atenção ao que se passa na vida, no mundo e na sociedade. Só assim, tentaremos romper com o mundo de adesão e assujeitamento, tentando ações libertárias que compreendam práticas inovadoras e contrárias à uniformização das diferenças (PASSETTI, 2003).

3 – A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

3.1 – Disciplina e Liberdade: tensões em torno da concepção de Direito

No dia a dia das instituições de Educação Infantil são comuns situações de conflito entre as crianças, por disputa de brinquedos, opiniões divergentes, entre outros. Como formas de controle dessas situações cotidianas são feitos “combinados” e estabelecidas regras com as crianças. Mas que, em momentos de brincadeiras e situações diversas do cotidiano, são quebrados e as crianças, muitas vezes, punidas desde a mais tenra idade por não cumprirem o que foi-lhes, de fato, imposto, delineando progressivo assujeitamento.

São determinados horários, comportamentos, ações, filas e espaços que criam ambientes cada vez mais disciplinados e funcionais, a fim de atender as demandas necessárias à regulamentação e normalização. Entre alguns exemplos, podemos citar a utilização do banheiro pelas crianças. Se antes na escola o tempo para o “xixi” era controlado a partir dos sete anos, pelas normalizações e disciplinas impostas pela escola obrigatória a partir desta idade, podemos dizer que hoje é controlado a partir dos seis meses, pelos horários de troca de fraldas e higienização.

O banho, uma prática rotineira dentro dos espaços de Educação Infantil, também é outro exemplo. Nas instituições o horário do banho ocorre em períodos pré-determinados – em geral, meio da manhã ou início da tarde. Como às vezes a chegada das crianças ocorre em qualquer horário ao longo do dia, algumas crianças vêm justamente no momento em que as demais – que chegam cedo – estão tomando banho. Em algumas ocasiões chegam de suas casas visivelmente de banho tomado – de cabelos molhados, por exemplo –, mas mesmo assim são encaminhadas para o banho junto com as outras crianças, pois aquele é o “momento do banho”. Não há, muitas vezes, o questionamento quanto à necessidade ou sentido daquele banho, apenas cumpre-se a rotina. As crianças estão tão disciplinadas que, mesmo sem serem conduzidas pelo professor, retiram suas roupas, pegam suas toalhas e encaminham-se para o banheiro. O banho da forma como é realizado vem para cumprir o fazer, que ainda perpetua, de limpeza e

higiene, próprio de uma prática higienista. Não que práticas e lugares salubres não sejam necessários, mas, qual a razão deste banho, à medida que determinadas crianças já estão de banho tomado? São práticas que produzem crianças e adultos disciplinados, modelados e enquadrados àquilo que se espera socialmente. Ignore-se assim, o que aponta Tonucci em sua charge, que:



(1974) A criança tem um corpo e uma história

__20

As conseqüências e os efeitos da ortopedia social definem comportamentos e normalizações, conferindo vigilância e punição. Há um governo de si e dos outros, controlando e coordenando os comportamentos. Define-se um estatuto que acaba moldando condutas ortopedicamente.

Ao iniciar as atividades do dia, a professora organizou as crianças da turma na “rodinha” e nas combinações acerca dos trabalhos que seriam realizados naquele dia elencou ações que poderiam ou não ser realizadas. Esse contrato de

²⁰ Tonucci, 1997.

comportamentos possíveis ou não foi determinado pelas próprias crianças, mas provocados com perguntas dirigidas, do tipo: o que não devemos fazer?

As rodinhas e as combinações ocorrem cotidianamente, e um de seus efeitos tornou-se visível na seguinte situação: em um dado momento, a professora observou que um menino estava sentado no canto da sala, destacado do grupo, enquanto as demais crianças brincavam livremente. Ao perguntar-lhe o que fazia sozinho sentado e quem o havia posto ali, o menino respondeu prontamente que estava pensando sobre o que havia feito e que ninguém o colocara, tinha ido por ele mesmo. Acreditava que não deveria brincar, pois ele não tinha cumprido um dos acordos feitos na rodinha e por isso decidiu ficar sentado naquele momento.

O menino se impôs um castigo por não ter cumprido uma regra instituída em uma combinação feita na turma, sem que fosse necessário que um adulto ou mesmo outra criança lhe apontasse a “falha” que supôs ter cometido. Mais ainda, sem que ninguém tivesse reparado sua “transgressão” castigou-se – puniu-se – por ter saído do comportamento esperado, efetivando vigilância e controle de si.

Há um grau de sofisticação de disciplina e controle²¹ como nos exemplos que citamos. Não é só uma questão de moda, mas de capturas de lógicas, que são defendidas pelo assujeitamento, tal qual o menino que se sujeitou ou a forma como cedemos ao controle e à vigilância permanente. Para Ewald (2000) “fazer da culpa o princípio irreduzível da responsabilidade, a sua condição *sine qua non*, já não é uma proposição jurídica, mas filosófica e política” (p.205).

A Constituição Federal de 1988 propõe a garantia de direitos como eixo da ordem social. Nessa perspectiva é regulamentado o campo da educação e, nele, a Educação Infantil. Sendo as políticas sociais brasileiras os alicerces que sustentam a Educação Nacional, seus fundamentos, em especial a relação de direitos por elas estabelecidas, são colocados em análise, neste texto.

Historicamente diversos autores reafirmam a importância do direito à educação escolar enquanto garantia de “cidadania social e política”. Dentre eles, Cury (1998) coloca que:

[...] a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma

²¹ Nos capítulos 2 e 3 deste trabalho são apresentadas as lógicas de funcionamento das sociedades disciplinar e de controle respectivamente.

aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo [...] como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional. (p.2)

Ao “mergulharmos” no cerne de tais afirmações insistimos em problematizar: o que é dar acesso ou dar direito? Que direito é esse? Direito de quem? A quem se direciona? Por que o defendemos? O que é ter direito? Quais as condições necessárias para o exercício do direito?

Tendo como norte o caminho genealógico²² de Foucault, incidimos na questão que consideramos precedente: Quais as perspectivas do homem para produzir este ou aquele caminho? Segundo Foucault (1993):

De modo geral, o problema do governo aparece no século XVI com relação a questões bastante diferentes e sob múltiplos aspectos: problema do governo de si mesmo – reatualizado, por exemplo, pelo retorno ao estoicismo no século XVI; problema do governo das almas e das condutas, tema da pastoral católica e protestante; problema do governo das crianças, problemática central da pedagogia, que aparece e se desenvolve no século XVI [...]. (p.163)

Por certo, não é a formulação de um instrumento, por si só, que nos leva a algo, mas as suas formas de aplicação. Necessitamos, então, trazer para a discussão as produções de verdades e, conseqüentemente, as subjetividades que vão se constituindo. Para Foucault (1993):

A questão do poder fica empobrecida quando é colocada unicamente em termos de legislação, de Constituição, ou somente em termos de Estado ou de aparelho de Estado. O poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho de Estado. Não se pode entender o desenvolvimento das forças produtivas próprias ao capitalismo; nem imaginar seu desenvolvimento tecnológico sem a existência, ao mesmo tempo, dos aparelhos de poder. (p.121)

O direito, então, se apresenta como aparelho de governo, um mecanismo de poder. Estabelece-se uma relação análoga e recíproca entre os discursos e o exercício de poder, mas os mesmos exercícios implicam nos discursos produzidos

²² “[...] chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc. sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história” (Foucault, 1993, p.7).

sobre o direito e vice-versa. O poder produz e é produzido pelos discursos, com as formas de organização, com as leis e as legalidades, com as regras, com as normas.

Segundo Passetti (2003), as normas instituem-se com objetivo específico: estabelecer um equilíbrio, um convívio manso, no qual os indivíduos respondem com docilidade a uma posição de controle e às práticas ditas normais. É um cuidado para controlar condutas, por meio de uma vigilância discursiva que promove informações e concepções, administrando e contendo as resistências. Governa-se acreditando no sujeito capaz de participar de forma controlada e controladora, vigilante e vigiado.

3.2 – Direito e controle: elementos instituintes do ideário Liberal

O liberalismo, com base no princípio da garantia dos direitos, modifica intencionalmente as formas de governo. Como Estado de Direito, na Europa do século XVIII, a

[...] nova arte de governar se caracteriza essencialmente [...] pela instauração de mecanismos a um só tempo internos, numerosos e complexos, mas que têm por função – é com isso, digamos assim, que se assinala a diferença em relação à razão do Estado – não tanto assegurar o crescimento do Estado em força, riqueza e poder, [o] crescimento indefinido do Estado, mas sim limitar do interior o exercício do poder de governar. (FOUCAULT, 2008, p.39)

O novo elemento regulador do governo é o mercado. A produção para o mercado e a formação da força de trabalho também endereçada a ele faz a vida cotidiana circular em seu entorno. Ele orientará os valores das relações e as formas de exercício de poder:

[...] o mecanismo natural do mercado e a formação de um preço natural é que vão permitir – quando se vê a partir deles, o que o governo faz, as medidas que ele toma, as regras que impõe – falsificar ou verificar a prática governamental [...] o mercado é que vai fazer que um bom governo já não seja simplesmente um governo que funciona com base na justiça. (Ibid., p.45)

É o mercado que define práticas, necessidades e as próprias determinações legais, a jurisdição. Vai delimitar ausências e procedências de leis e justiça na nova forma de governo. Razão e verdade se submeterão a ele, tornando-se o parâmetro da existência. A regulação do mercado é o que caracterizará a relação de direitos.

Digamos de maneira geral que temos aqui, nessa história de mercado jurisdicional, depois veridicional, um desses incontáveis cruzamentos entre jurisdição e veridificação que é sem dúvida um dos fenômenos fundamentais na história do Ocidente moderno. (Ibid., p.47)

Ao construir verdades – lógicas – naturalizando o mercado, este deixa de ser um espaço de “jurisdição”, passando a ser lugar de “veridificação”. O mercado deixa de ser um território de competência, para ser um ambiente regido por verdades que geram conseqüentemente as ações necessárias tanto no campo da justiça quanto no campo social. É instrumento de conexão do regime de veracidade com o novo exercício de governo.

No entanto, o sistema não compreende um fato único e estático, simples e puro, mas um entrelaçado de regras, condutas, acontecimentos, sentimentos, normalizações e normatizações que possibilitam situar o afastamento entre: correto e incorreto, exato e falso, possível e impossível – dentre outras correlações – a partir de um campo discursivo (FOUCAULT, 2008). Sob essa perspectiva, encontramos em Foucault (1993) a seguinte afirmação acerca da nova configuração de governo no século XVIII:

[...] as mudanças econômicas do século XVIII tornaram necessário fazer circular os efeitos do poder, por canais cada vez mais sutis, chegando até aos próprios indivíduos, seus corpos, seus gestos, cada um de seus desempenhos cotidianos. Que o poder, mesmo tendo uma multiplicidade de homens a gerir, seja tão eficaz quanto se ele se exercesse sobre um só. (p.117)

Em meados do Século XIX, com a consolidação do ideário liberal as formas de organização baseadas na democracia se ampliam. Para o Liberalismo o conceito de democracia corresponde ao governo das igualdades, no qual se difunde a idéia de direitos iguais para todos em uma sociedade justa e pacificada pelo Estado de Direito. É suposto que os seres humanos nascem em iguais condições, sendo o

“jogo” da existência humana um “jogo” de equilíbrio, segundo o qual cada indivíduo nasce igual, faz suas escolhas e daí segue, com base em uma racionalidade “irracional” de que somos o que queremos ser.

A concepção liberal, então, acaba desqualificando e operando pela culpa, à medida que difunde a idéia de sociedade regida por direitos igualitários e pela equalização de oportunidades, trazendo para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou insucesso, por sua realidade confortável ou desconfortável, por suas conquistas ou derrotas. Se o indivíduo não consegue algo tem responsabilidade por isso, não conseguiu por sua “incompetência”. A culpa que conforma o indivíduo em seus “guetos”, em suas “comunidades”, nas “possibilidades” dadas, na “inclusão” proporcionada e, por meio da normalização, as minorias são pacificadas pelo direito, a maioria se multiplica em suas composições.

Ocorre, assim, a afirmação de um traço cultural que é estabelecido como forma de vida e colocado como censura a outras maneiras que diferem daquela. Um encadeamento que opera nas singularidades e atuará no corpo direcionando a ação e embasando as relações conforme interesses, visto a lógica liberal estar calcada em investimento e no respeito ao contrato.

[...] é uma máquina que circunscreve todo mundo, tanto aqueles que exercem o poder quanto aqueles sobre os quais o poder se exerce. Isto me parece ser a característica das sociedades que se instauram no século XIX. O poder não é substancialmente identificado com um indivíduo que o possui ou que o exerceria devido a seu nascimento; ele torna-se uma maquinaria de que ninguém é titular [...] alguns lugares são preponderantes e permitem produzir efeitos de supremacia. De modo que eles podem assegurar uma dominação de classe, na medida em que dissociam o poder do domínio individual. (FOUCAULT, 1993, p.120)

Mas como o poder se exerce? Como coexistem tais relações? Como se dão as práticas no âmbito microfísico?

Não é o Estado que faz o poder. Segundo Foucault (2008), sua produção é dada pelos múltiplos exercícios e microfísicas do poder, que em si produz: realidades, formas de conhecimento, saberes. Difuso, em sua materialidade, por invisível – às vezes – corporificado no indivíduo, seja ele família, professor, entre outros.

No entanto as estratégias de domínio, os mecanismos utilizados, nem sempre são premeditadas, mas compõem as subjetividades, o cotidiano, as pequenas

coisas, os acontecimentos diários, em um movimento contínuo e constante, exercendo-se em uma horizontalidade e não de cima para baixo, não é global, mas local, não existe uma centralidade ou mesmo neutralidade para seu exercício.

