

Educação infantil: direito, controle e práticas libertárias

Early childhood education: law, control and libertarian practices

Estela Scheinvar; Késia D’Almeida

Un. do Estado do Rio de Janeiro e Un.Federal Fluminense; Fundação Oswaldo Cruz

RESUMO:

A ampliação para a educação infantil da máxima “criança tem que estar na escola!” é efeito da luta pelo direito à educação. A partir da experiência cotidiana e de pesquisas problematizamos a intervenção do discurso legal para crianças de zero a cinco anos, a demanda por sua institucionalização e a padronização de procedimentos em nome do direito universal. Tendo como referência conceitos propostos por Foucault, discutimos os enquadramentos próprios às práticas normalizadoras, dando ênfase às tensões presentes nas múltiplas formas de exercício de poder na escola. Propomos pensar a educação infantil como uma construção e não como uma adequação, como espaço de mudanças, insurreições, desnaturalizando concepções afirmadas como verdades inquestionáveis. A obrigatoriedade a esta etapa da educação escolar é um convite para deslocar-se do instituído, afirmando um olhar sensível para o entorno e os devires, como condição para uma política educacional libertária.

Palavras-chave: educação infantil; biopolítica; direito à educação

ABSTRACT:

The expansion to the early childhood education of the statement that “Children must be at school!” is an effect of the struggle for the educations’ right. From the every day experience and the development of researches we problematize the intervention of the legal discourse for children from zero to five years, the demand for its institutionalization and the standardization of procedures in the name of the universal right. Based on Foucault’s concepts we discuss the framework of practices of normalization, giving emphasis to the inherent tensions of the multiples forms of power exercises at school. We propose to think this step of education as a construction and not as an adequacy, as a space for changes, insurrections, denaturalizing conceptions affirmed as unquestionable truths. The requirement to this step of education as an obligation is an invitation to displace ourselves from what is instituted, to work affirming constantly the importance of a sensitive regard for the surrounding, the devenir, as a condition for a libertarian educational policy.

Key-words: early childhood education; Biopolitics; right to education

Direito e práticas cotidianas

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). Longe de ser um acontecimento isolado, esta demanda se deu no contexto da ampliação do direito à

educação, que determina que crianças e adolescentes tenham que estar na escola¹. Dando ênfase a tal diretriz, a emenda constitucional número 53 de 19 de dezembro de 2006 dispõe, em seu Art. 30, que compete aos Municípios: “VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988). Trata-se de um movimento que entende a escola como uma necessidade social, desde os primeiros anos de vida e em nome da qual, conseqüentemente, inúmeros dispositivos de controle, disciplina e normalização vão sendo criados e naturalizados. No cotidiano da escola, em geral, não se problematiza a maneira como as práticas são instituídas para garantir a lei.

Interessa-nos, portanto, pensar a lógica do discurso legal e a forma como interfere na prática com as crianças. Questionamos os paradigmas pedagógicos voltados às crianças de zero a cinco anos com base em dois elementos: na experiência que acumulamos em anos de trabalho em espaços de educação infantil nas cidades de Rio de Janeiro e São Gonçalo, ambas no estado do Rio de Janeiro, nos quais vivenciamos diariamente as normas, as subjetividades, os movimentos por mudanças, as demandas por maior acesso a esta etapa da educação escolar, entre tantos outros desafios do cotidiano, bem como no estudo sistemático que realizamos no campo da infância e da educação, no contexto da sociedade de direitos.

Destacamos, neste trabalho, a

tensão própria do debate que se coloca para a área, visto que a 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: 90).

Não é a formulação de um instrumento que leva a transformar as práticas concretas, mas suas formas de aplicação. As práticas são pautadas em paradigmas de verdade sustentados 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 ela se produz e, mais adiante, o direito a ela? Faz-se necessário, então, trazer para a discussão as produções de verdades e, igualmente, as subjetividades que vão se constituindo sustentadas nas relações de “interesse-desejo-poder” (AGUIAR & ROCHA, 2007).

Corrêa (2006), bem como Alvarez-Uría e Varela (1991), colocam em análise o confinamento, a disciplinarização e o controle a que estão sujeitas as crianças desde a

mais tenra idade, por meio do excessivo tempo dispensado à sua institucionalização. Tempo, conteúdo, relações, processos regrados são naturalizados e a necessidade impetrada por escola é produzida de modo cada vez mais premente, embora em espaços de tensão, em que resistências são cada vez mais patentes. “*Criança tem que estar na escola!*”: esta é uma máxima na sociedade atual que associa a demanda por institucionalização à sistematização de procedimentos, normas, referenciais, práticas que definem a forma como ela opera. Desde cedo padronizam-se as pessoas.

