

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCACÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELLEN AGUIAR DA SILVA

UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1998-2012)

ELLEN AGUIAR DA SILVA

UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1998-2012)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) referente à Linha de Pesquisa: Educação: Currículo, Epistemologia e História como requisito racial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos

ELLEN AGUIAR DA SILVA

UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1998-2012)

Tese de Doutoral apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) na Linha de Pesquisa: Educação: Currículo, Epistemologia e História como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos

Data de Avaliação: Conceito:	
	BANCA EXAMINADORA
	Prof ^a . Dr ^a . Flávia Cristina Silveira Lemos (Orientadora) Universidade Federal do Pará-UFPA
	Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão Universidade Federal do Pará-UFPA
	Prof. Dr. Leandro Passarinho Reis Júnior Universidade Federal do Pará-UFPA
	Prof. Dr. Marcelo Almeida Ferreri Universidade Federal do Sergipe-UFS

Prof. Dr. Wladirson Cardoso Universidade Estadual do Pará -UEPA

> Belém-PA 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586a Silva, Ellen Aguiar

Uma Análise da Produção da Autonomia da Criança nas Práticas Curriculares de Educação Infantil (1998-2012) : Estudo Histórico e Documental / Ellen Águiar Silva. — 2018 118 f.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos

1. Autonomia . 2. Currículo. 3. Educação Infantil. 4. Subjetividade . I. Lemos, Flávia Cristina Silveira , orient. II. Título

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a pensar o processo educativo como disparador de reflexões críticas acerca das formas de subjetividades e as relações de poder e saber que produzem efeitos individualizante e totalizante nas ações de crianças e professores em práticas historicamente analisáveis e questionáveis.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED/ICED da Universidade Federal do Pará, a qual concedeu a oportunidade de cursar disciplinas e potencializar a investigação da tese proposta.

À Prof^a Dr^a Flávia Cristina Silveira Lemos e minha orientadora, pela sua criatividade, potencialidade, sutileza, sabedoria e originalidade na promoção e partilha de instigantes diálogos, debates, saberes, orientações, publicações, organizações e socializações de eventos.

Aos Professores Membros da Banca de Qualificação pelas coerentes e preciosas apreciações, à Prof^a. Dr^a Estela Scheinvar, à Profa. Dr^a Maria Livia Nascimento, ao Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa e Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão. Aos Professores Membros da Banca de Defesa pelas contribuições relevantes: Prof. Dr. Carlos Paixão, Prof. Dr. Leandro Passarinho Reis Júnior, Prof. Dr. Marcelo Almeida Ferreri e Prof. Dr. Wladirson Cardoso,

Aos discentes da turma de Doutorado/2014 da Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História pela descontraída e intensa parceira, solidariedade e contribuições: Leila Cristina, Flávio Valentim, Kelly Silva, Renato Pinheiro, Natamias Lopes e Nicelma Josenila.

A todos (a) do Grupo de Pesquisa Transversalizando pela ilustre e contínua possibilidade acadêmica de proporcionar e socializar saberes coletivamente através de densas leituras, debates, produções textuais, publicações de artigos e capítulos de livros.

Aos colegas da Unidade de Ensino que desenvolvo atividades pedagógicas: Carlos Rosário e Rita Brito que sempre me incentivaram na realização e conclusão deste doutorado.

Aos familiares pelo compartilhamento do amor, apoio, paciência e sabedoria destinados durante o processo de intensas leituras, pesquisas e escrita da tese.

"[] O problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não é tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos libertarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos de promover novas formas de subjetividade, através da recusa desse tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos"

(Michel Foucault).