As relações de poder são também relações de saber que nos formam, instituem o sujeito, “criam” subjetividade, não em forma de repressão, porém de produção. Portanto, o corpo – o indivíduo – é alvo de domínio, à medida que o importante é a resposta que ele, e somente ele, produz a partir do exercício de poder.

Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que obtenham estados globais de equilíbrio de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação. (FOUCAULT, 2005b, p.294)

Incide em uma micropolítica tão potente que produz, por práticas de verdades, lineamentos do direito – as leis – na sociedade liberal. De acordo com Scheinvar (2001):

O discurso da sociedade liberal se dá no sentido de garantir a “liberdade” de cada indivíduo de forma universal, mesmo quando ela esteja sustentada num artifício legal - no contrato - cuja consumação está condicionada pela capacidade de cada indivíduo se enquadrar na estrutura econômica e nos modelos sociais. Porém, essa liberdade esbarra nas contradições da sociedade capitalista que se sustenta na especulação do mercado, onde uma das mercadorias é a força de trabalho. Assim, as condições particulares de vida e as estratégias de sobrevivência produzidas não são assumidas pela equipe governante como méritos ou opções, mas como ameaças sociais, que se anunciam em nome da proteção à infância [...]. (p.185)

Deste modo, o poder regula as mais simples ações, firma normas e princípios que se tornam estatutos de verdades, produzindo o discurso, mas também o silenciamento. Todavia, o próprio silenciamento é uma verdade, o falar ou não são a expressão de verdades. A produção de verdades, com as normas e os silenciamentos que a compõem implica em uma série de sanções que vão controlando e se infiltrando nas ações cotidianas.

Faz-se necessário, então, a compreensão de que não se trata de estabelecer um conceito de bem e mal – certo e errado – mas sim de apreender a microfísica das relações que se funda no cotidiano, discutindo-a não como erro, mas a partir de

outro olhar diverso do juízo de valor. A questão que se coloca não é de hierarquia do poder, mas das formas como as relações de poder vão se disseminando e entranhando-se pelos “poros” do indivíduo, determinando a conduta, a normalização, à inclusão, o controle.

Assim sendo, acerca do governo liberal destacamos dois pontos que consideramos indispensáveis para o entendimento desta forma de governar, visto seu entrelaçamento organizar o exercício efetivo e particular do liberalismo. O primeiro é a idéia de que o melhor governo é o que governa menos e o segundo é a perspectiva utilitarista do Estado.

O primeiro ponto, princípio do Estado Liberal de que o melhor governo é o que governa menos, fundamenta-se na sustentação dos direitos do indivíduo, em nome da garantia e proteção do direito à liberdade, sendo marcante a relação intrínseca de direito e legalidade. Desta forma, o direito natural é afiançado e difundido como preceito fundante pertencente a toda a sociedade de forma igualitária, rompendo com a razão de Estado que se fundamentava na ação irrestrita e incondicional do soberano sobre o direito – qualquer que fosse este – dos governados. O segundo ponto, a perspectiva utilitarista, guia-se pela lógica do governo das coisas e das pessoas, já que segundo a qual “o limite de competência do governo será definido pelas fronteiras da utilidade de uma intervenção governamental” (Foucault, 2008, p.55). Contrário à idéia de maximização do Estado, mais pela eficiência que por sua ampliação.

A coerência governamental do liberalismo na Europa acaba trazendo à baila duas questões centrais no âmbito da liberdade: uma referente aos direitos naturais do homem e outra no âmbito do livre-arbítrio dos governados, determinado pelo norte utilitário do governo. Ambas estão intrinsecamente ligadas, embora originariamente distintas – conectadas e dessemelhantes, atreladas e diferentes – em uma relação denominada por Foucault estratégica.

Deste modo, o governo de igualdades, democrático, mantém uma relação oportuna com o ideal liberal de justiça, de liberdade e de igualdade, à medida que no exercício social do direito a prática política acaba por não amparar a universalidade desses princípios, garantindo-os formalmente, mas não igualitariamente, na sua aplicabilidade. Além disso:

O positivismo jurídico para o qual nos impele a história do século, na exacta medida em que dá lugar a impasse na definição do direito, conduz às maiores confusões acerca do que é direito, ou o que vem a dar no mesmo, a um relativismo jurídico generalizado [...] Relativismo este, que também leva necessariamente a distinguir direito e legalidade [...] Já não se pode confundir a existência de um direito (de uma legalidade?) com o Estado de direito. No vocabulário positivista que é o nosso, a existência de um direito já não basta para certificar que nos encontramos ainda em Estado de direito. (EWALD, 2000, p.198)

O que vivenciamos na atualidade, de acordo com Ewald (2000), é um período de regulamentações que não expressam concretamente a garantia de direitos – preceito básico do Estado de Direito, à medida que nele o direito tem uma relação análoga com legalidade –, visto a relação unívoca entre direito e legalidade não mais compor a racionalidade jurídica, organizando-se hoje sob forma dissociável: “[...] direito e legalidade praticamente se confundem, direito e legalidade respondem a duas questões diferentes que importa distinguir. Se o problema da legalidade é: eis o que deveis fazer, o problema do direito pode formular-se: eis que sereis julgados” (p.225).

Ewald (2000) coloca em análise a generalização das relações do direito, problematizando os seus desdobramentos:

Com efeito, é evidente que, ao multiplicarem-se os direitos, se multiplicam na mesma proporção as obrigações que, ao multiplicarem-se os créditos, se multiplicam igualmente as dívidas e os devedores, num processo cuja prossecução não pode deixar de levar a que já só hajam devedores, só hajam deveres, portanto já sem direitos. Tal é de facto, a lógica do direito, que a sua inflação só pode levar à própria anulação. (p.186)

E continua:

Nem tudo pode ser direito; a inflação do direito, a multiplicação dos direitos, longe de ser um sinal de uma conquista ou de um reconhecimento do direito, é, antes, uma ameaça ao direito, o qual, de tanto se estender, corre o risco de se anular. Por outras palavras, por menos que se deseje, é problema “querer o direito”. Por fim, ultrapassar o limite rigoroso entre obrigações jurídicas e morais, entre o que pode ser e o que não pode ser de direito, é engendrar um processo de coerção legal, ele próprio indefinido, no termo do qual se anuncia o luto da liberdade. (p.191)

Segundo o autor, à medida que defendemos a presença excessiva do direito precipita-se o fato de imobilizarmos a própria possibilidade de exercê-lo, visto a

sobrecarga de direitos não significar seu exercício concreto. Assim, “encontramo-nos na era das legalidades sem direito [...] o Estado de Direito era definido pela equação direito=legalidade, o direito social [...], obriga a pensar a existência de legalidades sem direito” (p.186-187).

Afirma, ainda, que com o princípio da solidariedade foram necessárias alterações consideráveis no fundamento epistemológico da racionalidade jurídica, trazendo-a para o curso da sociologia, de tal modo que:

Tudo é social, até o ser mais individual de cada um. Já ninguém pode ter a pretensão de ser a causa de si, porque cada um é aquilo que é apenas em função dos serviços que os outros lhe prestam. Cada indivíduo está ligado a cada outro por mil cadeias de interdependência, que tanto podem ser de ordem econômica como médica (o contágio) ou cultural. [...] O direito designa, assim, aquelas obrigações que se encontram dotadas do mais alto grau de coerção social, a coerção estatal. [...] É este o primeiro aspecto em que se rompe o limite liberal: a natureza das obrigações. Rompe-se também do ponto de vista do conteúdo delas. O direito social tem uma base contratual. Repousa sobre o vasto “*contrato de solidariedade*” que uniria entre si os diferentes membros da sociedade, independentemente da vontade deles e pelo simples facto da sua existência. [...] Pelo simples facto de que existe, tenho um direito de crédito frente a este sujeito de direito que é a “sociedade”, tenho *direito à vida* – direito matriz de todos os direitos sociais – que, aliás, tem como correlato o dever que a “sociedade” me impõe, de desenvolver as minhas potencialidades ao seu serviço. Direito à vida que se desmultiplica em outros tantos direitos à satisfação das necessidades (alimentação, alojamento, saúde, velhice, etc.), sem que deles se possa estabelecer uma lista exaustiva, uma vez que a noção de necessidade social é, em si mesma, tão indefinida em extensão quanto ilimitada em compreensão. (p.195)

Neste contexto, encontramos a necessidade premente por escola: “Criança tem que estar na escola”, associando-se, a demanda – que também é produzida – da institucionalização das crianças cada vez mais jovens e da sistematização de procedimentos, normas, referenciais, práticas. A partir dessa premissa, escola passa ser direito e, enquanto tal passa a ser obrigação, como obrigação é dever que precisa ser cumprido, sujeito, então, à vigilância e punição.

Tensões são provocadas e outras lógicas se produzem, tomam corpo. As formas de vida se transformaram e, nesse movimento, outros dispositivos e estratégias foram construídos para admitirem a nova forma de existir. Retomamos o exemplo dado anteriormente sobre a menina que queria ser príncipie e foi adequada ao padrão de comportamento esperado. Houve a abdicação do próprio princípio de liberdade, à medida que era apenas uma encenação. É seu direito ter sua

criatividade, expressão e diferenças respeitadas no âmbito do direito à educação ou é um dever seguir os padrões, enquadrar-se, estabelecer o modelo a ser seguido?

Alvarez-Uría e Varela (1991), no âmbito da Educação, abreviaram a questão relativa à propagação excessiva do direito e à possibilidade de repressão legal como conseqüência, citada por Ewald, quando afirmaram que:

Ninguém se atreve hoje a duvidar que toda criança tem direito à educação e, embora ao longo da história tenham existido *formas de educação não escolares*, educação e escola são percebidos geralmente na atualidade como uma espécie de tautologia. Nos países de liberalismo avançado considera-se um fato normal – não normativo – e natural – não sócio-político – que milhões de crianças passem uma parte importante de suas vidas no espaço institucionalizado da escola. (p.175)

Deste modo, o Estado Liberal rompe na concretude de sua prática com seus preceitos básicos e fundantes de liberdade e igualdade, afirmando uma sociedade disciplinar e de controle em rigorosa vigilância como marco de um poder encoberto e perspicaz sobre o social. Um controle contínuo que leva a sociedade a movimentar-se no sentido de separar as ações e comportamentos entre o bem e o mal, causando a norma e a punição ao indivíduo.

O discurso, que também é uma prática, prima pela punição do que diverge da norma constituída, encaminhando-se pelo viés da construção de uma “sociedade melhor”, garantida pelo direito e pela utilidade, acaba atribuindo o controle, a normatização e, conseqüentemente, a lógica da punição.

Em uma estrutura de ação do poder constituído na perspectiva dos direitos, atua por meio da punição e repressão, movimentando os dispositivos para que os indivíduos operem de acordo com o modelo de organização social, de acordo com “jogos de interesse” que refletem não o interesse de um, mas de todos. “A fina película fenomenal dos interesses que são, doravante, a única coisa sobre a qual a razão governamental pode agir”. (Foucault, 2008, p.63). Desta forma, controla e disciplina sistematicamente os corpos implementando a modelação e normatização minuciosa, garantindo o poder vigilante que assegura a eficácia do controle levando o indivíduo a agir sob os preceitos de liberdade e igualdade afiançadas pelo direito, condicionando-as concomitantemente aos padrões e aos moldes próprios à sociedade burguesa.

Para Foucault (1993):

[...] o importante em tais mudanças não é se serão rápidas ou de grande amplitude, ou melhor, esta rapidez e esta amplitude são apenas o sinal de outras coisas: uma modificação nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros. Não é portanto uma mudança de conteúdo (refutação de erros antigos, nascimento de novas verdades), nem tampouco uma alteração da forma teórica (renovação de paradigma, modificação dos conjuntos sistemáticos). O que está em questão é o que rege os enunciados e a forma como estes se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas e infirmadas por procedimentos científicos. (p.5)

Assim, o poder estabelecido – ou mesmo sua amplitude – não compõe a dimensão problematizadora, mas sim as formas pelas quais o poder se exerce e institui todo um fazer a partir de lógicas de sujeição.

3.3 – Democracia: captura e controle dos corpos

É importante problematizarmos o conceito de democracia e, conseqüentemente, de cidadania, à medida que, como coloca Therborn (2002, p.65), como pode a liberdade de escolha conviver com a igualdade? “Igualdade para quem?” O que é democracia? Ou ainda, utilizando-nos de um questionamento feito por Cunha (2001), o que se quer dizer quando se utiliza o tão celebrado quanto impreciso termo “democracia”?

É fato que as conseqüências sociais produzidas pelo capitalismo são nítidas, aos olhos do mundo, com o avanço da pobreza, das diferentes formas de exclusão social e a perda do sentido de coletividade. Presenciamos cotidianamente a ascensão vertiginosa de uma sociedade na qual risco, flexibilização, fracasso, exclusão entrecruzam um sistema de produção social que mercantiliza todos os bens, serviços e valores.

Em nome da democracia a população é convocada para o exercício do direito, demonstrando, de acordo com Tótorra (2006), que “os chamados direitos do cidadão à participação traduzem o anseio por inclusão da maioria. As inúmeras políticas de inclusão são traduzidas em dispositivos jurídicos que conferem legalidade à legitimidade dos direitos” (p.242-243). Desta forma, cheia de direitos, a sociedade imobiliza-se numa perspectiva legalista, de tal modo que a população é

convocada a participar da sociedade que Deleuze (1992) identifica como de “controle”.

