

VI Jornadas de Sociología de la UNLP
“Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario.
Reflexiones desde las Ciencias Sociales”
La Plata, 9 y 10 de diciembre de 2010

Educação Infantil: entre o direito e o controle biopolítico

Estela Scheinvar
UERJ/UFF
scheinvar@ig.com.br

Késia D’Almeida
Fiocruz/UERJ-PPFH
Késia@fiocruz.br

O percurso metodológico: redes que se tecem formulações que se estabelecem.

O Direito à Educação Infantil foi incorporado às políticas públicas para a infância, no Brasil, em 1988, com a Constituição Federal: “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de [...] Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988, Art. 208). A Educação Infantil faz parte de um movimento que amplia a ideia de direitos gerais para a infância brasileira:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988. Art. 227)

A definição de direitos gerais e especificamente de direitos no campo da Educação Infantil não foi um movimento isolado, mas uma demanda no contexto da ampliação do direito à educação, que determina que crianças e adolescentes tenham que estar na escola. Trata-se de um movimento que entende a escola como uma necessidade social que desde cedo deve ser atendida e, em nome da qual, inúmeros dispositivos vão sendo criados. Interessa pensar, neste artigo, as práticas que foram sendo instituídas para garantir a lei; a lógica do discurso legal e a

forma como este interfere na prática cotidiana com as crianças. Questionamos os novos paradigmas pedagógicos que se instituem enquanto verdade e destacamos a

[...] tensão própria do debate que se coloca para a área visto a maior defesa para assumir a Educação Infantil como etapa de educação estabelece-se sobre dois referenciais. O primeiro é a idéia do estabelecimento normativo de espaços voltados ao atendimento e acolhimento da primeira infância a partir de referenciais educacionais e legais e o segundo, compreende a garantia a esta etapa de educação como direito da criança, sendo ambos entendidos como avanços. (D’Almeida, 2009, p.90)

Não é a formulação de um instrumento, por si só, que leva a transformar a realidade, mas as suas formas de aplicação. Faz-se necessário, então, trazer para a discussão as produções de verdades e, conseqüentemente, as subjetividades que vão se constituindo sustentadas nas relações de “interesse-desejo-poder” (AGUIAR & ROCHA, 2007).

As práticas são pautadas em paradigmas de verdade sustentadas em hierarquias estabelecidas pela norma como fundamento para definir o direito. Todos têm direito, mas “o que é escola?”, “o que produz a escola?” Em que contexto se produz a escola e, mais adiante, o direito a ela?

Corrêa (2006), bem como Alvarez-Uría e Varela (1991), colocam em análise o confinamento, a disciplinarização e o controle à que estão sujeitas as crianças desde a mais tenra idade, por meio do excessivo tempo dispensado à sua institucionalização. Tempo, conteúdo, relações, processos regrados são naturalizados, embora produzidos em espaços de tensão, em que resistências são cada vez mais patentes.

Analisando a generalização das relações do direito, Ewald (2000) problematiza seus desdobramentos. À medida que defendemos a presença excessiva do direito precipita-se o fato de imobilizarmos a própria possibilidade de exercê-lo, visto a sobrecarga de direitos não significar seu exercício concreto. Neste contexto se dá a necessidade premente por escola: “Criança tem que estar na escola”, associando-se a demanda – que também é produzida – da institucionalização cada vez mais cedo e a sistematização de procedimentos, normas, referenciais, práticas que definem a forma da institucionalização. A partir da produção da institucionalização como uma necessidade a escola passa ser direito-obrigação a ser cumprido e, para tanto, passa a estar sujeita a vigilância e punição. “O direito de um é de todos”. Nesse sentido, colocamos em análise o direito que ao institucionalizar contém resistências, acomoda e modela.

O direito como aparelho de governo é um mecanismo de poder. Com as leis se estabelece uma relação análoga e recíproca entre os discursos e o exercício de poder. O poder produz e é produzido pelos discursos, com as formas de organização, com as leis e as legalidades, com as regras, com as normas. O discurso é uma produção de verdade e, como tal, afasta-se da condição de imparcialidade. Assim como toda relação humana, é uma relação de poder. As verdades são naturalizadas, sem se pensar nos diversos sentidos das práticas, bem como nos seus efeitos.