RESUMO

O presente texto pretende problematizar as práticas curriculares de educação infantil que entrecruzam os documentos nacionais publicados pelo Ministério da Educação via Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB) durante os anos de 1998 a 2012. Entre eles, podemos enfatizar o Parecer nº 22/98, a Resolução CEB nº01/99, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Formação Pessoal e Social (1998), a Resolução Nº05/2009; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e Brinquedos e Brincadeiras de Creches. Manual de Orientação Pedagógica (2012). É preciso dar visibilidade as relações de saber-poder e as condições de possibilidade em que o objeto é constituído. Para isso, a pesquisa bibliográfica e documental, abrangeu a análise arqueogenealógica de Michael Foucault com a inserção de alguns conceitos como: o sujeito, o poder, o saber, o dispositivo, a governamentalidade, a subjetividade, as práticas discursivas (saber) e práticas não discursivas (poder). Os saberes em especial da pedagogia e a psicologia que integram os documentos apresentam uma série de princípios, orientações didáticas e estratégias de ensino/aprendizagem para forjar uma formação contínua e produtiva da criança na educação infantil. Ambos vão sendo organizados no sistema de expertise que assinalam a formação de sujeitos específicos com base na cognição para constituir a criança autônoma no dispositivo curricular. Deste modo, a autonomia aparece nos documentos como uma estratégia disciplinar na preparação da criança para o governo e controle de conduta no aprendizado, ou seja, a promoção de um indivíduo autogovernado no futuro, alinhado ao capitalismo cognitivo e a produção de práticas de si. Um sujeito autônomo, empreendedor e ativo na aprendizagem interligado a racionalidades específicas desenvolvidas pela economia política global ao produzir subjetividades infantilizadas, às quais estão sempre se atualizando no corpo social.

Palavras-Chave: Autonomia. Criança. Currículo. Conhecimento. Educação Infantil. Subjetividade.

ABSTRACT

The present text intends to problematize "the knowledge that constitute object autonomy in the curricular practices of children's education from 1998 to 2012" from the national documents published by the Ministry of Education via the Basic Education Secretariat (MEC/SEB): Among them: Opinion No. 22/98 and Resolution CEB No. 1/99, the National Curricular Framework for Early Childhood Education. Personal and Social Training (1998); Resolution No. 5/2009; the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2010); the Toys and Games of Children-Manual of Pedagogical Guidance (2012). It is necessary to give visibility to the relations of know-power and the conditions of possibility in which object is constituted. For this, bibliographical and documentary research encompassed the archaeological analysis of Michael Foucault, including some concepts: subject, power, knowledge, device, governmentality, subjectivity and discursive (knowledge) and non-discursive practices (power). The knowledge that crosses the object autonomy in the documents serves as justification to base principles, guidelines, teaching guidelines and teaching / learning strategies to model the child. They organize themselves into a system of expertise and signal the formation of specific subjects based on cognition to constitute the autonomous child in the curricular device. Thus, autonomy appears as a disciplinary strategy in the child's preparation for government and control of behavior in learning, that is, the promotion of a self-governing individual in the future, aligned with cognitive capitalism and the production of self-practices. An autonomous, enterprising and active subject in learning linked to specific rationalities developed by the global political economy that produces childish subjectivities forms that are always updating in the social body.

Keywords: Autonomy. Child. Curriculum. Knowledge. Child education. Subjectivity.

RESUMEN

El presente texto pretende problematizar "los saberes que constituyen objeto autonomía en las prácticas curriculares de educación infantil en los años 1998 a 2012" a partir de los documentos nacionales publicados por el Ministerio de Educación a través de la Secretaría de Educación Básica (MEC / SEB): Entre ellos: Dictamen nº 22/98 y la Resolución CEB nº1 / 99, el Referencial Curricular Nacional para Educación Infantil. Formación personal y social (1998), Resolución Nº 5/2009; las Directrices curriculares nacionales para la educación infantil (2010); los Juguetes y Juegos de Niño-Manual de Orientación Pedagógica (2012). Es necesario dar visibilidad a las relaciones de saber-poder y las condiciones de posibilidad en que objeto es constituido. Para ello, la investigación bibliográfica y documental, abarcó el análisis arquegenealógico de Michael Foucault, incluyendo algunos conceptos: el sujeto, el poder, el saber, dispositivo, la gubernamentalidad, la subjetividad y las prácticas discursivas (saber) y las prácticas no discursivas (saber) de potencia). Los saberes que atraviesan el objeto autonomía en los documentos sirven de justificación para fundamentar principios, orientaciones, orientaciones didácticas y estrategias de enseñanza / aprendizaje para modelar al niño. Se organizan en sistema de experiencia y señalan la formación de sujetos específicos basados en la cognición para constituir el niño autónoma en el dispositivo curricular. Siendo así, la autonomía aparece como estrategia disciplinaria en la preparación del niño para el gobierno y control de conducta en el aprendizaje, o sea, la promoción de un individuo autogobernado en el futuro, alineado al capitalismo cognitivo y la producción de prácticas de sí. Un sujeto autónomo, emprendedor y activo en el aprendizaje interconectado a racionalidades específicas desarrolladas por la economía política global que produce formas subjetividades infantiles que siempre se están actualizando en el cuerpo social.