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 efetivo exercício. A partir da produção da institucionalização como uma necessidade, a escola passa a 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 as práticas discursivas e não discursivas (VEYNE, 1982), ou seja, entre os discursos e a maneira como se exerce o poder nos estabelecimento de atenção à infância. O poder produz e é produzido pelos discursos, com as formas de organização, as leis e as legalidades, as regras, as normas. O discurso é uma produção de verdade e, como tal, afasta-se da condição de imparcialidade. Como toda relação humana, é uma relação de poder. Quando as verdades são naturalizadas, são abstraídos os diversos sentidos das práticas, bem como os seus efeitos.

Para Foucault (1993:10) “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 [...]”.

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 almejada por todos.

No Brasil, embora atualmente as políticas públicas para crianças até cinco anos norteiem-se por documentos que defendem o 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 uma, prevalece o ritmo acelerado de produção de práticas de modelação e formas de enquadramento, muitas vezes idênticas às que os novos parâmetros propõem-se a superar. De acordo com a experiência cotidiana em escolas de educação infantil, a produção de outras concepções, que reconhecem essa “nova” condição das crianças, alastra a multiplicação de antigas práticas com diferentes roupagens, tendo como aliada a proliferação de discursos sobre a obrigação cada vez mais precoce de frequentar os espaços escolares.

Nesse contexto, lembramos de uma situação ocorrida em sala de aula no ano de 2007, tendo como referência os parâmetros curriculares derivados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com uma menina de três anos e meio. O planejamento proposto pela professora trazia como base o “reforço” dos conceitos “de frente para” e “de costas para”, em nome da construção mais autônoma de conhecimento. O recurso utilizado pela professora foi o desenho: duas bonecas – uma ao lado da outra –, uma com olho, boca, nariz, entre outros detalhes que sugeriam que a mesma estava de frente para quem a olhasse, a outra com os cabelos e outros detalhes que pretendiam indicar que a boneca estava de costas para quem a olhasse. Ao perguntar para a turma que boneca estava de frente, uma menina indicou o desenho da boneca caracterizada pelos cabelos e não pela face, ou seja, aquela que “teoricamente” estava de costas. A professora insistiu na pergunta algumas vezes e a menina respondia sem titubear que era a boneca que a professora julgava estar de costas... A professora teve certeza que a resposta dada pela menina estava errada, mas a menina discordou e respondeu calmamente apontando para a boneca contrária à indicação da professora: “– Não professora, é esta a boneca que está de frente, ela está de frente para lá como eu”. O referencial utilizado pela menina era a forma como ela mesma estava disposta na sala e não a lógica que a professora desejava que fosse usada. Para a criança, estar olhando “para frente” é estar olhando para a professora. Ela apenas vê o cabelo de seus colegas que “olham para frente”. “A frente”, de acordo com o que esta criança aprendeu na escola, é olhar para a professora. Em nenhum momento foi perguntado à menina por que acreditava que aquela era a boneca que estava de frente e não a outra. Ao verificar que a resposta não era a esperada, a resposta dada foi tachada como errada ou incorreta. Mas qual o referencial usado pela criança? Que conhecimento evidenciava com sua resposta? Qual a lógica usada pela menina? Esses questionamentos não são tópicos, geralmente, como necessários ou pertencentes ao espaço educacional. São “detalhes”

considerados irrelevantes muitas vezes, que apontam para a naturalização de respostas, comportamentos e lógicas.

Discursos se transformam em verdades apresentadas como propostas, sem espaço para qualquer diferença. As referências legais, dentre as quais projetos, programas, currículos, levam a que todos usem os mesmos discursos e princípios, ainda que em situações diversas, em uma prática de normalização que exclui o múltiplo. A noção de direito, materializada na lei e em todos os mecanismos para implementá-la, é lida como um tabu. Desconstruí-lo é um desafio.

Assim, no contexto contemporâneo da educação infantil brasileira, consideramos que o desafio que se coloca é mergulhar nas razões das ações que caminham pela vertente da institucionalização de crianças cada vez mais jovens.

Para pensar a escola [...] é fundamental escavar o que no ato educativo há de histórico, enquanto uma atividade datada e marcada por tempo e contexto, e o que há de filosófico, enquanto extração de sentido do que é o homem, de como é entendido seu movimento no mundo, do que é conhecimento. Deste modo, para polemizar a escola na sociedade atual é preciso, antes, fazer indagações que dêem visibilidade à malha constitutiva de sua lógica e de seu processo de consolidação (ROCHA, 2008: 478).

Com Rocha questionamos: que criança é produzida com um processo de escolarização/institucionalização sustentado na norma jurídica? Quais subjetividades a educação infantil produz? Quais as significações? Quais modelos vão sendo produzidos? Interrogações fundantes à medida que a educação infantil pouco a pouco deixa de ser possibilidade, para afirmar-se como ordem que regulamenta por meio da lei certas subjetividades.

O que se apresenta na construção da educação infantil brasileira como direito no contexto da sociedade de controle² é uma prática produzida por atravessamentos entre as noções de direito, responsabilidade, acesso e coerção. O que se faz, para que e como, não é colocado em análise no cotidiano e as verdades impetradas, instituídas por meio das atividades orientadas às crianças e às suas famílias, produzem controles sociais e políticos no processo de escolarização.