No Brasil, as políticas públicas para crianças até cinco anos e onze meses norteiam-se pelo incentivo às práticas pedagógicas que possibilitem criar, expressar-se, ter autonomia, estimular a comunicação, dizendo respeitar o ritmo de desenvolvimento, interesses, possibilidades e características particulares de cada criança. Entretanto, prosseguimos em ritmo acelerado de produção de novas práticas de modelação e formas de enquadramento, muitas vezes homônimas às que existiam. A produção de novas concepções, que reconhecem essa “nova” condição das crianças, alastra a multiplicação de antigas práticas com novas roupagens, bem como causa a proliferação de discursos acerca da necessidade de obrigar cada vez mais precocemente a frequência das crianças nos espaços escolares.

A construção da Educação Infantil brasileira como direito, no contexto da sociedade de controle, é uma prática produzida por atravessamentos entre as noções de direito, responsabilidade, acesso e coerção, compreendendo a análise das diferentes nuances do direito à educação escolar.

O que se faz, para que e como, não é colocado em análise no cotidiano da Educação Infantil e as verdades impetradas, instituídas por meio dos discursos, produzem controles sociais e políticos na formação.

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdades [...] tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...] (FOUCAULT, 1993, p.10).

As práticas de verdade, de “verificação”, como nos aponta Foucault (2008), instituem relações efêmeras, passageiras e utilitárias, valorizadas pelo seu caráter imediato, útil, transformando o imediatismo em palavra de ordem e almejada por todos.

Cabe-nos então “estranhar” o que se apresenta como verdade instituída, rastrear as práticas pedagógicas, em particular a escolar, tendo a infância como objeto de controle, como

prática discursiva no nosso próprio fazer, para fazer emergir os fundamentos da sua forma contemporânea que, no Brasil, se inscreve em códigos legais sustentados na noção de direitos sociais e obrigatoriedade.

A institucionalização da educação infantil: análises iniciais.

Para além de entender a universalização do acesso à escola como uma conquista, a escolarização como prática disciplinar e a sua obrigatoriedade como forma de controle ampliado são dois elementos fundamentais para o debate. Definir o acesso a um serviço por meio de leis, como ocorre no Estado de Direito, é submeter essa prerrogativa a regras universais, que padronizam a partir de uma lógica penal. Que racionalidade fundamenta a garantia do direito à educação infantil? Que criança é produzida com um processo de escolarização/institucionalização sustentado na norma jurídica, ou seja, pautado em uma relação de obediência-castigo?

O direito à educação infantil vem sendo afirmado no Brasil como obrigação à institucionalização crescente em estabelecimentos extra-familiares para crianças cada vez mais jovens. Intervém-se na família, por meio da criança, em um movimento intenso e sistemático de normalização de seus corpos, saberes, desejos, virtualidades, devires. Em nome da necessidade de atendimento à criança nos seus primeiros anos de vida, a disciplina se institui, a normatização se justifica e os discursos se constituem em uma forma de economia política, estabelecendo novas relações de saber-poder. Que necessidades são essas? Como foram produzidas? Que outras formas seriam possíveis para atender as demandas – que também são produzidas – fugindo de uma obrigatoriedade e padronização compulsórias?

Os argumentos em favor da obrigatoriedade da educação infantil reforçam o viés preparatório da pré-escola, enquanto apoio ao Ensino Fundamental – mais diretamente ao processo de alfabetização – e veículo para sua universalização. A escolarização cada vez mais precoce no contexto brasileiro vem balizada por discursos de respeito às diferenças e aprimoramento do processo de desenvolvimento das etapas específicas da infância. A obrigatoriedade da educação infantil é defendida como dispositivo de inclusão, que opera, paradoxalmente, por meio da padronização conteudística, sustentada em determinações – normativas ou não – e práticas homogêneas. É uma forma de propagar a concepção de educação etapista e disciplinadora, desconsiderando as múltiplas infâncias que povoam a realidade brasileira. Em nome da necessidade de avaliação das características bio-psico-sociais, o atendimento escolar é exaltado, sem problematizar a institucionalização

compulsória de crianças tão pequenas, que passam, junto com suas famílias, a ser abordadas a partir de “formas analíticas”.