Palabras-clave: Autonomía. Niño. Plan de estudios. Conocimiento. Educación Infantil. Subjetividad.

LISTA DE SIGLAS

CNE Conselho Nacional de Educação

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC Ministério da Educação e Cultura

ONU Organização das Nações Unidas

PNEI Plano Nacional de Educação de Educação Infantil

RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO12
1. DISPOSITIVO CURRÍCULO E EDUCAÇÃO NEOLIBERAL: A FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES INFANTILIZADAS E EMPRESARIAIS18
2. PERCURSOS METODOLÓGICOS36
2.1. Ferramentas de pesquisa histórica e documental com Michel Foucault36
3. A HISTÓRIA DA INFÂNCIA OBJETIVA54
3.1. História da constituição do objeto infância54
3.2. A produção da infância normalizada pela educação e pela saúde65
4. A ÊNFASE DA AUTONOMIA NOS DISPOSITIVOS CURRICULARES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL, QUESTIONANDO OS MODOS DE OPERAR A CRIANÇA
NOS DOCUMENTOS71
4.1 O currículo na Educação Infantil: Dos RCNEI (1998) as DCNEI (2010)74
4.2 A autonomia: Um princípio e orientação para aprendizagem da criança83
4.3 Entre a Pedagogia e a Psicologia: práticas de governar a criança
4.4 As "Expertises" das Subjetividades
CONSIDERAÇÕES FINAIS
REFERÊNCIAS
ANEXO A - DCNEI 2010
ANEXO B - PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009113
ANEXO C - PARECER CNE Nº 22/98
ANEXO D - RCNEI 1998 VOL. 2
ANEXO E - RESOLUÇÃO CEB Nº 01/99157
ANEXO F - RESOLUÇÃO 05/2009

INTRODUÇÃO

Esta tese doutoral tem como *lócus* as práticas do currículo na educação infantil, no Brasil, de 1998 a 2012 que constituem a subjetividade infância com autonomia, no contexto neoliberal, em meio ao empresariamento da vida pela via da formação do capital humano. A tese está firmada no pressuposto de que os saberes produzidos por meio das práticas curriculares de Educação Infantil são sustentados pela criação do objeto autonomia na aprendizagem da criança, aqui entendida como espaço de produção histórica de subjetividades, sendo que este modo de viver, sentir, pensar, agir e se relacionar está articulado ao empresariamento de si e dos outros, no plano da economia política mundializada, cuja prática educativa prioritária é formar capital humano pela via da maquinaria da racionalidade de governo de um sujeito denominado cognitivo, cuja característica mais valorizada do ser é a autonomia.

Como problema de estudo, considerou-se interessante, indagar: Como os saberes contribuem para formar tipos específicos de sujeitos na política nacional de educação infantil brasileira? Como os saberes estão organizados nas práticas curriculares da educação infantil para formar o sistema de uma expertise de governo da criança na prática educativa? Qual racionalidade de governo na economia política sustenta a objetivação da autonomia no plano da educação infantil? Como estão articuladas as estratégicas de ensino e orientações didáticas para formar a autonomia da criança na política nacional de educação infantil brasileira? Como as relações de saber-poder são diagramadas na produção de subjetividades infantis nas práticas curriculares da educação infantil, no Brasil em termos de formação de uma subjetividade pautada no capital humano cognitivo?

Em que pese às interrogações levantadas, embora não seja pretensão esgotá-las todas, sobretudo, na profundidade e complexidade deste acontecimento, neste estudo, impulsionou-me a escolha do objeto autonomia por considerar relevante sua inserção no aprendizado da criança, na produção de racionalidades específicas, voltadas para a Política Nacional de Educação infantil, no Brasil, dos últimos anos. Estudar o objeto autonomia na aprendizagem da criança fez parte da minha trajetória profissional, institucional e acadêmica. É no bojo da minha formação como docente, pedagoga e "especialista" em educação infantil que se coloca uma experiência, em curso, como o objeto desta tese e todo o espectro institucional que a cerca e constitui.

