



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

NATHÁLIA DOURADO FRAZÃO COSTA

EDUCAR A INFÂNCIA? PROBLEMATIZANDO PRÁTICAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL EM RELATÓRIOS DO UNICEF, DE
1990 A 2014

Belém – PA

2015

NATHÁLIA DOURADO FRAZÃO COSTA

**EDUCAR A INFÂNCIA? PROBLEMATIZANDO PRÁTICAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL EM RELATÓRIOS DO UNICEF,
DE 1990 A 2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos.

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos – Orientadora

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^a Dra. Marilene Proença Rebello de Souza – Membro externo

Universidade de São Paulo (USP)

Prof^o Dr. Pedro Paulo Piani – Membro interno

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Costa, Nathália Dourado Frazão, 1986-
Educar a infância? problematizando práticas de
educação infantil em relatórios do UNICEF, de 1990 a
2014 / Nathália Dourado Frazão Costa. - 2015.

Orientadora: Flávia Cristina Silveira Lemos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Belém, 2015.

1. Educação de crianças-Brasil. 2.
Educação-Relatórios-Brasil. 3. UNICEF. 4.
Foucault, Michel - 1926-1984. 5. Educação e
Estado. I. Título.

CDD 22. ed. 153.150981

*À Noemi Genú Frazão, pela aposta na
qualidade deste belo encontro entre mãe e
filha.*

Às crianças brasileiras, escolarizadas ou não.

*..e, pela lei natural dos encontros,
eu deixo e recebo um tanto..!
(Novos Baianos)*

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é efeito de múltiplos belos encontros e, citando-os, expresso toda minha gratidão:

À minha mãe Noemi, acima de tudo. Ela foi a base, o incentivo, o investimento, o afeto, a confiança de que tudo pode ser mais e mais bonito. Com seus anos de experiência em psicologia escolar, ela é meu exemplo de profissional séria e dedicada, que leva amor ao que faz e me ensinou a ser pelo menos um pouco parecida. E isso já é muito.

À minha mais que querida e admirável orientadora Flávia Lemos, que mudou meu caminho na psicologia há cinco anos, desde a graduação, sendo exemplo de ética e acolhimento que me fascina. Sua postura crítica me inquieta e é a partir de inquietações que o pensamento caminha. Obrigada por tudo, tudo mesmo, Flávia!

À Prof^a Marilene Proença pelo aceite em participar da minha banca com suas grandiosas contribuições de todos esses anos de estrada na psicologia. É uma honra inenarrável!

À CAPES, que possibilitou tantos e tantos encontros produtivos com seu financiamento à minha pesquisa, em viagens para congressos, encontros, e principalmente minha estadia em São Paulo, em intercâmbio. Em SP, meu percurso também sofreu um giro e pude agregar à escrita mais consistência do que me foi possibilitado encontrar em aulas, exposições, vivência, experiência com professores e materiais diversos.

À minha amada UFPA, espaço em que eu vivo há mais de dez anos, entre graduações e pós-graduação. Minha atuação crítica é fruto de tantos encontros nesta universidade linda!

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, às secretárias, à direção, às disciplinas, aos professores, meu muito obrigada!

À USP que me acolheu institucionalmente naquela imensidão paulistana e fez com que eu me apaixonasse pela cidade!

Aos professores Júlio Groppa Aquino, Maria Cristina Vicentim, Maria Leticia Nascimento, Adriana Marcondes, que me receberam de braços abertos em grupos de pesquisa e na sala de aula, acolheram uma paraense da melhor forma possível e possibilitaram trocas incríveis!

À professora Fúlvia Rosemberg (*in memoriam*) que, mesmo em uma situação delicada me acolheu imediatamente, me apresentou seu grupo de estudos, suas disciplinas

e me deixou à vontade para participar de tudo, meu muitíssimo obrigada! O contato foi pouco mas foi intenso e eterno.

Ao Grupo de Estudos de Lógicas Institucionais (NUPLIC, PUC-SP), ao GT de Infância e Juventude do CRP10, ao Fórum de Medicalização Núcleo Pará, ao Inquietações (Professora Lúcia Chaves), obrigada!!

Ao Transversalizando, divisor de águas na minha formação, grupo de pesquisas que tenho um amor imenso, pessoas que trabalham de forma séria e dedicada, nunca perdendo a doçura e o companheirismo!

À creche na qual trabalhei e tive contato com a realidade a qual analisei nos relatórios.

Aos meus amigos do mestrado e luta: Neto, Edson, Daiane, Evelyn, Artur, Ráfale, obrigada pela companhia!

À Fernanda Bengio, Thaís, Fernanda Neta, Adriana Macedo, Jureuda Guerra, Pedro Cabral e a muitos, muitos outros, fica meu amor em registro.

Aos congressos, livros, cidades, pessoas desconhecidas, conversas triviais, peças, filmes, palestras, tudo: que belíssimos encontros!

COSTA, N. D. F. **Educar a infância?: Problematizando práticas de educação infantil em relatórios do UNICEF, de 1990 a 2014.** 87 folhas. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Pará, 2015.

RESUMO

O cenário dos últimos 25 anos é marcado pela proeminência da discussão sobre educação infantil, perceptível pelo aumento da quantidade de publicações sobre o tema e discussão de políticas educacionais para a chamada primeira infância (0 a 6 anos). Seus atravessamentos marcados pela economia neoliberal, organismos internacionais e movimentos de luta pelo direito à educação também tornam-se notórios. Esta pesquisa interrogou práticas de educação infantil presentes em oito relatórios do UNICEF, de 1990 a 2014, questionando condições possíveis de sua emergência e problematizando a categoria infância e sua escolarização. Foi realizado um percurso sobre a invenção da infância e seu encontro com a educação, especialmente com a escolarizada, e quais efeitos derivam deste encontro com organizações multilaterais. O que se entende por educação da infância? A escola tornou-se um dos equipamentos centrais no governo da infância, apoiada em saberes que colocam-na junto com a família, como proprietárias destas crianças, sob os moldes das arregimentações governamentais do Estado neoliberal hoje. Os oito relatórios desta agência sobre a infância brasileira foram analisados em consonância às teorias e ferramentas metodológicas demarcadas por Michel Foucault. Foi analisado como atuam relações de saber-poder nestes relatórios e recortadas séries das unidades discursivas presentes nos documentos. As políticas educacionais atuam de acordo com o que as estatísticas nos contam, para diminuir as chances da criança tornar-se “criminoso” e sair da pobreza; aumentar o consumo e produtividade da criança quando adulto; possibilitar um “bom começo de vida”, ancorada em saberes de substrato biologizante do desenvolvimento. Estas regularidades encontradas nos relatórios são tensionadas em mecanismos reguladores do biopoder, que utilizam-nas para governar por meio de indicadores estatísticos. Ao interrogar estas práticas, outros questionamentos são possibilitados, sempre tensionando o campo de regimes de verdades nos quais estamos imersos.

Palavras-chave: Escolarização; UNICEF; Genealogia, Psicologia.

ABSTRACT

In the last 25-year scenario the discussion concerning children's education has been of great relevance, noticeable by the increasing amount of published works about the theme and discussions around educational policies to the so-called early childhood (0 to 6 years). Its phases are also quite noticeable, marked by the neo-liberal economy, international organizations and social movements for the rights to education. This research questioned educational practices present in eight UNICEF reports, from 1990 to 2004, about the possible conditions of its emergence and discussing the children category and their schooling. It goes through the creation of childhood and where it meets education (especially regarding schooling), and which effects come from this meeting with multilateral organizations. What do we understand by children education? Schooling has become one of the most important tools when talking about childhood, being supported by the family as responsible for these children under the government regimentation of the neoliberal state. The eight reports about the Brazilian childhood were analyzed considering the theories and methodological tools created by Michel Foucault. The relationship between knowledge and ability was analyzed and pieces of the discursive units presents in the documents were highlighted. The educational policies act according to what statistics tell us, in order to reduce the chances of a child become a criminal and escape from poverty; increase the child's productivity as an adult; enable a "good start in life" supported by the according the biological desenvolviment. These patterns found in the reports are based in tools that manage the biopower, which uses them to rule through statistics. When we question these practices, other questions become possible, always based on the field of truths where we live.

Keywords: Children's Education; UNICEF; Genealogy.

LISTA DE SIGLAS

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Educação Infantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamenta Valorização do Magistério
LBA – Lei Brasileira de Assistência
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização Não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGP – Programa de Pós-Graduação em Psicologia
SDH – Secretaria de Direitos Humanos
SNPDCA – Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO (Ou Interrogações iniciais)	11
1. ENCONTRO I: (DES)CONSTRUINDO FERRAMENTAS ANALÍTICAS COM MICHEL FOUCAULT	15
1.1 Apontamentos sobre história e práticas.....	18
1.2 Pensando o documento.....	22
2. ENCONTROS II: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL	24
2.1 Pistas de análise para a invenção da infância.....	24
2.2 O desenvolvimento como elemento afirmativo da infância.....	28
2.3 Gestão da infância em nome de sua proteção e cuidado.....	32
2.4 A fabricação da criança como sujeito de direitos: descaminhos de uma cidadania..	34
2.5 Tecendo linhas de encontros da infância com a educação no século XX.....	36
2.6 Demarcações políticas – Movimentações na luta pelo direito da criança à educação.....	41
3. ENCONTROS III: EDUCAÇÃO INFANTIL E O FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF	45
3.1 Preâmbulo: notas sobre o processo de escolarização.....	45
3.2 A agenda internacional volta-se à educação para a primeira infância.....	48
3.3 Organismos multilaterais na gestão da vida (Ou Sobre a relação destes organismos com políticas educacionais).....	52
3.4 Materializando o UNICEF.....	55
4. ENCONTROS IV: PRÁTICAS DE SABER-PODER SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELATÓRIOS DO UNICEF: PROBLEMATIZAÇÕES	62
4.1 Fabricando narrativas pela demolição de evidências.....	63
4.2 Educar a infância de acordo com as estatísticas.....	71
4.3 Educar a infância para produzir um “Bom começo de vida”.....	72
4.4 Educar a infância para reduzir a pobreza e a criminalidade.....	73
4.5 Educar a infância para a produção de adultos produtivos e consumistas.....	74
Interrogações ampliadas a partir dos encontros.....	76
INTERROGAÇÕES FINAIS (Ou Interrogar-se constantemente)	79
FONTES DOCUMENTAIS	82
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO (Ou Interrogações iniciais)

Ao longo dos últimos séculos, a educação tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruírem outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania.

A partir deste disparador, inicio este estudo. Interrogo-me e convido ao leitor interrogar-se também sobre este excerto que dá luz aos regimes de verdade que circulam em nossa sociedade há alguns anos. É necessário educar as crianças. Mas, que condições são necessárias para a emergência desta prática? Quais saberes estão atravessando e sendo atravessados em diversos mecanismos de poder para que este discurso, hoje, seja possível/comum?

A ideia é questionar práticas e demolir evidências para produzirmos uma história do presente, do que estamos fazendo com nós mesmos, como questiona Michel Foucault. Aqui, não temos a pretensão de solucionar problemas, mas de colocá-los à mostra, pensá-los. Como nos diz Sílvio Gallo (2008, p. 40), “pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda não-pensado e construir algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar”.

É no meio, no entrecruzamento de várias linhas que esta pesquisa desenvolveu-se e continuará a desenvolver-se. Ao tratar da infância, interrogo-me quanto for necessário, como um ser em constante processo de aprendizado, construindo nuances, desconstruindo e reconstruindo para analisar, pensar, demolir. Coloco-me enquanto criança, atenta, questionadora.

Este estudo é resultado de múltiplos encontros, de mim comigo mesma, com o mundo, com as potencialidades, com pessoas, da infância com a educação, da educação com a economia e desta com nós todos. Pela lei natural dos encontros, eu deixo e recebo um tanto, pois, então, isto mostra-se nos intercursos desta jornada, iniciada muito antes de um projeto para seleção de mestrado em 2012 e não termina no final de sua escrita em 2015.

É interrogar-se profundamente sobre a vida. Ora, o título intenciona provocar o leitor a interrogar práticas institucionalizadas, como a obrigatoriedade da educação para a chamada primeira infância (0 a 6 anos), não deixando de reconhecer a luta pela garantia de direitos desta categoria social, principalmente desde a segunda metade do século XX.

Problematizar práticas implica na colocação do problema, e as condições de disposição de um problema não desaparecem com uma possível solução. Os problemas persistem. Trata-se de interrogar e não de criar soluções e correr o risco de binarizar uma situação.

Esta pesquisa é uma dissertação de mestrado acadêmico em Psicologia Social, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, iniciado em março de 2013 e finalizado em março de 2015, orientado pela professora Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos e financiado pela agência de fomento à pesquisa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O objetivo geral é analisar práticas de saber e de poder sobre educação infantil em oito relatórios do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no Brasil, no período de 1990 a 2014. Para isto, interroguei sobre a construção da primeira infância (0 a 6 anos) em seu encontro com a educação; descrevi e refleti sobre as práticas de educação infantil no encontro com organismos multilaterais, especialmente com o UNICEF.

O contato com disciplinas como Análise Institucional ainda na graduação em Psicologia, acompanhado por trabalhos acadêmicos e estágios curriculares e extra-curriculares na área de educação, assim como participação em congressos nacionais, internacionais e muitos fóruns regionais e locais, fez emergir o interesse pela analítica de Michel Foucault. Interesse que culminou com diversos desdobramentos dos encontros durante o percurso do mestrado, em Belém e São Paulo, com disciplinas na área de psicologia e na área de educação, fizeram-me pensar, colocar o problema.

Este processo seguiu-se de leituras, grupos de estudos (como o Transversalizando, de suma importância na minha formação) e da própria escolha da linha de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP), da UFPA: Psicologia, sociedade e saúde.

O vínculo e financiamento obtido com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) auxiliou este caminho, propiciando o alargamento do mesmo, na possibilidade da participação em congressos, revisões de artigos, investimento em bibliografia, numa forma de divulgar minha experiência, estudo e conhecimentos adquiridos.

As inquietações com o tema começaram com diversas leituras, como a de Moss (2009), em que ele aborda sobre o surgimento de programas orientados para o atendimento de crianças tanto no sentido de atender às mães trabalhadoras sem terem onde deixar seus

filhos, como também pela visão de que outros espaços trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, constituindo sujeitos produtivos no futuro, em nome da proteção e do cuidado.

Nos últimos vinte anos, nos Estados Unidos, e a partir da década de 70 no Brasil, assistimos ao surgimento, na psicologia, de um novo foco de intenso interesse: a chamada marginalidade, carência ou privação cultural. A criança culturalmente deficiente é aquela criada num ambiente pré-escolar que deixa de desenvolver o comportamento de entrada necessário ao início de sua educação formal nas escolas públicas (PATTO, 1997).

O pobre e sua cultura apresentam características mais negativas do que os da cultura dominante; daí para a conclusão de que são deficientes ou privados de cultura.

A contribuição de Foucault diz respeito a produzir um “pensar interrogante e estabelecido no espanto, no estranhamento, em um exercício constante de demolição das evidências” (LEMOS; CARDOSO JR., 2009, p. 353). Ou, como nos diz ele mesmo, é imprescindível “tentar perceber como se realizou, mas também como se repetiu, se reconduziu, se deslocou essa escolha da verdade interior da qual nos encontramos, mas que renovamos continuamente” (FOUCAULT, 2011, p. 62).

O filósofo nos leva a alguns questionamentos sobre mudanças bruscas em certos momentos e em certas ordens de saber – transformações essas que opõem-se à lógica continuísta e linear da história tradicional que conhecemos. E nos leva mais a fundo, quando afirma sobre a importância de analisarmos as modificações nas regras de formação de determinados discursos aceitos cientificamente como verdadeiros, e questionarmos que efeitos de poder circulam entre eles (FOUCAULT, 1992).

Ao iniciar a pesquisa, foi feito um levantamento da literatura sobre o tema, com descritores em bases de dados, incorporando à escrita artigos, livros contemporâneos e clássicos, teses e dissertações. Buscamos referências na Biblioteca do IFCH, na Central da UFPA, na do IP, na FEUSP e na Brasileira da USP, no momento do intercâmbio. Pela busca virtual, foi primeiramente utilizado o descritor “EDUCAÇÃO INFANTIL”, e posteriormente “UNICEF”, cruzando, então, os dois descritores na mesma busca, no período de 1990 a 2014.

Foi utilizado o Portal de Periódicos e Banco de teses e dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para acessar as referências. Com o descritor UNICEF, foram encontradas 95 referências; Educação Infantil, 6.134; UNICEF + Educação Infantil, 40. Para auxiliar no levantamento, foi pesquisado o

Currículo Lattes dos autores dos artigos e verificadas suas redes e produções, assim como suas referências, buscando conhecer e incorporar à escrita os trabalhos com relevância acadêmica e profissional.

Pensar nossos problemas como frutos dos inúmeros encontros da vida, isso faz o movimento do pensamento. Encontros. De acordo com Sílvio Gallo (2008), o problema é sempre fruto do encontro; há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e que gera o problemático. Assim, a escrita desta dissertação foi atravessada por diversos encontros, o que levou-me a pensar nos diversos encontros também vivenciados pelos temas nela abordados

No primeiro capítulo, abordarei como se deu o encontro com Michel Foucault e suas possíveis ferramentas de análise, assim como farei apontamentos sobre história e práticas, relações de saber-poder, e como pensaremos o documento nesta pesquisa, em sua abordagem histórica-genealógica.

No segundo capítulo, abordarei o encontro da infância com a educação, sobre a infância enquanto uma invenção histórica, o desenvolvimento como elemento afirmativo, a gestão da infância em nome de proteção e cuidado e da fabricação da criança enquanto sujeito de direitos.

No terceiro capítulo, traçarei o encontro da educação infantil com o UNICEF, trarei notas sobre o processo de escolarização, abordarei sobre a agenda internacional voltada para a infância, sobre a relação de organismos multilaterais com políticas educacionais e a materialização do UNICEF no Brasil.

No quarto capítulo, fazemos análise dos relatórios do UNICEF, descrevendo-os minuciosamente. Apontamos sobre regularidades discursivas presentes nos relatórios e fazemos uma análise do entrelaçamento das forças existentes no campo de forças que atravessam os relatórios.

Como Veiga-Neto (2011) pontua, é interessante o questionamento e análise de como as coisas funcionam e acontecem, para podermos pelo menos ensaiar alternativas outras que possibilitem outras formas e funcionarem e acontecerem.

1. ENCONTRO I: (DES)CONSTRUINDO FERRAMENTAS ANALÍTICAS COM MICHEL FOUCAULT

De acordo com Foucault (2011), há formas em que o saber é aplicado, valorizado, distribuído e atribuído em uma sociedade. Para isso, são utilizados procedimentos os quais permitem o controle dos discursos, determinando suas condições de funcionamento, impondo regras em seu pronunciamento e restringindo o acesso a eles. Assim, nos interessa “Que modo de ação e que suporte implica o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos e das repetições?” (FOUCAULT, 2009, p. 6).

Podemos, então, orientar nossa análise na articulação destes elementos à educação infantil nos relatórios do UNICEF, uma vez que este é um organismo autorizado a entrar na ordem do discurso, ao satisfazer determinadas exigências da nossa sociedade, principalmente a partir da segunda metade do século XX.

De acordo com Lemos e Cardoso Júnior (2009), a proposta de utilizarmos as contribuições de Foucault, é tentar escapar do pensamento de causa e efeito, problematizando o processo de naturalização de objetos, assim como das relações saber-poder, as quais desenvolvem-se em relações microfísicas de poder, estrategicamente relacionadas ao saberes. São práticas de subjetivação e discursivas que constroem e produzem modos de ser, pensar, agir e sentir peculiares à época vivida.

A educação infantil, por exemplo, envolve produção de subjetividades, e, como produto histórico, está associada ao exercício de controle e poder que se estabelece nas práticas e formação de saberes (NUNES, 2009). Quais são, então, as práticas discursivas do UNICEF sobre a educação infantil? Quais são os saberes e as estratégias de poder em jogo?

Os saberes, como os psicológicos, os médicos, a Economia política, a Estatística, a Demografia e a Geografia, foram importantes na gestão diferencial das populações, sendo que estas passaram a ser divididas em segmentos governados por estratégias específicas. Vale ressaltar que a gestão da vida é efetuada pela psiquiatrização da infância, pela medicalização dos corpos das mulheres e pelo confinamento da sexualidade na relação de uma família conjugal com fins reprodutivos. (LEMOS, 2013, s/p).

O poder é exercido microfisicamente em relações políticas. “O poder é como a estratificação, a institucionalização, a definição de técnicas, de instrumentos e de armas que servem em todos esses conflitos” (FOUCAULT, 2012c, p. 277).