De acordo com Tótorá:

Problematizar a democracia participativa é situá-la como um novo dispositivo de controle para conter os fluxos vivos que escapam, ou que os procedimentos majoritários de representação não conseguem conter. Integrar as minorias às majorias é um procedimento da democracia participativa [...] Identificar e incluir, eis as palavras-chave dos enunciados que vigem nos protestos e apelos públicos. Leia-se capturar. [...] A democracia justaposta a um mercado universal produtor de riqueza e miséria torna-se, no mínimo, uma mistura espúria. (p.243)

A sociedade disciplinar não deixa de existir, assim como a relação senhorial tampouco se extingue com a implantação da sociedade disciplinar. Contudo, a sociedade de controle não mais “encarcera” em espaços disciplinares, mas controla continua e ininterruptamente o indivíduo em espaços públicos ou privados, como em uma espécie de “reinvenção” ou generalização do panóptico. Se antes o panóptico era um modelo de controle que se dava pela vigilância, pela existência de um suspeito e não pela averiguação, hoje todos são suspeitos e todos vigiam a todos, em um sistema de vigilância constante. Na sociedade de controle não há o comportamento regrado, mas o comportamento vigiado (PASSETTI, 2003). Passam a existir outras formas de disciplinar. O que fazemos em uma sociedade de controle?

Atualmente, é comum encontrarmos em ônibus, lugares públicos ou mesmo muros de residências ou empresas, avisos como “Cuidado! Você pode estar sendo filmado”, “Lugar monitorado 24 horas”, ou ainda, com certa ironia: “Sorria você está sendo filmado”, entre outros. Alguns avisos ainda são complementados com frases como “sujeito a multa” ou apresentam artigos de legislação que referem as sanções punitivas previstas em lei. Essa prática se torna cada vez mais presente também nas instituições de ensino, (proposta e assumida em sua dimensão sedutora) primordialmente na Educação Infantil. Não é preciso procurar, sendo constantes anúncios de creches, pré-escolas e escolas que oferecem como carro chefe de suas “propostas pedagógicas” espaços com monitoramento permanente e interligado à internet, deixando que pais e/ou responsáveis acompanhem seus filhos e filhas – e,

principalmente, as ações dos profissionais junto às crianças – durante todo o tempo em que permanecem nas instituições.

Contudo, é necessário entender, como coloca Foucault, as estratégias de poder em sua positividade, à medida que a lógica do controle através das câmeras – e não somente ela – está firmada no entendimento que a vigilância é uma forma de assistência, ou seja, antes que venha acontecer previne-se, imprimindo um controle constante sobre as práticas e os anseios. Isso significa perceber o poder pelas múltiplas formas de assujeitamento que provoca, pelo viés de sua positividade.

Em uma prática intensiva de “está tudo dominado”, como coloca Corrêa (2006), controla-se, vigia-se, monitora-se a todos e a tudo. Implementam-se dispositivos de vigilância durável, sob a ameaça de estar sendo observado, suscetível a uma punição perante qualquer desvio.

De acordo com Passeti (2003), a democracia, com o discurso da igualdade, imprime dispositivos de capturas e a sociedade de controle, pelos efeitos que produz, convoca constantemente a população a participar pelo assujeitamento, na perspectiva foucaultiana de amor ao controle, que se efetiva com o controle da subjetividade constituída pelo individual. Estas práticas estão em todos os lugares e momentos e não dependem de instituições de seqüestro, com regras próprias, como na sociedade disciplinar, que estabelece o controle dos corpos por meio do confinamento em instituições fechadas: o assujeitamento se dá por apego ao domínio.

Segundo Foucault (1993) as instituições disciplinares se propõem a:

relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto - que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a "natureza" dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida "valorizadora", a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a "classe vergonhosa" da Escola Militar). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza. (p.182)

No governo das disciplinas são demarcados espaços de controle; no governo dos controles, como aponta Passetti (2003), não há espaços, tudo e todos são controlados. Não existe mais a questão do dentro e fora, você está dentro, permanecemos todos dentro: crianças, jovens, adultos. Afinal, estamos todos “presos”, de um lado ou do outro do muro. Participação tornou-se palavra de ordem e captura-se o que escapa ao controle construindo consensos, a partir da razoabilidade de sua demanda.

Segundo Tótorá (2006) “a sociedade de controle ou de comunicação não favorece as resistências, ao contrário, as captura em consensos produzidos em discussões ditas razoáveis, ou melhor, povoadas por valores vigentes” (p.248). Na sociedade de controle “estamos irremediavelmente incluídos” (PASSETTI, 2007) “somos convocados a participar de tudo”. Ela nos quer por inteiro, cabalmente, em uma configuração de “um novo higienismo”. Conformar o que não está padronizado e formatar pela lógica punitiva como forma de constituir relações. Uma sociedade que pune o tempo todo, impondo um limite sistemático.

De acordo com Passetti (2007):

Sob o controle a céu aberto, a população suspeita da sociedade disciplinar aparece incluída no fluxo da população vulnerável da sociedade de controle, ampliando dispositivos de segurança acompanhados de detalhadas localizações e mapeamentos de zonas possíveis e imediatos confrontos, delimitando as periferias e favelas (muitas vezes *corretamente* renomeadas como comunidades), não mais como áreas à margem do centro, mas como uma nova versão do campo de concentração; e este não mais restrito à função de separar, prender ou exterminar, mas de administrar, conter e convocar à participação, segundo práticas específicas [...]. (p.19)

A democracia é, para Passetti (2003, p.29), “[...] uma forma de miséria a ser combatida, que se funda na ilusória igualdade de todos [...]”. É a realidade social que passa a ser falada, manifestada e televisada,

[...] através de uma série de estratégias produtoras do controle disciplinar, que se dá tanto no âmbito privado da família, como através do controle público de suas práticas. Público e privado são espaços interligados, na medida em que a produção de ambos é concomitante (SCHEINVAR, 2001, p.173).

Vivemos então em um mundo globalizado, capitalista e mercadológico, no qual tudo se compra e se vende e os espaços públicos e privados se confundem. Dentro e fora controlados. Como o controle proporcionado pelas câmeras que se alastram. Cada vez mais, crianças e adultos vigiam e são vigiados, monitoram e são também monitorados, na rua, na escola, nos prédios, consultórios, elevadores.

Recentemente, em uma reportagem, uma cidade do interior do Brasil apresentou seu plano de segurança pública. Foram instaladas câmeras em diversos lugares da cidade: praças, esquinas movimentadas, parques, entre outros. Nada diferente até aí de tantos lugares, se não fosse a vigilância ser feita 24h e em tempo real pela polícia, tendo sido instalado junto um sistema de comunicação por alto-falantes e os “infratores” são avisados de sua “irregularidade”. Um sistema interativo de vigilância. Com isso, um casal “flagrado” aos beijos na praça pública foi advertido pelo policial de plantão, o mesmo ocorreu com um motorista que para deixar uma idosa no hospital precisou estacionar fora da área permitida, antes mesmo que a porta do carro abrisse o motorista foi convidado a procurar outro lugar para parar. Tudo “dominado”, controlado, adequado, censurado.

A manutenção do “credo oficial” acerca da globalização normaliza e normatiza algumas realidades como: a divisão econômica do mundo entre “centros” e “periferias”, as relações imperialistas de dominação e dependência, a acumulação concentrada do capital, compatível com a descentralização da produção, a polarização social, o aumento da concentração de riqueza e a disseminação da miséria física e social, a proliferação de fenômenos chamados disruptores (corrupção, redes mafiosas, catástrofes sanitárias, conflitos étnicos, terrorismos, etc.), entre outros. Revalida-se cotidianamente, também, a exclusão e a competitividade camufladas sob o disfarce das escolhas, dos direitos e das opções. Mas como diz Ewald (2000):

[...] o limite liberal é rigoroso: podem mudar os tempos e modificar-se as circunstâncias, que ele, tal como é definido, permanecerá, da mesma maneira que a razão, sempre igual a si próprio. Tanto assim é, que não depende da boa vontade de ninguém decidir o que é de direito e o que o não é. É uma regra não apenas constitucional, que se impõe às maiorias, mas também supraconstitucional, que as constituições deveriam respeitar para serem constituições de liberdade. (p.193)

A democracia burguesa é dita e pautada na base da igualdade legal/jurídica que acaba por legitimar as desigualdades. Nesta perspectiva, a difusão de alguns conceitos como de cidadania e de direitos pode acabar nos engessando em conceitos modelares e de enquadramento como discurso de oportunidades iguais para todos. Entendemos o direito, nesse contexto, como um dever, à medida que são efeitos produzidos pelo Estado de obediência, pela legalização, pelo enquadramento nas normas instituídas.

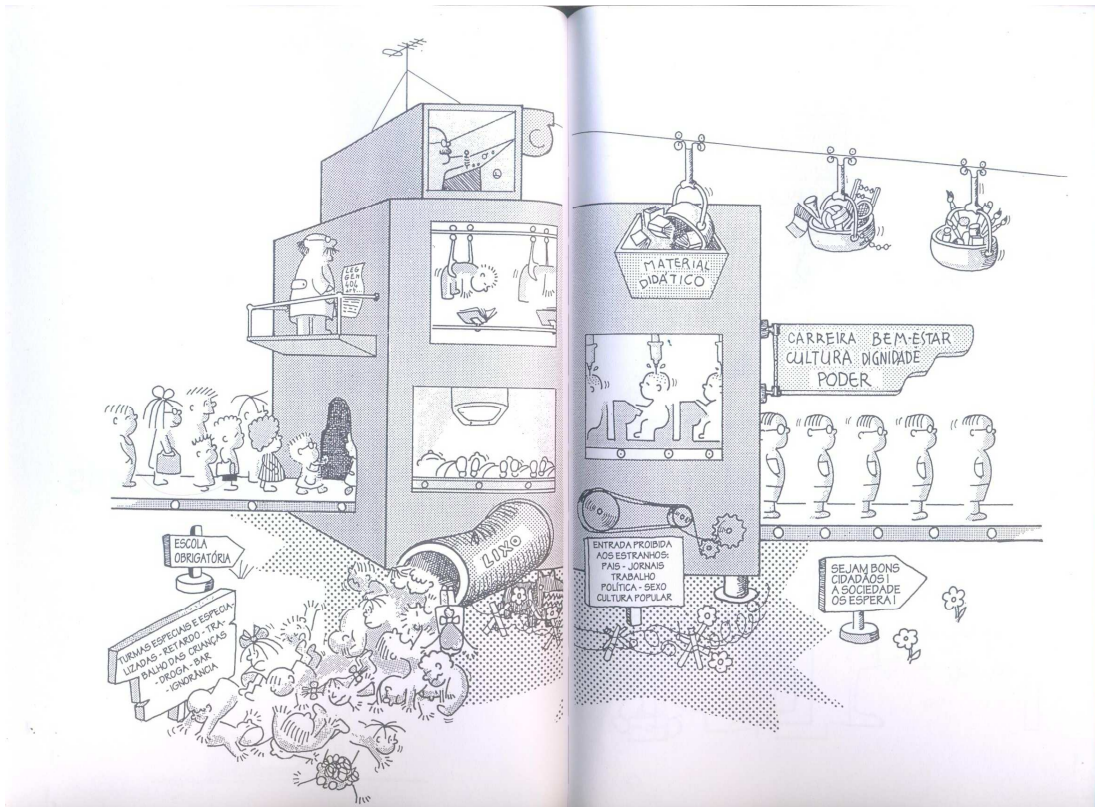
“O direito de um, mas é de todos” e neste contexto Ewald (2000) afirma que:

Sabe-se que, tradicionalmente, era no elemento do “direito natural” que se operava esta reflexão [...] A idéia de “direito natural” é algo que já não compreendemos; tornou-se-nos estranha [...] Confronta-nos, precisamente, com a exigência de formular esse elemento reflexivo do direito sobre si mesmo independentemente da forma de um direito natural. Justamente quando sabemos que, se esta função não é preenchida, o direito se desvanece num puro exercício da legalidade, do poder ou da coerção. (p.211)

O direito que institucionaliza acaba aprisionando as resistências, acomoda e modela, tentando inibi-las. Para incluir captura-se a pessoa em grupos dos quais não fazia parte e segundo Passetti (2007) “a sociedade de controle não só inclui como articula o discurso da exclusão [...]” (p.36). As opiniões e os comportamentos são unificados anulando as diferenças que passam a constituir a maioria. Para ser parte da maioria é necessária uma vigilância que elimine as diferenças e converta a todos em polícias de si mesmos e de seus pares, transformando todos em polícia de todos e de si mesmos. (PASSETTI, 2007). Como no exemplo do menino que se castigou por não cumprir um acordo dito de todos.

Nesse cenário também se encontra a educação da primeira infância. Educação – na maioria das vezes – como dispositivo de regulação e disciplinarização dos corpos, que entende a infância, desde o início da Era Moderna, como período ideal para a aceitação de modelos. Infância que mais tarde será o jovem e o adulto modelados, controlados, capturados pelas normas de uma sociedade que disciplinariza e controla, por meio de sua participação.

Nossos espaços escolares da infância, em sua maioria, “seqüestram” virtualidades e confinam subjetividades subalternas. Divide, segrega e conforma por meio de ações análogas as reproduzidas na charge de Tonucci (1997).



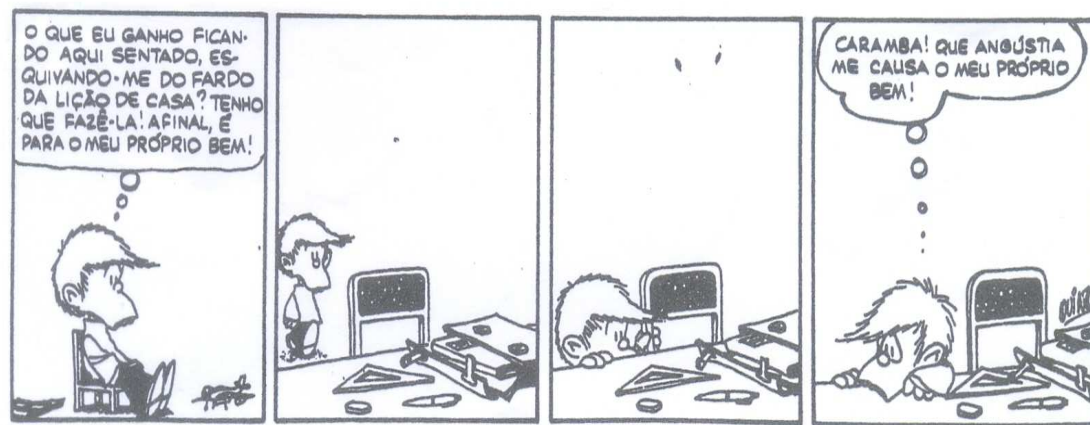
3.4 – Infância e Educação: as relações de saber-poder

O direito à Educação Infantil é incorporado às políticas públicas para a infância, a partir de 1988, com a Constituição Federal, quando esta passou a ser direito da criança, dever do Estado e opção da família. Todo mundo tem que estar na escola em nome do direito, mas como se dá o direito na prática para além da legislação? Todos têm direito, mas “o que é a escola?”...