Cabe-nos então estranhar o que se apresenta como verdade instituída, rastrear as práticas pedagógicas, em particular a escolar, orientada à infância como objeto de controle, como prática discursiva no nosso próprio fazer, para que possam emergir os fundamentos da sua forma contemporânea que, no Brasil, se inscreve em códigos legais sustentados na noção de direitos sociais e obrigatoriedade.

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 órfãos³. 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 formas de manifestação de desigualdades existentes à época. Práticas históricas que permanecem nas relações sociais hoje, embora algumas em menor escala, como no caso do trabalho escravo ou mesmo do trabalho infantil (ARANTES, 2006).

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 Expostos⁴. Deflagra-se a luta pela reeducação física, moral e intelectual das mães da elite, alertando-as para as possíveis doenças e ameaças de transtornos que seriam transmitidas às suas crianças. A desqualificação dos pobres (sobretudo dos negros) baseada em superstições ou em discursos científicos é utilizada para a construção de uma nova cultura segundo a qual as mães teriam que estar ao lado dos seus filhos como garantia de proteção moral e física. 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: 53). O higienismo atua como instrumento do Estado, no sentido de subordinar aos cuidados familiares o desenvolvimento saudável das crianças, a prevenção à mortalidade, a transmissão dos valores morais e a perpetuação da obediência.

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 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 ideia da união sustentada pela relação de afeto e amor. 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 ingerências 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), o que 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 –, colocando sob questão o *saber fazer*. As práticas são pautadas em parâmetros de verdade e consequentemente de hierarquia: são formas de exercício de poder. A discussão sobre o cuidado de filhos, prática tão antiga quanto a existência das 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 (2005a:11):

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.

O saber segundo o qual as famílias são responsáveis pelos seus filhos se atravessa ao longo do século XX ao conhecimento produzido com as novas formas de trabalho, que exigem que as mulheres se ausentem dos seus lares (certamente não as da elite ou que têm recursos domésticos para deixar os filhos em casa, em um primeiro momento). No meio desses discursos emergem as primeiras creches brasileiras, datadas das primeiras décadas do século XX, implantadas por médicos, com caráter sanitaria,

em substituição e/ou oposição às Rodas dos Expostos. Em meio ao preconceito contra o trabalho da mulher fora de casa e à associação da institucionalização dos filhos com o abandono, emergem as creches. Estas 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, desobrigando o Estado em relação aos filhos das trabalhadoras e fortalecendo as 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), buscando 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.

As formas de atendimento e acolhimento na educação infantil não sofreram mudanças significativas ao longo dos anos. Em período mais recente, entre as décadas de 1960 e 1980, foram mantidas as creches públicas voltadas para a população de pouco poder aquisitivo, com o seu cunho assistencialista. As creches particulares em geral eram frequentadas por famílias que podiam fazer opção pela educação infantil e tinham recursos financeiros. Neste caso a ação era denominada educativa, propondo-se a desenvolver atividades direcionadas aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança. O tratamento diferenciado partia do pressuposto de que a criança da creche particular tinha assistência doméstica, mas também evidencia a concepção de um ser fragmentado, cujo cuidado (assistência) e educação eram departamentos desconexos e independentes. Assim, a criança que precisava de assistência prescindia de um olhar entendido como educativo, que era atribuído apenas aos filhos de famílias não consideradas como pobres.

Todavia, na década de 1980, no Brasil, os debates voltados à infância e consequentemente à educação infantil se intensificam. De acordo com Kuhlmann Junior (1998), nessa década, a partir da mobilização da sociedade em diferentes movimentos sociais dos mais variados segmentos (feminista, fabril, entre outros), iniciam-se 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 como direito passa a ser a palavra de ordem.

Neste contexto, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394/96) são documentos importantes, que garantiram às crianças – mesmo que formalmente – o direito a estar na escola, como opção da família e como dever do Estado.

A institucionalização da educação infantil: análises iniciais

Quando vai buscar a sua neta, uma avó é comunicada que a Diretora quer falar com ela. Sua neta de quatro anos faltava frequentemente e, a esse passo, de acordo com os responsáveis pela escola, teriam que informar ao conselho tutelar. A família tinha dificuldades para levar e apanhar a criança nos horários escolares. Gostavam da escola – frisava a avó –, pois mesmo ainda não “estudando”, a neta brincava, se distraía, ia se acostumando com o ambiente escolar. Mas se não fosse possível manter esse ritmo descontínuo, teria que tirá-la. Nesse caso – explica a Diretora à avó – também seria notificado o conselho tutelar, pois agora a educação infantil no Brasil é um direito e a família não pode violá-lo.