O poder é sempre plural e relacional e se exercer em práticas heterogêneas e sujeitas a transformações; isto significa que o poder se dá em um conjunto de práticas sociais constituídas historicamente, que atuam por meio de dispositivos estratégicos que alcançam a todos e dos quais ninguém pode escapar, pois não se encontra uma região da vida social que esteja isenta de seus mecanismos. (DUARTE, 2006, p. 47).

É necessário analisarmos a positividade do poder na ótica de Foucault, haja vista que ele não é apenas repressor; o poder induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considera-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1992).

Faremos uma investigação minuciosa, analisando fatos silenciados, desvalorizados, atentando para acasos, rupturas e descontinuidades entre os acontecimentos, aos enfrentamentos entre forças atuantes em um campo, partindo do pressuposto de que as coisas são construídas, não tem origem fixa, são dispersas (FAÉ, 2004, s/p).

O entendimento das condições que possibilitaram o surgimento e permanência de determinadas práticas discursivas propicia a compreensão da formação discursiva como construção histórica e sua emergência como dispositivo de poder. Partindo do pressuposto de que é no campo dos enunciados que toda realidade se manifesta, e entendendo o sujeito como efeito de discursos que emergem em meio a um jogo de forças atualizadas constantemente, as contribuições do método histórico-genealógico de Michel Foucault se fazem pertinentes para uma análise institucional.

Este método nos auxiliará na construção e desconstrução de acontecimentos em sua singularidade, desenvolvidos pelo acaso, sem princípios originais nem universalidade.

Quando Foucault discute sobre saber, refere-se a um conjunto de enunciados propagados como naturais, como verdadeiros, discursos legitimados, com efeitos codificados e regulados (FOUCAULT, 1992).

Apontando para a genealogia, esta abordagem é, de acordo com Foucault (1992, p. 07), “uma forma de história que dá conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios do objeto etc., sem ter que se referir a um sujeito”. Sujeito para Foucault, é um produto de uma multiplicidade de relações horizontais de saber-poder que o caracterizam como sujeito assujeitado e disciplinado (DUARTE, 2006, p. 47-48). Como aponta Lemos (2010b), a genealogia é um modo de análise histórica de práticas concretas no plano das relações de saber-poder, problematizando-as.

Foucault (2012b) afirma que ele se ocupa de fazer uma interface do saber e do poder, partindo da premissa de que há efeitos de verdade na sociedade ocidental. Para ele,

os saberes são produzidos e associados intrinsecamente a mecanismos de poder, “essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São relações saber/poder que me preocupam” (p. 229).

Biroli (2008) afirma que, a genealogia, ao lidar com os efeitos de poder de um discurso considerado como científico, coloca em questão a mecânica do poder, a qual não pode ter a perspectiva de encontrar fontes e intenções, desvendando verdades. Pois o poder constitui relações entre o sujeito e o verdadeiro, “é preciso confrontar-se com a materialidade dos laços de submissão e das práticas que os colocam em funcionamento, sem apostar que se possa encontrar uma verdade-libertação que desfaça esses laços” (p.124).

Daí problematizarmos práticas de saber-poder em relação ao tema aqui já descrito; são relações de enfrentamento, e sempre reversíveis.

Entendemos a educação como instituição atravessada por um jogo de forças, de relações saber-poder; assim, há a possibilidade de desconstruir conceitos enunciados como naturais – entendendo o sistema educacional como uma maneira de manutenção ou alteração da apropriação dos discursos, com saberes e poderes dos quais são constituídos e atravessados (FOUCAULT, 2011). Como nos diria Foucault (1992, p. 11), “o problema não é mudar a consciência das pessoas, ou o que elas tem na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade”.

Esta verdade, de acordo com Foucault (1992), é produzida devido a múltiplas coerções e produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Ele auxilia ao analisar, ainda, que a verdade está submetida a uma constante incitação econômica e política, o que nos leva a compreender a relação dos saberes visibilizados pelo UNICEF às práticas vizinhas a ele, como parcerias público-privadas e elaboração de políticas educacionais a partir de determinado acordo internacional (FOUCAULT, 1992).

De acordo com o próprio Foucault (1992, p. 93), a verdade é

um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. Ela está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.

A genealogia tornou-se uma possibilidade de ação política, atitude crítica, buscando destruir evidências e criar zonas de liberdade, para abrir campos de possíveis, não aceitando questões engendrados na nossa atualidade (LEMOS, 2010a). Ou, como problematiza Foucault (1992, p. 97),

são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater. A partir da discursividade local, a genealogia ativa os saberes libertos da sujeição que emergem de tal discursividade [...]. As relações de poder nas sociedades atuais tem essencialmente por base uma relação de força estabelecida.

É a partir desta analítica que este trabalho analisará os documentos do UNICEF, auxiliado por Foucault, o qual afirma que o verdadeiro problema é “de forjar instrumentos de análise, de ação política e de intervenção política sobre a realidade que nos é contemporânea e sobre nós mesmos” (2012b, p. 240). É, então, necessário entendermos qual é a noção de documento que trabalharemos.

1.1 Apontamentos sobre história e práticas

Os documentos devem ser analisados visando as condições históricas de seu aparecimento, de sua emergência. Eles são submetidos a técnicas de saber e critérios de validação. É urgente, de acordo com Chartier (2011), a reflexão sobre como um determinado discurso sustenta-se. “O saber histórico pode contribuir para dissipar as ilusões ou os desconhecimentos que durante longo tempo desorientaram as memórias coletivas” (p. 24).

Biroli (2008) nos explica que, para Foucault, a pesquisa arqueogenealógica coloca a pesquisa histórica no centro das estratégias que permitem visualizar práticas e discursos constituídos por redes de poder. De acordo com o próprio Foucault,

A história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos. (FOUCAULT, 2009, p. 6).

Levamos em consideração a datação histórica, no período de 24 anos (1990-2014), que constituem mudanças importantes em nosso âmbito de análise.

Os anos 80 surgem no campo das políticas de atendimento à infância e adolescência, como um tempo de grandes transformações. A crer na perspectiva de um dos seus mais notáveis protagonistas, cumpriu-se, no decorrer da década, todo um ciclo. (VOGEL, 2011, p. 307).

A temporalidade e a historicidade de um discurso são questões que permitem ou não a inscrição do mesmo na sociedade; afinal, o discurso obedece a determinadas regras historicamente datáveis, por exemplo, a estrutura gramatical de determinada língua. Trata-se de mapear regularidades entre os discursos que circularam numa dada época, que coexistiram, que formaram séries, pertencendo a um dado saber, referindo-se a um dado tema, nomeando um dado objeto, utilizando-se de um dado conceito, de uma dada noção etc.

Mapear regularidades que, ao mesmo tempo, significa observar o que há de singular, de diferente, que tipo de ruptura, de descontinuidade, de deslizamento o discurso que se está analisando significa em relação à série a que pertence, em relação ao tema que aborda ou em relação a outros emitidos pelo mesmo autor.. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 238).

As práticas discursivas são filtradas, enaltecidas, apagadas, controladas, qualificadas, desautorizadas, distribuídas ou impedidas, fixadas ou recortadas com uma nova roupagem e, analisá-las em seus efeitos, ramificações e positividade, seria um objetivo da genealogia, uma vez que as relações de poder não podem funcionar sem estarem “ancoradas em regimes de verdade; se não fossem imanentes à produção, à acumulação, à circulação e ao funcionamento de um discurso” (LEMOS; CARDOSO JÚNIOR, 2009, p. 356).

Foucault (2012^a, p. 254) afirma que o poder não é fonte nem origem dos discursos, ele opera por meio deles, uma vez que é o próprio discurso constitui um dispositivo estratégico de relações de poder – “é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado”.

Assim, não existe discurso dominante ou dominado, mas uma multiplicidade de elementos discursivos em estratégias diversas, constituindo-se em uma série de segmentos descontínuos, ao mesmo tempo instrumento e efeito de poder.

Os discursos veiculam e produzem saberes, reforça-os, os expõe, os interdita. Podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia e os que circulam iguais, em estratégias opostas.

É essa distribuição que é preciso compor, com o que admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas; com o que supõe de variantes e de efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra; com o que comporta de deslocamentos e de reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos. (FOUCAULT, 1988, p. 95-96).

Esses procedimentos tem como efeito formas de positivação que produzem o que é o verdadeiro e o dizível em circunstâncias específicas. Trata-se de negar a busca das origens e visualizar os recortes, as relações de poder que constituem os discursos e a própria história (BIROLI, 2008).

Podemos constituir séries, definir para cada uma seus elementos, fixar-lhes os limites, descobrir o tipo de relações que lhe é específico, formular-lhes a lei e, além disso, descrever as relações entre as diferentes séries, para constituir assim séries de séries ou quadros. Elas se justapõem, se sucedem, se sobrepõem, se entrecruzam sem que se possa reduzi-las a um esquema linear. (FOUCAULT, 2009, p. 8-9).

Entendemos quão importante é problematizar tais discursos, entendidos como práticas discursivas. Isto constitui-se num exercício de interroga-las, questioná-las, desconstruir questões cristalizadas, as quais circulam como verdade estabelecida, operando como regimes de verdade.

Tais práticas as quais discutimos são nada mais do que as pessoas fazem, a concretude de discursos, produção de modos de ser peculiares à história datada – procuraremos estudar as práticas em seus efeitos, ramificações e positividade.

Veyne (2011) analisa que a prática da qual postula Foucault não é uma instância, é o que fazem as pessoas, se explica a partir do que é feito. e aponta uma metáfora para a mesma: a parte oculta do iceberg.

Ela só se apresenta à nossa visão espontânea sob amplos drapeados e que é grandemente conceptual; pois a parte escondida de um iceberg não é uma instância diferente da parte emersa: é de gelo, como esta, também não é o motor que faz movimentar-se o iceberg; está abaixo da linha de visibilidade, e isso é tudo. (VEYNE, 2011, p. 251).

Veyne (2011) também afirma que Foucault não revela um discurso misterioso, diferente daquele que todos nós temos ouvido: *unicamente, ele nos convida a observar;*

com exatidão, o que assim é dito. [...] as palavras nos enganam, nos fazem acreditar na existência de coisas, de objetos naturais, enquanto essas coisas não passam de correlato das práticas correspondentes (p. 252).

Isto é, as coisas são objetivações de práticas determinadas, as quais constituem o objeto que lhe corresponde; não há objetos naturais – eles são os correlatos das práticas. O autor também discorre sobre as práticas vizinhas, que nada mais são do que as diversas linhas de força que atravessam determinado discurso em todos os seus contornos.

As práticas lançam as objetivações que lhe correspondem e se fundamenta nas realidades do momento, quer dizer, nas objetivações das práticas vizinhas. Ou melhor dizendo, preenche ativamente o vazio que essas práticas deixam; se as práticas vizinhas se transformam, se os limites do vazio se deslocam, a prática atualizará essas novas virtualidades e não será mais a mesma. (VEYNE, 2001, p. 259).

Parafraseando Veyne (2011), a palavra-chave da nova metodologia da história é prática. A educação infantil, por exemplo, não existe como objeto a não ser dentro de e mediante uma prática, mas essa prática não é, ela própria, a EI. O pesquisador contribui também ao afirmar que cada prática depende de todas as outras e de suas transformações, tudo é histórico e “tudo depende de tudo; nada é inerte, nada é indeterminado e nada é inexplicável” (VEYNE, 2011, p. 268).

É necessário descrever as práticas discursivas assim como o campo em que estas entrelaçam-se a práticas não-discursivas, os efeitos de poder. Biroli (2008) afirma que é necessária a “positivação das palavras como práticas, e as práticas em seu funcionamento que inclui movimentos de conservação ou de confrontação com as relações de força predominantes” (p. 125).

A história-genealogia de Foucault trata da sociedade em seus diversos aspectos (econômicos, políticos etc) como tramas que narram a história das práticas de lutas em torno do que os homens enxergaram como verdades. E, desnaturalizar produções hegemônicas, implica a leitura genealógica da constituição das relações sociais, de seus dispositivos (SCHEINVAR, 2009; VEYNE, 2011).

Veyne (2011), ao discutir das práticas vizinhas, afirma que toda história é arqueológica por natureza, e que explicá-la, consiste em vê-la em seu conjunto, em correlacionar os pretensos objetos naturais às práticas datadas que os objetivam, e em explicar essas práticas não a partir de uma causa única, mas a partir de todas as práticas vizinhas nas quais se ancoram.

1.2 Pensando o documento

Debruçar-se sobre documentos para analisá-los consiste numa tarefa primorosa e deveras importante, partindo do pressuposto de que eles são o resultado de uma montagem das sociedades em que foram produzidos e manipulados mesmo que silenciosamente. Para Le Goff (2003), o documento é um testemunho perpétuo e seu significado deve ser questionado sempre – ele é um monumento. Para o autor, que nos traz importantes contribuições sobre essa concepção, o documento

resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é mentira. [...] É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (p. 548).

A característica do monumento é o poder de perpetuação das sociedades históricas. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é produto da sociedade que o fabricou. (LE GOFF, 2003).

Em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. [...] a história se volta para a arqueologia, para a descrição intrínseca do monumento. (FOUCAULT, 2009, p. 8).

Ainda de acordo com Foucault (2009), a história considera que sua tarefa é organizar, recortar, distribuir e estabelecer séries nos documentos, distinguindo o que é ou não pertinente. Os documentos seriam a materialização de relações de força, e não sua narrativa. Nos enunciados que compõem os documentos trabalhados pelo historiador, é preciso encontrar efeitos de poder que pertencem à inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas (BIROLI, 2008, p. 124).

O documento deixou de ser visto como algo que traz em si mesmo o passado, seu conteúdo foi alargado a partir do anos 60 (LE GOFF, 2003). É aquilo através do qual se interroga como foi o passado, para ser interrogado quanto a sua própria produção. Devemos nos perguntar como tal discurso foi produzido, em que época, por quem, em que circunstâncias políticas, econômicas, sociais.

Todo discurso pertence a uma dada ordem discursiva que deve ser analisada, isto é, todo discurso segue regras culturais e historicamente estabelecidas, obedece a modelos, está implicado em dadas relações sociais e de poder que o incitam a dizer algumas coisas e o proíbem ou limitam de dizer outras.

Todo discurso tem uma relação de coexistência com outros discursos com os quais partilha enunciados, conceitos, objetivos, estratégias, formando séries que devem ser analisadas.[...]. O discurso não fala de um objeto externo a ele, mas constitui o próprio objeto, dando a ele nome, conceituação, versões, inteligibilidade, verdades. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 235).

A partir desta noção, este trabalho desenvolverá suas análises sobre educação para a chamada primeira infância (0 a seis anos de idade) em documentos do UNICEF, de 1990 a 2014, recortando-os em séries discursivas, para nos auxiliar na discussão que terá como suporte o método genealógico de Michel Foucault. Pretendemos, desta forma, a desmistificação de documentos, problematizando as relações entre o dito e o não-dito.

Entendemos o documento como um arquivo, um conjunto de discursos de um determinado momento histórico, sancionado pelo regime de verdade no qual está estabelecido na sociedade. O que importa, na visão de Veiga-Neto (2011) com a qual concordamos, é que sejam estabelecidas relações entre enunciados e o que eles descrevem, para compreendermos a quais poderes eles estão atendendo, ativando saberes e colocando em circulação.

Se um enunciado exclui – separando, por exemplo, o que está correto daquilo que não está ou quem é normal de quem não o é, segundo algum critério -, é porque o regime de verdade do qual faz parte esse enunciado se estabeleceu para atender a determinada vontade de verdade que, por sua vez, é a vontade final de um processo que tem, lá na origem, uma vontade de poder. (VEIGA-NETO, 2011, p. 105).

Como Foucault (2011) nos disse, uma das contribuições da genealogia é que sua análise detém-se na formação de um discurso, em seu poder de afirmação – o qual não significa oposição à negação, pelo contrário, refere-se ao poder de afirmar ou negar proposições; e que a análise do discurso não desvende a universalidade de um sentido, mas mostra a rarefação imposta ao discurso, com este poder de afirmação.

Assim, algumas ferramentas metodológicas de Foucault nos auxiliarão, pois permitem descrever o presente, analisando o que fazemos nele e os efeitos de verdade existentes em discursos/práticas nos modos de ser, agir, sentir e pensar (LEMOS, 2010a); as quais permitem examinarmos a produção de saberes-poderes historicamente.

2. ENCONTROS II: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

2.1 Pistas de análise para a invenção da infância

Passetti (1991) aponta que foi a partir de 1978 que a história da criança no Brasil começou a ser pesquisada, ano intitulado como internacional da criança. A ideia do que é a infância parece muito bem definida no correr do senso comum. Infância como época nostálgica, até certo ponto sagrada, período que prescinde de um desenvolvimento dito saudável para ser um adulto feliz (?), saudável (?), produtivo (?). Quem estabeleceu essas verdades? Em que momento da história a infância tornou-se objeto de atenção, cuidado e proteção?

Ariès (1981, p. 52) em seu estudo clássico, postula sobre a construção desta categoria infância a partir da idade moderna. No século XVII, a ideia de infância estava ligada a ideia de dependência, submissão aos outros, servidor. Desde o século XIII a criança começou a ganhar espaço na sociedade, mas foi a partir do século XVII que seus elementos tornaram-se consolidados.

Prado (2014) fez um estudo minucioso de como a pesquisa nas áreas das ciências sociais e humanas apropriam-se da infância desde a década de 80 do século XX até a primeira década do século XXI. Os dados mostraram que a psicologia ocupa cerca de 75% das pesquisas com e sobre crianças, seguida da educação, com 24% e da sociologia e antropologia com 1%. Verificamos, assim, que a psicologia é a área do saber que mais produz verdades sobre esta categoria e, nos perguntamos: que saberes são, então, produzidos sobre a infância?

Lembremos que o campo da psicologia escolar diversificou-se: psicologia genética, da aprendizagem, infantil, evolutiva, da instrução, cognitiva, da educação especial etc. e converteu-se no fundamento e toda ação educativa que aspirasse a ser científica. A gestão da normalidade converteu-se em ponta de lança do governo de populações mais amplas. Neste sentido, a infância anormal, que parecia uma população residual e secundária, serviu, na condição de objeto de tratamento e de técnicas, de laboratório de experimentação de novos saberes e poderes com desejo de expansão (VARELA, 1996, p. 97).

As práticas de medicalização das famílias e da infância mesclam relações de poder disciplinares e biopolíticas, com o objetivo de governar condutas das mesmas, ao postularem como esses corpos devem se comportar, viver, pensar, sentir e agir. Contudo, esse controle opera também como proteção de crianças e de famílias, simultaneamente, daí

sua dimensão de produtividade, utilidade e expansão da vida. Além disso, os processos de resistência destes corpos frente a essas tentativas de governo se dão no âmbito das ações sobre ações, no plano do cotidiano mesmo dessas práticas políticas e sociais. (LEMOS, 2013, s/p).

Sem a pretensão de responder esta questão, mas de problematiza-la, este estudo vai trabalhar com a noção de infância enquanto categoria estrutural, construída historicamente e flexível. Bujes (2002b) entende a infância como um conceito moderno datado, uma construção social, invenção.

De tal forma, a infância constitui-se como uma categoria social, pois, quando crescem, outras ocupam seu lugar, e a categoria continua permanente. A importância de buscar dados estatísticos, indicadores econômicos e sociais que levem a conhecer melhor o estatuto social das crianças, de uma maneira que não seja dependente de sua família, corrobora com a visão de que estatística mede a população, a governa. Corrobora com o Qvortrup (2010), sobre visibilidade da infância através de estatísticas familiares (MONTANDON, 2001).

A invenção de programas de governo dependia de – e exigia – uma avalanche de números impressos, que tornavam a população calculável, ao transformá-la em inscrições que eram duráveis e transportáveis, que podiam ser acumuladas nos escritórios dos funcionários, que podiam ser somadas, subtraídas, comparadas e contrastadas. O termo dado a essas práticas de inscrição era ‘estatística’. Do século XVII em diante, passando pelos séculos XVIII e XIX, a estatística – a ciência do estado – começou a transcrever os atributos da população de uma forma tal que se tornava possível que eles entrassem nos cálculos dos governantes (ROSE, 1988, p. 37).

Podemos começar a pensar a partir do significado etimológico desta palavra que, em latim, *infantia*, ausência de fala. Mas, se a noção de infância é recente e significa sujeitos sem fala, como esta categoria emergiu com esta aparente preocupação genuína? Montandon (2001) cita estudos sobre como emergiu interesse sobre a infância em meio a um contexto de industrialização intensa, imigração, explosão demográfica, expansão da instrução pública, aportados na ideia de trabalho das crianças, deficiência mental, delinquência juvenil e que foram os filantropos os primeiros a lançarem-se no campo da infância.

Scheinvar (2009) pontua sobre a concepção de infância emergir no cenário da sociedade industrial sob condições de individualização correspondentes ao processo de

produção em série, com a justificativa de condicionar as crianças às demandas da nova divisão do trabalho.