“A prática escolar já nos é familiar nos primeiros anos de nossas vidas – seja pela frequência ao maternal, à creche ou à escolinha – o faz com que a pergunta “o que é escola?” não tenha mais sentido; já se sabe o que é escola de um modo muito claro, pois já temos no corpo a compreensão de tudo que implica esta palavra: os horários, a disciplina, as recompensas e sanções, as leituras, os cálculos e, principalmente, um futuro”. (CORRÊA, 2006, p.22)

Corrêa (2006), bem como Alvarez-Uría e Varela (1991) colocam em análise, acerca da escola, o confinamento, a disciplinarização e o controle a que estão

sujeitas as crianças desde a mais tenra idade, por meio do excessivo tempo dispensado à sua institucionalização. Tempo, conteúdo, relações, processos regrados são naturalizados, embora produzidos em espaços de tensão, em que resistências são cada vez mais patentes.



No entanto, ampliam-se os espaços de conformação e contém-se a resistência. Prefere-se não discutir a escola e as questões inerentes ao seu cotidiano, mas sim enquadrar e docilizar crianças – como na charge acima, que brinca com o universo da escola e seus métodos de adequação – para que assim respondam com mansidão às demandas produzidas socialmente.

Faz parte do exercício cotidiano não pensar, não questionar acerca das práticas produzidas e dos discursos que se instituem no dia a dia hierarquicamente.

Deste modo, a sofisticação do controle vai sendo produzida pela sofisticação da norma. Nossas práticas são pautadas em paradigmas de verdade e, conseqüentemente, de hierarquia, sendo necessário viver na norma para se ter o direito. Mas se não tem sentido perguntarmos “o que é escola?”, à medida que já temos a resposta, cabe-nos questionar: o que produz a escola? Em que contexto se produz a escola?

As propagandas das instituições de ensino para todos os segmentos, inclusive para a Educação Infantil, em sua maioria, são atreladas à idéia de educação como provedora de um futuro promissor e espaço fundamental e privilegiado para a concretização dos anseios relativos à ascensão social, apresentando frases como: “Construindo seu futuro desde a Educação Infantil”, “Nós realmente aprovamos”, “Quem estuda no [...] passa”, sendo ainda acrescentadas afirmações como: “Basta querer” ou “Só depende de você”.

A obrigatoriedade da escola ocorre do ponto de vista legal do Ensino Fundamental, que de sete aos catorze anos declarados em 1996, ampliou-se para o período de seis aos catorze anos pela lei 11.274 de 2006 e, inclusive, da “necessidade” do diploma, da certificação, em “troca” de uma promessa de emprego, de um *status* ou mesmo de um futuro melhor, impulsionados pelas propagandas que colocam a escola como um dever, para além da idade obrigatória. É alimentada a idéia de que com a certificação se conseguirá um emprego, mesmo com uma remuneração mínima. O ideário liberal, ao pensar a educação para todos, não respeita o direito de cada um, mas sim a oportunidade de dispor do homem para seus interesses, como asseverado por Anísio Teixeira ao afirmar que “a educação é um interesse público a ser promovido pela lei” (1996, p.61).

As relações pedagógicas são analisadas como se estivessem abstraídas de relações de poder, como fatos naturais, inquestionáveis. Tornando visíveis as relações de poder podemos dizer que se condena um fazer pedagógico que considere a criança como ser a-histórico, “tábula rasa”, embora permaneça a prática de impor limites com vistas a normalizações. É esperado da criança uma adequação modelar nos comportamentos e nas etapas a serem atingidas em determinado momento: exige-se um padrão mínimo em ajustes efetivos ou sutis, entendidos como verdades. Segundo Foucault (1993) “temos que produzir a verdade para produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido

em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder” (p.190).

Existe um cotidiano voltado à infância que continua operando pelo controle, pela vigilância, pela normalização. A nova perspectiva de ação traçada para a educação da infância, a partir da atual Constituição, volta-se ao discurso de uma prática que trabalhe com as necessidades prementes das crianças, sendo preciso conhecê-las e estudá-las, conhecendo minuciosamente as etapas de desenvolvimento relativas ao seu crescimento, bem como ao processo de aprendizagem concernente a essas etapas. Outro aspecto preponderante gira em torno de uma prática que considere a multiplicidade de olhares e fazeres, a fim de contribuir para o desenvolvimento “global” da criança. Uma ação pautada em cuidar e educar de forma indissociável percorre sistematicamente as definições do trabalho a ser desenvolvido com as crianças a partir do direito instituído. Enquadra-se a criança em um conceito, mas importa saber como este é produzido no cotidiano. Por que não os questionamos?

É indispensável compreendermos as teorias – os conceitos – como questões locais, determinantes de um campo de domínio. Cotidianamente as normalizações se propagam na Educação Infantil, seja pelas atividades propostas – cotidiano sistemático de desenhos, pinturas, entre outros para “treinar” a coordenação motora ou aprimorar o grafismo –, buscando o padrão: da atenção esperada, da obediência almejada, da higiene, dos limites, da estética, da adequação à etapa, ou mesmo pelo traçado determinista formalizado muitas vezes pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) ²³. Também é importante assinalar a presença de múltiplos profissionais que compõem um corpo de especialistas direcionados para o acompanhamento do processo de desenvolvimento e adequação das crianças aos comportamentos descritos como “corretos e normais”.

Certa vez uma criança de quase quatro anos começou a ser observada pela professora por colorir seus desenhos só com o lápis preto. Após alguns trabalhos a professora encaminhou a situação aos especialistas responsáveis pela instituição. A criança passou a ser observada também por esses profissionais e continuou desenhando e colorindo com o lápis preto. As análises enveredaram por caminhos

²³ Documento obrigatório para a todas as instituições de educação, de todas as etapas, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, para definir objetivos, conteúdos, metodologias, diretrizes, enfim, que embasam a perspectiva pedagógica.

psíquicos ou sociais, chegando-se a falar na possível violência familiar, transformando a criança em um caso. A família foi chamada, a criança passou a ser monitorada pela escola, pela família e em outros ambientes que freqüentava. Conversas, testagens, relatórios, enfim numerosas ações foram feitas a fim de detectar a patologia ou o ponto do desajuste da criança. Após algum tempo, uma das pessoas que compunha o grupo de profissionais que passaram a acompanhar e orientar ações no cotidiano dessa criança, perguntou-lhe sobre o porquê da utilização somente do lápis preto, quando havia outras cores. A criança, então, respondeu com toda simplicidade, que quando a professora chamava a turma para a atividade as outras crianças corriam na sua frente e quando chegava à mesa só restavam lápis da cor preta inteiros e alguns pequenos pedaços de outras cores e ela preferia pintar com o lápis maior, que era o preto.

Uma situação pinçada, entre tantas outras, não menos relevantes e fundamentais, que ilustra a nossa compreensão das múltiplas formas pelas quais o poder se exerce, as verdades se afirmam e as subjetividades se formam. Quem não segue as normas – no caso a criança que usava só o lápis preto – não se enquadra e é submetido de forma intensa à ortopedia social, é rotulado, excluído por uma política de inclusão pautada em enquadramento e normalização.

A pergunta simples e desprovida de qualquer pretensão maior, a não ser estabelecer uma interação com a criança, em um momento singular, poderia ter sido o encaminhamento inicial da situação, no entanto a criança é assentada em uma “blindagem” que a formata por meio de castigos, recompensas, medicalização e impede qualquer singularidade. Mas a perspectiva pedagógica é baseada em práticas de violência – o exame, o castigo, a humilhação, entre outras –, sendo necessária uma discussão acerca de cada questão que se apresenta: qual o sentido, o que acontece nesse ou naquele âmbito? O que se produz no contexto da escola? Qual a relação pedagógica que se produz? A escola permanece como instituição de seqüestro, disciplinando e produzindo arquétipos comportamentais oportunos e desejados.

Contrariamente ao princípio de que cada criança é única, quando é inserida em uma categoria deixa de sê-lo. Será que é única? À medida que a incluímos em um modelo tiramos o único, formatamos, capturamos em comportamentos esperados. Como, por exemplo, o bebê que em pleno desenvolvimento motor começou seu “ensaio” de locomoção pelo espaço do berçário de uma forma curiosa:

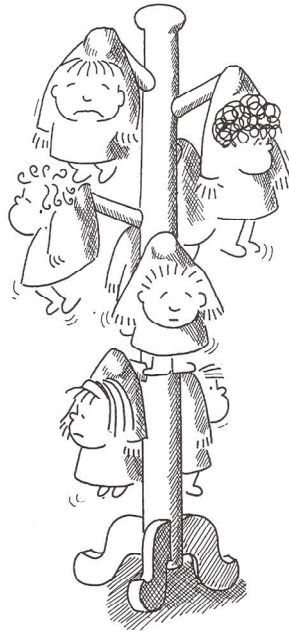
ao ser colocado sentado mexia seu corpo para frente e para trás como que tomando impulso para se deslocar. Ao observar esse movimento os trabalhadores que atuavam junto a ele passaram a colocá-lo de barriga para baixo para que iniciasse seu movimento de engatinhar. Contudo, a criança quando colocada nessa posição tratava de rolar e sentar-se novamente, repetindo a ação anterior de sacudir-se. Não demorou muito e a criança passou a arrastar-se de “bumbum” por todo o espaço. Deslocava-se com agilidade invejável, alcançando tudo que desejava. Entretanto, sua locomoção não era bem vista, à medida que não se colocava na posição esperada – de quatro – e não realizava o engatinhar padronizado e efetuado pelas demais crianças. A criança passou a ser observada sistematicamente, a fim de detectar outras possíveis “irregularidades” em seu processo de desenvolvimento. Mesmo com habilidade e ampla circulação o bebê vai ser analisado em sua “incompetência”, enquadrado na perspectiva de sua inaptidão, ao não engatinhar utilizando-se do apoio de mãos e joelhos alternadamente²⁴.

Como diz Foucault (1993) o poder não é uma propriedade, não é singular e nem homogêneo, se exerce por meio de um saber, estabelecendo o poder-saber. As estratégias de poder vão se demarcando a partir dos saberes produzidos, das regras estabelecidas, enfim, dos discursos e enunciados propagados, à medida que formas de pensar são produzidas no processo de produção de saber, de conhecimento.

Neste contexto, o saber-poder vai se juridicinalizando. A normalização dos procedimentos adota a lógica penal e, dicotomicamente, vão produzindo exemplos e comportamentos. O saber-poder opera no indivíduo capturando-o em mecanismos de regulação por meio de dispositivos de controle como a escola, que atua no sentido de evitar o surgimento de manifestações de insubordinação. O Direito imprime segurança e corporifica a normatização (FOUCAULT, 2005a).

Assim sendo, Foucault (1993) propõe a observação cuidadosa das relações de poder que se estabelecem não como poder de um, mas ação de pessoas sobre pessoas: uma prática, um fazer do homem sobre o homem, buscando a articulação entre saber e poder.

²⁴ Esta forma de movimento é chamada de locomoção de seis apoios.



(1976) A creche não é um cabideiro

Utilizando-nos mais uma vez das charges, partimos do princípio legal da Educação Infantil como direito a partir do qual as práticas das instituições voltadas a esse atendimento passam para práticas de cuidado e educação indissociavelmente, não é um cabideiro como nos apresenta Tonucci (1997).

Todavia todas as práticas têm uma concepção – até mesmo as de cuidado e educação vistas integradas –, sendo necessário discutir: que caminhos podem ser traçados para intervirmos no que está posto? O que fazer então com o agora imediato? O que fazer para subverter a ordem posta? Que mecanismos podemos implantar para estabelecermos novos rumos, novas perspectivas? Como podemos deflagrar a transformação?

Passetti (2003) afirma que:

Educar não é instruir, infundir bons modos, exigir austeridade, respeito pelos superiores ou propagar a conformidade. Educado não é aquele que desempenha papéis de acordo com as convenções. Este é um sujeito que representa o que dele se espera, educado para sujeitar e ser sujeito. (p.74)

Atividades cotidianas ou a construção do PPP opera uma ortopedia social por meio das produções acarretadas pelas práticas. Desta forma, discutir as práticas cotidianas é fator fundante para a concretização de práticas de insurgência e de resistência a certas relações de poder. A insurreição é a subversão da ordem, são práticas contrárias ao que está posto.

Segundo Tótorá:

Uma minoria que cria para si um modelo, ou se fixa em uma identidade, quer se tornar majoritária. Ser maioria supõe um estado de poder e de dominação; a maioria não é devir. A potência de invenção das minorias está no devir, e não em um poder a ser alcançado, ou fixado, em uma ordem jurídica traduzida em direitos. Ser minoria não se confunde com a identidade de gênero, raça, sexo, espécie. Por sua vez, um modelo dominante não constitui um devir (homem, branco, adulto). Devires são sempre minoritários: devir mulher, devir animal, devir criança, devir mundo. (p.250)

Fundamo-nos, então, na perspectiva trazida por Tótorá (2006) ao entender as minorias como um devir em suas múltiplas apresentações, – não reproduzidas em modelos e representações únicas – com mais perguntas do que respostas e que não apresentam manuais. Desconstruir, assim, identidades, possibilitando que as pessoas reinventem, sejam outras, escolham outros caminhos, produzam outras maneiras de ser.