Para além de entender a universalização do acesso à escola como uma conquista, a escolarização como prática disciplinar e 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. A par de uma demanda por acesso a estabelecimentos considerados importantes e, em alguns casos, necessários para a vida da criança e da família, intervém-se nesta última por meio dos filhos, em um movimento intenso e sistemático de normalização de seus corpos, saberes, desejos, virtualidades, devires. Por meio do 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 da obrigatoriedade e da 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, como possibilidade de participar de um espaço pedagógico coletivo, de um trabalho sistemático de construção de alianças, conteúdos, aprendizagens múltiplas, que vêm operando sobretudo por meio da padronização conteudística, sustentada em determinações – normativas ou não – e práticas homogêneas. Tem prevalecido 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 enaltecido, sem problematizar tanto a forma por meio da qual se estabelece tal relação pedagógica quanto a institucionalização compulsória de crianças tão pequenas, que passam, junto com suas famílias, a ser abordadas a partir de um padrão analítico.

A escola proposta como um espaço de invenção se mistura com a escola-fábrica. Produção de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2001) amalgamada à produção de desejos libertários. Ir à escola para aprender, para brincar, para fazer coisas diferentes também compõe a vitalidade desse equipamento social que se naturalizou como condição de existência no contemporâneo. Em uma defesa mecânica do acesso à escola, muitas análises das práticas pedagógicas são abstraídas das relações de poder que as constituem e abordadas como fatos naturais, inquestionáveis, balizados por um discurso moral. Neste campo sustentam-se práticas que reprimem, censuram, excluem, selecionam e padronizam, seja por coação, coerção ou sedução. É esperada adequação modelar da criança 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.

Podemos considerar como exemplo, neste contexto, a situação ocorrida no início do século XXI, em uma escola muito respeitada na cidade do Rio de Janeiro, por ocasião de uma apresentação de teatro de um grupo de crianças entre quatro e cinco anos. Meninos e meninas encenariam um clássico conto de fadas, no qual os personagens principais eram o príncipe e a princesa. Antes que as crianças manifestassem desejo em representar este ou aquele papel, já se subentendia que os meninos seriam príncipes e as meninas princesas. Contudo, no momento da distribuição dos papéis, uma menina manifestou seu desejo de fazer o papel do príncipe. Todos os questionamentos subsequentes à manifestação da menina não foram direcionados a considerar os desejos como possibilidades, mas a aliar o fato a um “desvio”, visto a criança querer um papel determinado como masculino. A questão do gênero prevaleceu frente às demais possibilidades, mesmo diante do princípio básico do discurso pedagógico – e também legal – do respeito à diferença. A família consultada coincidiu com a subjetividade determinada para aquela menina e, entre escola e família, afirmou-se *um* lugar, como único e natural. Família e escola decidiram: ela foi uma princesa.

A prática acaba voltando-se, muitas vezes – ou de fato, na maioria delas –, para a produção de subjetividades automatizadas: “transformamo-nos em ‘máquinas’ de respostas e soluções, com base em padrões de comportamentos, procedimentos, falas e conhecimentos, sempre prevendo o que se produz e o que deve se produzir” (D’ALMEIDA, 2009:15). Mas há resistências. Não poder ser príncipe faz parte de uma produção subjetiva presente na escola e na família; não participar da peça e ficar sentada vestida de princesa foi a afirmação do desejo que não tem espaço frente às normalizações que nos atravessam.

Na atualidade, a perspectiva neoliberal também se faz sentir nesta etapa da educação que passa a ser entendida como mecanismo para “maior eficiência” do rendimento escolar posterior. Programas, currículos, referenciais e parâmetros passam a compor o cenário da educação infantil, transformando-a em etapa escolar, orientada por um saber-fazer que contribui com a disseminação do discurso legalista sobre a criança e sua educação.

Em nome de uma etapa introdutória ao ensino fundamental, as práticas na educação infantil são mais coativas, convertem-se em parâmetros de eficiência e qualquer recusa cai em uma lógica de preparação mecânica para o “mundo do trabalho”. Assim, seja no campo comportamental, cognitivo ou afetivo, as crianças são

introduzidas com ênfase na lógica etapista, fazendo com que seu desenvolvimento se submeta a juízos fundamentados em padrões fixos.

Recorrentemente vemos que quando uma criança se desloca empurrando as nádegas e não engatinhando é avaliada negativamente por não fazê-lo da forma tida como “certa”. Sublinha-se sua incapacidade de fazer “como todos” ou “como deveria”, com base nas expectativas sustentadas em escalas desenvolvimentistas. Da mesma forma, a introdução à oralidade fica mais preocupada com os resultados corretos do ponto de vista da língua do que com o processo cognitivo operado diariamente: ao ser advertida uma criança que ficaria descabelada se não se penteasse, pergunta se ao não morrer ficaria “desmorta”. Na relação escolar, tanto a palavra é decretada como inexistente, como a lógica operada é sentenciada como errada.

No mesmo sentido, em uma turma de crianças entre quatro e cinco anos, um “exercício escolar” pedia que desenhos de televisão, geladeira e cama fossem “ligados” aos desenhos dos cômodos da casa “aos quais pertenciam”: sala, cozinha e quarto. Para a professora, a criança que ligou a geladeira à sala estava errada. A experiência trazida pela criança, seja porque assim é sua casa, seja porque assim quer o mundo, foi descartada e uma única resposta foi determinada como possível, partindo de padrões e normas estabelecidos socialmente e apresentados como certos.