Qvortrup (2014) cita estudos do início de século XX que indicam uma visibilidade sobre “necessidades” infantis, a fim de prever e prescrever. Como as crianças começaram a sobreviver mais, mais elas começaram a serem vistas como frágeis. E, frágeis, não tem status de participação no espaço público, ou, como se preferir, nos chamados espaços democráticos e de cidadania.

Montandon (2001) chama a atenção para a enorme insurreição de saberes sobre a infância – experiências psicológicas, testes psicométricos, mapas sociométricos, descrições etnográficas, estudos longitudinais) – os quais impõem uma concepção ocidental de infância para todas as crianças, mascarando sua construção histórica.

Como antes do século XVIII não existia o que hoje chamamos de infância, essa categorização sustentou-se por uma intensa produção discursiva, a partir de noções de fragilidade, inocência, incompletude. Isso justificou intervenções no governo da conduta infantil, com regras universais, como disse Qvortrup (2010), que não são contestadas. Estas crianças aprenderiam paulatinamente a exercer sua liberdade, tornarem-se autônomos e cidadãos.

Cabe colocar aqui que compartilho com Rose (1988) a ideia de que o ‘governo não se refere nem às ações de um sujeito político calculador, nem às operações dos mecanismos burocráticos e de administração de pessoal. O termo descreve, em vez disso, uma certa forma de buscar a realização de fins sociais e políticos através da ação, de uma maneira calculada, sobre as forças, atividades e relações dos indivíduos que constituem uma população (ROSE, 1988, p. 35).

Qvortrup (2014) afirma que na sociedade medieval, não faltavam crianças, mas estas não tinham infância; elas eram visíveis, porém, não constituíam-se em categoria geracional, conceitual, não haviam muitos estudos debruçados sobre este constructo.

De acordo com Abramowicz (2010), a criança e a infância são ideias novas, transformadas no século XIX, ao passar a ser observada por olhares médicos por causa da mortalidade infantil, pobreza e trabalho infantil. Estes temas, assim como deficiência e delinquência estiveram presentes em todo o limiar da história da criança e da própria educação para as mesmas, a qual apresenta-se como dispositivo salvacionista das mazelas, da carência cultural (MONTANDON, 2001).

O ambiente familiar geralmente é descrito como pobre ou precário em termos das

condições que oferece ao desenvolvimento psicológico da criança: barulhento, desorganizado, superpopuloso e austero são termos frequentes usados para qualifica-lo. Além disso, é constante a referencia à falta de artefatos culturais e de estímulos perceptivos que favoreçam o desenvolvimento da prontidão para a aprendizagem escolar, destacando-se a pobreza e a desorganização dos estímulos sensoriais presentes (PATTO, 1997, p. 260).

Ressaltamos a ideia de que o imaginário político brasileiro na passagem do século XIX para o XX, as classes pobres passaram a serem vistas como perigosas não apenas por possibilitarem problemas à ordem pública e organização do trabalho, mas pela questão do contágio, os pobres passaram a representar perigo de contágio. Emergia a necessidade de espaços de cuidado\tratamento desta população. Vê-se a questão da proteção: para quem? Em defesa da sociedade, vamos educar as crianças, ensiná-las e proteger elas e a nós.

A carência cultural emergiu enquanto uma corrente de pensamento americana, na década de 60 do século XX, na qual o atendimento à criança pequena seria a superação das precárias condições nas quais ela vivia, corporificando uma teoria de educação compensatória. No Brasil é na década de 70 e vem orientando a política educacional brasileira desde então.

Divididos em dois grandes grupos, os programas educacionais compensatórios, quer assumam as características de programas preventivos, quer sejam definidos como remediativos, tem como objetivo geral reverter os supostos efeitos nefastos que o ambiente familiar e vicinal, tal como caracterizado pelas pesquisas neopositivistas, produziram sobre o desenvolvimento psicológico dos membros jovens das classes exploradas. Sua proposta consiste, portanto, em contribuir num âmbito educacional formal para minimizar a probabilidade de que a pobreza seja autoperpetuadora. Em outras palavras, eles visam a promover efetivamente a igualdade de oportunidades baseados na crença de que ela é possível numa sociedade de classes e que a escola pública pode desempenhar importante papel neste projeto (PATTO, 1997, p. 263).

De acordo com Passetti (1991), o Estatuto da Criança e do Adolescente, por sua vez, inverterá a interpretação, definindo a situação sócio-econômica como fundamental para entendermos as condições de emergência do contingente de crianças portando carências. Caberá ao Estado, através de políticas sociais estabelecidas em conjunto com associações e conselhos populares e de representantes da "sociedade civil", responsabilizar-se pelas crianças de acordo com a Constituição de 1988.

As crianças são assunto privado, que não devem perturbar outras pessoas, sendo obrigação dos pais mantê-las fora do espaço público, o qual é prerrogativa dos adultos. “Isto não é lugar de criança!”, “rua não é lugar de criança!”. Até que ponto isto ocorre em nome de uma proteção ou traduz-se num distanciamento entre adultos e crianças em práticas naturalizadas? As crianças não devem ser ouvidas nem vistas, apenas quando estiverem “maduras” (QVORTRUP, 2014).

Retomando A República, diz-se que as crianças, ao nascer, participam sobretudo do desejo; que algumas nunca participam da razão e muitas o fazem somente bastante mais tarde. O brincar, então, é infantil? Diz respeito apenas à infância? Esta atividade é tão orientada para a infância, que, quando as crianças não brincam, são entendidas como se não tivessem infância. São os adultos que dizem que elas devem brincar e com o quê.

As crianças ocupam um lugar aparentemente periférico na história em geral, e isso se reflete na dificuldade em encontrar material produzido a partir delas mesmas. Ao mesmo tempo em que não são elas que escrevem sua própria história e nem são elas que registram suas imagens, as crianças têm sua Educação e sua história contada e retratada por outros. (ABRAMOWICZ, 2010, p. 46).

Rosemberg (1999) aposta no argumento de que nas sociedades contemporâneas, mesmo afastada cada vez mais da produção econômica, a infância produz constantemente mercado de trabalho e consumo, devido á demarcação de sua especificidade, suas necessidades, gerando inclusive serviços de natureza filantrópica. A infância adquire um valor econômico, pois demanda trabalho dos adultos para suas próprias atividades. Assim, a sociedade poderia até mesmo sucumbir caso não houvesse a demarcação da infância.

2.2 O desenvolvimento como elemento afirmativo da infância

O empenho dos educadores em reverter os efeitos negativos da suposta privação cultural sobre o desenvolvimento infantil – e este é o objetivo mais geral da maioria dos programas de educação compensatória – não podia se efetivar sem a retaguarda de teorias interacionistas e ambientalistas sobre o desenvolvimento humano (PATTO, 1997, p. 259).

A privatização operada pelo avanço da sociedade capitalista se dá em todos os sentidos. Não apenas é privatizado o produto do trabalho, como também o saber, a convivência, a família, e nela a infância. Para lidar com os espaços de forma privada é

criada uma rede de especialistas que difundirão os saberes considerados corretos e verdadeiros aos quais os sujeitos deverão enquadrar-se (NASCIMENTO e SCHEINVAR, 2005).

Arriscamos a dizer que estudos que dedicam-se ao desenvolvimento são proeminentes. Prado (2014) também verificou que são estudos sobre principalmente biometria. A infância seria este objeto a ser medido, mensurado, controlado pra quê? Pra quem? Em nome de quê?

A estatística medirá o que é essa condição de ser criança, mediante a pasteurização, assepsia, esquadrinhamento, normatização e normalização da concepção biológica de infância, que prescreverá como vivê-la. Como nos diz Abramowicz (2010, p. 40), “A Psicologia medirá a inteligência, prescreverá o desenvolvimento, dividirá as crianças por idades, por capacidade mental, elaborará *standarts* para observar etapa por etapa da infância até a adolescência”.

A medicina, a psicologia e a pedagogia entre outras ciências positivas do indivíduo que aparecem no fim do século XVIII não cessam de investigar tendo como referência única um padrão de normalidade. Os processos individuais mostram uma fiscalização multilinear e uma variação constante das situações em que o corpo, a mente e a performance escolar são observados (RAMOS DO Ó, 2007, p. 44).

No que se refere à produção do fracasso escolar, não há dúvida de que os discursos médico e psicológico têm sido aqueles que mais deixaram marcas quanto ao enquadramento discursivo dos tais "problemas de aprendizagem". Assim, pode-se afirmar com certa segurança que a medicalização e a psicologização das causas do fracasso discente findaram por instaurar um amplo processo de patologização das diferenças humanas/sociais no cotidiano escolar (AQUINO, 2000).

A criança, que antes era domesticada para trabalhar nas grandes indústrias, já não pode por exemplo, ver-se desnutrida. Aliado a isso está o surgimento e disseminação da teoria psicanalítica de Sigmund Freud na primeira metade do século XX, que coloca a criança em evidência, a criança desejada, que deve contar com sua família e com a escola para bem desenvolver-se. Como se deve educa-las? A criança perigosa seria aquela cuja os pais não souberam educar (RIBEIRO, 2014).

Isto corrobora a visão de Nunes (2009), quando este afirma sobre saberes e práticas instituídas no decorrer da história revelam diferentes formas de legitimidade, envolvendo abordagens diversas sobre a infância e seu desenvolvimento social e cognitivo.

Aliado à isto, está o fato de que na maioria das sociedades, talvez em todas, os bebês (0 a 3 anos) são considerados menores, incapazes de testemunhar em tribunal, por exemplo. Isso nos leva a demarcar esta análise para a infância da creche e da pré-escola também, dos 4 aos 5 anos (ou 6, como constava até 2013). Ou seja, as crianças são invisíveis por não terem vozes legitimadas nesta sociedade, a decisão de uma criança é irrelevante, já que considerada incapaz. Não informam material confiável, dadas as fases de seu desenvolvimento (GOTTLIEB, 2009).

A história política do Brasil repressivo do pós 64 é também a história sobre a repressão às crianças, aos menores. Mas o fato de estarmos numa longa transição democrática nos autoriza a afirmar que o autoritarismo continua enraizado no cotidiano e contra ele não bastam passeatas, eleições presidenciais onde o cidadão é obrigado a votar, nem esperar que a justiça consiga punir os desvios e excessos policiais (PASSETTI, 1991, s/p).

Este movimento foi também engendrado pela psicologia do desenvolvimento que afirma a criança estar se preparando para a vida adulta e a escolarização passou a ser entendida como indispensável para uma força de trabalho futuro qualificada. A criança enquanto adulto incompleto, frágil e vulnerável, não contribuinte da economia é uma forma de silenciamento desta categoria.

Sentimento de fragilidade nascido no século XVII, inclusive foi tão notado que passou a provocar irritação diante da infantilidade, reverso moderno do sentimento da infância. Os colégios começaram a ficar mais frequentados e a infância começou a lembrar os adultos de seu tempo de escola (ARIÈS, 1981, p. 118).

Já que vulnerável, necessita de cuidados e educação, como Qvortrup (2014, p. 34) nos coloca:

A questão é, no entanto, quais são os limites da proteção e como proteção e participação são colocadas em contradição. Apesar de uma tendência crescente, nos estudos sociais da infância, por exemplo, de confirmar a competência das crianças ao ponto da onipotência, é preciso afirmar enfaticamente que conceder às crianças qualquer coisa próxima à igualdade de direitos seria uma investida infundada.

Gottlieb (2009) afirma, ainda, que na sociedade ocidental, quanto mais novo o indivíduo for, mais dependente da biologia ele será, e mais orientadas biologicamente serão as decisões de seus educadores, cuidadores. É importante, pois, lembrar que a noção de desenvolvimento disseminada foi a de crianças americanas e europeias de classe média.

E que a própria idade com que os bebês aprendem a sentar é variável, o que dizer, então, de compreender parâmetros pedagógicos atualmente vigentes nas escolas, por exemplo?

De acordo com Javeau (2005), as fases de desenvolvimento têm sua legitimidade ancoradas num processo de socialização de substrato biológico, cuja universalidade é incontestada por seu discurso científico ser compreendido como verdade. A dimensão psicológica vem para falar de desvios de comportamento. A autora também entende o aluno como investimento.

Gottlieb (2009) parte da afirmação de que o final da primeira infância é tão variável quanto seu início, de acordo com cada cultura. O estágio da primeira infância pode ser desconsiderado em determinada sociedade, devido a falta de conhecimento sobre vida e hábito da faixa dos 0 aos 3 anos. A autora afirma que poucos na antropologia consideram esta categoria em seus estudos e pesquisas.

Silva (2014) vai nesta direção ao afirmar que vários saberes constituíram-se em torno da infância, referentes às suas fases, características, normas de comportamento tanto da criança quanto da família em sua forma de cuidar da criança. Não obstante, Ramos do Ó (2007, p. 41) também afirma que

Toda a relação educativa moderna tem uma raiz psi, o que significa que tornou-se dependente dos diagnósticos, orientações teóricas, divisões e formas de explicação que a psicologia concebeu para indexar e reelaborar os imperativos éticos. Pode então falar de uma regulação do eu [...] apontando para as capacidades e as aptidões, a saúde as doenças, as virtudes e as perversões, a normalidade e as patologias do escolar.

A idade, de acordo com Abramowicz (2010) torna-se uma categoria fixa que delimita quem desvia da norma, quem é imatura, quem não aprende, quem não se desenvolve, determina idade da fala, do andar, do viver sem fraldas. Medicaliza a infância, estigmatiza. Os dados podem ser colocados em tabelas e gráficos, e são os números que falam em sua curva de normalidade. As estatísticas complexificam-se e a disciplina vem definir quem é menino, menina, raça, etnia.

Os constructos teóricos que suportam a noção de evolução infantil fundamentam-se num modelo organicista de desenvolvimento, o qual tem como premissas principais: a) o desenvolvimento é mudança com uma direção, portanto, tem um ponto de chegada; b) os eventos anteriores estão ligados aos posteriores; c) a mudança é gradual, em progressão lenta e cumulativa e; d) os eventos que ocorrem nos primeiros anos de nossas vidas produzem efeitos mais duradouros e significativos (LEWIS, 1999, p. 59). Ora, é sempre bom lembrar que esse olhar psicologizante sobre a infância constitui uma faca de dois

gumes. Se, por um lado, a atenção integral à infância é efeito desse processo, por outro, a estigmatização de uma parcela significativa dessas mesmas crianças pode ser entendida como efeito desse mesmo processo.

Vejam como isso se dá. Se partirmos do princípio de que o desenvolvimento humano (infantil, em específico) segue um curso lento, gradual, contínuo e ordenado, o que aconteceria quando isso não se dá a contento? O que restaria a um segmento de crianças que, por uma ou outra razão, teriam seus elos de desenvolvimento (supostamente) rompidos ou ameaçados, como é o caso, aliás, da alegação dos "alunos-problema"? (AQUINO, 2000).

2.3 Gestão da infância em nome de sua proteção e cuidado

O conceito platônico de infância ajuda-nos a desenvolver esta ideia. Ele designa a infância como inferioridade, supérfluo, ausência, vazio, em que é fundamental que nos ocupemos das crianças e de sua educação em nome do que deles advirá, pelo que se gerará em um tempo posterior. E isto acompanha, inclusive, o pensamento educacional até hoje (KOHAN, 2003).

Assim, a ideia de que é preciso gerí-las, torna-se central, uma vez que elas não podem governar a si mesmas. Em nome da proteção da criança, torna-se obscura a individualidade e participação social, preservando-a em suas potencialidades para uso futuro. Isso traz uma limitação geracional. A criança está num eterno devir, incompleta, à espera de ser adulto e entendida como ser de fato (QVORTRUP, 2014).

Os governos e os partidos tem formulado políticas, movimentando toda uma maquinaria, estabelecido burocracias e promovido iniciativas para regular a conduta dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais. As manifestações mais óbvias tem sido o complexo dirigido à criança: o sistema de bem-estar infantil, a escola, o sistema jurídico juvenil e a educação e vigilância dos pais. (ROSE, 1988, p. 32).

As crianças são quase invisíveis na modernidade, no espaço público e isso se deve em parte à noção de que elas estão em estado de espera de uma competência, em desenvolvimento da mesma para tornarem-se membros da comunidade. “Crianças são o futuro da nação” – frases como essa corroboram a tendência da privação das crianças

enquanto seres atuais e não devires constantes. Elas não são contemporâneas dos adultos, estão no presente para serem investidas (QVORTRUP, 2014).

Qvortrup (2014) entende que o controle não é uma negação da proteção, mas um autoritarismo e paternalismo, que menospreza a capacidade da criança e sua competência, reforçando entre os adultos, a ausência de confiança nas crianças. Esta concepção demarca um território adultocêntrico, em que pensamos na infância em seu *locus* familiar preferencialmente. Ocorre, desta forma, deslocamento de criança para filho.

É como se a generosidade de pais e mães pelo filho se expandisse “naturalmente” para todas as crianças. Por outro lado, ao subsumir a criança no filho, restringe-se a infância à esfera do privado, da família e da casa. A prática contemporânea de prover instituições organizadas por classes de idade (creches e escolas) e de controlar o espaço da rua, reforça a reduzida visibilidade pública de crianças, especialmente das menores, dos bebês. A infância e a adolescência ascendem à visibilidade pública, como outras categorias sociais subordinadas, quando associadas à excepcionalidade, ao “desvio”, ao drama, à violência. (ROSEMBERG E MARIANO, 2010, s/p).

Scheinvar (2009) afirma que a infância expressa, politicamente, dependência, submissão e propriedade. Os filhos adquirem *status* de propriedade privada dos pais e estes são cobrados como seus proprietários. Assim, a família é tida como a responsável pela gestão da criança.

Os pais passaram a ser considerados incapazes para responder pelo pátrio poder sobre seus filhos menores e, assim sendo, coube ao Estado justificar-se como agente capaz, criando para as crianças a FUNABEM e para seus pais bloqueios policiais às reivindicações. A sociedade dos incapazes caminha sob a instrução do Estado em direção à maioria política. (PASSETTI, 1991, s/p).

Há a convergência entre a criança tornar-se assunto privado e zelar-se mais por ela, o que é positivo, mas a coloca como cada vez mais dependente, especialmente por ser tratada como vulnerável. Vários agenciamentos são realizados para esquadrihar a criança, em termos de desvantagens sociais ou comportamento criminoso, segundo Qvortrup (2014).

Na sociedade moderna, as crianças pertencem à família privada, e a tese de Ariès (1981) vem nesse sentido, de que as crianças perderam sua visibilidade no espaço público quando foram institucionalizadas em um conceito. Penso que a infância é cada vez mais pensada justamente como adultos em miniatura, em seu consumo, produtividade (QVORTRUP, 2014).

2.4 A fabricação da criança como sujeito de direitos: descaminhos de uma cidadania

A igualdade anunciada pelo liberalismo é apenas formal, encobrindo, na realidade, as desigualdades de fato: econômicas, sociais, políticas e pessoais. Com o advento da sociedade de massas e das transformações geradas pelo processo de industrialização, especialmente, pela ação dos movimentos trabalhistas do final do século XIX, e início do século XX, passou-se a exigir do estado a ampliação de sua interferência na ordem social, culminando na reivindicação de novas categorias de direitos. (SILVEIRA, 2010, p.36).

O estado de bem-estar social foi uma transformação do liberal para sua sobrevivência, visando superar contradições entre igualdade política e desigualdade social, buscando reconhecimento de direitos ao proletariado (SILVEIRA, 2010).

A partir do século XVIII vemos um encolhimento das famílias e o surgimento de instituições médicas, assistenciais, educativas dentre outras, que tomam a infância a seu encargo. Já no século XX, em meados dos anos 70, as crianças, antes pertencentes aos pais, começam a insurgirem-se como sujeitos de direitos, o que abre brechas para sua tutela pelo Estado (RIBEIRO, 2014).

Principalmente a partir da década de 90 do século XX, as crianças adquiriram um *status* de sujeitos com direitos, passando para a tutela do Estado, permanecendo a ideia de serem pessoas necessitadas de cuidados. “A lógica era aparentemente simples: se a família não pode, ou falha no cuidado e proteção ao menor, o Estado toma para si esta função” (ARANTES, 2011, p. 195).

Qvortrup (2014), ao tratar sobre a visibilidade de crianças e infâncias, aponta para a confusão existente no termo “criança”, pois é entendida como humana, mas não é cidadã. É sujeito de direitos sem direito à voz.

De acordo ainda com a autora, as crianças são invisíveis ou insuficientemente visíveis. Isso traz a questão de que são discutidos programas, projetos para crianças, mas em que momento elas são ouvidas? Falamos em educação, mas talvez se escutassem o público-alvo, poderiam ser construídos outros caminhos. Elas têm os direitos que os adultos prescrevem.