Em muitas análises as práticas pedagógicas são abstraídas de relações de poder e abordadas como fatos naturais, inquestionáveis, balizados por um discurso moral. Ir além da dicotomia entre educar e cuidar se coloca como um dos principais desafios para o exercício do direito da infância à educação. Neste campo, todavia sustentam-se práticas que reprimem, censuram, excluem, selecionam e padronizam, seja por coação, coerção ou sedução. É esperada da criança adequação modelar em seus comportamentos nas etapas idealizadas para seu desenvolvimento: exige-se um padrão mínimo em ajustes efetivos ou sutis, entendidos como verdades.

Relações de verdade dão suporte a formas de exercício de poder presentes nas novas regulamentações da educação infantil, assumidas mecanicamente, impedindo, inclusive, a implementação de alguns de seus próprios princípios legais, como o respeito à diversidade. Os paradoxos trazidos pelas referências legais levam a que todos usem os mesmos discursos e princípios, ainda que em situações diversas, diferentes. A noção de direito, materializada na lei, é lida como um tabu que cabe desconstruir.

Para além da defesa à educação infantil por meio de normativas universais ter significado a introdução precoce à institucionalização disciplinar, no contemporâneo a perspectiva neoliberal também está presente ao entender esta etapa da educação como mecanismo para “maior eficiência” no rendimento escolar posterior. Programas, currículos, referenciais e parâmetros passam a compor o cenário escolar, orientando um saber-fazer que contribui com a disseminação do discurso legalista sobre a criança e sua educação. Discursos se transformam em verdades e apresentam a unificação de propostas normalizadoras, sem espaços para qualquer diferença. Os novos discursos vão produzindo relações de saber-poder, com base em parâmetros propostos como científicos que enquadram falas, comportamentos e padrões de ação na busca de um controle permanente e de configuração global.

Propomos-nos a subverter as produções de verdades, as relações de saber-poder e, conseqüentemente, as subjetividades que vão se constituindo em nome da garantia do direito. Nesta perspectiva, o uso de alguns conceitos como cidadania e direitos enquanto paradigmas podem acabar nos engessando em conceitos modelares e no enquadramento do discurso de oportunidades iguais para todos.

Se a entrada da Educação Infantil no mundo do direito no Brasil – reconhecendo a criança como sujeito de direito – está intimamente ligada a rupturas históricas, também sabemos que não bastam aprovações de textos legais para assegurar novas ou velhas concepções.

Necessário é colocar em análise as afinidades que vão se firmando nas micro-relações com a produção de novos conceitos. O sistema de normas estabelecidas neste campo compõe um ideário jurídico que fundamenta a prática cotidiana. Em nome da lei as famílias que não tinham condições de optar pela educação infantil agora deverão ser coagidas a levarem seus filhos a ela, o que significará comportarem-se “devidamente” para serem merecedoras de tal espaço. Mais ainda: para serem merecedoras de serem famílias, sempre ameaçadas pelo olhar vigilante da escola disciplinadora que quanto mais jovens alunos têm, mais intervém no espaço familiar.

A intervenção nas famílias, acirrada com uma norma jurídica que as obriga a levar os filhos aos novos equipamentos de serviços públicos, tem sido uma forma de estender subjetividades calcadas na prática caritativa e filantrópica, como aponta Donzelot (1986). É dado um estado, uma natureza e uma essência à infância, favorecendo uma concepção sobre a criança segundo a qual ela não é vista como alguém que é, mas como “algo” sobre cujo corpo todos têm direito e até o dever de dispor. A criança, como sujeito de direito, converte-se em um objeto romantizado e idealizado em torno do conceito de infância, submetida a práticas educacionais de homogeneização, moralizantes, normatizadas. As normas de controle vão se infiltrando nas ações cotidianas e a sofisticação do controle é produzida pela sofisticação da norma.