Ao produzir a monografia no curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade do Estado do Pará (UEPA) em 2003¹, o interesse pela questão curricular, iniciou-se com a pesquisa bibliográfica e documental a despeito das teorias psicológicas que subsidiavam as ações educativas, as interações infantis, as orientações didáticas e a proposta pedagógica destinada às crianças nos referenciais curriculares para Educação Infantil. No exercício da docência no Campus Universitário de Castanhal-UFPA, em 2004-2006, como professora substituta da disciplina Didática, ao ministrar as disciplinas Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil e Prática de Ensino de Educação Infantil, percebi a necessidade de compreender a interlocução do currículo e a produção de subjetividades infantilizadas.

Com a inserção na Secretaria Estadual de Educação do Pará, em 2008, via concurso público, desenvolvi trabalhos em unidades de ensinos, enquanto coordenadora pedagógica. Pude, então, visualizar que as práticas curriculares eram entrecruzadas por questões institucionais, econômicas, políticas, sociais, históricas, subjetivas e culturais. Havia uma lógica disciplinar a ser problematizada no que tange aos referenciais de análise, aplicados ao processo de escolarização da criança.

No Programa de Pós-graduação, em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 2012 a 2014, ao realizar o mestrado, foi possível questionar a produção da autonomia enquanto eixo transversal, descrito e analisado nos documentos emitidos pelos organismos multilaterais tais como: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), os quais possuíam efeitos nas práticas políticas gestadas para a conformação e internalização de formas de governar a conduta da criança sob auspício de uma infância² conjugada no ideal de felicidade positivada a alcance de todos (a) na sociedade, durante os últimos 30 anos, na virada do século XX para o XXI.

Esta experiência de estudo por meio de uma pesquisa stricto sensu foi crucial em minha trajetória de trabalhadora da educação, tanto na docência quanto na gestão. Em especial, face à educação infantil e à premissa base de sua configuração atual, a construção de um sujeito autônomo, a ser ensinado para se tornar capital humano, útil e dócil ao mercado neoliberal. É neste plano de questões-problema e histórico da minha formação que é o constituído o objeto, o

¹ Ver Monografia "Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: Um Estudo Bibliográfico das Teorias de Piaget e Vygostky" abrangeu a análise das teorias psicológicas que orientam a formação da criança nos referenciais curriculares para educação infantil (2003);

² Ver Dissertação "A Noção de Autonomia e Infância nos Documentos da ONU e UNICEF a partir de 1989 a 2009", que inclui a análise dos documentos: a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), o Kit de Desenvolvimento da Primeira Infância: Uma Caixa Tesouro de Atividades (DPI) e o Relatório sobre a Situação Mundial da Infância. Celebrando os 20 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança. Edição Especial (2009);

problema, a metodologia, os objetivos, a justificativa e as discussões, materializadas, nesta tese de doutorado em educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Outro ponto importante foi o ingresso no grupo de estudo e pesquisa transdisciplinar, chamado "Transversalizando", em 2009, cuja analítica de estudo têm expressão em conversações da filosofia com a Psicologia, com a Educação e o Direito com uma ênfase no trabalho do filósofo francês Michel Foucault. Este grupo é coordenado pela Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos.

As discussões e problematizações mediadas pela socialização ampla e pela leitura/discussão de textos foram um expoente fecundo para minha inserção na pós-graduação e na problematização das práticas de governo dos corpos das crianças pela objetivação das mesmas enquanto infância autônoma. Neste campo de trabalho, pude analisar as expectativas da formação de uma criança, organizadas em um currículo neoliberal, forjado na racionalidade de governo da biopolítica e da sociedade disciplinar contemporânea, ganham vulto e expressão internacional, não apenas por meio da Organização das Nações Unidas, mas para os bancos e corporações internacionais, passando a constituir um eixo prioritário das Políticas de Estado de Educação Infantil.

De modo geral, as atividades curriculares desenvolvidas nesta tese foram realizadas durante o Doutorado Acadêmico, em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Pará, na Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História. Pude cursar disciplinas obrigatórias e optativas, participar de congressos locais e nacionais, apreciar debates relevantes e realizar leituras/análise de textos importantes. Ampliei horizontes e abri perspectivas analíticas, levantei literatura consistente e aprofundei os estudos do meu objeto e problema de pesquisa.