As próprias pesquisas com crianças apontam esta questão, de como elas são colocadas como objeto e não indivíduo participante (PRADO, 2014). Neste momento, penso emergir uma contradição com sujeitos de direitos. As crianças são autônomas e têm direitos, mas não podem participar legitimamente, a não ser com a anuência ou colaboração de um adulto. Como nos afirma Qvortrup (2014, p. 35),

parece lógico sugerir que as crianças sejam proibidas de participar autenticamente da vida da cidade, com o propósito de proteger as instalações dos adultos, ao invés de propor que as instituições existam para proteger as crianças dos perigos que o mundo adulto representa.

Uma contribuição também importante é a de Bujes (2002a, p. 167), ao pontuar que as instituições de atendimento à criança combinam modos de cuidado pastoral com formas de inscrição no jogo da cidadania, operando com microtecnologias de constituição de subjetividades infantis, salientando,

em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência objetiva do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como sujeitos.

É importante salientar que o direito da criança à educação é histórico. Os direitos sociais são invenção de um período marcado pelo capitalismo e pela economia industrial e essas políticas não podem ser entendidas à parte do contexto político, econômico e social, tendo em vista que são criadas em resposta aos problemas e oportunidades que emergiram da construção e democratização do estado capitalista (SILVEIRA, 2010, p. 41).

A leitura que Ribeiro (2014) faz de Segalen, é que o poder público nunca esteve tão presente no governo das crianças, aumentando cada vez mais o controle, a segurança, mas afirmando a criança como ser autônomo. Para ela, a infância é cada vez mais curta.

Para Qvortrup (2014), não foi a criança que tomou o centro para ser protegida, mas sua força de trabalho futura, que deveria ser nutrida para a sobrevivência da comunidade. E isso mudou para a pós-modernidade? Querem proteger a criança, mas em nome de quê? De um futuro bem desenvolvido que acarrete uma boa força de trabalho. Pode ser esse um “bom começo de vida”?

Este estudo se apoia na ideia de desnaturalização da criança como ser essencial e universal, problematizando a abordagem psicologizante e biologizante de compreensão da criança, pois acata características semelhantes, mas são diferentes estruturalmente de acordo com gênero, etnia, raça, classe social, dentre outros (ABRAMOWICZ, 2010).

Nunes (2009) pontua sobre como regras e normas, desde a infância, apresentam-se naturalizadas dentro da estrutura da sociedade vivenciada, numa forma de controle dos corpos e governo da vida para manutenção de um determinado *status quo*, implicando em determinadas formações subjetivas.

Scheinvar (2009) traz a discussão sobre a naturalização de relações sociais, enquadradas em modelos institucionalizados, sendo uma produção na qual estão implícitos modos de subjetividades. Desta forma, estes modelos constituem-se como uma prática que dificulta novos agenciamentos, outras possibilidades.

O processo de separação de gerações é marcado por transformações em todos os âmbitos da vida social: os espaços se adaptam para separar os corpos, e as normas estabelecem que crianças já não devem compartilhar os mesmos leitos, a arquitetura doméstica também muda. Normas de cuidado com a criança são rígidas e minuciosas. (SCHEINVAR, 2009, p. 121).

Os processos de subjetivação vão tecendo modos de vida, subjetividades, marcadas pelo tempo e pelo espaço, historicamente constituídas, singulares e heterogêneas, portanto, em mutação. Elas, as figuras subjetivas são o resultado de uma "montagem" no interior de um conjunto de práticas discursivas e de poder (CASTRO, 2008; BUJES, 2002b).

Outros espaços de socialização além da família formaram-se e agregaram outros tipos de interação – como a escola e, mais especificamente, as escolas voltadas para educação infantil. Elas foram desenvolvidas de acordo com a passagem do modelo de sociedade feudal para a industrial, onde a força de trabalho feminino foi cada vez mais requerida, necessitando, assim, de um local para os filhos ficarem enquanto as mulheres trabalhavam (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Nesse contexto se desenvolve a prática escolar. O enquadramento a um processo produtivo mecânico fica centrado na escola, que requer uma regulamentação rígida, cronométrica, obediente às demandas da produção industrial. Entra em pauta a instituição educação. A educação emerge como a relação que garante o acesso ao espaço social. (SCHEINVAR, 2009, p.128).

2.5 Tecendo linhas de encontros da infância com a educação no século XX

Silva (2014) aponta para o período da primeira metade do século XX. Em que havia uma justiça de cunho assistencialista, em que os menores eram internados em instituições oficiais e contratadas, mas que eram muitos menores e não havia espaço suficiente, cresceu

muito a demanda por internações de crianças que “não ter habitação certa; não contar com meios de subsistência; estar empregado em ocupações proibidas ou contrárias a moral e aos bons costumes; vagas pelas ruas ou mendigas etc” (Decreto n. 16.272, de 1923, art. 2º)¹.

É a partir da metade do século XIX que a legislação começou a refletir uma preocupação com a educação das crianças, sobrepondo-se a noção de punição, prevalente até esta época. Leis começaram a tratar da regulamentação do ensino primário e secundário e havia incentivos para que fossem abertas escolas, além de que foram promulgados diversos decretos em curto intervalo de tempo enfatizando o lugar da educação as crianças. Houve, inclusive, um que estabeleceu obrigatoriedade de ensino para os meninos maiores de 7 anos em impedimento físico e moral sob pena de multa (SILVA, 2014). Há semelhança com nosso ensino fundamental obrigatório até 2014 aos 7 anos de idade também?

Impôs-se a obrigatoriedade escolar convertida em um dos dispositivos fundamentais de integração das classes trabalhadoras. A escola obrigatória fazia parte, portanto, de um programa de regeneração e de profilaxia social baseado nos postulados do positivismo evolucionista. A selvageria corresponderia ao estágio de infância. As crianças, especialmente as crianças das classes populares, se identificam com os selvagens. Civilizá-los e domesticá-los constitui o objetivo dessa escola pública obrigatória na qual seguirão reinando as pedagogias disciplinares (VARELA, 1996, p. 88).

Desta forma, entende-se os diversos cruzamentos para a possibilidade do encontro da infância com a educação, seja para abrigar crianças enquanto as mães trabalham, para corrigir, para proteger. Ao tornar-se categoria, a infância trouxe em seu bojo o que denominam de necessidades, que nada mais são que os efeitos dos processos econômicos, políticos e sociais de determinada época objetivados.

Kohan (2003), ancorado na visão de Platão, aborda a infância numa análise educativa com intencionalidades políticas; ela torna-se um problema enquanto se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a *pólis* atual se aproxime o mais possível da normatizada. O que corrobora nossa análise de governo da infância que necessita de cuidado e proteção, no caso, educação.

A infantilização da criança e a localização da escola como espaço de aquisição de conhecimentos são produções articuladas em nome da proteção. E, num processo de

¹ Texto disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Historicos/DPL/DPL5083impresao.htm

desnaturalização, tais produções podem ser analisadas como dispositivos de controle, estratégias de governo, mas também espaços potentes (SCHEINVAR, 2009).

Bujes (2002b) relaciona aspectos, como infância e educação, também na perspectiva de desnaturalizar tais concepções de forma a termos espaço para pensá-las de outra forma, colocando em evidência seus processos constituintes.

Onde se veem relações formais, acabadas, instituídas, espontâneas entre as estruturas há uma produção histórica, datada, que, nesse caso, obedece à lógica do mercado. As regras do mercado capitalista são definidas a partir da racionalização do capital, que atravessa e constitui as regras das relações sociais. A família é uma relação política e, como tal, implicada em processos de lutas e forças que produzem o social. (SCHEINVAR, 2009, p. 126).

Assim, a escola emerge como a regulamentação do tempo e do espaço, em que o aluno fica tensionado entre horários, espaços, conteúdos e normas que, num processo de esquadramento permanente, transforma alguns indivíduos em crianças SHEINVAR (2009).

O saber escolar é produzido como um dispositivo privilegiado, disciplinando novas relações sociais, sendo um fundamento para ingressar nas estruturas sociais e preservar a sociedade burguesa (SCHEINVAR, 2009). As práticas políticas giram em torno desta disciplinarização, estabelecendo mecanismos que, embora por vezes sejam sutis, são sempre eficientes na preservação da ordem burguesa.

Nunes (2009) indica sobre como conjuntos de interpretações até meados dos anos 80 do século passado, materializaram-se em práticas sociais de caráter intervencionista, tutelar e assistencialista, manifestadas na prática da educação infantil até os dias atuais.

Kramer (2006) trata sobre como o discurso do poder público, em defesa do atendimento de crianças consideradas pobres, efetiva-se a partir de determinada concepção de infância, abrindo possibilidades para a marginalização de crianças que não enquadrem-se nas médias, já que não correspondem ao padrão estabelecido – sendo necessário educá-las, docilizá-las, discipliná-las.

A escola, de acordo com um estudo de Maria Helena Souza Patto, na metade dos anos 80, carregava em seu bojo um dever de propiciar a todos, em especial às crianças oriundas das classes populares, uma educação de qualidade – ressaltando a presença da carência cultural como uma das teorias explicativas para o mau desempenho escolar de crianças de escolas públicas (SOUZA e ROCHA, 2012).

São desenvolvidas, então, de acordo com Rodrigues e Lara (2006), várias propostas para compensar tais carências, funcionando a pré-escola como uma “mola propulsora da mudança social”. Estas autoras fazem uma análise crítica acerca deste processo, “ao invés de formarmos uma política social voltada para o direito de cidadania, retrocedemos a uma concepção focalista, emergencial e parcial, em que a população pobre tem que dar conta dos seus próprios problemas” (p. 94).

Educar, do ponto de vista da família, é garantir a escolarização dos filhos e, do ponto de vista da escola, é oferecer um saber “reconhecendo a incapacidade da família de ensinar” (SCHEINVAR, 2009, p. 128). Sendo os filhos propriedade, há a necessidade de gerência, de gestão, por parte tanto da família quanto do Estado ou, numa concepção que não localize responsabilidades, da sociedade, que faz a escola como uma referência para inscrevê-los no jogo da cidadania (SHEINVAR, 2009).

A família encontra-se em processo de desorganização, pelo declínio da autoridade paterna, pela independência dos membros da casa, pela emancipação da mulher, o acentuado desvirtuamento da religião; enfim, pela decorrência do Brasil entrar na era tecnológica que acaba colocando as crianças e os jovens frente à indecisão. Perde-se paulatinamente a consciência das normas e valores estabelecidos pela civilização ocidental. (PASSETTI, 1991, s/p).

A infância é esta invenção atravessada por diversos equipamentos que a tomam em sua gestão. De uma (in)visibilidade na era medieval, a criança foi tomando aos poucos o cenário de preocupação e atenção da sociedade, seja por tratar-se de alguém que precisa de cuidado por ser vulnerável, seja por tratar-se de um investimento a longo prazo para a nação, aspectos mediados a partir de um certo momento na história pela questão do desenvolvimento saudável.

A infância pode ser compreendida como uma espécie de elemento fundante da vida humana, sobre a qual será construído o resto. Assim, a educação ganha uma dimensão política, pois a educação garantirá um cidadão prudente. No entanto, isto carrega consigo alguns conflitos, pois se é a educação que garante o ser humano prudente, a criança é vazia, ou seja, dela pode surgir qualquer coisa. Da criança, em toda sua potencialidade pode ter negatividade, esconde aí uma visão não-afirmativa da criança, já que ela tudo pode ser (KOHAN, 2003).

“Desde a infância deve ser ensinada geometria, cálculo e toda a educação propedêutica. Esta primeira educação da alma deve ser lúdica, espalhada entre os jogos, e não forçada, já que nenhum saber permanece nela por força” (KOHAN, 2003, p. 20). Este

pensamento é, de acordo com o autor, proferido desde a antiguidade clássica, no entanto, nos é bastante contemporâneo.

A prática escolar caracteriza-se pela transmissão de conteúdos definidos como fundamentais para acessar o mercado de trabalho. Estabelece filtros definidores do que é importante saber, produzindo também o ocultamento de tantos outros conteúdos os quais dizem respeito às relações sociais.

Cientistas e educadores partiram para a busca de uma caracterização psicossocial destes grupos, que fundamentaria medidas educacionais que pudessem retirá-los da condição de carência e os integrassem cultural e socialmente, entendendo-se por integração a aquisição de valores, normas, padrões de conduta e habilidades que lhes permitisse a inserção no mercado de trabalho de forma estável e duradoura. Somente assim, acreditavam os que empunharam a bandeira da redenção dos desafortunados, via escolarização numa sociedade de classes, poder-se-ia efetivar a democratização social, através da viabilização das condições de igualdade de oportunidade para todos (PATTO, 1997, p. 258).

Como afirma Scheinvar (2009), “a escola é um lugar de formação cidadã, o que também significa a punição aos que não se enquadram nos modelos definidos como normais, necessários, positivos para determinado projeto político” (p. 130). As crianças perderam sua utilidade manual da era pré-industrial quando foram transferidas para atividades mentais na escola (QVORTRUP, 2014).

De acordo com Souza e Rocha (2012), a escola é um modo de organizar a formação, de pensá-la e de fazê-la, uma organização possível entre outras ainda não pensadas, ou, pelo menos, não realizadas. Quando discute-se sobre escola, discute-se sobre padrões, sobre modos de condutas pré-determinados, desempenho de papéis nos quais os interesses políticos já naturalizaram uma rotina institucional.

Uma escola, enquanto organização, é atravessada por instituições e práticas que são suas referências e atualizam-na diariamente (SOUZA e ROCHA, 2012). Há, portanto, intencionalidades nas políticas e diretrizes educacionais, organizacionais e curriculares, determinando um tipo de sujeito a ser educado (LIBANEO et al, 2012).

Moss (2009) afirma sobre o fato dos estabelecimentos de educação infantil terem sido comumente entendidos como lugares para disciplinar crianças através de tecnologias humanas e lugares nos quais são negociados produtos para o mercado de cuidado dessas crianças.

As crianças são mandadas cada vez com menos idade para a escola, numa lógica de que quanto mais cedo, maiores os efeitos de docilização, como se fizesse parte do cotidiano escolar o não-questionamento de práticas produzidas inclusive nos discursos educacionais (D'ALMEIDA, 2009). Práticas de governo das crianças por meio de tecnologia da educação.

Deste modo, a sofisticação do controle vai sendo produzida pela sofisticação da norma. Nossas práticas são pautadas em paradigmas de verdade [...]. 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? (D'ALMEIDA, 2009, p. 82-83).

Inclusive, o trabalho nas instituições (em especial na escola) implica atenção e cuidados nas redes interna e externa as quais tensionam os corpos. Isso implica conhecer mais de educação, dos ciclos, das histórias das lutas por mudanças e dos modos como essas mudanças ganham forma de leis e afetam os educadores os quais muitas vezes não mais se identificam com a luta na forma que ganhou corpo na conquista da lei (SOUZA e ROCHA, 2012, p. 326). A criança torna-se sujeito com direitos que possam governá-la e a educação sempre esteve entremeada neste processo. Em encontros, reencontros e desencontros, infância e educação andam de mãos dadas desde suas invenções.

2.6 Demarcações políticas – Movimentações na luta pelo direito da criança à educação

A administração da subjetividade tem-se tornado uma tarefa central da organização moderna. As organizações vieram reencher o espaço entre as vidas privadas dos cidadãos e as preocupações públicas dos governantes, escritórios, fábricas, faculdades, escolas, todos envolvem a administração calculada das forças e potências humanas, em busca dos objetivos (ROSE, 1988, p. 33).

A luta por conquistas de direitos é imensa e longa. No entanto, corporificou-se na Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã, o direito da criança ao acesso à educação. Época marcada por lutas de diversos segmentos sociais, final da ditadura militar, início de um processo de redemocratização do Estado brasileiro. Lutava-se por uma nova

constituição que recuperasse direitos civis e sociais, na tentativa de descentralização deste Estado e participação social nas decisões políticas (SOUZA e ROCHA, 2012).

Tanto a Lei Brasileira de Assistência (LBA) quanto o Ministério da Educação (MEC) adotaram modelos convergentes de educação infantil, então as instituições em sua construção histórica sempre visaram a compensação de carências, definindo Nordeste e periferias urbanas como focos de intervenção prioritário. O modelo pedagógico implantado foi baseado na redução de investimentos governamentais (ROSEMBERG, 2002).

Em relação à expansão da EI, isto não constitui necessariamente um bom indicador de desenvolvimento – socioeconômico ou educacional. Não significa um processo de democratização da educação, mas uma realocação de segmentos sociais mais pobres. De acordo com Rosemberg (1999), estaria havendo não um processo de democratização, ao ser direito da criança a educação infantil, mas uma demografização, o que, no Brasil, traz no bojo a exclusão.

Temo-nos acostumado à supor que, quando se trata de democratização escolar, não é possível galgar um patamar satisfatório para todos os brasileiros. Para uma parcela vultosa das crianças em idade escolar - tanto em termos relativos quanto mais em números absolutos -, tratar-se-ia de uma tarefa impraticável. Lucram com isso os empresários gananciosos do ensino privado, os políticos detratores da escola pública, os dirigentes inescrupulosos e os especialistas mal intencionados - os "quatro ladrões" de fato da educação brasileira (AQUINO, 2000).

Após a Constituição de 1988, no Art. 208º, inciso I, no qual constava sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, houve alteração também. Foi outorgada a Emenda Constitucional Nº 59, em 2009, que modificou o ensino fundamental para educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSHI, 2012, p. 214).

De acordo com a Lei Nº 8.069/1990, no Capítulo IV, do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no Art. 54º, é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente estes direitos e no inciso IV, consta sobre o direito ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1990).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/1996, alguns artigos foram alterados por novas leis. Por exemplo, no Art. 4º, no inciso X, foi incluída uma lei em 2008, a qual discorre sobre o direito de haver vaga na escola pública

de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima da residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 anos de idade (LIBÂNEO et al, 2012, p. 218).

No Art. 30º, consta que a educação infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade. Já a lei Nº 11.274/06 discorre, em seu Art. 32º, que o ensino fundamental obrigatório terá duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade².

No primeiro período do governo Lula (2003-2006), houve a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização aos Professores da Educação (FUNDEB) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), e, no segundo período do mesmo governo (2007-2010), surgiram outras iniciativas relevantes em relação a educação básica, como a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos.

Em 2006, por exemplo, surgiu outro movimento em prol ao direito pela educação, o Todos pela Educação, financiado pela iniciativa privada, congregando sociedade civil organizada, educadores, gestores.

Em 2007, por exemplo, houve o Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação³, implementado pela união federal em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, com programas e ações assistenciais, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (LIBÂNEO et al, 2012).

O Plano de Desenvolvimento da Educação, como outro exemplo, foi apresentado em 2007 e compõe o Plano Plurianual (2008-2011). Ele reúne um conjunto de iniciativas do sistema educativo nacional, cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação básica (infantil, fundamental e médio) (LIBÂNEO et al, 2012).

Seguindo nessa direção, na campanha eleitoral em 2010, foi elaborada uma carta-compromisso “Pela Garantia do Direito à Educação de Qualidade”⁴, assinada por 27 instituições e entidades, contava com sete medidas gerais, sendo que as duas primeiras eram: “inclusão até o ano de 2016, de todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos na escola e a universalização do atendimento da demanda por creche nos próximos dez anos” (LIBÂNEO et al, 2012, p. 200).

²Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf.

³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>.

⁴ Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Carta_Compromisso_governantes_final_31_ago.pdf>.

No mesmo ano, o então Ministro da Educação Fernando Haddad, apresentou um Projeto de Lei que continha o Plano Nacional de Educação 2011-2020, o qual inclui a criação do Fórum Nacional de Educação. Este PNE apresenta 20 metas e a primeira é universalizar o atendimento escolar da população de 4 a 5 anos até 2016 e ampliar a oferta de educação infantil para atender pelo menos 50% da população de até 3 anos, até 2020.

Este PL foi aprovado pela câmara dos deputados e pelo senado. Como a última casa fez alterações, o PL voltou à câmara em fevereiro de 2014, esteve em tramitação em análise por uma comissão, em que foram aceitas tais alterações e sancionadas pela Presidência da República.

É importante pensarmos em todas essas demarcações políticas, pois, como nos diz Silveira (2010, p. 89),

mesmo quando tais declarações tornam-se letra morta, o fato de serem inscritas na lei cria a possibilidade de luta jurídica e política pela sua efetivação. As modernas sociedades democráticas encerram, portanto, uma contradição entre ter de declarar direitos a todos e a resistência social à sua efetivação.

Visualizamos, portanto, o cenário no qual encontra-se a educação infantil nas políticas brasileiras e algumas de suas alterações. Desta forma, mostramos um pouco de como é uma luta em constante movimento, a qual vem ganhando mais e mais visibilidade e legitimidade nos últimos anos, por meio de instituições multilaterais que buscam internacionalização dos problemas sociais, como UNESCO, OCDE e UNICEF.