Criticam-se velhas formas, mas há a busca constante de sistematizações e de novas configurações que produzem a mesma disciplina e o controle permanentes. As práticas não são questionadas, não há uma análise que acompanhe o que se faz e o que se produz diariamente, sujeitando acontecimentos e realidades, muitas vezes díspares, a padrões de normalizações constantes e uniformes. Padronagens e práticas de saber-poder corroboram verdades inquestionáveis acerca de comportamentos, condutas, modos de agir neste ou naquele momento ou lugar. São práticas que produzem crianças e adultos disciplinados, modelados e enquadrados naquilo que se espera socialmente. Não há intercâmbio das análises com diferentes modos de produzir aprendizagem, afirmando a escola como espaço disciplinar.

O que se experimenta com a institucionalização da educação infantil são práticas paradoxais, entre a garantia do direito e a obrigatoriedade de cumprir com o direito. A partir de Foucault interessa discutir os efeitos biopolíticos das normas legais, que criminalizam os desvios a elas.

A lógica da norma, sustentada no direito, determina um dever a ser cumprido. As crianças e sua educação também são atravessadas pelo direito no mundo modelar instituído por uma sociedade de controle, à medida que se incluem os excluídos em modelos aceitáveis,

consagrando a todos como participantes ativos do próprio controle. A Educação Infantil não está isenta de tais práticas e lógicas. Sua história, no Brasil, deixa clara a forma como opera moldando crianças e, através delas, as famílias.

Políticas de educação infantil no Brasil: aproximação histórica.

No que se refere à criança no Brasil, até meados do século XIX a assistência era marcada pela ação caritativo-religiosa voltando-se ao recolhimento em instituições de caridade dos expostos e órfãos¹. A República valeu-se do Estado para conter a população “sobrante”: os menores e os desvalidos. Não exterminou totalmente o trabalho escravo nem aboliu o trabalho infantil, dentre outras desigualdades existentes na época. Práticas históricas que permanecem nas relações sociais hoje, embora algumas em escala muito menor, como no caso do trabalho escravo ou mesmo do trabalho infantil (ARANTES, 2006).

A primeira medida que o Estado brasileiro efetivou para a infância das classes com poucos recursos financeiros, sobretudo a negra e imigrante, foi o ensino de ofícios que se voltava ao controle, obediência, moralização, captura e manutenção de sua condição social, garantindo uma força de trabalho menos qualificada útil ao processo produtivo.

Na segunda metade do século XIX o movimento abolicionista e o movimento higienista começaram a fazer duras críticas ao uso de escravas como amas-de-leite e ao uso da Roda dos Expostos². Deflagra-se a luta pela reeducação física, moral e intelectual das mães da elite, alertando para a transmissão de doenças e a ameaça de transtornos fundados em superstições quando da utilização de seus serviços³. Instaura-se um período científico higienista de assistência à infância, no qual a filantropia “como abordagem despolitizante e pautada em uma estrutura hierárquica consolida uma rede de dependência e, nessa medida, de culpabilização dos pobres, tendo como foco a família e, como referência, o modelo burguês” (SCHEINVAR, 2006, p.53). O higienismo atua como instrumento do Estado, no sentido de promover a promessa do desenvolvimento saudável das crianças, de evitar a mortalidade, de transmitir os valores morais e perpetuar a obediência.

¹ Segundo Arantes (2006) eram consideradas expostas às crianças que não tinham filiação reconhecida, moralmente abandonada, ou seja, concebidas fora do casamento. Essas crianças eram geralmente abandonadas nas igrejas, casas de parentes ou na rua. Os Órfãos eram as crianças com filiação reconhecida, órfãs de pai e mãe, ou somente de pai, filhas, cristãs velhas, brancas, de bom procedimento e donzelas.