Minha participação em espaços tão plurais e significativos de formação consolidou uma trajetória de trabalho e deu consistência para um conjunto de posicionamentos políticos e sociais na composição de um plano de existência coextensivo à análise em proposição nesta tese de doutorado em educação. Assim, vida e trabalho, estudo e política não se dissociam nesta pesquisa.

Entre as disciplinas cursadas, estão: Teorias da Educação, Epistemologia e Práticas Investigativas nos Campos do Currículo e da História da Educação, Seminário de Tese I, II, III e IV que possibilitou a efetivação de considerações e discussões sobre os fundamentos teóricos, construção do objeto, categoria analítica, percursos metodológicos e os aspectos normativo que compõem o Relatório de Qualificação da Tese Doutoral.

Institucionalmente, a pesquisa se propôs a contribuir com a Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, no PPGED/UFPA, em 2014, ao questionar os saberes que

constituíam o discurso da autonomia nas práticas curriculares, especialmente, na Política Nacional da Educação infantil, ensejando interrogar suas implicações na formação subjetiva da criança face às racionalidades específicas de governo, às quais lhes foram dirigidas. A infância se tornou uma parcela da população a ser educada e organizada, a partir de um conjunto de encomendas neoliberais da gestão da vida rumo à formação do capital humano.

Para o estudo em rigor, estabeleceu-se como objetivo geral problematizar as práticas de saber e poder constitutivas do currículo nacional de educação infantil, nos anos de 1998 a 2012, com o intuito de analisar como estes são organizados no sistema de expertise e contribuem para formar sujeitos específicos pautados na perspectiva da cognição, vinculada ao objeto autonomia, ligado ao capital humano no dispositivo curricular.

A definição do recorte temporal, instituído nesta pesquisa faz referência aos anos 90 do século XX, por justamente fazer frente ao lançamento de uma série de documentos, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), direcionados à Educação Infantil, entre eles: o Parecer nº 22/98, a Resolução CEB nº01/99, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) 1998 a qual utilizo apenas o Segundo Volume. "Formação Pessoal e Social", cujo eixo de trabalho denomina-se "Identidade e autonomia" inclui formas específicas de aprender, conviver, ser e estar com os outros. E ainda, o Parecer nº04/2000; a Resolução Nº 05/2009; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a publicação de Brinquedos e Brincadeiras de Creche-Manual de Orientação Pedagógica, em 2012.

Quanto à circunscrição dos objetivos específicos desta tese, foram construídos os seguintes: 1) Explicitar a emergência da autonomia na formação da criança a partir da publicação de documentos dispostos pelo MEC no campo curricular da Educação Infantil, fazendo a interface entre conceitos de Foucault e os estudos curriculares pós-críticos; 2) Discutir as práticas de saber e poder que constituem o discurso autonomia e as próprias racionalidades por eles produzidas na formação da criança; 3) Enfatizar a matriz conceitual que atravessa o discurso autonomia, buscando verificar como se classifica e categoriza o indivíduo a um tipo especial de sujeito a qual cada criança tem reconhecer neles; 4) Analisar a incursão da autonomia na produção de prática si, ligadas à economia global. O desdobramento analítico da tese em vigor, parte da organização dos seguintes capítulos:

No capítulo I, o tema central é: "Dispositivo curricular e a educação neoliberal no empresariamento da existência infantilizada". Nele, são agenciados e maquinados escritos sobre o currículo enquanto um dispositivo de governo das condutas e organização de uma política específica, em um tempo e espaço, específicos. Opera-se com a definição de currículo enquanto um conjunto de práticas sociais, econômicas, históricas, subjetivas e políticas correlatas às

estratégias de governamentalidade da criança rumo à infância, em um projeto de educação, voltado para a criação de uma suposta sociedade, qual seja, no presente, a neoliberal, em que o empresariamento e o capital humano se tornaram o objetivo fundamental de formação, nas políticas de educação, conforme as racionalidades desenvolvimentistas dos Estados nacionais e de uma sociedade mundializada, entre os tais, o Brasil é um deles.

No capítulo II, "Percursos metodológicos", desenvolve-se a metodologia, em termos de aportes teóricos e conceituais, procedimentos de análise documental e históricos. Busca-se na História Nova e na Arqueogenealogia de Michel Foucault realizar uma analítica do poder e saber no governo das condutas no plano da educação infantil, tendo em vista, o objeto formação da autonomia.