A pergunta então é: o que queremos transformar? Não no sentido de colocar entre o bem e o mal ou o melhor e o pior, mas entendendo que querer transformar pode ser uma aposta nos devires.

4 – EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: A INCLUSÃO NO MUNDO DOS DIREITOS

4.1 – Políticas de Educação Infantil e as práticas de controle

O direito à Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/96) é estabelecido como uma demanda popular, à medida que as mulheres se inseriram significativamente no mercado de trabalho, prevalecendo o sentido de guardar as crianças.

Da década de 1960 a 1980 no Brasil, o atendimento voltado à educação da criança na primeira infância sofreu alterações inócuas. Os modelos para as políticas voltadas para a primeira infância a partir de 1970, segundo Rosemberg (2002), são fundamentados a partir da diminuição dos investimentos na Educação Infantil. A autora afirma que até a década de 1990 os esforços políticos relativos à ampliação do atendimento às crianças de zero a seis anos, eram baseados nas seguintes determinações:

- [...] a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do Ensino Fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados ‘não formais’, ‘alternativos’, ‘não institucionais’, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenha sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (p. 34)

A partir da década de 1980 a Educação Infantil se encontra incluída no mundo do Direito, mas apesar de estar contida nas políticas públicas o atendimento a todos aqueles que a demandam não se efetivou, assim como a garantia do respeito aos direitos fundamentais das crianças nas ações diárias – na maioria das instituições – também não. A Constituição Federal de 1988, vigente até hoje, no capítulo III referente à educação, à cultura e ao desporto, no artigo 208 da seção I estabelece que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de... IV -

Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). E a emenda constitucional número 53 de 19 de dezembro de 2006, no que concerne à Educação Infantil, dispõe: “VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Infantil e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988). Quanto aos direitos gerais da infância brasileira esses são deliberados no art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

A atual Constituição e as emendas constitucionais institucionalizaram a Educação Infantil como forma de escolarização. Esta é a tensão própria do debate que se coloca para a área, visto a maior defesa para assumir a Educação Infantil como etapa de educação estabelece-se sobre dois referenciais. O primeiro é a idéia do estabelecimento normativo de espaços voltados ao atendimento e acolhimento da primeira infância a partir de referenciais educacionais e legais e o segundo, compreende a garantia a esta etapa de educação como direito da criança, sendo ambos entendidos como avanços.

Colocamos em análise tal compreensão, visto que estas deliberações permitem, como contraproposta, a transformação do direito em obrigação, voltando-se à escolarização e ensino, assim como à institucionalização crescente de crianças cada vez mais jovens. Do mesmo modo, a criança acaba entendida como indivíduo público tornando-se propriedade compartilhada por todos, dispendo de seus corpos, saberes, desejos, virtualidades, devires.

Para Foucault (1993):

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (p.8)

A Constituição Federal de 1988 estabelece um compromisso do aparelho educativo em relação à Educação Infantil, indicando que há necessidade de prover um atendimento, correlativo às demandas que este segmento exige. Contudo, a ênfase deveria compreender aspectos muito mais amplos e complexos, mas o que se verifica é o provimento de atendimento da faixa etária de zero a seis anos, que atendeu uma demanda quantitativa a partir de modelos padronizados.

Na seqüência das determinações voltadas à Educação Infantil, ratificando as deliberações previstas na Constituição acerca da Infância, em 1990 é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei 8069/90), no qual criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos e adolescente aqueles entre os 12 e os 18 anos incompletos. O ECA defende a garantia dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes e no artigo 4º determina:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, ECA)

Essa lei ratifica a garantia dos direitos e dentre eles reafirma o dever do Estado ao acesso a educação, assegurando o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos, avalizando ações tais como as que garantem seus direitos. Mas no que se refere à concretização das determinações nas ações voltadas a educação da infância acreditamos ser importante analisá-las em sua efetivação, como indica Deleuze (1992) “jamais interprete, experimente...”.

Na experimentação das determinações legais trazidas pelo ECA observa-se que os direitos assegurados nas normas não são largamente incorporados no exercício cotidiano das instituições de Educação Infantil, embora haja uma propagação dos discursos referente ao reconhecimento dos mesmos. Ao entender as práticas como elementos analisadores, deparamo-nos com um conjunto de legalizações e não efetivamente de direitos. Deste modo, o que vivenciamos é uma prática diária que “[...] em nome do direito social, se pode desenvolver uma legalidade sem direito, ou ainda que o direito social já não contém, em si mesmo,

nada que possa fazer que a inflação de legalidade, de que está prenhe, permaneça um direito (Ewald, 2000, p.196)”. E ainda:

[...] A idéia de “direito natural” é algo que já não compreendemos; tornou-se-nos estranha [...] Confronta-nos, precisamente, com a exigência de formular esse elemento reflexivo do direito sobre si mesmo independentemente da forma de um direito natural. Justamente quando sabemos que, se esta função não é preenchida, o direito se desvanece num puro exercício da legalidade, do poder ou da coerção. (EWALD, 2000, p.211)

Ficamos, então, com a questão: para onde caminhou a Educação Infantil nesse contexto? Ao estabelecermos a relação entre abrangência do discurso legal sobre as práticas pedagógicas e a difusão quantitativa de atendimento das crianças de zero a seis anos constatamos que esta última tem-se mostrado também insuficiente para atender a demanda. As formas de funcionamento, em grande parte, são duvidosas tanto no âmbito estrutural, com lugares próprios e voltados a esse atendimento, quanto no âmbito de garantia dos direitos à igualdade, proteção, ao fazer infantil, dentre outros. Formam-se novos enunciados, mas não há uma ruptura dos conceitos historicamente produzidos e afirmados.

As diretrizes traçadas pela Constituição Federal e os direitos garantidos no ECA subsidiaram as discussões que foram se fundando e que determinaram a maioria dos programas voltados à educação da criança de zero a seis anos que vigoram até hoje. Neste contexto, localizamos a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) que se institui em 1994 com o objetivo de divulgar a situação do atendimento em creches e pré-escolas, a fim de traçar diretrizes para um atendimento de qualidade em nível nacional, orientando as discussões e os trabalhos nos municípios brasileiros.

De acordo com Cerisara (2002), a direção dada pela PNEI, de 1994 a 1998, foi considerada um desenvolvimento significativo pelos estudiosos e profissionais ligados à Educação Infantil, à medida que avaliavam que nada havia de expressivo desde a Constituição Federal de 1988 – em âmbito nacional – que se direcionasse aos trabalhos desenvolvidos na Educação Infantil. O que existia eram ações isoladas, no âmbito particular e público, preocupadas em como e o que era oferecido às crianças que freqüentassem instituições voltadas a esse atendimento.

No início da década de 1990 persistia a visão que as “funções” da educação direcionada à infância estavam em ampliar e socializar os conhecimentos, preparando a criança para a escola e articulando-se ao ensino primário. Já os discursos propagados a partir de 1994 passam a dar conta de uma necessidade latente de novos olhares para instituições direcionadas às crianças de zero a seis anos. A ótica passa a convergir para o viés do entendimento da criança como cidadã – pela qualidade de seus direitos constitucional – e vulnerável – por sua dependência física, econômica e social.

Os discursos voltaram seu foco para a garantia dos direitos sociais e individuais, mas o que se verifica é a prática de um cenário abarrotado de incoerências: se por um lado deparamo-nos com a propagação do discurso acerca da conquista de direitos a partir da Constituição Federal de 1988, por outro comprovamos no exercício diário um conjunto de determinações que se firmam apenas no aspecto legal e não na garantia efetiva do direito propriamente dito.

A PNEI de 1994 assinalava alguns princípios que careciam de orientação na prática cotidiana junto às crianças que freqüentavam os espaços voltados à Educação Infantil, tais como:

As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes. [...] A melhoria da qualidade da Educação Infantil requer a implementação de ações sistemáticas, garantindo que todas as relações construídas no interior da creche e da pré-escola sejam educativas. Disto decorre a necessidade de que estas instituições norteiem seu trabalho numa proposta pedagógica fundamentada na concepção de criança e de Educação Infantil e nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana. (BRASIL, 1994: 15-16)

A qualidade à que referem os estudos e pesquisas relativas à Educação Infantil são divergentes dos preceitos legais, que correlaciona a qualidade aos aperfeiçoamentos e atualizações administrativos e avaliativos dos espaços de Educação Infantil, bem como de criação de propostas homônimas às praticadas, baseando as ações da Educação Infantil em padrões desenvolvimentistas que são produtores de modelação, controle e enquadramento.

Entretanto, os discursos propagados fora dos textos legais seguem demarcando o caráter prático e positivo da institucionalização das crianças sob o argumento de ser esse o único lugar que garante boa qualidade à educação. Tampouco abalizam práticas que efetivamente dêem conta das adversidades que são apresentadas à infância brasileira diariamente ou mesmo põem em análise a institucionalização. Mas a garantia do direito necessita muito mais do que apoio material, normativo ou organizacional para se instituir ativamente. Confere-se legalmente o direito das crianças de zero a seis anos à freqüência nas escolas tal qual o direito das crianças que compõem o ensino fundamental, entretanto questionamos as produções que se instituem com a institucionalização da Educação Infantil e a qualidade desse atendimento.

A partir da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) são publicados, em 1995, “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças” – documento conhecido no campo da Educação Infantil como “livro das carinhas”²⁵. Esse documento foi lançado com o objetivo de orientar as instituições de Educação Infantil e teve grande aceitação por parte dos profissionais e estudiosos ligados à área. O “livro das carinhas” enfoca os direitos das crianças à brincadeira, à saúde, à atenção individual, ao contato com a natureza, entre outros, sendo norteador das práticas desenvolvidas nesses espaços. Como exemplo da ampla anuência deste documento, citamos Cerisara (2002) quando afirma que:

Longe de se apresentar como uma "proposta curricular", esse texto, de forma simples, direta e incisiva, indica critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças, tendo seus direitos como eixo. (p.68)

Contudo, o pleito significativo que advém das análises, estudos e discursos dos profissionais da Educação Infantil acerca dos critérios de atendimento se baseia nas micro-relações e vai além de questões estatísticas e de infra-estrutura. Percebemos uma busca crescente pela sistematização da educação voltada as crianças de zero a seis anos no processo de sua organização, a partir da qual novas práticas de controle e de disciplina provêm. A referência ao atendimento em

²⁵ O codinome “livro das carinhas” refere-se à diagramação exposta em sua encadernação.

instituições voltadas à primeira infância vem correlacionada ao pressuposto que o mesmo seja o único modo de fazer, de aprender, de possibilitar à criança condições propícias ao seu desenvolvimento, cuja ênfase está no saber dos especialistas. Não há intercâmbio das análises com diferentes modos de produzir aprendizagem, afirmando a escola como mecanismo disciplinar.

Para Foucault (2001) a disciplina através de uma política de coerções constitui uma “anatomia política” como “mecânica do poder”, assim:

[...] define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (p. 119)

Mesmo com a vasta concordância acerca dos preceitos apresentados no cerne da PNEI de 1994 e dos discursos disseminados apontarem para outra direção, constatamos cotidianamente outras formas de modelação e enquadramento nos trabalhos diários e nas políticas públicas que vão se estabelecendo. Tudo passa a ser contido e a condizer com os padrões estabelecidos, fundamentando a construção de novas verdades e produzindo a lógica que se põe em prática.

Oito anos depois da Constituição Federal, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) – trazendo em seu cerne o sistema de idéias da ótica neoliberal – foi promulgada para regulamentar todo o sistema de ensino brasileiro e a Educação Infantil é incorporada nessa regulamentação.

A LDB determina a especificidade da Educação Infantil, estabelecendo que o atendimento das crianças, meninos e meninas, de zero a três anos será feito em creches e de quatro a seis anos será feito em pré-escolas, compreendendo ambas a Educação Infantil, sendo incorporada à área da Educação como primeira etapa da Educação Básica. Em seu artigo 29, a LDB dispõe que a Educação Infantil tenha como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, LDB 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996).

Os direitos constitucionais em relação à educação para a faixa etária de zero a seis anos foram mantidos na LDB 9394/96, mas ao realizarmos uma análise um

pouco mais atenta verificamos algumas contradições nos preceitos legais trazidos pelas políticas públicas voltadas a Educação Infantil e sua concretização. Apontamos três pontos que consideramos preponderantes.

Primeiro a Educação Infantil é obrigação ou é direito?

Como por exemplo, podemos perguntar: O que se pensa e se diz sobre a permanência das crianças nas instituições de Educação Infantil para seus pais ou responsáveis irem à praia? Ao depararmos com este fato é comum que outros pais e profissionais da instituição emitam opiniões como: “*Que absurdo deixar a criança aqui para se divertir*”, ou “*Para que ter filhos se não gosta de ficar com eles?*”; falas que emitem juízo de valor e sancionam os atos em bons e maus, levando-nos a algumas considerações acerca do direito da criança aos espaços de Educação Infantil.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 são documentos importantes nessa análise, à medida que garantem – mesmo que nos termos da lei e não na concretude – às crianças o direito a estar na escola, sendo esta opção da família e dever do Estado atendê-la. A criança, então, que é levada à instituição mesmo quando seus pais estão na praia, ou no *shopping* ou em outro lugar de lazer estão sendo acolhidas em seu direito. Contudo, o exercício do direito só é entendido como direito quando o mesmo está relacionado ao trabalho ou ao que é considerado obrigação, o que nos remete a questão inicial: é direito ou obrigação? A Educação Infantil é importante para a criança ou é um lugar para guardar crianças enquanto os pais trabalham?