² A Roda dos Expostos era um mecanismo semelhante a uma roleta utilizada nas instituições voltadas a atender os expostos. Na Roda as pessoas colocavam as crianças sem ser identificadas. Os órfãos faziam uso de uma instituição diferenciada, voltada ao recolhimento das órfãs, cuja ação era para direcioná-las, preferencialmente, ao matrimônio.

³ Superstições quanto à absorção, pelas crianças brancas, dos hábitos e das condições ditas “inferiores” dos negros pelo leite das amas-de-leite.

Entre as medidas da medicina, uma das mais significativas foi o procedimento de higienização da população, por meio do projeto de “urbanização da família”, da modificação de seus hábitos e de sua civilização. Foi este um mecanismo deflagrador de uma nova ordem para a secularização dos costumes e racionalização das condutas (COSTA, 2004). O cuidado então se institucionaliza como forma de atenção à infância diferenciada em relação aos adultos, em favor da intervenção, moralização e instrução da população.

A cidade brasileira sofre uma ativa normalização de todos os detalhes da vida social e do cotidiano das pessoas. O discurso higienista que emerge embasa a constituição de uma norma familiar que possibilita as transformações exigidas para o ajuste a uma sociedade urbanizada, civilizada e disposta a cumprir as novas regras. A concepção de união conjugal muda o referencial contratual para adequar-se à idéia da união sustentada pela relação de afeto e amor. O casamento então passa a ser reconhecido como instituição (COSTA, 2004), condicionando as “famílias ilegítimas” a se unirem legalmente para gozarem de benefícios que eram dados para impedir o abandono das crianças (DONZELOT, 1986). A família compõe o espaço privado, é referência do indivíduo na modernidade e como tal, tem responsabilidade por seus membros através do domínio disciplinar e do controle público de suas ações (SCHEINVAR, 2009).

Tais intervenções caminharam em um processo de distanciamento e enfraquecimento do saber familiar, que redundou na necessidade crescente de intermediação de profissionais especializados (médicos, psicólogos, pedagogos, entre outros). Isto aconteceu por meios de medidas adotadas com a verticalidade de normas programadas, sem levar em conta o conhecimento que as famílias poderiam ter em relação aos cuidados infantis (DONZELOT, 1986). Os novos “especialistas” passam a ser vistos como os que detêm os saberes necessários para o cuidado da infância e a ordenação familiar, estabelecendo estratégias de adequação que valoram o “saber” – entendido como o conhecimento reconhecido como certo verdadeiro – colocando sob questão o *saber fazer*. As práticas são pautadas em parâmetros de verdade e conseqüentemente de hierarquia, de poder. A discussão sobre o cuidado de filhos, prática tão antiga quanto à existência de espécies animais, está atravessada pela desconstrução da ideia de verdade única, absoluta e neutra, compreendendo-a como uma produção histórica e social que não pode ser entendida de forma objetiva e unilateral. Como aponta Foucault (2005):

(...) há duas histórias de verdade. A primeira é uma espécie de história interna da verdade, a história de uma verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação: é a história da verdade tal como se faz na ou a partir da história das ciências. Por outro lado, parece-me que existem,

na sociedade, ou pelo menos, em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde certo número de regras de jogo é definido – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber – e, por conseguinte podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior, da verdade. (p.11).

As primeiras creches brasileiras, datadas das primeiras décadas do século XX, foram implantadas por médicos, com caráter sanitarista, em substituição e/ou oposição às Rodas dos Expostos, para que as mães não abandonassem seus filhos e filhas. As creches possuíam um trabalho de cunho assistencial-custodial, cuja preocupação era voltada à alimentação, higiene e segurança física. A indicação de criação de creches visava à regulamentação do trabalho feminino, desobrigação do Estado e fortalecimento das entidades privadas. Essas instituições tinham como perspectiva educacional proposições dirigidas à submissão das famílias e das crianças pobres. Objetivavam o afastamento da criança pobre de influências perniciosas atribuídas ao seu meio social (FARIA, 1997), assim como prover sua subsistência, melhorar suas condições de saúde, inspirar-lhe hábitos de trabalho, educá-la, sublinhando a sua condição de pobreza como referência para a intervenção.