No capítulo III, aborda-se a: "Objetivação histórica da infância" para problematizar a produção deste objeto infância no plano histórico-social das forças em jogo, em coextensão de práticas variadas, múltiplas e correlacionadas.

No capítulo IV, o objetivo foi analisar a: "Ênfase da Autonomia nos Dispositivos Curriculares de Educação infantil", questionando os modos de operar a criança, esboço incialmente os nexos possíveis na articulação entre a análise arquegenealógica de Michel Foucault e os Estudos Curriculares Pós-Críticos, em seguida a emergência do objeto autonomia nos dispositivos curriculares disponibilizados pelo MEC direcionados a Educação Infantil, discutindo a criança como racionalidade política do Estado. Posteriormente, pontuo a autonomia como princípio de orientação que incita a operacionalização de saberes na aprendizagem da criança no dispositivo curricular. Para isso, faço a relação de alguns conceitos: o poder, o saber, o sujeito, a governamentalidade e a subjetividade propostos por Foucault e os estudos curriculares póscríticos, buscando inscrever como as redes vão sendo colocadas.

Ao concluir esta tese, buscou-se interrogar: "Os saberes na constituição da autonomia da criança: Um campo possível de problematizações" problematiza-se os saberes potencializados nos dispositivos curriculares, bem como a pedagogia e a psicologia que servem de táticas e estratégias de ensino para fundamentar a formação da criança autônoma, e tecem assim práticas sutis de governar a criança, ou seja, transforma-la em tipos de sujeitos específicos. Procuro situar a formação de "expertises" para produzir práticas de si e interrogar a administração das subjetividades no dispositivo curricular, em especial a criança.

Conclui-se, enfim, esta pesquisa, pensando a formação do sujeito cognitivo nas práticas curriculares de Educação Infantil, tentando identificar as matrizes teóricas que dão consistência e justificam a formação da autonomia na aprendizagem da criança, dos quais, pode-se mencionar o construtivismo e pós-construtivismo. Neste limiar, situo também a relação da autonomia com a

cognição e a ideia de representação da criança. Nesta fabricação de um sujeito cognitivo, a autonomia e as racionalidades específicas aplicáveis à criança na educação infantil são alvo de um projeto neoliberal, ao qual, visa-se questionar em termos de suas racionalidades forjadas como dispositivos curriculares. Assim, ao final desta tese de doutorado, reafirma-se o pressuposto de que há uma constituição do sujeito autônomo enquanto empreendedor de si no campo da aprendizagem pela valorização do capital cognitivo também chamado de capital humano como um suposto suporte para o progresso da autonomia da criança simultaneamente ao desenvolvimento econômico e social da sociedade neoliberal.

CAPÍTULO I DISPOSITIVO CURRÍCULO E EDUCAÇÃO NEOLIBERAL: A FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES INFANTILIZADAS

Com a mundialização das informações e a utilização intensiva das tecnologias eletrônicas em rede, que nos circunda o aprender figura indubitavelmente como algo contínuo e nuclear na aquisição processual do conhecimento. "O indivíduo aprendiz permanente, esse *Homo discentis*, não precisa ser ensinado, não precisa ser educado, só precisa aprender" (RAMIREZ, 2015, p.58).

O aprender foi definido em diversas teorias das Psicologias do Desenvolvimento como forma de acesso e aquisição de conhecimentos, socialmente constituídos. As práticas de formação foram transformando a aprendizagem e o desenvolvimento em questão privilegiada de atenção entre especialistas no estudo de capacidades diversificadas e competências cognitivas úteis para estruturar, dirigir e orientar a ação designada enquanto individual. Cabe, neste ponto, citar a formação de uma maquinaria política que regula a criação o de uma "expertise da subjetividade" (ROSE, 199, p.32), à qual acentua novos regimes de verdades³, novas relações do sujeito consigo mesmo, experiências e tecnologias de si que vão sendo corporificadas à aprendizagem.