3. ENCONTROS III: EDUCAÇÃO INFANTIL E O FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF

Este capítulo tem por objetivo desenhar pontos de encontro entre a EI e o UNICEF, traçando pontes com o processo de escolarização, com a agenda internacional voltada para a infância e com a política de gestão da vida por meio de organismos multilaterais. Ao final, descreveremos como o UNICEF materializa-se em meio a políticas educacionais no Brasil.

Iniciando mais este encontro, Kohan (2003) indica como já os sofistas afirmavam que a educação é o principal elemento para os seres humanos e que “quando se semeia em um corpo jovem uma nobre educação, esta floresce para sempre, com chuva ou sem chuva”. Mesmo em época pré-socrática, já havia um entendimento de governo e investimento de corpo jovem. Passemos, então, para as pontes elaboradas na contemporaneidade.

3.1 Preâmbulo: notas sobre o processo de escolarização

O enclausuramento de crianças (e também de loucos, pobres e prostitutas) se estende até os nossos dias sob o nome de escolarização, de acordo com Ariès (1981). Foi a partir do século XIX que os sentimentos de afeição e preocupação de pais para com seus filhos começaram a ser explicitados. A família começou a organizar-se em torno da criança que saiu do anonimato e, agora, toma-se como impossível sua perda.

Instaura-se um pensamento reducionista quando a escola passa a ser sinônimo de educação, ou melhor, quando entende-se por formação, apenas educação escolarizada. O que aconteceria, então, se a escola deixasse de existir? (SCHEINVAR, 2009; ROSEMBERG, 1999).

Afirmamos, então, que a questão não é esta. A polarização do processo de escolarização não auxilia em nossa análise. O que importa, aqui, é discutir como a sociedade, hoje, impõe à infância a escola, num processo naturalizado de socialização, equipando-a com conhecimentos e habilidades concernentes a determinada cultura, espaço e tempo.

A escola foi uma organização inventada, assim como a infância, e, portanto, passível de ser reinventada e reconfigurada de acordo com as práticas concretas da

sociedade (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013), afinal, os espaços de aprendizagem alargaram-se. Masschelein e Simons (2013) consideram que educação e aprendizagem devem ter ligações claras e visíveis com o mundo, do modo como este é experienciado pelos estudantes e com a sociedade como um todo.

Percebemos, então, as práticas escolares atuais encontrando-se em transição junto aos seus modelos de funcionamento no cotidiano, vivido como ruptura para alguns e como resistência e descaso para outros (AQUINO 2000).

Pois bem, escolarização supõe o processo de escolarizar, de colocar o indivíduo na escola e aguardar os resultados que previamente estabeleceram como possíveis ou, pior, como constantes e verdadeiros. Nossas ferramentas metodológicas, ancoradas na teoria de Michel, auxilia na tentativa de demolir algumas dessas evidências e prestar atenção não em escolarizar ou desescolarizar, mas assinalar que práticas atravessam esse jogo de forças, que regimes de verdade são produzidos com estes discursos.

Pensar a educação na sociedade contemporânea requer algum esforço para não cair nestas armadilhas: a educação como sinônimo de escolarização e civilização e pensar a educação como processo natural, inerente a estes dois últimos elementos, como se não houvesse alternativa outra e ignorar os processos históricos pelos quais as instituições, inclusive a escola, foram constituindo-se. Como diz Foucault (2008), convivemos em dispositivos que apoiam-se em detalhes que não vão ser valorizados como bons ou ruins, mas tomados como processos necessários, inevitáveis.

Analisar a escola apenas por seus mecanismos disciplinares é reduzir o campo de análise excluindo diversos elementos que estão presentes na maquinaria educacional escolar. Já sabemos que na escola, permeiam procedimentos que buscam assegurar a distribuição espacial dos corpos, vigiando-os, colocando-os sob visibilidade (FOUCAULT, 2000).

Avancemos, assim, sobre outro mecanismo de poder. A partir da segunda metade do século XVIII foi-se desenvolvendo outra tecnologia de poder que integrou o disciplinar, implantou-se nele e a partir dele; técnica que tem uma outra superfície de suporte, que funciona com outras estratégias.

Esta técnica dirige-se “à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida”. (FOUCAULT, 2000, p. 289).

Multiplicidade de indivíduos que são e que só existem profunda,

essencial, biologicamente ligados à materialidade dentro da qual existem. O que vai se procurar atingir por esse meio é precisamente o ponto em que uma série de acontecimentos, que esses indivíduos, populações e grupos produzem, interfere com acontecimentos de tipo quase natural que se produzem ao redor deles. (FOUCAULT, 2008, p. 28).

A esta outra tecnologia de poder que vai ocupar-se das populações (um corpo com inúmeras cabeças), Foucault (2000) nomeou de biopolítica. A população torna-se um problema político, científico, biológico e de poder, modificando a natureza dos fenômenos que serão levados em consideração, que agora são coletivos e aparecem em seus efeitos econômicos e políticos no nível da massa. Pensemos, então, neste processo de escolarização.

Desta forma, a escola, nos moldes como a conhecemos hoje, engloba técnicas disciplinares, mas está totalmente embutida em tecnologias de biopoder, atingindo não corpo por corpo individual, mas a massa de escolares, de estudantes, de alunos no que eles têm de média, de global. A escolarização é um problema a ser pensado sob a luz da biopolítica.

Foucault (2000) contribui de forma a explicar como então, atuam as previsões, estatísticas, de como vai se intervir no nível do que os fenômenos tem de geral, e a escola abarca essa problematização. Rose (1988) o auxilia afirmando que governar uma população exige um conhecimento diferente, sob a forma de cálculos que traduzem o mundo em traços materiais, como relatórios, escritos, mapas, gráficos, números etc.

O conhecimento aqui adquire uma forma bem física; exige a transformação de certos fenômenos – tais como um nascimento, um a morte, um casamento, uma doença, o número de pessoas que vivem nesta ou naquela casa, seus tipos de trabalho, sua dieta, riqueza ou pobreza – em materiais sobre os quais o cálculo político possa trabalhar. (ROSE, 1988, p. 37).

Pensemos: como se dá esse processo de escolarização atual, das avaliações planejadas, em um professor pra dar conta de turmas imensas, técnicos para intervirem no que existe de comum, fazer trabalhos com todos, pensar na população da escola e, inclusive e talvez precisamente em como a vida é bem comum?

Analisemos também como a escola é atravessada por várias instituições de saúde, como nas aulas de educação física pra cuidar do corpo, ou no médico plantonista, ou nas biometrias absolutamente comuns principalmente na educação infantil, além de técnicas confessionais e prescritivas do psicólogo, do orientador e supervisor educacional na escola para adequar a maioria às diretrizes institucionais da escola específica e das normas

curriculares nacionais.

Um elemento importante em todo este sistema é o desejo, mecanismo governamental que age e produz um interesse geral da população, interesse coletivo que parecem naturais e que a governa. A escola e seu modelo de escolarização atuam como um interesse das pessoas quase que como uma obrigatoriedade ou curso natural das coisas (FOUCAULT, 2008). Como afirma Lemos (2010b, s/p), existe “uma ética utilitarista fundamentada na busca de liberdade sem riscos materializada pela educação escolarizada, que se torna um dispositivo de normalização produtor do ‘dever ser’”.

Pensar a escolarização em termos de biopolítica mostra como produzimos uma média, um suposto equilíbrio, asseguramos compensações e instalamos mecanismos de previdência, otimizamos a vida, maximizamos forças produtivas, regulamentando processos biológicos do homem-espécie. “Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma” (FOUCAULT, 1996, p. 122; 2000). Sob a forma de instituições de proteção e segurança, acionam-se mecanismos em que a existência humana é colocada à disposição de um mercado de trabalho e suas exigências.

3.2 A agenda internacional volta-se à educação para a primeira infância

Fulgraff (2007) propõe falarmos de uma agenda globalmente estruturada para educação no Brasil e nos demais países, salientando que cada país configura um modelo diferente devido suas especificidades históricas e dinâmicas sociais, assim como a posição de cada país no contexto internacional influencia neste processo. Ao falar em global, sugere-se que é extranacional, forças econômicas que operam rompendo fronteiras nacionais.

Na mentalidade liberal de governo, a administração é praticável de acordo com condições de produzir e governar um corpo político, constituído de cidadãos livres. “A educação de massas vai se instituir como o dispositivo privilegiado de constituição não só do sujeito moral, do agente reflexivo que forma este corpo político, mas vai se tornar, ela mesma, um laboratório de práticas de regulação moral” (BUJES, 2010).

Então, o que entendemos por governo? Com partilhando do pensamento de Nascimento e Scheinvar (2005), o governo é uma prática concreta apoiada em aparelhos, equipamentos, instituições, procedimentos, que permitem o exercício de uma forma

específica de poder. Ele tem como alvo a população a partir de relações de controle, ou, melhor dizendo, de “segurança”. Esta segurança social é um instrumento do poder que indica maior autonomia dos indivíduos e, ao mesmo tempo, maior dependência.

A partir disto, Bujes (2002a, p. 166) afirma que a infância “passa a constituir-se como preocupação não apenas do governo formal, mas também de inúmeras agências e instituições que têm como propósito tomá-la a seu cargo”. Assim, as demarcações legislativas sobre educação para a infância acompanharam as tendências internacionais de alinhamento à política econômica neoliberal e às orientações dos organismos financeiros internacionais, sobretudo do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Quanto mais integração econômica, maior a dependência dos estados com o mercado mundial. O BM, por exemplo, atua diferentemente em cada região e com extrema influência na área educacional. A intervenção e as políticas são diferentes, sendo de caráter impositivo nos países semiperiféricos e periféricos, como é o caso de programas de ajustamento estrutural no Brasil (FULGRAFF, 2007).

Quando um país não adere a determinado documento, há corte de vantagens comerciais, tecnológicas e financeiras, como pontua Lemos (2010b). A agenda dos organismos multilaterais é associada à uma série de condições estabelecidas para a inclusão social e econômica das populações e países considerados não desenvolvidos.

As práticas do UNICEF no Brasil são dirigidas às crianças e jovens e articuladas a diversas instituições governamentais e não-governamentais, constituindo-se em um dispositivo assistencialista (LEMOS, 2010b).

Associando o governo da população à infância e às relações internacionais, Guattari (1977) afirma que o capitalismo pretende mobilizar o máximo de pessoas, sejam quais forem sua idade, sexo, e é o mais cedo possível que a criança deve estar apta a decifrar os diferentes códigos do poder. Ele aponta ainda que as crianças trabalham nas creches, com técnicas de jogo concebidas para melhorar seu desempenho perceptivo.

Neste jogo, a educação infantil integra a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada por estas agências em nome do auxílio a países subdesenvolvidos. Ou, como Fulgraff (2007) aponta, a educação passa a ser central para uma missão modernizadora, em que os currículos são diretamente ligados à uma sociedade padronizada.

São lançados programas de educação infantil a baixo investimento de dinheiro público, objetivando adultos produtivos, descentralizando funções do Estado, envolvendo a iniciativa privada, agências não governamentais, através de parcerias público-privado na provisão de serviços (RODRIGUES; LARA, 2006; ROSEMBERG, 2002).

Este cenário de contenção das gastos públicos para políticas sociais é devido ao Estado ter se configurado como mínimo, racionalizando a gestão orçamentária aplicando-a em políticas compensatórias, numa medida neoliberal e utilitarista. “O governo das condutas passa a se realizar por meio de uma lógica de gerência empresarial de uma rede de serviços” (LEMOS, 2013, s/p).

Scheinvar (2009, p. 127), por sua vez, afirma que o estado burguês tem como símbolo de controle social a infância.

Em nome de sua proteção, consolida-se uma normalização sustentada na disciplinarização. O controle político se dá sob o argumento da proteção [...]. As práticas institucionais obedecem a um tipo de poder que opera nos corpos. A nova mecânica do poder, diferentemente das relações de soberania, fundamenta-se em disciplinas.

A orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o estado gerir o bem comum. Desse modo, o papel do Estado é relegado à segundo plano, ao mesmo tempo em que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social (LIBÂNEO et al, 2012, p. 114).

Scheinvar (2009) afirma que a produção da seletividade para a entrada no mercado de trabalho se dá com relações de exclusão, e em termos capitalistas, a escola é sinônimo de investimento. “A relação que produz a escola é política, localizada na estruturação da sociedade burguesa [...] A escola se localiza como o espaço privilegiado de concentração de crianças e jovens, tendo por atribuição a formação do futuro adulto” (p. 131).

De acordo com Arantes (2011), para romper com esta lógica de falha nas famílias, os movimentos sociais e ONG's começaram a despontar na mobilização para oferecer e garantir direitos às crianças. Então, consolidou-se esta articulação do setor público federal com organismos da chamada sociedade civil. Nunes (2009, p. 89) corrobora,

É neste cenário que a educação infantil ganhou uma nova roupagem e passou a integrar-se às políticas de educação através da sua integração aos sistemas municipais de ensino, organizados à luz da diretriz descentralizadora das políticas sociais, emanadas e emolduradas no contexto da reforma do Estado e do neoliberalismo.

Os indivíduos e coletividades estão sendo investidos mais e mais por novas tecnologias e mecanismos de governo relacionados à educação, sendo notório como determinados modos de existência são constituídos atravessados por formas de controle social e político em nome da vida – gestão da vida em nome de sua proteção (GADELHA, 2009, p. 180; LEMOS, 2012).

Para Libâneo et al (2012), a tríade capital-trabalho-educação alteraram-se e estão, cada vez mais, acirrando a relação entre educar e explorar. Trata-se de preparar trabalhadores/consumidores para o consumo eficiente e sofisticado. O cidadão competente, desta forma, é aquele capaz de competir com seus talentos e habilidades no mercado de trabalho.

O conhecimento, de acordo com Masschelein e Simons (2013), é um bem econômico. Isto nos faz pensar nas articulações político-econômicas encontradas no âmbito da educação, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, articulada com grupos e entidades nacionais, com movimentos sociais, sindicatos, Organizações Não-Governamentais (ONG's), fundações, grupos universitários etc. Isto mostra como a sociedade luta, com suas armas, pelo direito à educação. Se hoje ela é obrigatória, é fruto de muitas articulações político-econômicas e sociais.

É interessante a discussão de Libâneo et al (2012) sobre o conhecimento e a informação passarem a afetar o desenvolvimento econômico e, com isso, tornar prioridade a reforma dos sistemas educativos. A sociedade atual caracteriza-se na centralidade do conhecimento e da educação, pois estes elementos passam a ser força motriz da produção, ampliando o potencial científico-tecnológico e aumentando o lucro e poder de competição.

Tornam-se claras, assim, as conexões educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico. A educação constitui um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento. (LIBANEO et al, 2012, p. 124).

As reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos vinte anos, indicam uma tentativa de recomposição do sistema capitalista, regido por uma economia neoliberal e a própria discussão no campo da psicologia sobre políticas públicas em educação remontam ao mesmo período. (LIBÂNIO et al, 2012; SOUZA e ROCHA, 2012).

Foucault (1992) afirma que o objetivo final do governo é a população: melhorar sua riqueza, sua saúde, duração de vida, utilizando campanhas que agem diretamente sobre a

mesma, com técnicas indiretas em que nem todos se dão conta, orientando o comportamento das pessoas.

A população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça. (FOUCAULT, 1992, p. 170).

Considerando que os organismos multilaterais orientam políticas públicas, dissemina-se o discurso de integração dos países subdesenvolvidos à economia mundial, como forma de tornarem-se desenvolvidos e “serem salvos de um futuro catastrófico não demarcado pelos estágios do capitalismo avançado” (LIBÂNEO et al, 2012, p. 113).

No Brasil vivenciamos a implementação de políticas educacionais afinadas a compromissos de uma agenda global para a primeira infância (FULGRAFF, 2007), lembrando que as influências dessas organizações sobre as práticas de educação infantil não se exercem de forma unidirecional, consensual, uniforme.

Como afirma Lemos (2010b), as práticas multilaterais atuam por meio de parcerias públicas não estatais voltadas ao desenvolvimento econômico e social que conduziria à paz mundial e harmonia entre os povos, “Disciplinam-se indivíduos e governam populações em nome da inclusão por intermédio do paradigma nomeado de desenvolvimento sustentável”.

3.3 Organismos multilaterais na gestão da vida (Ou Sobre a relação destes organismos com políticas educacionais)

As organizações internacionais, atualmente, representam um conjunto de instituições de governo de condutas, principalmente a partir da década de 80. A produção de governamentalidade por agências multilaterais, em nome da paz, produz práticas de governo em países subdesenvolvidos com objetivo de implantação de programas assentados em consensos e redução de conflitos (LEMOS, 2010b).

Para Bujes (2010), existe uma nova forma de capitalismo que tem a economia e o mercado como seu princípio de inteligibilidade e que faz entrar em cena uma nova governamentalidade percebida como a tendência em criar indivíduos governáveis por meio de diversas técnicas de normalização da conduta da pessoa.

Desta forma, as crianças participam de um processo de mobilização em que são

convidadas a constituírem-se de acordo com interesses propostos por uma normatividade econômico-empresarial.

As organizações multilaterais, de maneira geral, acabam por operar governo de condutas, seja da família, da educação, da criança pequena, do adolescente, da proteção, punição, prevenção, assistência, numa rede de organizações governamentais e não governamentais, atuando como articulador político. Essas organizações têm acesso direto às políticas públicas e financiam muitos programas, projetos, congressos, publicações, gerenciando a conduta da população, tomada como estatística (LEMOS, 2012).

As estatísticas como tecnologias para governar operam duplamente: por um lado, conduzem à tomada de decisão para intervir, por outro, pelo discurso numérico, expressam os efeitos das intervenções propostas. (TRAVERSINI e LOPEZ BELLO, 2009, p. 145).

Inclusive, a produção da categoria “em risco”, ou, “vulnerável”, é o efeitos de entrecruzamento de práticas no processo de gestão, computando fatores de risco em cálculos de probabilidades por meio da estatística. Esta estatística permitiu objetivar acontecimentos destituindo-os de história, onde o número fala por si (LEMOS, 2008).

Organismos multilaterais traçam políticas educacionais para os países pobres. Primeiro, havia o objetivo de otimizar sistemas escolares para atender as demandas da globalização. Hoje, há a preocupação com a exclusão das populações pobres, pois são fatores impeditivos para o desenvolvimento do capitalismo. “É uma ameaça a estabilidade dos países ricos” (LIBANEO et al, 2012, p. 65).

Estes organismos viabilizam reformas neoliberais no âmbito da educação. Elaboram documentos os quais sustentam-se na ideia do “mercado autorregulador da sociedade”. Neste contexto, o Brasil vem implementando, há mais de vinte anos, políticas econômicas e educacionais de ajuste, nas quais o país adquire condições de inserção no mundo globalizado com todas suas exigências.

De todo modo, faz-se presente, em todas essas políticas, o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino. (LIBANEO et al, 2012, p. 66).

Agregamos à discussão o fato de que a primeira infância é, hoje, uma fase concebida como principal para investimento e cuidado, preparando o adulto produtivo. A criança, vista pelo que ela ainda não é, mas por suas possibilidades de desenvolvimento,

posiciona aparatos institucionais que movimentam tática de seu governo, por meio de agências e seus empréstimos e assessorias políticas (LEMOS, 2008; 2010b).

Prover a educação é diretamente vinculado à financiamento e regulação (FULGRAFF, 2007) e grande parte desta responsabilidade vinculou-se à forma como o Estado organizou-se ao longo da história, contudo, cada vez mais outras formas de desresponsabilização configuram-se. Os quadros regulatórios são moldados e delimitados tanto por forças supranacionais quanto político-econômicas nacionais.

A visão da conservação das crianças e da potencialização de sua produtividade e da fabricação de uma subjetividade homogeneizada através do dispositivo educacional já estava sendo prescrita e difundida, desde a segunda metade do século XIX, por médicos higienistas, por educadores e psicólogos ambientalistas. Estes especialistas subsidiavam suas práticas versando sobre a importância da educação na teoria de evolução darwinista, transposta para as ciências humanas e nas visões de crianças e adolescentes como objetos de modelagem de comportamentos através de técnicas de condicionamento. (LEMOS, 2008, s/p).

Varela (1996, p. 99) também afirma algo muito pertinente para esta análise quando diz que os alunos assim tem cada vez um menor controle sobre sua própria aprendizagem, já que os mestres especialistas podem conhecer progressos ou retrocessos que realizam. A verdade sobre eles mesmos e seus verdadeiros interesses torna-se uma realidade distante e alheia. Sofrem, portanto, um processo de expropriação cada vez mais intenso que constitui a outra face da intensificação de um estatuto de minoria que supõe criatividade, autonomia, dependência e subordinação cada vez maiores.

É necessário problematizar tais práticas pensando na dispersão das forças que a atravessam, sua multiplicidade e materialização. Estes organismos multilaterais vão agir em um Estado que judicializa a vida, numa flexibilidade da liberdade, de cálculos político-econômicos que possibilite isto. Como Lemos (2012) afirma, essas ações “devem render lucros e propiciar circulação de bens, de corpos, de alimentos, de produtos, de conhecimentos com seguridade empresarial e educação permanente”.