Também é direito da criança estar com sua família e também não estabelecemos aqui um juízo de valor quanto ao que levou a família a esta ou aquela ação. Encaminhar a criança à instituição de Educação Infantil não é castigo ou descaso, à medida que estar na creche ou pré-escola é direito. Assim, ir a outro lugar que não seja trabalho e levar a criança para creche ou pré-escola não deveria ser entendido como erro ou até negligência, mas garantia do exercício do direito. Ou será direito apenas quando o mesmo vem correlacionado à possibilidade da mãe, pai ou responsável assumir seu posto de trabalho ou dar conta de suas obrigações?

De acordo com Foucault (2001):

Este mecanismo de dois elementos permite um certo número de operações características da penalidade disciplinar.[...] a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal [...] A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos “com verdade” [...] Fazer funcionar...a coação de uma conformidade a realizar.[...] A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*. (p.151-153)

Outra questão que colocamos em análise no que se refere ao direito ou obrigação à Educação Infantil tem referência com o inciso VIII, artigo 12 do título IV da lei nº 10.287 alusivo à Organização da Educação Nacional na LDB 9394/96, quando o mesmo traz a seguinte normatização:

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinqüenta por cento do percentual permitido em lei. (BRASIL, 1988. Inciso incluído pela Lei nº 10.287, de 20.9.2001)

O inciso VIII da lei nº10.287 não delimita a etapa à qual se destina e deste modo, por ser a Educação Infantil parte da Educação Básica – mesmo não sendo obrigatória –, o afã policialesco da sociedade de controle faz-se presente nos estabelecimentos que notificam famílias – cujos filhos e/ou filhas freqüentem creches ou pré-escolas – “alertando” sobre a “punição” à que estarão sujeitas caso não encaminhem as crianças para a escola. Por que comunicar o número de ausências da criança se a presença não é obrigatória? Pensa-se sobre essa notificação? Insistimos na questão: é direito ou obrigação? Ações que denotam obrigatoriedade passam a ocorrer e ignora-se que a Educação Infantil é um direito, mas também é opção da família, de modo que a criança pode ou não freqüentá-la.

As políticas públicas até então não demarcam nos textos legais a obrigatoriedade por parte das famílias e sim pontuam a responsabilidade do poder público em relação ao direito das crianças ao acolhimento em creches e pré-escolas, mas há a incidência de um controle permanente em nome do direito, fundando um exercício de vigilância constante dos sujeitos. Segundo Corrêa (2006):

Embora haja muitos tipos de escolas, e com as mais variadas e até antagônicas finalidades, há, entre todas elas, um laço muito forte e que as faz atuantes em um

processo que chamo escolarização. A obediência a uma lei de alcance nacional regula desde a freqüência de todos os jovens futuros cidadãos à escola, passando pela seleção dos conteúdos adequados, até a formação do verdadeiro exército docente responsável pela manutenção das características do ensino que interessam ao programa de governo do Estado – o laço fundamental do processo de escolarização. (p.23)

E ainda:

[...] chamo de *escolarização* ao conjunto de processos educacionais que são sob vigência e respeito a uma lei que regula, indistintamente, todas as instituições de ensino dentro de um território, ou seja, o conjunto de processos educacionais regulados pelo Estado. (p.23)

Encontramos também a Educação Infantil em um largo processo de escolarização e, ao ser asseverado por diretrizes obrigatórias, acaba por determinar condições cada vez mais disciplinadoras e reguladoras, aparentando somente a garantia aos direitos básicos da criança de zero a seis anos. Mas não somente os textos legais promovem a modelação e o enquadramento da educação da primeira infância, a própria luta constante pelo reconhecimento de tal etapa como direito, se afundam em legalizações, mas não há materialização plena do direito e inúmeras crianças ainda encaram arriscadas e insuficientes condições para o que são os seus direitos fundamentais.

Como segundo ponto, trazemos a baila as seguintes questões: o que seria na prática superar a dicotomia do educar e cuidar? Há o rompimento de tais modelos ou substituímos apenas os modelos por outros “mais aceitáveis” pela sociedade, normatizando e controlando cada vez mais?

Constatamos que as leis relacionadas à área permanecem assinalando a ruptura da Educação Infantil, conservando-a impregnada da dicotomia entre creche e pré-escola. A dita nova perspectiva não rompeu com esses dois modelos. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 afirmem que a prática voltada à educação das crianças pequenas compreende o atendimento educacional desde o nascimento, além do cuidado.

A subdivisão da Educação Infantil diferencia os projetos de creche e pré-escola, o atendimento à faixa etária de zero a três anos conserva a óptica no âmbito assistencial e de benefício, sendo amplamente correlacionada com a força de

trabalho feminina. São articuladas ações que dão ênfase aos cuidados físicos, higienização, alimentação e saúde.

O olhar preparatório da pré-escola prossegue em larga escala, sendo esta entendida como instrumento de apoio ao Ensino Fundamental por sua contigüidade com o mesmo – o objetivo gira em torno da produção de crianças alfabetizadas buscando atender a demanda de universalização e disseminação do mesmo. Podemos constatar no próprio direcionamento de verbas para as creches e pré-escolas – que se diferenciam em percentuais – ou mesmo na contratação de profissionais – sem exigência de habilitação específica para lidarem com as crianças nas creches – a ruptura de objetivos e práticas do segmento – ou ainda nas metas diferenciadas do número de atendimentos em creches e pré-escola traçada pelo Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei 10.172/2001).

Assim, questionamos: o que significa completar a ação da família e da comunidade? A partir de que referencial? O que estaria sendo entendido como desenvolvimento integral? Ou ainda, não estaríamos perpetuando e promovendo cada vez mais a tutela da família partindo dos pressupostos neoliberais do Estado Moderno?

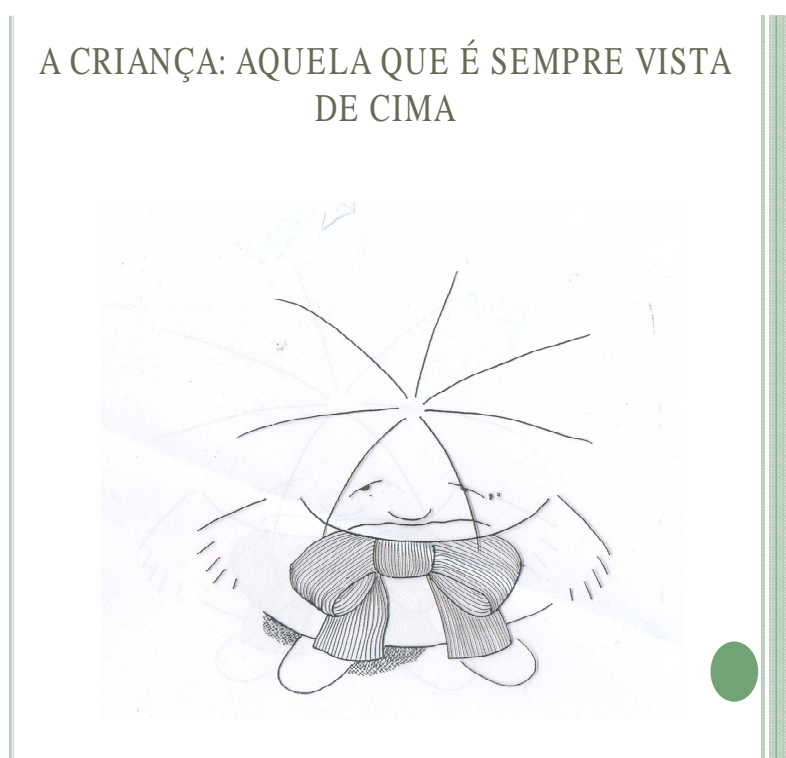
Os pontos levantados assinalam que o conteúdo do direito à Educação Infantil aponta para vários sentidos e que os mesmos se estabelecem nas macro e micro-políticas e não somente nas formas econômicas de organização da vida (FOUCAULT, 2001). Sob esse preceito, a disciplina se institui, a normatização se justifica e os discursos se constituem em uma forma de economia política, estabelecendo as relações de saber-poder que se organizam. Existe um ápice de poder, mas não um único poder. São dispositivos, aparelhos do poder.

A partir da LDB 9394/96 são lançadas em 1998 e 1999, respectivamente, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), normatizam a educação voltada às crianças de zero a seis anos.

Para o movimento de profissionais ligados à Educação Infantil à época, a proposta propagada nos discursos apresentava uma preocupação por instituir espaços de trocas, de convivência e diferente da estrutura formal da escola. O lançamento dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) acabou provocando uma insatisfação quanto à não concretização desta luta. Com uma visão etapista e fragmentada, os RCNEI's foram na contra mão do que

acreditavam estar orientado pela PNEI desde 1994. Segundo Cerisara (2002) uma vez definido os RCNEI's, "é preciso verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores [...] Além disso, é preciso verificar até que ponto ele contempla o que anuncia". Mas até que ponto também não se buscava uma sistematização para Educação Infantil? Será que não mudamos apenas a forma de moldar com as novas configurações propostas? Por certo, continuamos a promover formas de enquadramento e modelação como as retratadas no livro "Este admirável mundo louco" (1986), de Ruth Rocha.

A criança continua sendo apontada como nos sugere Tonucci (1997) em uma de suas charges acerca da infância e de sua educação, com seus espaços, procedimentos e diretrizes:



Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), à diferença dos RCNEI's, atenderam às novas demandas do movimento profissional da década de 1990 por conjugar cuidado e educação, quando apresentam objetivos mais amplos e claros, que devem ser obedecidos "obrigatoriamente":

- A. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- B. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- C. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999, art.3º)

A larga aceitação por parte de muitos pesquisadores e profissionais da área leva-nos a, como diz Foucault (1994), confrontar os atos com os fatos pensados e ditos, já que apesar da amplidão das Diretrizes o que prevalece na prática é o sentido da obrigatoriedade da oferta de serviço *stricto sensu*. Entretanto, isto pode ser entendido não como uma falta ou erro, mas como a inevitabilidade da construção de espaços singulares, para além das normas e regras universais.

As características bio-psico-sociais necessitam ser avaliadas, conforme prevêm as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI), mas sempre na análise do atendimento escolar, sem problematizar a institucionalização compulsória de crianças tão pequenas.

A escolarização cada vez mais precoce das crianças vem balizada em discursos referentes ao respeito às diferenças, ao processo de desenvolvimento e suas etapas específicas, aos princípios éticos, estéticos e políticos. Contudo, nas ações cotidianas observamos que tais pressupostos vão dissipando-se em práticas e determinações – normativas ou não – homogêneas. Outro aspecto relevante é a propagação do discurso sobre o respeito aos princípios: éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; políticos, dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e estéticos, da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Os mesmos também acabam gerando uma adequação das práticas às regras sociais neoliberais, ao situar a educação como mecanismo para que as crianças sejam moldadas e enquadradas, acolhendo as demandas de eficiência, determinação, autonomia, criatividade, ação e eficácia exigidas pela contemporaneidade.

Na coleção do programa de governo PROINFANTIL (2006), voltado a formação à distância de professores de Educação Infantil, encontramos a seguinte passagem:

O direito à Educação Infantil é assim assumido como estratégia política contra a desigualdade e, simultaneamente, consideramos necessário o reconhecimento das diferenças e a atuação no sentido de propiciar a expressão da pluralidade cultural, étnica e religiosa. (p.11)

Entretanto encontramos em Passetti (2003) a seguinte afirmação:

O Estado nacional homogeneiza a língua e os costumes, transformando-se em proprietário da gramática e celebrador de seus próprios feitos com espetáculos cívicos. Ele dilui as diferenças em nome de uma artificial nacionalidade e forma, no seu interior, a naturalização da relação entre superiores e inferiores. É um pacificador artificial da suposta violência original, representando, por meio da espetacularização da política, uma cultura nacional. Contudo, a cultura que predomina em um Estado nada mais é do que a afirmação da superioridade de uma cultura oficial sobre as demais, tradicionais ou não, incluindo-se aí diferenças raciais, étnicas e religiosas; é a confirmação do princípio de maior adaptação de alguns à competitividade dividindo a sociedade em ricos e pobres; e é também a referência para o Estado o controle sobre os corpos saudáveis. (p.77)

Desta forma, das análises feitas a respeito das conseqüências que as decisões encaminhadas pela Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96, RCNEI's e DCNEI's podemos afirmar que as determinações engessam as ações em modelos impostos e homônimos ao que já eram praticados, reforçando em suas entrelinhas as idéias de Educação Infantil escolarizada e compensatória para pré-escola e de assistência para creches – defendidas na década de 1980 e que vinham sendo questionadas ao longo da década de 1990. Igualmente propaga o conceito de educação etapista e disciplinadora, não considerando as múltiplas infâncias que povoam a realidade brasileira. Os textos legais e sua propagação também não garantem que práticas efetivamente profícuas sejam implantadas para que toda população de infantis, entre zero e seis anos, tenha o exercício de seu direito à educação garantido, a partir de uma nova racionalidade.

Entretanto, nas discussões e debates tampouco encontramos uma realidade diferente, muda-se o foco das propostas, mas não se estabelece a ruptura necessária com conceitos historicamente produzidos. São exigidos os comportamentos, as etapas a serem alcançadas, as ações que podem ser realizadas e as respostas passíveis de aceitação. Criticam-se velhas formas, mas o que percebemos é busca constante de sistematizações e novas configurações que produzem a mesma disciplina e o controle permanentes.

O que constatamos nas práticas políticas e sociais em relação à infância e à sua educação, é que há, muitas vezes, a perpetuação de uma subjetividade calcada na prática da assistência e implantação de modelos e normalizações. Não se discutem outras possibilidades e só se vê na institucionalização a probabilidade do aprendizado e do direito.