Diante desse processo, o aprender ancora a experiência subjetiva e a prática concreta de relações históricas tecidas como modos de vida e existência modificáveis e plurais que se reafirmam por intercessão de práticas de si. Essa tônica traçada as perspectivas de um Biopoder⁴, recai na otimização de investimentos para capitalizar os corpos individualizados. Tenta-se converter o sujeito em indivíduos, capazes de buscar e explorar o seu próprio capital cognitivo e resolver problemas de aprendizado. Ser autônomo e empreendedor de si mesmo nas suas práticas, relações e experiências com os outros.

Tal arranjo, desperta preocupação em arremeter cada vez mais cedo, o interesse pelo aprendizado das populações infantis com o objetivo de integrar e coexistir à vida em sociedade. O ensinar é capitalizado a promover um sujeito ativo, produtivo e adaptado a inovações tecnológicas, disposto a investir em si mesmo.

A ideia de "natureza infantil", propagada na modernidade como condição própria da criança como algo a ser protegida, cuidada, preservada, ganha outras nuances com a produção de discursos neoliberais, potencializadas pelas noções de aprendizagem significativas, competências,

_

³ Regimes de Verdade. Foucault (2010) os regimes de verdade referem-se aquilo implica os indivíduos a um certo número de produção de atos de verdade que estabelece e relaciona determinadas condições e efeitos específicos

⁴ Biopoder. Foucault (2013) o poder é racionalizado de modo cada vez mais capilar ao nível da vida na correlações de forças e tentativas de integra o corpo humano aos sistemas eficientes.

habilidades, desenvolvimento e aquisições cognitivas para que a criança progressivamente consiga aprimorar sua autonomia.

Neste horizonte, podemos explicitar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) no Brasil, formulados pelos seguintes âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

O âmbito de Formação Pessoal e Social refere-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito. Está organizado de forma a explicitar as complexas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como a relação consigo mesmas. O trabalho com este âmbito pretende que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança. Este âmbito abarca um eixo de trabalho denominado Identidade e autonomia. [...] O domínio progressivo das diferentes linguagens que favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e ideias das crianças, propiciam a interação com os outros e facilitam a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos. Incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida. (RCNI, V1, 1999, p.46)

Sob este ângulo, a autonomia em sua discursividade, é revestida ao modo de ser, viver e aprender que mobiliza saberes, orientações didáticas, estratégias de ensino, relações de poder e jogos de correlação de forças que atravessam as práticas sociais, escolares e curriculares. Endereçar o uso da autonomia na aprendizagem tornou-se um empreendimento útil e necessário para operar a capacidade de autorregulação do sujeito em planejar, conhecer, lidar com suas potencialidades, limitações e dificuldades no processo cognitivo, e chegar num certo nível de desempenho e especialização de ações.

A autonomia, então, passa a convergir no plano mais capilar de modelagem das vidas aos quais as crianças são convidadas no processo de escolarização a se reconhecer e engajar estrategicamente a um tipo específico de ser sujeito. Nesses termos, são fixados: ideários, padrões e discursos sobre a criança que precisam ser estudados, aprofundados e tensionados na relação de saberes e poderes na medida em que se instituem generalizações e deslocamentos do que seja a criança—aluno ou "ser um sujeito infantil." (RESENDE, 2015, p.138). Cada saber em sua formação histórica pode ser visível e enunciável, mediante suas condições de possibilidades e positividade do que é dito e aceito como tal. Isto implica uma ação investigativa sobre sua diferença, o julgamento que o qualifica, o posiciona e ocupa lugar nas diversas temporalidades, e não se esgotam ou perdem a validade, na trama móvel das relações de saber e poder.

Para Foucault (1995), o saber entrecruza relações de poder e a constituição de verdades, na sociedade que se organizam em torno de racionalidades, às quais têm, elas próprias efeitos nos dispositivos sociais que dela se ocupam: a subjetividade, os corpos individuais e sociais, a pedagogia, a educação, a escola e o currículo. A política curricular⁵ aciona uma seleção de saberes, procedimentos de controle e organização didática da cultura escolar que deverá ser ensinável ou supostamente não ensinável, a ordem do discurso em vigor. Ela pressupõe relações de poder que integram a eclosão de efeitos das práticas sociais em: programas, propostas, orientações, referenciais e parâmetros pela circulação de discursos, tomados como devendo ser aplicáveis ao cotidiano escolar, às modalidades de ensino e às novas formas de subjetividades.