Não podemos entender este cenário como consensual e sim questioná-lo e percebê-lo como uma teia de forças tensionadas, pois “a entrada nos sistemas municipais força o Estado a assumir a educação infantil em um contexto no qual, por força do neoliberalismo, a sociedade civil é chamada a assumir as responsabilidades sociais típicas do Estado” (NUNES, 2009, p. 89).

As organizações multilaterais possuem informações pertinentes, poder de financiamento, meios para influenciar categorias e atores nacionais, além de dispor de

canais importantes para “construir o senso comum e o repertório de argumentos para apoiar decisões políticas” (ROSEMBERG, 2002, p. 30).

É observado no próprio Plano Nacional de Educação, sob a forma da Lei nº 10.172, que versa:

Avaliações longitudinais, embora ainda em pequeno número, indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições específicas ou em programas de atenção educativa, quer sobre a vida acadêmica posterior, quer sobre outros aspectos da vida social. Há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro. (BRASIL, 2010).

A criança, assim, é infantilizada e tornada produto do poder disciplinar e biopolítico, amparado por peritos da norma e pelo surgimento de uma rede de proteção do Estado e por inúmeras instituições caritativas, filantrópicas e organizações governamentais (LEMOS 2008).

Diante do exposto, compreendemos este processo semelhante à ótica de Bujes (2002a), quando afirma que se a infância pode ser categorizada, ordenada e organizada estatisticamente, ela pode tornar-se, também, alvo de determinadas instituições e objeto sujeito ao exercício de saber-poder.

Foucault (1992) nos auxilia na discussão sobre disciplina, em que a mesma é ainda mais valorizada desde o momento em que se procurou gerir a população em profundidade, minuciosamente, no detalhe, tomando a disciplina como um princípio de controle da produção de um discurso (FOUCAULT, 2011), lembrando-nos de práticas do UNICEF (2012): “Políticas e programas educacionais e seu financiamento devem ser objeto de forte e efetivo controle social”.

3.4 Materializando o UNICEF

No cenário do final da segunda guerra mundial, em que alguns países (pesquisar sobre final da segunda guerra) saíram arrasados econômica e politicamente pelos efeitos do conflito, foi criado em 1948 um órgão com representação mundial, com o objetivo de resolver disputas internacionais, diminuir a pobreza e forjar uma ideia de equilíbrio entre as forças, a Organização das Nações Unidas.

A Assembleia das Nações Unidas criou o UNICEF, em 1946 buscando gerir, garantir e promover a proteção dos direitos da criança, sendo orientado pela Convenção Sobre os Direitos da Criança, atuando em vários países, através de Programas de Cooperação, por exemplo. Em 1950, abarcou a atenção aos adolescentes e foi criado o primeiro escritório no Brasil, no estado da Paraíba.

No Brasil, sua atuação voltou-se inicialmente para a saúde materno-infantil, podendo ser avaliada inclusive por seu símbolo azul claro, que representa um adulto segurando um bebê sob o fundo de um globo (LEMOS, 2013).

Esta agência aciona organismos internacionais, publica documentos e análises estatísticas minuciosas, no ensejo de prescrever condutas a serem efetivadas, com inúmeros indicadores. Esta tarefa conta com assessorias de pesquisadores renomados, universidades públicas e particulares, ONG's, financiamentos de bancos internacionais (BM) e nacionais (Itaú), além de vínculos midiáticos como com a Rede Globo (Fundação Roberto Marinho) e uma série de empresas brasileiras, montando uma imensa rede híbrida de atuação mundial (LEMOS, 2013).

O UNICEF postula que o Brasil deve ser

um Estado limpo e enxuto, que promova um quadro jurídico de regulamentações de políticas públicas não estatais que operam, no máximo, com algum subsídio do Estado, mas que sejam efetivamente realizadas pelo terceiro setor e por voluntários membros das comunidades onde as famílias auxiliadas estão inseridas. (LEMOS, 2013, s/p).

É um organismo que inscreve na sociedade práticas de cuidado de si e dos outros, disciplinando e orientando condutas, exercendo influência consistente na produção de subjetividade da sociedade internacional e brasileira, sendo importante problematizarmos sua atuação, na tentativa de compreendermos a importância do tema da educação no decorrer de sua história e processos de rupturas e produção de saberes. Como nos auxilia Veiga-Neto (2011, p. 129),

Foucault nos oferece um saber como construção histórica. E, como construção histórica, um saber que produz, ele mesmo, suas verdades, seus regimes de verdade, que, ao mesmo tempo instauram e se revelam nas práticas discursivas e não-discursivas. É por isso que o conhecimento e a verdade são questões históricas.

Esta agência é apoiada por organizações que arrecadam fundos no setor privado, no governo nacional e local, em doações individuais e empresariais e atua, por exemplo, no assessoramento da construção de políticas públicas, em parceria com o MEC e bancos

privados, estimulando a iniciativa privada de acordo com a lógica neoliberal que foi implementada principalmente a partir dos anos 90 do século passado no Brasil.

Importante salientar que o UNICEF não é uma instituição de cooperação exclusivamente para a educação, mas para a garantia de direitos das crianças e sua proteção, implementando uma agenda global para esta categoria social (FULGRAFF, 2007).

As ações desta agência inscrevem-se como estratégias de proteção da infância, amparadas em legislações como a Constituição Federal de 1988 (Art. 208º, no qual definiu a educação infantil como direito da criança, dever do Estado e opção da família), no ECA (Lei Nº 8.069/90, explicitando mecanismos que possibilitam a exigência de tais direitos – propondo-se a elevar a criança e o adolescente ao *status* de sujeito de direito), bem como na LDBEN (Lei Nº 9.394/96, que incluiu a educação infantil no sistema educacional brasileira como a primeira etapa da educação básica, obrigatória, porém, opcional) e em acordos internacionais, como a Convenção Sobre os Direitos da Criança (NUNES, 2009; RODRIGUES; LARA, 2006; ROSEMBERG, 2002; UNICEF, 2006).

O UNICEF participou ativamente da elaboração do artigo 227 da CF de 1988 e da formulação do ECA. A CF de 88, em seu primeiro artigo, postula que o Brasil é “um estado democrático de direito, em que todo poder emana do povo” (BRASIL, 1988), inspirada no liberalismo com característica básica a submissão do poder estatal à lei, a separação de poderes e a garantia dos direitos individuais. Isto significa que os direitos sociais são a espinha dorsal do estado social brasileiro, a qual é tensionada constantemente pela atuação de organismos como o UNICEF, mostrando sua importância em ser questionado e discutido (SILVEIRA, 2010)

O UNICEF é reconhecido por referências na garantia, promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente também, tendo legitimidade para mobilizar governos, sociedade civil, mídia e setor privado para garanti-los⁵. Ele elabora documentos e relatórios com muitos dados estatísticos, quase que a maioria do relatório diz respeito a números e faz uma análise com seus indicadores ligados à educação escolarizada, evidenciando o apelo para escolarizar a primeira infância (LEMOS, 2008).

Como LEMOS (2008, s/p) afirma, “Os relatórios do UNICEF apresentam a escola como uma instituição fundamental na promoção do desenvolvimento da criança. Para os

⁵ Texto disponível em <<http://www.unicef.org.br/>>.

técnicos deste organismo internacional, a educação escolarizada deveria ser iniciada na primeira infância”.

No final do ano de 2006, a parceria do UNICEF com o MEC, lançou o estudo “Aprova Brasil, o direito de aprender”, documento o qual analisava escolas brasileiras e seu público de baixa renda que alcançava notas mais altas que a média, na avaliação Prova Brasil. Ou seja, gerenciando práticas educativas, governando a infância.

Por exemplo, devemos notar que o Plano Nacional de Educação 2011-2020 determina como a primeira meta, a universalização, até 2016, do atendimento escolar para a população de quatro e cinco anos, ampliando, até 2020, a oferta de educação infantil para atender 50% da população de até três anos de idade, em consonância à campanha nacional do UNICEF de 2012 pelo direito à educação, “Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola”.

Aliado ao PNE e à campanha está a parceria do UNICEF com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, com a Secretaria de Direitos Humanos, com a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente e com a Presidência da República, na construção da Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes 2011 – 2020 (decenal assim como o PNE).

Relacionado ao efeito de regimes de verdade que o UNICEF assume nas políticas para a educação e na produção de subjetividades, Foucault (1992, p. 08) nos traz a questão da positividade do poder para nossa análise, em que ele não é apenas repressivo, mas que se mantém justamente pelo fato de que “permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considera-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social”.

Esta verdade, da qual beneficia-se o UNICEF “produz efeitos regulamentados de poder”, em que cada sociedade funciona de acordo com seus regimes de verdade, em que alguns discursos são valorizados, outros silenciados, alguns punidos, alguns com *status* para definir o que seria verdadeiro ou falso em um discurso etc.

A partir disso, é fundamental compreendermos em qual contexto econômico, histórico e político as políticas educacionais são elaboradas e colocadas em prática, problematizando os efeitos advindos desse processo. Como questiona Bujes (2002a, p. 165), “Quem pode falar? Do que pode ele/ela falar? A partir de que lugar podem falar os que falam? Quais as relações daquele/daquela que fala com o objeto que é falado?”

Pensar que o Estado não dá conta de assumir a educação e, posto isso, a sociedade civil deve tomar para si esta responsabilidade, cai em um reducionismo reflexivo. A lógica para reflexão deve ser bem mais ampla, uma vez que são cobrados impostos concernentes justamente a esses tipos de serviço, além de outras práticas de controle social. O modelo "não formal" apoiado em investimentos públicos não só não é problematizado como passa a ser entendido como condição de modelo ideal, muitas vezes respaldado pelo argumento de respeito à diversidade nacional (ROSEMBERG, 2002).

É importante atentarmos para não localizar, centralizar um poder, já que partimos de que ele não é localizável, é exercido. Não estamos aqui para assumir posições em que o poder está no Estado ou no UNICEF, ou mesmo na população. Ele está na relação entre eles, “os discursos não estão ancorados em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades” (VEIGA-NETO, 2011, p.100).

De acordo com Libâneo et al (2012, p. 41), “não se pode ignorar a existência de dispositivos legislativos e organizacionais do sistema de ensino, mas, por outro, que eles podem e devem ser questionados no interesse de um projeto de educação emancipatória.

Foucault (2011) afirma que o importante é analisar o que está regendo os enunciados e como eles se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas por procedimentos científicos, necessitamos problematizar regimes discursivos dos efeitos de poder próprios dos jogos enunciativos.

No entanto, faz-se importante a análise de que

na cultura e estratégias de poder predominantes, a questão da infância não se tem colocado na perspectiva de uma sociedade e de um estado de direitos, mas na perspectiva do autoritarismo/clientelismo, combinando benefícios com repressão, concessões limitadas, pessoais e arbitrárias, com disciplinamento, manutenção da ordem, ao sabor das correlações de forças sociais ao nível da sociedade do governo. (FALEIROS, 2011, p. 35).

Forma-se, nos documentos do UNICEF, a noção de que a escola seria o elemento fundamental no processo de aprendizagem, porém, com necessidade de atrelamento a outros espaços – como organizações sociais, associações comunitárias, parques e ambiente familiar –, direcionando para estes a responsabilidade pela infância, deslocando-a do Estado, forjando a ideia de que a sociedade precisa formar espaços alternativos fora da

obrigação do Estado, assim, reduzindo os custos do mesmo. E, como bem colocaram Rizzini & Pilloti (2011, p. 30),

Cabe, então, perguntar em mãos de quem se encontra a criança [...] postos aos cuidados da sociedade civil, no momento em que as megas iniciativas do Estado se retraíram, mingando visivelmente, sem que a iniciativa local tenha conseguido preencher satisfatoriamente o vazio por elas deixado?

A escola é para os filhos dos pobres e suas práticas transmitem este estatuto da infância, mas, rompe a tal ponto com os modos de educação das classes trabalhadoras, que provoca uma série de conflitos e desajustes que serão interpretados a partir de uma enviesada ótica que responsabiliza a má índole dos alunos por todos os males. Assim surge a criança indisciplinada, e seu campo de intervenção e saberes-poderes sobre a infância (a)normal e delinquente (VARELA, 1996, p. 89).

No entanto, não se questiona sobre o porquê de tal caminho, que, na verdade, é alinhado às políticas dos organismos multilaterais, os quais sustentam ou pelo menos ajudam a sustentar a economia brasileira. É de suma importância problematizarmos esse jogo de forças que atravessa a educação, desconstruindo verdades estabelecidas e verificando o que se encontra por trás de todo o discurso institucional. É importante entendermos a construção histórica do que foi se formando para, hoje, pensando na criança como cidadã de direitos, analisarmos o contexto macropolítico em que esse discurso foi enunciado e tomado como verdade, desnaturalizando-o.

Foucault (2008a) faz pensar sobre práticas de pressão e articulação política na atuação em países chamados pobres, periféricos e/ou em desenvolvimento, e sobre condições de possibilidade e estratégias da educação contemporânea.

A constituição de um local como sendo de risco depende do uso do saber estatístico, que minuciosamente descreve como e onde esse risco se encontra. O modo de intervir depende da racionalidade, ou melhor, do modo de ser do pensamento, para resolver os problemas sociais em determinada época histórica. (TRAVERSINI e LOPEZ BELLO, 2009, p. 150).

D'almeida (2009, p. 15) também auxilia ao apontar que,

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.

As práticas escolares operam deslocamentos relacionados a um quadro normativo/normalizador de usos e costumes, cuja análise pode evidenciar sua concretude e efeitos em diversos campos do saber atuantes neste domínio.

Nossa problemática se dá pela inquietação em saber: quais são os discursos enunciados pelo UNICEF sobre educação infantil? Quais são as relações de força, os enfrentamentos, as disputas as quais têm seus efeitos no regime discursivo do UNICEF, apresentado como verdadeiro e natural? Qual a importância do UNICEF nas políticas educacionais brasileiras?

4. ENCONTROS IV: PRÁTICAS DE SABER-PODER SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELATÓRIOS DO UNICEF: PROBLEMATIZAÇÕES

Ao falar sobre práticas de saber-poder, Foucault anuncia que saberes são acionados por determinados mecanismos de poder sustentados pelos regimes de verdade que circulam em dada sociedade num dado período histórico. Pois bem, tomando isto como disparador, e a análise de documentos como descrição dessas práticas, este capítulo vai se debruçar sobre esmiuçar 8 relatórios sobre infância brasileira do UNICEF.

As regularidades de práticas de saber-poder presentes nos relatórios foram descritas e analisadas, produzindo-se quatro séries discursivas principais: a EI como espaço para um bom desenvolvimento, a EI como espaço para diminuição da pobreza\criminalidade e a ei como espaço para aumentar a produtividade do indivíduo.

A escolha dos relatórios se deu pelo conteúdo abordar a realidade brasileira de crianças em aspectos de educação. Muitos relatórios tratam sobre a infância mundial, outros sobre a infância brasileira sem considerar nenhum aspecto educacional. Portanto, ao analisar estes 8 relatórios, consideramos estes critérios fundamentais por encontrarem-se no bojo da discussão realizada neste estudo e na possibilidade de verificar as condições de emergência de determinados discursos.

Os relatórios são encontrados na íntegra no sítio do UNICEF na internet e foram acessados durante o ano de 2013 e 2014. Eles tratam de vários aspectos, como saúde e aleitamento materno, porém, dedicamo-nos à educação infantil.

Eles são financiados por diversas agências, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, o que aponta para determinados tipos de agenciamentos realizados entre organismos multilaterais e o capital financeiro, assegurando gestão em nome da proteção.

Foucault pensa na singularidade dos acontecimentos e na análise de documentos em pistas históricas para fazer uma genealogia do poder nas tramas em que nos debruçamos a problematizar. Pensar com a lente foucaultiana, analisando documentos do UNICEF no Brasil no período de 1990 a 2014, elaboramos um desenho de pensamento.

Utilizando como nossas fontes primárias de análise os documentos elaborados pelo UNICEF, analisaremos o discurso do qual ele se utiliza, entendendo-o também sob a ótica de Fischer (2001, p. 200):

O discurso ultrapassa a simples referência das coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão. de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria.

Ela ainda nos auxilia afirmando que a genealogia de grandes temas, por meio de uma descrição minuciosa de práticas sociais são produzidas discursivamente e também produzem saberes.

É importante atentarmos para não localizar, centralizar um poder, já que partimos de que ele não é localizável, é exercido. Não estamos aqui para assumir posições em que o poder está no Estado ou no UNICEF, ou mesmo na população. Ele está na relação entre eles, “os discursos não estão ancorados em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades” (VEIGA-NETO, 2011, p.100).

Interessa-nos investigar condições de emergência de determinados saberes, sua insurreição, procedendo, assim, à análise histórica de condições políticas de possibilidade dos discursos (VEIGA-NETO, 2011).

Os relatórios foram elaborados e publicados no período de 1990 a 2012, no qual o Brasil passou por intensos processos políticos, como o governo de FHC em seu neoliberalismo aberto, primeiro governo Lula, em que priorizou políticas e ações de caráter social, segundo governo Lula, marcado pelo estreitamento das relações internacionais e crescimento econômico do país e primeira metade do primeiro governo Dilma, a qual segue a mesma linha.

Mudanças na LDB, na educação obrigatória, na prioridade dos objetivos do milênio e de instituições financeiras, estabilização do plano real, nas relações exteriores internacionais, da participação política do Brasil em acordos internacionais, protagonismo, diminuição da pobreza nos primeiros anos do século XIX. Mudanças e processos num movimento contínuo em que não estabelecemos, aqui, linearidade, ou causas e efeitos, mas diversos pontos de análise caracterizando o período analisado.

4.1 Fabricando narrativas pela demolição de evidências: descrição e séries dos relatórios

O UNICEF possui diversos documentos, como relatórios, publicações, selos, peças publicitárias. Por opção metodológica baseada na leitura de todos os documentos sobre infância e educação no Brasil desde 1990 disponibilizado gratuitamente pela instituição, definimos alguns critérios de seleção para os documentos que foram analisados, condizentes na perspectiva em que este trabalho desenvolveu seu problema de pesquisa.

Os relatórios foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios: a) publicações a partir da década de 90 do século XX, período demarcado pela redemocratização e início do governo de Fernando Henrique Cardoso, marcado por mudanças econômicas que afetaram diretamente a educação, como a entrada de capital estrangeiro e privatizações; b) publicações elaboradas pela unidade do UNICEF no Brasil referentes ao nosso relatório; c) publicações específicas sobre infância e educação.

a) A INFÂNCIA BRASILEIRA DOS ANOS 90

Título: Sem título.

Ano: 1998

Este relatório foi elaborado pelo escritório do UNICEF, sem ser especificado qual, não contém capa, sendo 170 páginas distribuídas em nove capítulos: 1 – O processo demográfico brasileiro; 2 – Renda e pobreza das crianças; 3 – Gasto social e investimento na infância e adolescência; 4 – Saúde infantil; 5 – Panorama nutricional; 6 – Educação; 7 – Trabalho infante-juvenil; 8 – Violência contra crianças e adolescentes e 9 – A sociedade civil na promoção dos direitos das crianças e adolescentes.

Não possui nenhuma foto, mas possui em 11 páginas, 20 tabelas. O relatório fala sobre a necessidade de obrigatoriedade escolar e possui poucos parágrafos sobre educação pré-escolar, sendo predominante o tema sobre a necessidade de escolarizar a infância e o processo de descentralização educacional. Como no excerto: “O fortalecimento das escolas, por meio da sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira é uma das faces de um processo de descentralização muito mais amplo, que envolve o exercício de um novo papel por parte do Município” (UNICEF, 1998, p. 115).

As tabelas apontam estatísticas da distribuição das pessoas de mais 10 anos por gênero e grupos de anos de estudo, grupos etários, situação do domicílio, crescimento de matrículas no ensino fundamental e médio, taxa de evasão no ensino fundamental, dentre outras estatísticas. Ou seja, a educação infantil não ganhou, ainda, relevância a ponto de haver um tópico apenas sobre ela. Lembremos que e o relatório da década de 90, em que importantes mudanças na EI foram realizadas. Talvez só quase 10 anos mais tardes, vieram as análises deste processo.

b) SITUAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA

Título: *Desenvolvimento infantil – os primeiros seis anos de vida.*

Ano de publicação: 2001

Este relatório foi elaborado pelos escritórios do UNICEF dos estados do Pará, Ceará, Pernambuco, Bahia e São Paulo, financiado pelo Banco Itaú e pelo Programa Change for Good, da British Airways (agência que arrecada recursos para o UNICEF no mundo todo).

Na capa constam duas crianças do sexo feminino simulando uma dança. A cor predominante é rosa claro e possui 32 fotos em preto e branco com predominância de crianças negras (de 0 a 6 anos). É o primeiro relatório analisado com Reiko Niimi como representante do UNICEF no Brasil.