As novas determinações legais ligadas a Educação Infantil seguem os preâmbulos da Constituição Federal atual e da LDB 9394/96. Destacamos o lançamento, em 2005, de uma outra Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Seu principal objetivo foi propiciar o cumprimento do princípio de descentralização administrativa, tendo como norte a participação de diferentes instâncias ligadas à área de Educação Infantil na construção de Políticas Públicas direcionadas a primeira infância (Brasília, MEC, SEB, 2005). Dentre as diretrizes traçadas na PNEI de 2005 separamos:

- A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional.
- A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação.
- A qualidade na educação deve ser assegurada por meio de estabelecimento de parâmetros de qualidade.
- As instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e com a participação de professoras e professores.
- As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem explicitar concepções, bem como definir diretrizes referentes à metodologia de trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar. (BRASÍLIA, MEC, SEB, p. 17-18, 2005)

A PNEI de 2005 traz em seu âmbito os nortes traçados nas deliberações anteriores, perpetuando a necessidade de institucionalização da infância. Mantém-se como aparelho de poder, produzindo saberes e práticas disciplinadoras. Não rompe com as práticas de controle, buscando ainda mais uma homogeneização das práticas que sustentam a produção de determinada infância amparada na escolarização, no disciplinamento e na perpetuação de modelos. Para Foucault (2001):

Uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, sobem através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. (p.121)

Por meio de uma meticulosa análise encontramos previstas metas, estratégias e objetivos como receitas, métodos, procedimentos e recomendações que direcionam ações que se consolidam por vigilância e controle constantes. Auxiliados pela vinculação da Educação Infantil – como primeira etapa da Educação Básica – com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, a PNEI mantém sua importância centrada na prática pedagógica que possibilitará “a formação da personalidade e a construção da inteligência (p.7)” da criança.

As deliberações que seguiram a PNEI de 2005 compreenderam ações que visaram determinar Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura (2006) para Instituições voltadas a esse atendimento, Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil (2008), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) e a reedição dos Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009). Tais documentos dão continuidade à discussão iniciada pela Constituição Federal de 1988 – já pertencente aos documentos que foram instituídos antes de 2005 – e, de acordo com seus idealizadores, foram construídos com o objetivo de propiciar o cumprimento das determinações e metas para a Educação Infantil, bem como delimitar parâmetros, a fim de subsidiar a prática de qualidade nas instituições.

Mas o que são padrões de qualidade? A partir de que referencial são estabelecidos? Enquadram-se, então, os estabelecimentos em determinações preventivistas por meio da operacionalização e instrumentalização, aprisionando os fazeres em metas, objetivos, padronizações e modelos. Todos, então, são convocados à participação constante, mantendo o controle, os modelos, a adequação.

Neste contexto, encontramos nos textos legais chamadas permanentes para participação da família e da comunidade. Os referenciais traçados na PNEI (2005), por exemplo, deliberam que “a Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre ela” (p. 17). Sob esse preceito elabora estratégias e recomendações a fim de garantir a participação de todos no ambiente escolar.

Elaborar e implementar programas para fortalecer as funções diferenciadas das instituições e das famílias no que diz respeito à educação e ao cuidado das crianças de 0 a 6 anos. [...] Apoiar tecnicamente momentos de formação para as famílias e as comunidades escolares, oportunizando o acompanhamento de seus filhos [...] os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, da implementação e da avaliação das políticas públicas. (BRASIL, 2005, p.24-27)

Não obstante, nos Parâmetros de Qualidade (2008) a convocação fica clara, sendo considerada necessária e profícua, entretanto dotada de enquadramentos, vistos como um dos indicativos de qualidade. Assim sendo, as instituições de Educação Infantil mantêm a qualidade dos serviços prestados quando:

[...] divulgam sistematicamente, com clareza e transparência, critérios, *normas e regras tanto para as famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas quanto para a equipe de profissionais* que atuam nas instituições de Educação Infantil. [...] Formalizam canais de participação de profissionais sob sua responsabilidade e das famílias e/ou responsáveis na elaboração, na implementação e na avaliação das propostas pedagógicas. (BRASIL, 2008, V.2, p. 37 – grifo nosso)

Já os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) estabelecem a participação da família como elemento fundamental para a qualidade desse segmento. Ao discutir a “Dimensão, Cooperação e Troca com as Famílias e Participação na Rede de Proteção Social” o indicador 7.2., referente à garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças, mede o fator qualidade pela quantidade de reuniões realizadas com os familiares.

Segundo Rita Coelho²⁶ a Educação Infantil de qualidade como direito de todos e a diferenciação entre Educação Infantil e Educação da infância – ou das infâncias – são desafios da Política Nacional para a área. Segundo ela, no Brasil a crise e os problemas que enfrenta a educação voltada às crianças de zero a seis anos possuem características históricas, que necessitam de uma superação para a implementação de nova imagem de infância. A concepção de Educação Infantil que se perpetua nos enunciados implica em uma ruptura histórica, que ainda não acontece, na concepção de criança, no papel do Estado frente à infância e na função das instituições educativas.

²⁶ Rita de Cássia Freitas Coelho Coordenadora Geral de Educação Infantil do Ministério de Educação – COEDI/MEC/Brasília. Conferência “Política Nacional da Educação Infantil” proferida no 17º Congresso Brasileiro de Educação Infantil da Organização Mundial de Educação Pré-escolar realizado em Maceió/AL de 15 a 17 de Julho de 2009.

No entanto, Passetti (2003) assinala que a democracia leva-nos a moldar e acomodar decisões autoritárias, estando à disposição de aceitar toda e qualquer lei. E, “no texto Liberdade para se Educar” parte do livro de Corrêa (2006) afirma que:

A função da escola, agora, é a de adaptar para a participação consensual em programas. [...] esta educação permanece ocupando o sensível de cada criança, de cada jovem subordinado à escrita em nome da alfabetização obediente, do trabalho futuro, da sociedade estável. Se no passado a escola provocava controladas revoltas, no presente convoca à ativa participação, fazendo aparecer mais uma maneira de perpetuar a conservação. A escola e a educação nacional, enfim, querem obediência, tolerância e participação controlada e não suportam a insurreição do estudante contra elas. (p.9)

Assim sendo, se a entrada da Educação Infantil no mundo do direito – reconhecendo a criança como sujeito de direito – está intimamente ligada às rupturas históricas, também sabemos que não bastam aprovações de textos legais e que não se trata de assegurar novas ou velhas concepções, mas de colocarmos em análise as afinidades que vão se firmando nas micro-relações com a produção de novos conceitos.

Neste nível não se trata de saber qual é o poder que age no exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual o seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global. (FOUCAULT, 1993, p.5)

Questionar, como indica Passetti, as adesões e prevenções alardeadas na sociedade de controle e as institucionalizações produzidas – e que também produzimos – pode ser o caminho. O pensar sobre as relações de saber-poder, o que se passa e o que se firma como verdade, possibilita a organização de espaços de liberdade, resistência, convivência e discussão. Assim, e somente assim, podemos romper com os ditames sociais de controle, modelos, padrões e disciplina que nos são impostos cotidianamente e aos quais nos sujeitamos, quase sempre, com mansidão.

4.2 – Educação Infantil: caminhos para práticas inovadoras e libertárias – Considerações finais

Podemos afirmar que a infância é uma construção da Era Moderna cuja visibilidade se dá pela propagação dos discursos. Intensificam-se os enunciados sobre a infância e as verdades sobre o que é próprio a esta etapa da vida no que se refere ao comportamento, a ação e a linguagem. Decorrem do universo infantil categorizações, normatizações e classificações, por ser este um objeto de exercício de poder pautado em olhares particulares.

Faixas etárias são definidas e reagrupadas de forma constante, tendo por base modelos comportamentais, que correspondem espaços normalizadores, nos mais diversos formatos, tais como o escolar, o recreativo, o religioso, entre outros. Estabelecem-se normas em torno do crescimento e do desenvolvimento infantil “salutar”, bem como das ações voltadas à formação de cidadãos do mundo moderno.

A infância, então, é vista como campo de poder-saber, sendo que ambos, para Foucault, “... estão diretamente implicados, não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder” (2001, p.30). A relação de poder se estabelece por sua eficácia e habilidade de produzir saberes, discursos e, por conseguinte, verdades – “um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (Foucault, 2001, p.153)”.

No entanto, mesmo tendo se tornado a Educação Infantil um espaço normatizado pelo direito, suas práticas estão inscritas em movimentos históricos, a partir dos quais novas práticas são e precisam ser efetivadas, na perspectiva de novas possibilidades que indiquem escapes às capturas próprias da sociedade de controle.

Sobre a sociedade de controle, Passetti afirma que:

A sociedade de controle se consolida convivendo e superando a sociedade disciplinar dos confinamentos e posicionamentos. Ela é transnacional, inacabada, funciona por fluxos e exige participação como maneira de suprimir resistências. Faz da democracia participativa seu meio e seu fim. (CORRÊA, 2006, p.10)

Um caminho, por certo, é a ressignificação do espaço de educação da infância, cujas práticas educativas propiciam situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientados de forma integrada, possibilitando o acesso das crianças aos conhecimentos de forma mais ampla. Igualmente, desnaturalizando práticas que representam modelos, enquadramentos, censura e repressão, mas que se apresentam diariamente, no trato com as crianças, como ações de cuidado e educação. Não é possível ver um único comportamento, uma única norma, à medida que, segundo Foucault (1993):

A análise dos mecanismos de poder não tende a mostrar que o poder é ao mesmo tempo anônimo e sempre vencedor. Trata-se ao contrário de demarcar as posições e os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistência e de contra-ataque de uns e de outros. (p.125)

O convívio cotidiano com educadores e crianças, através do qual nos deparamos com a certeza de que muito ainda há – e sempre teremos – a construir no campo da Educação Infantil, mesmo após o deferimento de leis, novas propostas, outros fazeres, diferentes olhares, mostra o quanto se faz necessário rever e repensar conceitos, bem como refletir acerca da formação humana.

Vivenciamos situações como a de uma menina de cinco anos que ao ver um filme que passava na televisão disse que o dia estava “clarecendo”, imediatamente um adulto a corrigiu dizendo que o correto era clareando. Ela então perguntou se quando ficava escuro ela poderia continuar falando: escurecendo. Essa menina demonstrou ter um conhecimento da constituição lingüística muito maior do que a mera aplicação do sufixo correto. Ela testou, criou uma hipótese, demonstrou que está construindo seu conhecimento. Mas o que se espera é a resposta correta, a acomodação, o modelo, o ajuste. Pensou e “viveu” de outra forma, mas ao não seguir o modelo foi enquadrada e convocada a padronizar-se.

Não se pode acomodar-se no vidro e na formatação que o mesmo lhe dá, conforme nos diz Ruth Rocha. A menina que queria ser príncipe, a que usava o lápis da cor preta, o bebê que engatinhou de bumbum, o menino que se castigou, e tantos outros, enquadrados, modelados, padronizados, censurados, reprimidos, vigiados. Esta é lógica: controle e disciplina, modelos e padrões. Pois quando é “impossível”

manter os vidros fechados, ainda assim procuram-se novas formas, estabelecem novos discursos, impõem-se outras práticas, controla-se e modela-se substancialmente.

É dado um estado, uma natureza e uma essência à infância, levando a que a criança não seja vista como alguém que é, mas como “algo” a que todos têm direito e, por esse direito deve-se intervir nos seus corpos. Desta forma, controla-se sua virtualidade e antes que ensaie qualquer movimento dizem o que é capaz ou não de fazer. A criança, como sujeito de direito, converte-se em seu objeto, mantendo-se uma visão romantizada e idealizada da infância por meio de práticas educacionais de homogeneização, com o intuito de moralizar, normalizar e disciplinar.

A complexidade da Educação Infantil evidencia-se nas práticas cotidianas das instituições voltadas a esse atendimento, nas quais se ratifica que promulgações de leis, por si só, não garantem o direito nem modificam práticas historicamente afirmadas. No que se refere ao direito à Educação Infantil, algumas inquietações suscitam. Embora compreendida atualmente, dentre outros, no campo do direito, o que se experimenta na institucionalização da Educação Infantil são práticas paradoxais no dia-a-dia, como a garantia do direito a esta etapa da educação, que permitiria que qualquer criança a freqüentasse livremente, e o discurso da obrigatoriedade a freqüentá-la. Esta última pautada na lógica da norma, com base no direito, que determina o dever que tem que ser cumprido.

São impostos a cada dia os moldes e as adequações. Em uma palestra uma mãe afirmou ter se assustado quando sua filha de apenas nove anos sacou uma agenda para ver se poderia aceitar o convite para ir a uma sorveteria. Espantosamente e seguindo as demandas de uma sociedade corrida e baseada na produção, a menina tinha anotado horários de transporte, atividades extras, almoço, lanche, enfim, toda sua rotina. O espanto veio não da anotação, mas da necessidade manifestada pela menina de verificar se em seus compromissos diários caberia uma ação “simples” como tomar um sorvete. Esse exemplo nos remete à constatação cada vez maior do controle que é imposto.

Acompanhando o exemplo acima e trazendo-o para o âmbito da Educação Infantil citamos a situação a seguir. Um menino de cinco anos chegava à escola todos os dias no colo de seu pai. A professora o recebia e o colocava no colchonete, no qual ficava até que todas ou a maioria das crianças chegassem. A professora da sua turma ficava constantemente incomodada com esse fato e após

alguns dias levou a questão à equipe de especialistas da instituição. Seu incomodo partia da constatação, feita por ela e por outras professoras de anos anteriores, que o menino era “lento” e que sua fase de desenvolvimento não correspondia à faixa etária, pois não conseguia acompanhar a turma. Acreditava que isso ocorria devido ao procedimento de sua família que o tratava como bebê e uma prova disso era trazê-lo no colo todos os dias. O menino passou a ser observado e acompanhado em suas atividades. Em todos os encontros entre a professora e os especialistas o tema passou a ser a possível disfunção do menino e outros comportamentos não esperados que vinham se manifestando. Conversas com a família e nortes de procedimentos passaram a constituir os dias da criança. Após tantas idas e vindas da professora e dos especialistas, bem como da “orientação” da família quanto a como instituir formas de cuidado mais eficazes a fim de que seu filho se desenvolvesse dentro do esperado, enfim conseguiram identificar seu “grave” problema. Ao analisar mais detidamente a ficha de entrada do menino na instituição verificou-se que a família residia em outro município e que este era distante do município no qual ficava a escola.