Qual o conhecimento existente na resposta dada? Quem é esta criança? Como vive sua família? O que fazem? Quais seus desejos e sonhos? Questionamentos importantes para uma prática pedagógica são deixados de lado, produzindo saberes e fazeres a partir de modelos naturalizados e pré-determinados. Os 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.

Propomo-nos, então, a subverter certas produções de verdades e, consequentemente, as subjetividades que vão se constituindo de forma naturalizada em nome da garantia do direito. Nesta perspectiva, o uso de alguns conceitos como paradigmas, dentre eles os de cidadania e direitos, podem acabar nos engessando em lógicas modelares e no enquadramento do discurso “formas e conteúdos iguais, para oportunidades iguais”.

Se bem sabemos que a entrada da educação infantil no mundo do direito no Brasil – reconhecendo a criança como sujeito de direitos – está intimamente ligada a rupturas históricas de desigualdades, 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, à medida que o sistema de normas estabelecidas neste campo compõe um ideário jurídico que fundamenta a prática cotidiana.

Criticam-se velhas formas, mas as buscas constantes de sistematizações e de novas configurações têm prevalecido à produção da disciplina e do controle permanente. As práticas não são questionadas, não há uma análise que acompanhe o que se faz e o que se produz diariamente, sujeitando acontecimentos muitas vezes díspares a padrões de normalização. São práticas que produzem crianças e adultos disciplinados e modelados de acordo com o que se espera hegemonicamente. Não há intercâmbio com a família sobre diferentes modos de produzir aprendizagem, afirmando a escola como espaço demarcador de hierarquias no processo de disciplinarização. Há alianças com a família em busca de adesão ao instituído por e na escola, da mesma forma que ela é esquadrihada quando aponta distanciamentos ou recusas.

Acesso como direito: educação infantil e controle social

A história brasileira é farta de cenas de luta pela escola, mas não necessariamente todos aderem às demandas de tais movimentos ou às formas que estes adotam. Se por um lado as famílias historicamente buscaram vaga em escola e em creche, também é verdade que algumas preferem ficar com seus filhos em casa e responsabilizar-se pela sua educação. Entretanto, a multiplicidade contida na relação entre escola e família é abortada em favor de uma diretriz padronizada. Deixar o filho para trabalhar é entendido como um direito; ir à praia enquanto o filho está na creche é entendido como uma imoralidade. Neste caso as escolas reclamam, considerando os responsáveis cínicos – em especial as mães – quando chegam de roupa de banho e com areia para buscarem seus filhos. Faltar à escola, mesmo no caso de crianças da educação infantil (desde a creche), é aceito apenas por doença e de preferência com atestado médico. Se a mãe leva o filho à praia é questionada e se vai sem ele, também. A tensão entre direito e obrigação abole a possibilidade da escola como opção. Passa a ser mais uma prescrição jurídica em que a família – e não só a criança – tem que se enquadrar.

A Constituição Federal promulgada em 1988 – vigente até hoje – define o direito à educação infantil, determinando o acolhimento às demandas que este segmento exige. Oito anos depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 e inspirada nesta, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB 9.394) estabelece que o atendimento das crianças de zero a três anos passaria a ser feito em creches e de quatro a seis anos⁵ 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).

A partir de 1996 a educação infantil acompanha um amplo processo de normatização. Dentre as deliberações destacamos o lançamento em 1998 e 1999, respectivamente, dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), bem como, em 2005, a instituição de uma outra Política Nacional de Educação Infantil (PNEI/2005) que determinou os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura (2006), Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil (2008), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) e a reedição dos Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009).

Observa-se, entretanto, a partir da realidade do estado do Rio de Janeiro, que os direitos afiançados pelas normatizações não são largamente incorporados no dia a dia da educação infantil. Experimenta-se diariamente um conjunto de regulamentações que não necessariamente garantem os direitos. Portanto, vivenciamos uma realidade em que “em nome do direito social, se pode desenvolver uma legalidade sem direito, ou ainda que o direito social já não contém, em si mesmo, nada que possa fazer que a inflação de legalidade, de que está prenhe, permaneça um direito” (EWALD, 2000:196). Incide, conseqüentemente, um controle permanente pautado em regulamentações em nome do direito. Estabelece-se uma prática de vigilância constante. Vivemos grandes paradoxos, pois a ideia da educação infantil ser um suporte para a mãe trabalhar ainda prevalece. A noção de direito a esta fase da educação é pouco clara nas relações instituídas.