Ao todo, são 159 páginas, distribuídas em três capítulos: Apresentação, Capítulo 1 sobre um “bom começo de vida”, Capítulo 2 sobre avanços e desafios na infância, Capítulo 3 sobre um ambiente favorável para o desenvolvimento infantil, Destaques sobre experiências vividas em vários estados do país e tabelas estatísticas.

O tópico sobre Educação Infantil está situado no segundo capítulo, com uma página sobre o tema, denominado “Situação da infância”. Este capítulo aborda avanços e desafios. Ele está situado no eixo dos desafios, entre o de HIV/AIDS e uma tabela sobre “Um bom espaço para educação infantil” e “Situações de vulnerabilidade”, situando a educação infantil entre questão de saúde pública e chamando a atenção para sua suposta vulnerabilidade.

As tabelas são sobre: Renda e Saneamento básico, Saúde, Educação, Trabalho Infantil e Municípios ordenados de acordo com o critério do Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI), que levam em consideração o número da população de crianças de 0 a 6 anos, a escolaridade dos pais, e os serviços de saúde e educação.

c) RELATÓRIO DA SITUAÇÃO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA BRASILEIRAS

Título: *Diversidade e equidade – pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente.*

Ano: 2003.

Este relatório foi elaborado pelos escritórios de Belém, Recife, São Luís, Fortaleza, São Paulo e Salvador, com o auxílio do Departamento de Políticas e Planejamento do Escritório do UNICEF de New York e AMCE Negócios Sustentáveis, além de relatórios de 2003 da equipe do IBGE.

Na capa constam duas crianças sorrindo, uma negra e uma branca. A cor predominante é azul claro, possui 15 fotos com predominância de crianças e adolescentes negros. Ao todo, são 209 páginas, com 88 páginas de tabelas e gráficos (86 gráficos e 8 tabelas), e os textos divididos em três partes: Parte 1: Marco conceitual; Parte 2: Dados sobre a infância e adolescência: diversidade e equidade no Brasil; Parte 3: Proposta de linhas estratégicas para alcançar a equidade valorizando a diversidade.

O marco conceitual fala sobre igualdade, diversidade, luta pelas tradições indígenas, criança quilombola, infância sem investimento no semi-árido, infância na Amazônia, princípios de equidade e pobreza nas cidades. A segunda parte aborda sobre ciclo de vida, renda na infância, mulheres que promovem saúde, relações étnicas na escola e participação indígena, inclusão, gênero, diferenças entre urbano e rural. A terceira parte são recomendações de como atuar em relação à saúde, educação, assistência e proteção.

No início da segunda parte, existem três parágrafos sobre a creche e o bom começo de vida que a criança pode ter a partir dela e após esses parágrafos são outros tópicos sobre crianças indígenas, negras e com deficiência. Outro tópico sobre educação pré-escolar vem depois de Mortalidade de crianças até 6 anos e o grau de escolaridade da mãe e renda mensal de sua família e antes de um tópico sobre a importância da renda para uma boa educação.

d) SER CRIANÇA NA AMAZÔNIA

Título: *Uma análise das condições de desenvolvimento infantil na região norte do Brasil.*

Ano: 2004

Este relatório foi elaborado por pesquisadores do Instituto de Estudos Sobre a Amazônia (IESAM), Superintendência da Fundação Joaquim Nabuco do Ministério da Educação, junto com o UNICEF (escritório de Belém) e parceria com a Universidade Federal do Amazonas.

Na capa consta uma criança branca sorrindo com fundo todo azul claro (cor igual à do símbolo do UNICEF). A cor predominante é o azul claro e contém 38 fotos em preto e branco, com predominância de fotos com crianças em casas de madeiras e tomando banho na beira do rio.

Ao todo, são 180 páginas, distribuídas em quatro capítulos, apresentação, referências e tabelas: Capítulo 1 – Situação da família e condições de proteção à criança, Capítulo 2 – A Mulher Enquanto Mãe, Capítulo 3 – As Condições de Saúde da Criança, Capítulo 4 – Cidadania, Competências Familiares, Violência e Proteção. Com 65 páginas apenas com tabelas (110 tabelas) e 6 páginas com listas dos conselhos tutelares e hospitais da Região Norte.

O tópico sobre educação infantil está situado no último capítulo, com sete páginas, entre o tópico de Relevância do Nível Educacional dos Irmãos Mais Velhos e Crianças com Necessidade de Proteção Especial.

e) SITUAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA

Título: *Crianças de até 6 anos: o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento.*

Ano: 2006

Este relatório foi elaborado pelo escritório de Brasília do UNICEF e consultoria do IBGE, sendo o primeiro relatório analisado com a representante do UNICEF no Brasil Marie-Pierre Poirier⁶. Na capa constam um casal de crianças negras sorrindo sentadas no chão de concreto em frente à uma casa simples.

⁶ Marie-Pierre Poirier é representante do UNICEF na Europa Central e Oriental e na Comunidade de Estados Independentes desde 1 de fevereiro de 2012. Com sede em Genebra, ela leva o trabalho do UNICEF no Leste

A cor predominante é o azul claro e possui 21 fotos em preto e branco (com exceção da capa), enfatizando crianças em leitos de hospitais, consultórios médicos, tomando vacinas. Ao todo, são 231 páginas distribuídas em quatro partes: Violações, Competências, Políticas e IDI.

O tópico sobre educação infantil está situado na parte das violações, entre tópico de HIV/AIDS e Registro Civil, com 13 páginas. Esta parte possui três fotos em preto e branco, com seis tabelas e um gráfico. Seu título é “Acesso e qualidade: os grandes desafios”, e o texto enfatiza a participação da família na educação da criança, assim como a questão do orçamento, do acesso e a questão da desigualdade histórica.

O gráfico e as tabelas tratam da quantidade de creches e pré-escolas no Brasil, gasto aluno-ano na rede pública de educação infantil em reais, formação dos professores de educação infantil, espaço físico e mobiliário nas creches, equipamentos e serviços em escolas públicas e materiais didáticos utilizados em creches e pré-escolas.

f) SITUAÇÃO MUNDIAL DA INFÂNCIA

Título: *Caderno Brasil*.

Ano: 2008

Este relatório foi elaborado pelo escritório do UNICEF no Brasil, sem ser especificado qual estado. Na capa consta a foto de uma criança negra do sexo masculino olhando para cima e sorrindo e a cor predominante é azul claro. Possui 12 fotos coloridas com crianças predominantemente negras sorrindo em vários cenários, dentre eles escola e casa. É o menor relatório, com apenas 64 páginas, divididas em introdução, notas sobre primeira infância, dois capítulos, notas metodológicas e anexos.

O primeiro capítulo fala sobre a situação da primeira infância no Brasil, com tópicos sobre registro civil, saúde e desnutrição, mortalidade infantil, saúde materna, creche e pré-escola e Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI).

O segundo capítulo fala sobre experiências de agentes comunitários e equipes de Saúde da Família com famílias brasileiras, construção de estratégias de desenvolvimento

e no Sul da Europa, Cáucaso e da Ásia Central. Possui mestrado do Instituto Nacional de Línguas e Civilizações Orientais (Sorbonne Nouvelle). Ela também é formada em Economia pela Universidade de Paris em 1981, depois de ter estudado um ano em Harvard. (Texto retirado de http://www.unicef.org/media/media_62565.html)

infantil para populações indígenas e sobre Família Brasileira Fortalecida, em uma perspectiva de prescrição de condutas exemplificadas em experiências já realizadas.

O tópico sobre educação infantil está situado entre “Escolaridade das mães” e “Índice de Desenvolvimento Infantil”, no final do primeiro capítulo, com quatro páginas, agrupando quatro tabelas e dois gráficos sobre a porcentagem de crianças na creche e pré-escola por grupo de idade, comparativo de crianças de até três anos, evolução de crianças de 4 a 6 anos fora da escola, número de estabelecimentos de creche e pré-escola por localização e dependência administrativa.

g) SITUAÇÃO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA BRASILEIRA

Título: *O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades.*

Ano: 2009

Este relatório foi elaborado pelo escritório de Brasília do UNICEF, em parceria com órgãos governamentais, como Agência Nacional de Águas (ANA) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério da Educação (MEC) e prefeituras e secretarias municipais, assim como fundações do setor privado como Amigos da Escola/Rede Globo.

Na capa consta uma foto de uma criança negra do sexo feminino sorrindo assistindo aula com a turma, sentada em uma cadeira de colégio, com a mão levantada como solicitando atenção do educador. A cor predominante é azul claro e possui 21 fotos com predominância de fotos em preto e branco e crianças em situação de risco.

Ao todo, são 199 páginas, distribuídas em seis partes: Aprender no Brasil, Aprender no Semiárido, Aprender na Amazônia, Aprender nas Comunidades Populares, Desafios, Dados e Indicadores.

O tópico sobre EI consta principalmente na primeira parte e é difusa, não existe algo específico, porém, é enfatizada a questão de escolaridade ser obrigatória e ensino infantil ser fundamental. São mencionados recorrentemente o Plano nacional de educação, Plano de desenvolvimento da educação, Índice de desenvolvimento da educação básica e Índice de adequação idade-anos de escolaridade (IAIA).

h) TODAS AS CRIANÇAS NA ESCOLA EM 2015 – INICIATIVA GLOBAL PELAS CRIANÇAS FORA DA ESCOLA

Título: Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa – direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes.

Ano: 2012.

Este relatório foi elaborado pelo UNICEF e Campanha Nacional pelo Direito à Educação. É o primeiro relatório analisado com Gary Stahl⁷ como representante do UNICEF no Brasil. Na capa consta um casal de crianças negras sorrindo no cenário da sala de uma casa, ambiente familiar. As cores predominantes são azul claro, verde e amarelo, contendo sete fotos coloridas com crianças negras, principalmente no cenário da escola.

Ao todo, são 129 páginas, distribuídas em três capítulos: Introdução – Reduzir as desigualdades é o principal desafio; Capítulo 1 – Quem são as crianças e os adolescentes fora da escola ou em risco de abandono no Brasil; Capítulo 2 – Barreiras à universalização do acesso e da permanência na escola; Capítulo 3 – Políticas e programas: Garantindo o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão da educação básica na idade certa para cada criança e adolescente; Conclusões e recomendações – Caminhos necessários para garantir o direito de aprender; Anexos e Mapas.

São 71 tabelas distribuídas em 32 página. A EI é tratada de forma difusa, entre o capítulo sobre crianças fora da escola e políticas e programas pra vencer as barreiras.

Estes dados são interessantes para a verificação minuciosa dos documentos nos quais a análise debruçou-se, pontuando que as mensurações mantêm a maioria do espaço do relatório e que o espaço concebido para a discussão da EI foi pequeno em relação aos outros tópicos como saúde, por exemplo, analisando tanto textos como gráficos. Além disso, é notório como sempre no final há recomendações para a população de como as situações devem ser dirimidas.

Algumas agências/grupos apareceram como parceiras recorrentemente e colaboradoras tanto dos relatórios quanto dos próprios projetos descritos, como Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

⁷ Gary Stahl assumiu o posto de Representante do UNICEF no Brasil no dia 5 de dezembro de 2011. Antes de iniciar essa missão, Gary foi, por dois anos, representante da organização no Chile. Ele trabalhou também como Diretor Adjunto do Setor de Parcerias Públicas de UNICEF, em Nova Iorque, de 2004 a 2009. Gary, que é estadunidense, é graduado em Estudos Internacionais e Língua Espanhola pela Universidade de Iowa e mestre em administração pública pela Universidade de Harvard. (Texto retirado de http://www.unicef.org/brazil/pt/overview_10988.htm)

Teixeira (Inep), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o que mostra o alinhamento entre UNICEF e práticas econômicas neoliberais, assistencialistas e compensatórias.

Como aponta Lemos (2010b), em nome da segurança, proteção e garantia de direitos humanos, há uma internacionalização do governo, gerenciada por peritos da ONU conectados a várias outras instituições. Estas parcerias indicam a relação do paradigma da proteção integral de crianças e adolescentes e as recomendações contidas em cada relatório. Como mostra o excerto do relatório de 2006:

Uma outra questão se relaciona com a necessidade de fortalecer o Sistema de Garantia de Direitos, seguindo os preceitos norteadores do Estatuto da Criança e do Adolescente. A Rede [*instituição parceira*] reitera as recomendações do primeiro relatório e demanda que os governos assumam o compromisso de proteger efetivamente todas as crianças e os adolescentes, não se limitando apenas às situações de direitos violados ou que exigem proteção especial, e sim se antecipando a elas. (UNICEF, 2006).

Dito isto, apresentamos regularidades discursivas e não-discursivas das séries recortadas dos relatórios analisados.

4.2 Educar a infância de acordo com as estatísticas

Os relatórios são formados por diversas modalidades de mensuração, legitimadas pela população que começou a solicitar a atuação de novos especialistas, uma vez em que ela mesma constituiu-se como objeto de conhecimento. Em nome de um conhecimento racional, há um regime de enunciação que permite o governo dos homens, como nos diz Ramos do Ó (2007, p. 41): “O estado viu-se a produzir e a sofisticar a legislação, as estatísticas, os índices etc, com o fim de simultaneamente explicar e conformar o funcionamento da economia e a sociedade”.

O relatório de 2007 mostra claramente como este governo dos homens opera por meio de recomendações autorizadas por documentos de agências parceiras.

O presente trabalho tem um olhar retrospectivo sobre o que foi feito nos últimos anos e estabelece um conjunto de recomendações para que o Brasil consiga avançar na direção do cumprimento das metas do documento Um Mundo para as Crianças (MPC). O objetivo central do trabalho da Rede de Monitoramento é extrair recomendações fundamentadas em evidências empíricas, que contribuam para aprimorar

as políticas e os programas voltados para a infância e a adolescência no Brasil.

Tabelas, gráficos e textos que antes atuavam na visibilidade de desvios da norma, agora também operam como políticas do eu, principalmente devido à escola, inclusive. Ou melhor, do modo como a escola apropriou-se desses saberes (RAMOS do Ó, 2007, p.45).

Ou, como nos diz Passetti (1991), o que se pretende é curar a pobreza ou minimizar os impactos na oscilação da taxa de lucro? Importam números, palavras e operacionalização do funcionamento institucional como suporte do Estado e de seu regime político, na medida em que se torne maleável, como atenuante à dureza do aparato policial, ampliando suas conexões com as práticas sociais autoritárias.

Assim, podemos problematizar como o UNICEF aciona saberes como demografia e estatística para vigilância e elaboração de políticas de promoção da vida e gerência dos corpos, com objetivo de tornar a vida útil e dócil (LEMOS, 2013).

4.3 Educar a infância para produzir um “bom começo de vida”

O século XX nos presenteou com a herança da legitimidade de alguns saberes, os quais são autorizados para intervenções dada sua cientificidade. Saberes que produziram e produzem verdades sobre infância, como a psiquiatria, psicologia e pedagogia justificam intervenções institucionais (SILVA, 2014).

Como Rose (1988, p. 36) aponta, as ações e cálculos das autoridades são dirigidas para novas tarefas: como maximizar as forças da população e de cada indivíduo no seu interior, minimizar seus problemas, organizá-los da forma mais eficaz. O nascimento e a história dos saberes sobre a subjetividade e a intersubjetividade estão intrinsecamente ligados a programas que, a fim de governar os sujeitos, descobriram que precisam conhecê-lo.

A criança saudável, de acordo com os relatórios, é aquela que frequenta a creche e a pré-escola, como se esses espaços possuíssem espécie de receita da normalização, receita para ser/estar “normal”, na média.

O acesso à educação infantil em creches e pré-escolas é fundamental para a garantia do desenvolvimento pleno da criança de até 6 anos. É nesse período que meninas e meninos desenvolvem capacidades, habilidades e conhecimentos que podem transformar de forma positiva toda a sua vida. Nesse contexto, a educação infantil de qualidade ajuda a estabelecer as

bases da personalidade, do desenvolvimento da inteligência, da afetividade e da socialização. (UNICEF, 2008).

Os modos de subjetivação que este processo vai produzindo, principalmente no que tange como o insucesso, a delinquência ou a loucura aparecem em qualquer estatística populacional escolar, determinada pela prevalência de uma maioria dita produtiva e saudável. “A individualização objetiva-se pela dimensão da distancia em relação ao padrão médio da escola. É esta a regra sobre a qual se estabelecem todas as diferenças individuais” (RAMOS DO Ó, 2007, p. 44).

Ou, também como nos diz Patto (1997), os desajustamentos sociais sendo provenientes da falta de afeto e amor da família, são afastamentos do processo normal de formação de valores, hábitos e atitudes desejáveis dentro do considerado padrão cultural ocidental.

Atrelando os saberes da psicologia e da estatística, Ramos do Ó (2007) afirma que nas escolas examinam-se comportamentos que os escolares apresentam “de forma natural”, lado a lado com o exame de conhecimentos. Inclusive, são exatamente os testes psicométricos que não visibilidade aos indivíduos muitas das vezes.

Quando se mede uma realidade a partir duma tabela universal, esta se utilizando unicamente uma técnica de hierarquização – correlacionando elementos, organizando campos comparativos, formando categorias - , que estabelece medias e infere normas do comportamento populacional. É pois todo um poder que individualiza justamente na medida em que obriga à homogeneidade. (RAMOS DO Ó, 2007, p. 44).

Passetti (1991) corrobora e agrega que será através do levantamento biográfico da vida do infrator que ele será caracterizado como delinqüente. É o trabalho dos técnicos institucionais, associando infração à condição de pobreza que o eleva à condição de delinqüente.

4.4 Educar a infância para reduzir a pobreza e a criminalidade

Dessa maneira, o investimento na primeira infância constitui a maior e melhor maneira para reduzir as iniquidades, enfrentar a pobreza e construir uma sociedade com condições sociais e ambientais sustentáveis (UNICEF, 2008).

É sabido que o Estado passa a considerar como problema nacional todo aquele

acontecimento que, direta ou indiretamente, acarrete possibilidades de abalar a ordem. A condição de carente sócio-econômico é o indicador que acaba localizando grande parte do proletariado. A decorrência imediata é o seu enquadramento como infrator através da chamada conduta anti-social. A pobreza gerando a conduta anti-social (PASSETTI, 1991).

A história nos mostra uma linha tênue entre a infância em perigo e a infância perigosa, haja vista relações entre abandono da infância, dissolução familiar e criminalidade no mesmo cenário de transformação capitalista, como aponta Silva (2014). Formou-se uma associação do binômio desemprego-pobreza em ócio-vagabundagem, pensamento que atravessa a forma como vemos as crianças foram da escola.

A autora fala ainda sobre como foi ressaltada cada vez mais a criminalidade de menores, forjando a periculosidade da infância, em que o trabalho e a educação servem para moldá-la. Foucault (2002) corrobora quando diz que o indivíduo deve ser considerado pela sociedade ao nível das virtualidades de comportamento e não dos atos em si, mas do que eles representam, ancorados nos regimes de verdade circulantes naquele período.

Deslocado para o âmbito social, o problema da infração cometida pelo menor passa a ser um problema público. Cabe à educação estatal obrigatória, responsabilizar-se por suprir, tanto essa deficiência da família, como desenvolver o conjunto dos valores normativos integradores na ordem. Garantindo as intropjeções dos valores dominantes, acredita-se estar dando um passo à frente no combate à criminalidade infanto-juvenil (PASSETTI, 1991).

O excerto do relatório de 2007 aponta como a pobreza é objeto de intervenção: “Uma das principais recomendações feitas pela Rede para a meta era o desenvolvimento de modelos de intervenção que facilitassem o acesso das famílias mais pobres e dos segmentos mais excluídos ao Bolsa Família”. Isto mostra brevemente a ideia de que é necessário intervir na pobreza, e, um dos mecanismos é a educação.

Classificando os menores quanto a sua inserção no trabalho e na conduta anti-social, através de graus de periculosidade determinados, o antigo Código de Menores apenas faz transparecer que se não há condições para absorver toda a população infanto-juvenil no trabalho, deve-se garantir a adequação constante dos comportamentos desviantes ao padrão normativo, tomando-os capazes à competição. A exclusão do mercado de trabalho é, portanto, um dado normal que em si não explica o desvio de conduta, pois a fonte do desvio se ancora na família. (PASSETTI, 1991, s/p).

4.5 Educar a infância para a produção de adultos produtivos e consumistas

Em *A República*, de Platão, os cuidados na criação e na educação das crianças se justificam porque eles serão os “futuros guardiões da pólis, seus governantes”. Alguma semelhança com “crianças: o futuro da nação?”. O pensamento de Platão deixou marcas sobre a infância e seu encontro com a educação, que remontam a tempos atrás, mas que são bastante atuais, de acordo com Kohan (2003).