No contexto brasileiro, desde a década de 1960 aos anos de 1980, as formas de atendimento e acolhimento na Educação Infantil não sofreram mudanças significativas, mantendo-se as creches públicas voltadas para as pessoas de pouco poder aquisitivo, realizando um trabalho assistencialista visando assistir a criança nos campos da alimentação, da higiene e da segurança física. As creches particulares, cuja ação era denominada educativa, propunham-se a desenvolver atividades direcionadas aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança. O tratamento diferenciado partia do pressuposto que a criança era um ser fragmentado, cujo cuidado e educação eram departamentos desconexos e independentes.

Todavia, na década de 1980 os debates voltados à infância no Brasil, e conseqüentemente à Educação Infantil, se intensificam. Assim sendo, de acordo com Kuhlmann Junior (1998), nessa década iniciam-se, a partir da mobilização da sociedade em diferentes movimentos sociais dos mais variados segmentos (feminista, fabril, entre outros)⁴, as discussões acerca de uma política voltada para a infância. O ideal de acesso igualitário à Educação Infantil prevalece, deixando o conteúdo dessa forma de educação como um aspecto singular e não inerente ao próprio acesso. Acesso e direito passam a ser as palavras de ordem, deixando em segundo plano os conteúdos pedagógicos de tal demanda.

⁴ A ampliação dessa discussão está referendada em Kuhlmann Junior, 1998.

Direito e acesso: Educação Infantil e controle social.

Oito anos depois da Constituição Federal, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996) foi promulgada para regulamentar a Constituição Federal de 1988, estabelecendo que o atendimento das crianças de zero a três anos passaria a ser feito em creches e de quatro a seis anos em pré-escolas, compreendendo, ambas, a Educação Infantil. Em seu artigo 29, a LDB dispõe que a Educação Infantil tenha como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Contudo, se o direito a esta etapa da Educação Básica garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) representa uma mudança para a área, conforme problematizado no início deste texto, é preciso questionar de que direito falamos? De que infância? Direito a o quê? Quais os efeitos do direito para Educação Infantil? E, ainda, para onde caminhará a Educação Infantil nessa perspectiva? A todo tempo são exigidos “comportamentos padrões”, etapas a serem alcançadas, ações que podem ser realizadas e respostas passíveis de aceitação. Trata-se de uma diretriz que produz uma intervenção na escola, na família e na própria produção de infância.

As práticas discursivas e não discursivas (VEYNE, 1982) dão um estado, uma natureza e uma *essência* à infância, justificando intervir nela em nome do *seu* direito, inclusive dispondo de seus corpos. A criança, como sujeito de direito, converte-se em objeto, dando suporte a uma visão romantizada e idealizada da infância, sustentada na homogeneização, moralização, normatização e disciplinarização. As normas de controle vão se “infiltrando” nas ações cotidianas e a sofisticação do controle é produzida pela sofisticação da norma.

A complexidade da Educação Infantil evidencia-se nas práticas cotidianas das instituições que testemunham que promulgações de leis, por si só, não garantem o direito nem modificam práticas afirmadas. Embora compreendida atualmente no campo do direito, o que se experimenta com a institucionalização da Educação Infantil são práticas paradoxais, como a frequência livre, que acaba sendo obrigatória, à creche/escola a partir dos quatro anos, criminalizando os que não o fazem. Esta a lógica da norma, sustentada no direito, que determina o dever que tem que ser cumprido. As crianças e sua educação também são atravessadas pelo direito no mundo modelar instituído pela sociedade de controle, à medida que se incluem os excluídos em modelos aceitáveis, consagrando a todos como participantes ativos do próprio controle, enquadrados na *sociedade de plenos direitos* (PASSETTI, 2003).