A essa criança, assim como a tantas outras, é imposta uma “rotina de trabalho” desde muito cedo e sem sequer poder questionar ou manifestar seu desejo de ir ou ficar. Também, por certo, uma criança de cinco anos ainda é muito jovem, mas como acontece freqüentemente em instituições que trabalham com crianças pequenas, a partir de determinada idade, três anos aproximadamente, as crianças passam a ser vistas e denominadas como moças e rapazes, sendo comum ouvir frases: *Você está no colo, mas você já é um rapaz!*

Discutimos, portanto, os enquadramentos propostos, com muito mais dúvidas e questionamentos, do que respostas e certezas, mas compreendendo a pluralidade de idéias e a necessidade premente de renovar e revigorar a prática pedagógica, refletindo criticamente sobre as ações, relações sócio-políticas que se apresentam, bem como as formas de exercício de poder. O “conceito” pedagógico – as práticas pedagógicas – há de ser entendido de forma mais ampla e não o restringindo às práticas escolares, à medida que “pedagogizar” os acontecimentos nos aproxima, com freqüência, de padronagens e moldes.

O professor, a escola e todos os demais especialistas não deveriam ser transmissores de saberes, mas fomentadores da curiosidade, proporcionando

espaços e atividades para que as crianças experimentem, arrisquem e criem hipóteses.

Segundo Deleuze, no texto “Os intelectuais e o poder” (1993):

Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar: daí a sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força global de repressão. (p.43)

Pensar a educação sob essa perspectiva, é pensá-la em uma experiência rica em (re) descobertas; em encontros e desencontros; em satisfação e insatisfações; em enganos e desenganos; em alegrias e tristezas; é rica em vida; rica no humano, partindo do pressuposto que a escola não pode prosseguir meramente dando aulas. Assim sendo, está na base desta perspectiva, uma (re) leitura da prática na intenção de renová-la, revitalizá-la e compreendê-la conjuntamente, revendo fazeres e revelando novos olhares e percepções.

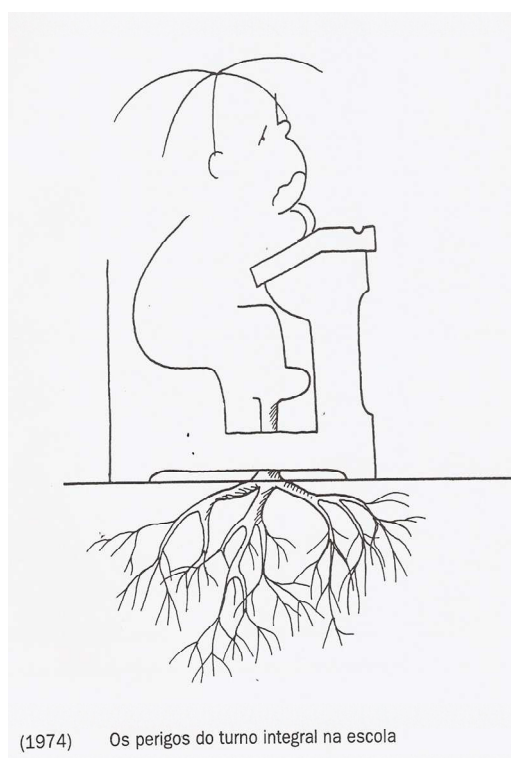
Implica em estar aberto ao estranhamento do que está posto, visto colocar em xeque o que aparece como ação *sine qua non* da Educação Infantil: institucionalizar a infância, convertendo-a em futura juventude já padronizada, normalizada, enquadrada e útil. O rever da prática e, principalmente, o questionamento das verdades tiram-nas do fixo e estável, levando-as a serem entendidas como pluralidade de significados, heterogeneidade de vivências, como lugar de possibilidades múltiplas.

Deleuze (1992) diz que “não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas”. Entendemos o espaço da Educação Infantil como um campo de correlações entre saberes, tipos de normatividade e de formas de subjetividade, dentro de uma determinada cultura (FOUCAULT, 1983). Um espaço possível para trocas, interações e redimensionado como fluxo de resistências na sociedade de controle (PASSETTI, 2007), de insurreição e de movimento de aversão a certas formas de controle onde o rompimento ao modelo seja possível e não entendido como defeito e violento.

Se no período anterior à Constituição Federal de 1988 a prática com crianças de zero a seis anos compreendia a ação de uma pessoa que cuidava e outra que

educava, a nova proposta para a Educação Infantil traz em seu cerne um direcionamento que passa a entender algumas especificidades alusivas à necessidade de uma prática que possibilite o entrelace dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, ou seja, compreende ações conjuntas de cuidado e educação. Sob essa perspectiva o cuidar e o educar são indissociáveis, por acolherem um processo que compreende não uma simples rotina de cuidado e higienização, mas por estarem no mais “simples” da ação pedagógica junto à criança e, portanto, à sua família.

É preciso analisar nossas próprias práticas, perceber nossas implicações, os atravessamentos e as relações de saber-poder que produzimos ou que ajudamos a produzir e pelas quais também somos produzidos. Característica marcante das práticas nas instituições educativas, tal qual nos aponta Tonucci (1997), é o iminente enraizamento.



Mas como constituir práticas de insurreição? Como possibilitá-las no cotidiano com as crianças? Como não promover o enraizamento? Como fugir dos ditames da

organização social que se apresentam hoje? Quais os caminhos? São questões que ficam na conclusão dessa pesquisa, pois sabemos que práticas pedagógicas são práticas políticas – não há neutralidades – e refletem relações de poder e igualmente formas de controle.

“Contudo, é no perigo que pulsa a vida [...] Estamos num momento propício para arruinar condutas – como são todos os momentos –, livres de guias e propenso a ensaios de existências”. Momento propício para uma vida libertária que implica práticas inovadoras, andando por fora das prevenções alardeadas (PASSETTI, 2009).

Discutir as possibilidades de pensar a Educação Infantil como uma construção e não como uma adequação – uma modelação – é controverter as concepções acerca da educação, da pesquisa, da docência, da infância, da aprendizagem, da escola, do currículo, do indivíduo, do coletivo, do Ser Humano, sendo preciso, então, estarmos abertos às mudanças, às transformações, às insurreições. Identificando e transformando concepções, conhecimento, educação e a sociedade que temos, queremos e praticamos. Não no sentido de institucionalizar as crianças, para assim enquadrá-las em comportamentos possíveis ou não, mas para trabalhar com a Educação Infantil firmando constantemente a importância de um olhar sensível para o entorno, os devires – na perspectiva de Deleuze –, os olhares, os sorrisos, os gestos, as diferenças.

REFERÊNCIAS

ABROMOWICZ, A. & WAJSKOP, G. **Educação Infantil Creches – Atividades para crianças de Zero a Seis anos.** São Paulo, Moderna, 1999.

AGUIAR, K. e ROCHA, M. **Micropolítica e o exercício da pesquisa- intervenção: referenciais e dispositivos em análise.** Revista Psicologia Ciência e profissão n.27.4/2007. No prelo.

ALVAREZ-URÍA, F. e VARELA, J. **Arqueología de la escuela.** Tradução de Estela Scheinvar. Madrid: La Piqueta, 1991.

ARANTES, E. M. **Prefácio.** In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA E ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Relatório da Inspeção Nacional às Unidades de Internação de Adolescentes em Conflito com a Lei. Relatório das visitas realizadas simultaneamente em 21 estados brasileiros e no Distrito Federal no dia 15/03/2006. 2. ed. Junho, 2006.

_____. **Prefácio.** In: DIREITOS HUMANOS? O QUE TEMOS A VER COM ISSO? Comissão de Direitos Humanos do CRP-RJ [org.] Rio de Janeiro: Conselho Regional de psicologia – RJ, 2007.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

_____. **História da Vida Privada.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 146º da Independência e 79º da República, de 24 de Janeiro de 1967.

_____. **Lei n. 5452,** de 1º de Maio de 1943. Consolidação das Leis Trabalhistas.

_____. **Lei n. 4024,** de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação.

_____. **Lei n. 5692,** de 20 de dezembro de 1971. Diretrizes e Bases da Educação.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 17ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. **Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: Ministério de Educação e Desporto, Secretaria de Educação, Coordenação de Educação Infantil, 1994.

_____. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Lei n. 10.172** de 2001. Plano Nacional de Educação.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2005.

_____. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituição de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil/ PROINFANTIL**. Brasília: MEC/SEB/SED, 2006.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2008.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças - 2ª edição**. Brasília: MEC/SEB/DCOCEB/COEDI, 2009.

_____. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BOCK, M.B.; FURTADO, O. & TEIXEIRA, M.de L.T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002

CERISARA, A. B. – **Professora de Educação Infantil, entre o feminino e o profissional** – São Paulo: Cortez, 2002 – (Coleção Questões de Nossa Época: V98).

COIMBRA, C. & NASCIMENTO, M. L. do. **Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político?** Mimeo: 2004. Site. www.scielo.br/pdf/psoc/. Acesso em 20 de Julho de 2009.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

CORRÊA, G. C. **Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

CRECHE FIOCRUZ. **Contando histórias, tecendo redes, construindo saberes...: Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2004.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 4. ed. – São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. São Paulo 2002. www.scielo.br/ Acesso em 2009.

DELEUZE, G. **Post-Scriptum sobre as sociedades de controle**. In: Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p.219-226.

_____. **Mil Platôs capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, v. 2, 2008.

DIDONET, V. **Creche: a que veio... para onde vai**. Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DONZELOT, J. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro: Graal; 1986.

DUARTE, S.G., **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

EDWARDS, C – **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.

EWALD, F. **Foucault A Norma e o Direito**. 2. ed. Coleção Comunicação e Linguagem. Portugal: Vega, 2000.

FARIA, A. L. et al – **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FARIA S. C. Histórias e Políticas de Educação Infantil. In: FAZOLO, E. (org.). **Educação Infantil em Curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Ditos e escritos. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Vol. III. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária; 2006.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2005 a.

_____. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

_____. **“Omnes et singulatim” para uma crítica da razão política**. Paris: Gallimard, 1994, p. 134-161.

_____. **História da sexualidade I - a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 125-149.

_____. **Arqueologia do saber, A**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si**. In: Ditos e Escritos. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária; 1983. p.192-217.

_____. **Política e Ética: uma Entrevista**. In: Ditos e Escritos. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária; 1984. p.218-224.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico Brasileiro**. São Paulo, Editora Ática, 1987.

GALLO, S. **Conhecimento, Transversalidade e Currículo**. In: reunião Anual da ANPED, 24. Programas e resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, 1995.

_____. **Deleuze e Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

GENTILI, P. & SADER, E. (orgs.) **Pós-neoliberalismos – as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONDRA, J. G. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

_____. **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

HARPER, B., CECCON, C., OLIVEIRA, M. D. de et al. **Cuidado, Escola!: desigualdades, domesticação e algumas saídas**. 5 ed., Brasília: Brasiliense, 1980.

KRAMER, S. **Avanços, retrocessos e impasses da Política de Educação Pré-escolar no Brasil** – In: Educação e Sociedade – São Paulo: Cortez, 1987 – V: 28.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Instituições Pré-escolares assistencialistas no Brasil (1889-1922)**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas – V: 78, ago.1991, p17-26.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LOURAU, R. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MONTAIGNE, M. de **A educação das crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil: muitos olhares**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ORLANDI, O. **Teoria e Prática do Amor à Criança introdução à pediatria social no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

PASSETTI, E. **Poder e anarquia. Apontamentos libertários sobre o atual conservadorismo moderado**. In: Verve: Revista Semestral do NU-SOL – Núcleo de sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais, PUC-SP. N 12. São Paulo, Outubro de 2007.

_____. **Educação e liberdade**. In: PASSETTI, Edson. Anarquismos e sociedade de controle. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Anarquismo e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PASSETTI, E. **Foucault anti-fascista, São Francisco de Sales e atitudes parrhesiastas**. Caderno de resumo. 2º Colóquio Internacional de Filosofia Política Estratégias, Relações De Poder, Liberdade do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – UFRJ realizado no Rio de Janeiro de 24 a 25 de Agosto de 2009.

PRIORE, M. D. – **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. (org) – **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

ROSEMBERG, F. **Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.115, p.25-64, mar. 2002.

_____. **O Movimento de Mulheres e a Abertura Política no Brasil: o caso da creche 1984**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

_____. (org.) **Temas em destaque: Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHEINVAR, E. In: Arquivos Brasileiros de Psicologia. **A família como dispositivo de privatização do social**. V. 58, n.1, 2006. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>>

_____. Tese de Doutorado em Educação: **O Feitiço da Política Pública ou Como garante o Estado brasileiro a violação dos direitos da criança e do adolescente?** Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. Ano de Obtenção: 2001.

SENNETT, R. **A Corrosão do Caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo Capitalismo**. Tradução Marcos Santarrita. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. 2a. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

THERBORN, G. Dimensões da globalização e a dinâmica das (des) igualdades. In: GENTILI, P. (org.). **Globalização Excludente – Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. 4. ed. Petrópolis: Fiocruz, 2002, p. 63-95

TIRIBA, L. **Infância, Direito e Cidadania**. Texto publicado no Jornal do Brasil na edição de 11/05/2009.

TONUCCI, F. **Com Olhos de Crianças**. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

TÓTORA, S. **Democracia e Sociedade de Controle**. In: Verve: Revista Semestral do NU-SOL – Núcleo de sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais, PUC-SP. N 10. São Paulo: O Programa, 2006 – Semestral.

VEIGA NETO, A. da. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.