É encontrada nos relatórios do UNICEF, a questão sobre a formação de adultos mais produtivos devido à educação, resultando um retorno financeiro maior: “segundo estudo realizado pelo IPEA, em 2000, uma criança que frequenta pelo menos dois anos de creche ou pré-escola, quando adulta, tem seu poder de compra aumentado em 18%” (UNICEF, 2006, p. 68).

Isto é corroborado pela visão de Guattari (1977), quando afirma que a precocidade do adestramento da criança implica uma mudança de método, dispensando-se cada vez mais a punição e empregando, por sua vez, técnicas suaves e muito mais profundas. Como ele diz, “quanto mais precoce for a iniciação, mais intenso e duradouro será o *imprinting* do controle social.”

O relatório de 2008 nos mostra esta relação: “O acesso à educação infantil traz benefícios claros para a família como um todo. [...] as mulheres pobres que tinham filhos pequenos matriculados em creches e pré-escolas aumentaram sua renda em até 20% (Banco Mundial, 2002)”.

Ramos do Ó (2007) auxilia nossa análise ao afirmar que os sistemas estatais de ensino foram sendo constituídos de acordo com a governamentalidade, em que o jovem é tido como alvo do aumento da força e da prosperidade do estado, reivindicando um certo “bem-estar”. Em outras palavras, podemos dizer que cada vez mais cedo o indivíduo é tido como investimento para ser um adulto produtivo consumista, e a educação contribui para seu bem-estar físico e psicológico, além de evitar a pobreza e conseqüente criminalidade, nas práticas dos relatórios.

De acordo com Passetti (1991, s/p), “A inserção do futuro como meta para os projetos é definida antecipadamente: o futuro das propostas do próprio regime, no sentido de investimento na politização de crianças e menores pela tecnificação e segmentação sociais”.

Interrogações ampliadas a partir dos encontros

Compartilhamos da ótica de Rose (1988, p. 35) ao afirmar que sua preocupação é com os novos regimes de verdade instalados pelo conhecimento da subjetividade, as novas formas de dizer coisas plausíveis sobre outros seres humanos e sobre nós mesmos, o novo licenciamento daqueles que podem falar a verdade e daqueles que estão sujeitos a ela, as novas formas de pensar o que pode ser feito a eles e a nós.

E, como diz Passetti (1991), ver a sociedade sob o ponto de vista dos valores universais na dicotomia tradicional-moderno é construir outra fórmula para continuar sediando no Estado o prolongamento dos problemas sociais.

A análise dos relatórios não se limita às regularidades discursivas. Pelo contrário, são as próprias regularidades que ampliam o universo da análise e os questionamentos e apontamentos sobre os temas até então abordados. Qvortrup (2010, p. 640) assinala sobre a institucionalização da infância, sua escolarização como resultado de demandas econômicas e políticas.

Esses desenvolvimentos mudaram dramaticamente a discussão sobre a vida das crianças. Embora houvesse agentes que se esforçaram arduamente pra promover a educação escolar das crianças, nos perguntamos se isso teria acontecido caso esta não tivesse sido entendida como um interesse indispensável para o comércio, para o desenvolvimento da indústria e da sociedade de forma mais geral e assim por diante.

Os relatórios finalizam com recomendações para gestores municipais, estaduais, federais, bem como de organizações não-governamentais e população no geral. O último relatório analisado, de 2012, traz como nova a questão da intersetorialidade para dar conta das crianças fora da escola, para auxiliar nas políticas públicas e que os investimentos devem basear-se em Custo Aluno Qualidade Inicial.

Fortalecer o vínculo e a articulação da escola com o Sistema de Garantia de Direitos previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, capacitando profissionais da educação para identificação e encaminhamento de denúncias relativas a todas as formas de violência contra crianças e adolescentes, especialmente abuso e exploração sexual, trabalho infantil, racismo, homofobia, intolerância religiosa, discriminação de gênero e contra crianças e adolescentes com deficiência. (UNICEF, 2012).

Lemos (2010b) afirma que a prevenção torna-se uma tecnologia principal de governo, em uma sociedade de riscos que deseja reduzir e/ou eliminar perigos. Assim, de acordo com a autora, emerge a busca da felicidade com a promoção da qualidade de vida,

medida em índices de desenvolvimento humano, em uma retórica de desenvolvimento sustentável incluyente, constantemente propagada por assessores da ONU e pelo Banco Mundial

Faz-se necessária uma revisão dos aportes psicologizantes das práticas escolares atuais – o que implica uma certa recusa à noção de desenvolvimento como marcha e progresso, ou como resultado inequívoco de coordenadas lineares de causa-efeito, como propõe Aquino (2000).

No entanto, como afirma Lemos (2010b, s/p),

são os detentores da exploração exponencial do capitalismo mundial integrado que financiam grande parte das ações organizadas e gerenciadas pelas Nações Unidas. Os filantropos mundiais, em uma compaixão piedosa, esperam gratidão eterna dos pobres, os quais devem responder, aceitando a moralização, a normalização e a tutela, em troca de benefícios internacionais. Mas, fora os filantropos que apenas desejam o bem dos famigerados e desamparados, são acionados os saberes dos especialistas, que legitimam as propostas das Nações Unidas.

O relatório de 2012, por exemplo, aborda a exclusão escolar, sobre crianças que não estão na escola, não mais necessariamente sobre a promoção desse direito, mas sobre a garantia e controle. Consolidar a condicionalidade de frequência na escola como parte dos programas de transferência de renda, como o Bolsa-Família, é uma das recomendações.

De acordo com Lemos (2010b), as práticas de proteção e fomento aos direitos humanos de crianças e adolescentes do UNICEF remetem ao paradigma da inclusão e a associação da igualdade com a diferença é uma estratégia utilizada para justificar políticas compensatórias e promover o chamado desenvolvimento do país.

Podemos dizer que há o afrouxamento dos controles exercidos sobre as crianças da forma como conhecíamos dando lugar ao chamado desenvolvimento da autonomia da mesma sem coações. No entanto, como afirma Rose (1988), quanto mais liberdade, mais governo, ou seja, em aparentes interesses e necessidades das crianças, a liberdade é regulamentada, visto que são restritas as possibilidades de escolha.

Reduzir a tese de associação positiva entre criminalidade e classes sociais é próprio de uma percepção empiricista da sociedade, que através do próprio discurso político de uma instituição passa a dar a justificativa para seu funcionamento. Na verdade, essa associação positiva favorece a reprodução das desigualdades na medida em que estas se erguem na sociedade por diferenciações individuais expressas nos comportamentos dos indivíduos, a partir de uma maior ou menor introjeção dos valores considerados essenciais. Considera-se desajustado ou delinqüente todo aquele que fere com sua ação a ordem, sintetizada. (PASSETTI, 1991, s/p).

Lemos (2010b, s/p) chama a atenção para o fato de que mesmo com um grande alcance das ações da ONU, outras forças entrecruzam-se, como o apoio de bancos internacionais, mercado especulativo, ações de grupos terroristas, precarização do trabalho, criminalização da pobreza, dentre outras. Além disto, com toda a atuação do UNICEF no Brasil, em seus relatórios, o país ainda estaria descumprindo os princípios das cartas de direitos humanos de crianças e adolescentes. “O UNICEF impõe diretrizes de um modelo econômico e desenvolvimento social ao Brasil, [...] operando intensa pressão/chantagem, para que o país garanta a implementação de políticas de atendimento a essa clientela, priorizando-a”.

INTERROGAÇÕES FINAIS (Ou Interrogar-se constantemente)

Nos encontros analisados nesta pesquisa, da infância com a educação e da educação para infância com organismos multilaterais, foram visualizados os contornos de desenvolvimento, pobreza/criminalidade e produtividade, presentes tanto na literatura como nos relatórios.

É necessário, então, educar nossas crianças? Se sim, com este modelo de escolarização, este currículo, tempo cronometrado, cadeiras enfileiradas, panoptismo, vigilância, materiais executados e pensados longe do público-alvo. Ou, dizer reinventar a escola, agregando “novas” ideias, ou modelos internacionais para aplicar na realidade brasileira tão diversificada.

Penso que isto reproduz práticas já existentes, com um ou outro tom, que deságua em situações recorrentes como violência, desvalorização do professor (principalmente do professor da Ed. Básica) e a famosa “indisciplina”. Como ter resultados diferentes com práticas iguais?

Se não for necessário educar nossas crianças, o que faremos com elas? Ou melhor, como será sua gestão? Talvez esse desconhecido, essa evidência demolida, esse tijolo retirado que pode ofuscar com uma luz desconhecida, empaque, pare, retraia outras estratégias. Pensa-se em escola apenas como equipamento imprescindível para a criança hoje por causa do regime de verdades fabricado pela sociedade atual.

Pensando em processos de rupturas e discontinuidades, acasos, talvez seja a hora de lidarmos com a infância de uma outra forma. Como já foi falado, ela é desvalorizada, porém, gera produtos para mercado de seu próprio cuidado. Ela é boa para o capitalismo, veja a publicidade infantil.

Então, o que significa hoje a educação para essas crianças pensadas cada vez mais de forma diferente? Sinto que estamos num momento de transição. Para além de sujeito de direitos, proteção e cuidado. Tenho a hipótese de que cada vez mais crianças estão voltando a serem entendidas como adultos em miniatura, que entendem seus atos e podem e devem ser responsabilizadas, sexualizadas, são mini-empendedoras de si mesmas, geridas pelos adultos.

Cada vez mais vê-se a individualização de problemas sociais nos corpos infantis. A meritocracia é um dos vetores desta trama, que também responsabiliza a infância, como quando uma criança não alcança uma média alta na escola, a responsabilidade é dela e não

do modelo de escolarização na qual está inserido, amalgamado aos interesses capitalistas da economia neoliberal.

No mínimo, penso que não existe apenas uma responsabilidade, mas uma série de forças atuando em conjunto que fabricam esta responsabilidade. Porém, essa empiria e estudos recentes não sobrepujaram (e talvez nem seja essa a ideia) a noção de criança frágil. Ainda levará algum tempo para sair dessa noção. Isso me leva a pensar sobre um retrocesso no pensamento ou num progresso no entendimento? Nada de polarizações. É nesse meio que estamos, no meio dessa linha.

Posiciono-me a favor e na luta cotidiana pela garantia dos direitos humanos, em especial da infância e mais ainda por sua educação. Porém, não deixarei de interrogar estas práticas institucionalizadas e, as objetivando, faço delas um acontecimento a fim de provocar rupturas.

Pela análise genealógica realizada neste estudo, a ideia de educar as crianças é indispensável, fundamental, absoluta. O que me inquieta é a naturalização deste discurso. Portanto, interrogo, ainda, esta prática para alargar nossos possíveis, para expandir possibilidades outras que não nos solidifiquem.

Estas regularidades são tensionadas em mecanismos reguladores do biopoder, que utilizam-nas para governar por meio de indicadores estatísticos. Ao interrogar estas práticas, outras interrogações surgem, pois, se é necessário educar as crianças, como lidar com os efeitos que advêm deste processo? Se não é necessário educar as crianças, como desconstruir todo este aparato edificado em bases sólidas constituído por noções de consumo, publicidade, pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia dentre outros? E, desconstruindo, o que fazer, então, com as crianças?

Vale-nos, cada vez mais, analisar como opera esta governamentalidade dos processos educacionais para produzir determinados modos de ser. Foucault auxilia neste processo de estudar minuciosamente especificidades de modos de governar buscando desnaturalizar evidências a menos questionadas. Ele nos auxilia a pensar contra o presente, a pensar diferente (BUJES, 2010; RAMOS DO Ó, 2007).

Como aponta Rose (1988) brilhantemente, a situação de dependência do governo relativa ao conhecimento possibilita-nos apreciar o papel que a psicologia e as ciências psi tem exercido no interior de sistemas de poder nos quais sujeitos humanos tem-se tomado enredados. Os sistemas conceituais criados nas ciências humanas, as linguagens de análise e explicação que elas constituíram, forneceram os meios pelos quais a subjetividade e a

intersubjetividade humanas puderam começar a fazer parte dos cálculos das autoridades.

Um dos aspectos mais interessantes da pesquisa foi a escassez, quantidade quase rara de trabalhos com análise documental na psicologia sobre educação infantil em uma perspectiva institucional, genealógica, ou mesmo da Psicologia Social, principalmente atrelada a organismos internacionais como o UNICEF. Então este estudo é um dos primeiros passos para uma caminhada mais sólida sobre este tema, que vislumbro agregando outras possibilidades de análise, mais específicas, enriquecendo a literatura sobre este tema tão caro para mim.

Um dos objetivos de qualquer pesquisa e não é diferente com esta, é que os questionamentos aqui discutidos atuem de forma a inquietar meu leitor, e que essa inquietação torne-se instrumento de luta, que as práticas sejam colocadas em xeque e possamos reorganizar de que modo, hoje, preferimos ser governamentalizados.

Por um lado, as características subjetivas da vida humana podem se tornar elementos no interior de compreensões da economia, da organização, da prisão, da escola, da fábrica e do mercado de trabalho. Por outros, a própria psique humana se tornou um domínio possível para o governo sistemático, em busca de fins sócio-políticos. Educar, curar, reformar, são velhos imperativos, mas os novos vocabulários possibilitaram que aspirações do governo fossem articuladas em termos de uma administração das profundezas da alma humana que estivesse baseada em seu conhecimento (ROSE, 1988, p. 38).

FONTES PRIMÁRIAS

1. RELATÓRIO DA INFÂNCIA BRASILEIRA ANOS 90
2. SITUAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA 2001
3. SITUAÇÃO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA BRASILEIRAS 2003
4. SER CRIANÇA NA AMAZÔNIA 2004
5. SITUAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA 2006
6. SITUAÇÃO MUNDIAL DA INFÂNCIA 2008 – CADERNO BRASIL
7. SITUAÇÃO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA BRASILEIRA 2009 – O DIREITO DE APRENDER
8. TODAS AS CRIANÇAS NA ESCOLA EM 2015 – INICIATIVA GLOBAL PELAS CRIANÇAS FORA DA ESCOLA

Disponíveis em: < http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_9478.htm>.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. A dimensão retórica da historiografia. In: PINSKY, C. B. e LUCA, T. R (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

ARANTES, E. M. M. Rostos de Crianças no Brasil. In: RIZZINI & PILOTTI (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 2011.

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

BIROLI, F. História, discurso e poder em Michel Foucault. In: **Figuras de Foucault**. RAGO, M. e VEIGA-NETO, A. (Orgs.), 2ª ed., Coleção Estudos Foucaultianos, Minas Gerais: Editora Autêntica, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – 2011 a 2020**. 2010. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>.

BUJES, M. I. E. Governando a subjetividade: A constituição do sujeito infantil no RCN/EI. **Pro-Posições**, vol. 13, n. 01, jan-abr, 2002a. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/37-artigos-bujesmie.pdf>>.

_____. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set-dez., 2002b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a02.pdf>>.

BUJES, M. I. A infância contemporânea e a reconfiguração das racionalidades de governmentação. In: **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Anais. Universidade Estadual de Londrina, Londrina/ PR, p. 1-15, 2010.

CASTRO, C. **Pesquisando em arquivos**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Zahar, 2008.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. 2ª ed., Minas Gerais: Editora Autêntica, 2011.

D'ALMEIDA, K. P. M. **Educação infantil e direito: práticas de controle como campo de análise**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.lpp-buenosaires.net/ppfh/documentos/teses/kesia.pdf>>.

DUARTE, A. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, M.; VEIGA- NETO, A. (Orgs), **Figuras de Foucault**, p. 45-56. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FAÉ, R. A genealogia em Foucault. **Psicologia em Estudo**, Maringá: vol. 09, n. 03, p. 409-416, set-dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a08.pdf>>.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI & PILOTTI (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FISCHER, R. M. B. Foucault e análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 7ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **A ordem do discurso**. 21º ed., São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. Diálogos sobre poder. In: **Ditos & Escritos: Estratégia, poder-saber**, vol. IV. BARROS da MOTTA, M. (Org.). 3ª ed., Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2012a.

_____. Poder e Saber. In: **Ditos & Escritos: Estratégia, poder-saber**, vol. IV. BARROS da MOTTA, M. (Org.). 3ª ed., Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2012b.

_____. Precisoões sobre o poder – Respostas a certas críticas. In: **Ditos & Escritos: Estratégia, poder-saber**, vol. IV. BARROS da MOTTA, M. (Org.). 3ª ed., Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2012c.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 9ª ed., Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. Org. e Trad.: Roberto Machado. 10ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FULGRAFF, J. B. G. **O UNICEF e a política de educação infantil no Governo Lula**. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2007.

GADELHA, S. S. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano, Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, vol. 34, n. 2, p. 171-186, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299/5537>>.

GALLO, Sílvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: KOHAN, W. (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 115-130, 2008.

GUATTARI, F. As creches e a iniciação. In: **Revolução Molecular**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, vol. 20, n. 3, p. 313-336, jul-set, 2009.

JAVEAU, C. Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, mai-ago, 2005.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas: vol. 27, n. 96, p. 797-818, out., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

LE MOS, F. C. S. A análise documental como instrumento estratégico para Michel Foucault. In: PIMENTEL, A.; RODRIGUES, M.; NICOLAU, R. F.; LEMOS, F. C. S. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa em psicologia**, Belém: Amazônia Editora, 2010a.

_____. A cultura como dispositivo de governo da população pela UNICEF e UNESCO: apontamentos genealógicos. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, vol. 10, n. 20, dez., 2010b. Disponível em: <

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X201000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

. A educação como dispositivo de proteção às crianças e adolescentes segundo práticas do UNICEF: problematizações foucaultianas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro**, vol. 08 n. 03, dez., 2008.

_____. Práticas de governo das crianças e dos adolescentes propostas pelo UNICEF e pela UNESCO: inquietações a partir das ferramentas analíticas legadas por Foucault. **Psicologia & Sociedade**; vol. 24, n. spe, p. 52-59, 2012. <<http://www.ufrgs.br/seerpsicoc/ojs2/index.php/seerpsicoc/article/viewFile/3479/2104>>.

. O UNICEF e a gestão das famílias: uma análise a partir das ferramentas legadas por Michel Foucault. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, vol.13 n. 2, ago., 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812013000200018&lng=pt&nrm=iso>.

LEMOS, F. C. S.; CARDOSO JR., H. R. A genealogia em Foucault: Uma trajetória. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, vol. 21, n. 03, p. 353-357, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a08v21n3.pdf>>.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 2012.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: Uma questão pública**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, março, 2001.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: A educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, p. 417-436, jul-set, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicosp/v20n3/v20n3a07.pdf>>.

NASCIMENTO, M. L.; SCHEINVAR, E. Infância: discursos de proteção, práticas de exclusão. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, vol. 05, n. 02, 2005. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v5n2/artigos/aj01.pdf>.

NUNES, D. G. Educação infantil e mundo político. **Revista Katálysis**, Florianópolis, vol. 12, n. 01, p. 86-93, jan-jun, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n1/11.pdf>>.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar., 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>.

PASSETTI, E. O menor no Brasil republicano. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

PATTO, M. H. S. Da psicologia do desprivilegiado à psicologia do oprimido. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PRADO, R. L. C. **A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://veracruz.edu.br/doc/ise/ise_comunidade_prof_participacao_crianças_pesquisas_brasileiras.pdf>.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, vol. 36, n. 02, mai-ago, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200014.

_____. Visibilidade das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília/DF, vol. 20, n. 41, p. 23-42, jan-abr, 2014.

RAMOS DO Ó, J. O governo do aluno na modernidade. **Foucault pensa a educação**, p. 36-45, 2007.

RODRIGUES, G. S.; LARA, A. M. B. Avaliação das propostas do Banco Mundial para a educação infantil: Influências e consequências nos países periféricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, vol. 17, n. 33, jan-abr, 2006. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1278/1278.pdf>>.

RIZZINI, I.; PILLOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 07-40, jul., 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, mar., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>>.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 40, n.141, dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300003>.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988. P. 30-45.

SCHEINVAR, E. **O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina (FAPERJ), 2009.

SILVA, F. F. L. **O que não cabe nas ruas de uma cidade?** Dissertação (Mestrado em Psicologia e estudos da subjetividade) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SILVEIRA, A. A. D. **O direito à educação de crianças e adolescentes: análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2ª ed., Maringá: EDUEM, 2012.

TRAVERSINI, C. S.; LOPEZ BELLO, S. E. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 02, ago., 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432009000200009&lng=pt&nrm=iso>.

UNICEF. Acesso e qualidade: os grandes desafios. In: **Situação da infância brasileira – Crianças de até 6 anos: O direito à sobrevivência e ao desenvolvimento**. 2006. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Pags_064_077_Educacao.pdf>.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (org.). **Escola na virada do século**. São Paulo: Cortez, 1996, p.37-56.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. 4ª ed., Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

VOGEL, A. Do Estado ao Estatuto: Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI & PILOTTI (Orgs.). **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**, 3ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 2011.