O sistema de normalizações consolidadas no Brasil está presente no ideário jurídico sustentado nas micro-relações. O saber-poder opera no indivíduo capturando-o em mecanismos de regulação por meio de dispositivos de controle como a escola, que atua no sentido de evitar o surgimento de manifestações de insubordinação. O Direito imprime segurança e corporifica a normatização. Foucault (1993) propõe a observação cuidadosa das relações de poder que se estabelecem não como poder de um, mas como ação de pessoas sobre pessoas; uma prática, um fazer do homem sobre o homem, buscando a articulação entre saber e poder como condição para que práticas específicas de poder sejam permanentemente atualizadas.

As práticas pedagógicas são políticas: não há neutralidades; são relações de poder, formas de controle. Necessário questionar seus paradigmas de verdade, de hierarquia, que estabelecem ser necessário viver na norma para se ter o direito.

A partir do pressuposto de que todos têm direitos - inclusive o direito de frequentar a escola - é necessário perguntarmos: o que produz a escola? Em que contexto? E ainda, o que se busca ao estabelecer a obrigatoriedade da Educação Infantil como política pública para a infância?

Se na história da infância nunca houve tanta preocupação com as crianças como acontece atualmente – com falas voltadas à valorização da expressão infantil e da espontaneidade – percebe-se a conservação e disseminação do discurso acerca de como devem viver e comportar-se. As diretrizes de obrigatoriedade a partir de quatro anos de idade, (2009)⁵, determinam condições cada vez mais disciplinadoras e reguladoras, em nome da garantia dos direitos básicos da criança de zero a seis anos. Busca-se a “unificação” das práticas a partir de padronizações de comportamentos, etapas, com base na ideia de que todas as crianças são passíveis de ações “iguais”.

Não somente os textos legais promovem a modelação e o enquadramento da educação da primeira infância, a própria luta constante pelo reconhecimento de tal etapa como direito foi capturada em legalizações. Didonet (2009) nos provoca a pensar no movimento pela obrigatoriedade escolar quando questiona:

⁵ Em 12 de Novembro de 2009, foi publicada a Emenda Constitucional (EC) 59/2009, dispondo acerca da Educação. A EC 59/2009 regulamenta no Art. 208 da Constituição Federal que a partir da data de publicação a educação básica é obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos, de modo inclusivo a todos aqueles que não puderam usufruir desta etapa na época adequada. O Art. 211, §4, passa a determinar que todos os entes da Federação têm a obrigação de colaborar em suas organizações do ensino, antes compelido somente aos Estados e Municípios. E no Art. 212, §3º, que assegurava anteriormente a distribuição dos recursos públicos com prioridade ao atendimento das necessidades do ensino gratuito, nos termos do plano nacional da educação, passa a definir que a distribuição diz respeito especificamente à “universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade”.

Por que obrigar os pais a colocar seus filhos de quatro e cinco anos numa pré-escola? Sem serem obrigados, eles estão demandando educação infantil para seus filhos ou por necessidade ou por conhecerem o valor dessa educação para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os sistemas de ensino é que não estão dando conta de atender a toda a demanda... Seria necessário, então, que o Estado se voltasse aos pais para impor-lhes essa obrigação, quando quem está falhando é esse mesmo Estado no seu dever de garantir o direito à Educação Infantil? (p.1-2)

A análise das políticas públicas voltadas para a infância e para a Educação Infantil no Brasil mostra o quanto se faz necessário rever e repensar conceitos, bem como refletir acerca da formação humana: o que temos, buscamos e defendemos? Essas são ponderações necessárias ao se estabelecer a institucionalização de crianças cada vez mais jovens. Questionar, como indica Passetti (2009), as adesões e prevenções alardeadas na sociedade de controle e as institucionalizações produzidas – que também produzimos – pode ser o caminho.

Um dos desafios da Educação Infantil é pensar sobre as relações de saber-poder, o que se produz e o que se afirma como verdade, possibilitando a organização de espaços de liberdade, resistência, convivência e discussão. É um desafio, igualmente, tentar nos desviar das armadilhas determinadas pelo imediatismo atual, colocando em análise os saberes, as concepções, as verdades, os juízos de valor, as teorias, o especialismo, o nosso próprio lugar de saber-poder não para que o certo ou o errado fiquem determinados, mas para problematizar as práticas e liberá-las dos determinismos morais (FOUCAULT, 1984).