Deste modo, as políticas públicas que até então não determinavam a obrigatoriedade das famílias levarem os menores de seis anos à escola, mas definiam a responsabilidade de o poder público atender o direito das crianças a creches e pré-escolas quando desejado por seus responsáveis, muda seu enfoque. A modificação ocorre com a Emenda Constitucional nº 59⁶, aprovada em novembro de 2009, que institui a obrigatoriedade de frequência de crianças a partir de quatro anos de idade em instituições de educação infantil a partir de 2016⁷. Desde 2009, então, fica estabelecido

que as famílias terão que levar seus filhos à escola obrigatoriamente a partir dos quatro anos.

As famílias que tinham condições de optar pela educação infantil e decidiam se queriam ou não levar os seus filhos, agora, a partir dos quatro anos, passam a ser obrigadas a frequentar a escola. Quanto mais jovens os alunos, mais intervém a escola no espaço familiar. A intervenção nas famílias referida anteriormente, intensificada com uma norma jurídica, tem sido uma forma de estender, instituir e reafirmar práticas que permanecem agenciando a despotencialização da família – de seu saber –, relacionando a escola voltada à primeira infância à condição de espaço essencial – muitas vezes único – para “aprender a amar a vida e tornar-se uma pessoa íntegra, afetiva, inteligente e solidária” (TIRIBA, 2009). A potência da escola como espaço de produção subjetiva parece ter ampliado sua presença para outras etapas da vida (chamadas de primeira infância) que até o século XX eram consideradas de pouca influência política e, por isso, relegadas a segundo plano no processo de institucionalização.

A normalização opera por meio de mecânicas que definem não só a forma de ser família, mas a própria possibilidade de sê-lo. A escola, além de introduzir conteúdos, é um mecanismo de apoio familiar, uma forma de abrir espaços de socialização, mas também de controle do comportamento, com base em modelos rígidos naturalizados. A prática escolar opera o controle das crianças e das famílias, ameaçadas – estas últimas – pelo olhar vigilante da escola disciplinadora de inclusive perder a guarda de seus filhos se não forem bem comportadas ou devidamente “estruturadas” para serem merecedoras de tal espaço.

A todo tempo são exigidos comportamentos-padrão, etapas a serem alcançadas, ações predefinidas e respostas passíveis de aceitação. Referências que produzem intervenções na escola, na família e na própria produção da infância.

As práticas que circulam no cotidiano dão um estado, uma natureza e uma essência à infância, justificando intervir nela em nome do *seu* direito; dispondo dos seus corpos. A criança, como sujeito de direito, converte-se em objeto, dando suporte a uma visão romantizada e idealizada da infância. As normas de controle vão infiltrando-se nas ações cotidianas e a sofisticação do controle é produzida pela sofisticação da norma.

Sujeito de direitos, para Foucault (2008), é o homem que aceita a renúncia a ele mesmo, visto que sendo sujeito de direito opera a partir do contrato e o respeito ao contrato se dá pelo entendimento do mesmo como parte da vida. Essa é a lógica cuja racionalidade econômica vai sendo produzida como lógica de vida, operando nos corpos

e na vida, seguindo em sua invisibilidade. Segundo Foucault (2005b: 317), “em vez de perguntar a sujeitos ideais o que puderam ceder de si mesmos ou de seus poderes para deixar-se sujeitar, deve-se investigar como as relações de sujeição podem fabricar sujeitos”.

O que vemos na educação infantil, geralmente, é rigidez com as famílias, exigindo presença em horários fixos e em dias contínuos, assim como com as crianças, que são cobradas por tarefas padronizadas e por comportamentos uniformes. A mesma rigidez própria a todas as etapas subsequentes de escolarização, justificadas por um sistema educacional progressivo: deveres de casa, trabalhos com formas fixas, discussões sobre o grau de desenvolvimento das crianças, cobranças às famílias em relação aos trabalhos feitos na escola e em casa, entre tantos outros, são visíveis também no cotidiano da educação infantil, quando professoras fazem planejamentos que aplicam à turma esperando respostas competentes desde os 2 ou 3 anos de idade.

A lógica da norma sustenta-se no direito, determinando o dever que tem que ser cumprido. As crianças – e neste caso aquelas com menos de seis anos – e sua educação também são atravessadas pelo direito no mundo modelar, 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 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 este último seja permanentemente atualizado.

Necessário questionar os paradigmas de verdade, de hierarquia, que as práticas pedagógicas – que são políticas e não neutras – estabelecem em suas relações de poder e nas formas de controle, quando é preciso 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 insistir nas perguntas: 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?

Caminhos para práticas inovadoras e libertárias

Se hoje presenciamos uma atenção contundente voltada à criança e suas formas de expressão, criatividade e interação no mundo, diferente da existente até a década de 1990, percebe-se também a conservação e disseminação do discurso sobre como elas devem viver e comportar-se. As diretrizes de obrigatoriedade a partir de quatro anos de idade, votadas em 2009, determinam condições cada vez mais disciplinadoras e reguladoras, em nome da garantia dos direitos básicos da criança de zero a cinco anos.

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: 1-2) nos provoca a pensar quando questiona:

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 a aprendizagem das crianças. Os sistemas de ensino são os que não estão dando conta de atender 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?