É preciso analisar as práticas, perceber as implicações, os atravessamentos e as relações de saber-poder que produzimos ou que ajudamos a produzir e pelas quais também somos produzidos. Assim, e somente assim, pode-se romper com os ditames sociais de controle, modelos, padrões e disciplina que são impostos cotidianamente e aos quais nos sujeitamos, quase sempre, com mansidão.

Caminhos para práticas inovadoras e libertárias – Considerações finais.

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

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

Contrariamente ao princípio de que cada criança é única, quando é inserida em uma categoria será que o é? À medida que a incluímos em um modelo tiramos o único, formatamos, capturamos em comportamentos esperados. É dado um estado, uma natureza e uma essência à infância, levando a que a criança não seja vista como alguém que é, mas como “algo” a que todos têm direito e, em nome do direito deve-se intervir nos seus corpos. Desta forma, controla-se sua virtualidade e antes que ensaie qualquer movimento dizem o que é capaz ou não de fazer.

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

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

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

Muito ainda há – e sempre teremos – a construir no campo da Educação Infantil, mesmo após o deferimento de leis, novas propostas, outros fazeres, diferentes olhares. O pensar sobre as relações de saber-poder, o que se passa e o que se firma como verdade, possibilita a organização de espaços de liberdade, resistência, convivência e discussão. Assim, e somente assim, podemos romper com os ditames sociais de controle, modelos, padrões e disciplina aos quais nos sujeitamos, quase sempre com mansidão, seduzidos.

Discutimos, portanto, os enquadramentos propostos, com muito mais dúvidas e questionamentos do que respostas e certezas, mas compreendendo a pluralidade de idéias e a necessidade premente de renovar e revigorar a prática pedagógica, refletindo criticamente sobre as ações, relações sócio-políticas que se apresentam, bem como as formas de exercício de poder.

O professor, a escola e todos os demais especialistas não deveriam ser transmissores de saberes, mas fomentadores da curiosidade, proporcionando espaços e atividades para que as crianças experimentem, arrisquem e criem hipóteses (D'ALMEIDA, 2009).

É preciso analisar nossas próprias práticas, perceber nossas implicações, os atravessamentos e as relações de saber-poder que produzimos ou que ajudamos a produzir e pelas quais também somos produzidos. Assim, entendemos os processos produtivos que criam estratégias, relações, idéias, saberes.

Aventamos as possibilidades de pensar a Educação Infantil como uma construção e não como uma adequação – uma modelação – convertendo as concepções acerca da educação, da pesquisa, da docência, da infância, da aprendizagem, da escola, do currículo, do indivíduo, do coletivo, do Ser Humano, sendo preciso, então, estarmos abertos às mudanças, às transformações, às insurreições, identificando e transformando concepções, conhecimento, educação e a sociedade que temos, queremos e praticamos. Deslocar-se da prática de institucionalizar as crianças, para trabalhar com a Educação Infantil firmando constantemente a importância de um olhar sensível para o entorno, os devires, os olhares, os sorrisos, os gestos, as diferenças.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, K. & ROCHA, M. **Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise.** Revista Psicologia Ciência e profissão v.27 n.4 Brasília dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>.

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

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

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

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

_____. **Emenda Constitucional n.59**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009.

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

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

D'ALMEIDA, K. **Educação Infantil e Direito: práticas de controle como campo de análise**. Rio de Janeiro. UERJ, 2009 (Dissertação de Mestrado).

DIDONET, V. **Nota de esclarecimento sobre a PEC 277/2008**. São Paulo, 2009 www.omepms.org.br/web/site. Acesso em 2009.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SCHEINVAR, E. **O Feitiço da Política Pública**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

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

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

VEYNE, **Paul Marie**. **Como se Escreve a História**. Foucault revoluciona a história, Brasília, Universidade de Brasília, 1982.