A análise das políticas públicas voltadas para a infância e para a educação infantil no Brasil mostra o quanto é necessário rever e repensar conceitos, bem como refletir sobre o que se propõe em nome 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 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 espontânea 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). Ouvir professores, os trabalhadores que atendem as crianças, as famílias que reivindicam educação infantil, as crianças e fugir de normas prontas é um imperativo.

Investir em processos produtivos que criam estratégias, relações, idéias, saberes é uma forma de romper com a busca de regulamentações e projetos padronizados. As iniciativas muitas vezes potentes que provêm de uma certa realidade não podem ser assumidas como um modelo. Sua potência está na singularidade. Assim, e somente assim, pode-se romper com os ditames sociais de controle, dos modelos, de padrões e da disciplina que são impostos cotidianamente e aos quais nos sujeitamos, quase sempre com mansidão, seduzidos.

Podemos afirmar que a infância é uma construção da Era Moderna cuja visibilidade se dá pela propagação dos discursos. Uma categoria e, como tal, um padrão. Contrariamente ao princípio de que cada criança é única, quando inserida em uma categoria, será que o é? À medida que a incluímos em um modelo tiramos o único, formatamos, capturamos em comportamentos esperados. Desta forma, controla-se sua virtualidade e antes que ensaie qualquer movimento dizemos o que é capaz ou não de fazer. 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 são respaldadas por mecanismos instituídos.

Operar por outras lógicas e desconstruir os instituídos é um desafio. Valorizar as formas culturais com que chegam as crianças, as suas preferências, suas formas de colocar-se no mundo, seus medos, seus recuos, suas iniciativas, enfim, suas experimentações e vivências é um sopro de liberdade. Uma prática ameaçadora.

A ampliação da normatização pelo direito à educação infantil e suas práticas, inscritas em movimentos históricos, é uma forma de o poder atualizar-se, o que quer dizer que novas possibilidades de escapes às capturas próprias à sociedade de controle circulam. No dizer de Tótora (2006), as minorias estão sempre presentes, como um devir em suas múltiplas apresentações – não reproduzidas em modelos e representações únicas – sem qualquer manual. Olhar para os escapes, para as resistências capturadas em novas normas que continuam produzindo linhas de fuga, é dar voz aos devires. Os deslocamentos dos que trabalham na educação infantil não é erro ou desobediência, mas a produção de possibilidades de um fazer que se inaugura todos os dias. Desconstruir identidades, possibilitando que as pessoas reinventem, sejam outras, escolham caminhos, produzam maneiras de ser é um caminho a ser explorado. Por que perguntar à família se a menina pode ser príncipe, se foi claro o seu desejo? Que amarras atam nossas interrogações e nossas abordagens?

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 que se firmam como verdades possibilita a organização de espaços articulados de liberdade, resistência, convivência e discussão.

Discutimos, portanto, os enquadramentos propostos, com muito mais dúvidas e questionamentos do que respostas e certezas, mas compreendendo a pluralidade de ideias e a necessidade premente de renovar e revigorar a prática pedagógica, dando ênfase às tensões próprias às relações sócio-políticas, presentes nas múltiplas 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).

Aventamos a possibilidade de pensar a educação infantil como uma construção e não como uma adequação – uma modelação –, transformando as concepções sobre a educação, a pesquisa, a docência, a infância, a aprendizagem, a escola, o currículo, o indivíduo, o coletivo, o Ser Humano, sendo preciso, então, estarmos abertos às mudanças, às transformações, às insurreições, identificando e desnaturalizando concepções, conhecimento, educação e a sociedade que temos, queremos e praticamos. Ocupar o lugar desta etapa da educação escolar que se tornou obrigatória é um convite para deslocar-se do instituído, para trabalhar afirmando constantemente a importância de um olhar sensível para o entorno, os devires, os sorrisos, os gestos, as diferenças.

Referências:

- AGUIAR, Kátia. & ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia Ciência e profissão* v.27 n.4 Brasília dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>.
- ALVAREZ-URÍA, Fernando. & VARELA, Julia. *Arqueología de la escuela*. Tradução de Estela Scheinvar. Madrid: La Piqueta, 1991.
- ARANTES, Esther. 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. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças - 2ª edição. Brasília: MEC/SEB/DCOCEB/COEDI, 2009.
- _____. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- _____. Emenda Constitucional n.59. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009.
- _____. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2008.
- _____. Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituição de Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- _____. Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2005.
- _____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- _____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. 17ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1988.
- CORRÊA, Guilherme C. *Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.
- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- D'ALMEIDA, Késia. *Educação Infantil e Direito: práticas de controle como campo de análise*. Rio de Janeiro. UERJ, 2009 (Dissertação de Mestrado).
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro, Ed.34, 1990.
- DIDONET, Vital. Nota de esclarecimento sobre a PEC 277/2008. São Paulo, 2009 www.omepms.org.br/web/site. Acesso em 2009.
- DONZELOT, Jacques. *A Polícia das Famílias*. Rio de Janeiro: Graal; 1986.
- EWALD, Fraçois. *Foucault A Norma e o Direito*. 2. ed. Coleção Comunicação e Linguagem. Portugal: Vega, 2000.
- FARIA, Solimar C. Histórias e Políticas de Educação Infantil. In: FAZOLO, E. (org.). *Educação Infantil em Curso*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- FOUCAULT, Michel. Política e Ética: uma Entrevista. In: *Ditos e Escritos*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária; 1984. p.218-224.
- FOUCAULT, Michel . *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2005a.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- KUHLMANN JUNIOR, Moisés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PASSETTI, Edson. Educação e liberdade. In: PASSETTI, Edson. *Anarquismos e sociedade de controle*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PASSETTI, Edson. Liberdade para se educar. Em: CORRÊA, G. C. *Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.
- PASSETTI, Edson. Foucault anti-fascista, São Francisco de Sales e atitudes parrhesiastas. *Caderno de resumos*. 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.
- ROCHA, Marisa Lopes da. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. *Psicologia em estudo*, Maringá, v.113, n. 3, p.477-484, jul/set. 2008.
- SCHEINVAR, Estela. A família como dispositivo de privatização do social. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. V. 58, n.1, 2006. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>>
- SCHEINVAR, Estela. *O Feitiço da Política Pública*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- TIRIBA, Lia. Infância, Direito e Cidadania. Texto publicado no Jornal do Brasil na edição de 11/05/2009.
- TÓTORA, Silvana. Democracia e Sociedade de Controle. *Verve: Revista Semestral do NU-SOL – Núcleo de sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais, PUC-SP*. N 10. São Paulo: O Programa, 2006 – Semestral.
- VEYNE, Paul Marie. *Como se Escreve a História. Foucault revoluciona a história*, Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

Estela Scheinvar
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Universidade Federal Fluminense (UFF)
E-mail: scheinvar@ig.com.br

Késia D’Almeida
Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)
Prefeitura Municipal de São Gonçalo/ CREFCON - SG
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: kesia@fiocruz.br

¹ O direito à educação infantil no Brasil tem sido estudado por diversos autores. Entretanto, não compartilhamos da perspectiva quantitativa ou daquela que pretende apresentar um panorama dos estudos por meio de sínteses, por entender que toda categorização tende a produzir reducionismos. Afirmamos nossas análises em aliança com alguns autores, sem desqualificar ou nos distanciarmos *a priori* de muitos

outros dedicados ao tema. Este texto busca fundamentar as suas análises somando-se ao debate em torno ao direito à educação infantil no Brasil, esperando que sua leitura produza encontros e demarque diferenças.

² O conceito de sociedade de controle é apresentado por Gilles Deleuze (1990) em seu texto “Controle e Devir” e, nos termos de Passetti, “se consolida convivendo e superando a sociedade disciplinar dos confinamentos e posicionamentos. Ela é transnacional, inacabada, funciona por fluxos e exige participação como maneira de suprimir resistências. Faz da democracia participativa seu meio e seu fim” (2006:10).

³ Segundo Arantes (2006) eram consideradas expostas as crianças que não tinham filiação reconhecida, moralmente abandonadas, ou seja, concebidas fora do casamento. Essas crianças eram geralmente deixadas nas igrejas, casas de parentes ou na rua. Os órfãos eram as crianças com filiação reconhecida, brancas, de “bom” procedimento.

⁴ “A Roda” - como conhecida - ou, formalmente, a Casa dos Expostos, era um estabelecimento que operava por meio de um mecanismo semelhante a uma roleta utilizada nos seus portões ou muros, para recolher as crianças moralmente abandonadas. A ação dessa casa era voltada ao recolhimento das crianças sem que a filiação e/ou a causa do abandono necessitassem ser revelados. Esse mecanismo permitia o anonimato das pessoas que depositavam as crianças na roda, à medida que não era necessário contato físico e/ou verbal entre os responsáveis pelo estabelecimento e os depositantes. As crianças eram depositadas a qualquer tempo ou hora sem aviso prévio ou identificação. Quem as deixava acionava um dispositivo sonoro (sino ou campainha) para avisar que lá havia uma pessoa a ser recolhida. Já os órfãos não faziam uso da roda, sendo destinados a uma instituição diferenciada.

⁵ Ressaltamos que a educação infantil compreende a faixa etária de zero até completarem seis anos. A partir desta idade a criança tem que frequentar a primeira etapa do Ensino Fundamental, que, com a Lei 11274 de 06 de Fevereiro de 2006, passou a incluir a classe de alfabetização como primeiro ano deste segmento.

⁶ Em 12 de Novembro de 2009 foi publicada a Emenda Constitucional (EC) 59/2009, que regulamenta o Art. 208 da Constituição Federal nos seguintes termos: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

⁷ O prazo dado para a implementação dos 14 anos de educação básica obrigatória (e não 9, como ocorre desde 2009) é o ano de 2016.