Para Corazza (2001), o currículo nacional esboça uma política de subjetividade que se configura no exercício de conduzir a ação dos outros e de cada um. São instaurados modos de governar e autogovernar a criança por intermédio de estratégias e técnicas próprias modificadoras de si, e que possui efeitos em sua racionalidade, forjando modelações sobre "ser cidadão ou agente autônomo no corpo social". Na sociedade brasileira, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas:

[...] consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. (RCNEI, 1998, p. 23).

É perceptível que, em todos os níveis de ensino há racionalidades governamentais arranjadas para tentar individualizar ou normatizar crianças, adolescentes e adultos como sujeitos capazes de serem administrados, e, por essa razão, são merecedores de problematizações a despeito do que é possível e desejável estrategicamente, na esfera curricular, de acordo com as políticas públicas estabelecidas, na esfera da Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura (UNESCO).

Além disso, amplia-se a responsabilidade do sujeito em corresponder a uma identidade nacional, objetivando nada mais do que modulações, naturalizações e normatizações de um "eu" que nos é apresentado como regime de verdades. Convém destacar que as crianças estão imersas em uma biopolítica enquanto uma gestão calculada da vida das populações e têm o seu processo

_

⁵ A política curricular é, pois, a constituição do conhecimento escolar produzido para escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Elas não se esgotam a meros documentos escritos, mas contempla o planejar, o vivenciar e o reconstruir em múltiplos espaços e sujeito no corpo social da educação. (LOPES, 2004, p 111)

de desenvolvimento administrado por um conjunto de ações concretas nas políticas de: educação, alimentação, lazer, cultura, sociais, justiça e habitação colocadas no bojo de um quadro geral das estatísticas, dos cálculos de custos e também dos benefícios para que destas racionalidades, em uma economia política neoliberal sejam deduzidas e processadas informações, geridas com o objetivo utilitarista e instrumental do governo sob o modo empresarial de ser e viver tanto no plano dos direitos quanto no da economia política.

Esse processo se traduz pela fabricação de saberes ou disciplinas propostas para conduzir e orientar a criança nas suas formas de ensino e aprendizagem, visando o estabelecimento de operações e estrutura mentais organizadas em conhecimentos prévios que lhes serviriam de suporte. A finalidade é aprender aquilo que a sociedade tende a exigir dela para melhor administrá-la. Não, por acaso, muitas vezes a prática pedagógica e as atividades cognitivas que fazem parte do cotidiano na vida escolar, são utilizadas como estratégias e elementos reguladores para alcançar em geral, a denominada população infantil, na faixa de zero a seis anos. Ambas estão interligadas ao campo curricular em uma sofisticada e variada rede de poder-saber que, em tese acredita-se serem positivas, na visão dos experts em desenvolvimento da infância.

A concepção de currículo, adotada para subsidiar a pesquisa concentra referências e aproximações com as teorias pós-críticas⁶, que postulam em seu eixo formativo conexões com o saber, o poder e a subjetividade. Conceber o currículo, neste viés, é trata-lo mais que um artefato de aplicações de procedimentos técnicos e administrativos que veicula orientações didáticas, práticas pedagógicas, estabelecimento de normatividades e regularidades.

Segundo Silva (2004), o currículo está sob um enquadre que o delimita, mas não é apenas uma descrição linguística ou teórica, pois é composto por uma materialidade de diversas forças culturais, sociais, econômicas, políticas e subjetivas. Logo, uma questão importante nesta análise seria mais que discorrer sobre uma teoria do currículo e sim problematizar práticas, tais quais as que forjam um agenciamento em que entra em cena uma multiplicidade de discursos e poderes.

A Teoria do Currículo torna calculável o próprio nexo entre saber e subjetividade. [...] tenta responder à pergunta: dado o objetivo da produção de uma subjetividade determinada, quais saberes-conhecimentos, atitudes, valores-são adequados para obtê-la? [...] é assim, um saber especializado sobre os nexos entre o próprio saber e a subjetividade. O currículo está envolvido na produção de sujeitos particulares. (SILVA, 1996, p.163).

Analisar o currículo é conjugar suas múltiplas dimensões na interface com as formas de conhecimentos escolares, saberes, poderes, discursos e regulações imbricadas na produção de

-

⁶ Silva (2004). Pode-se dizer que as teorias tradicionais sobre o currículo privilegiam a ênfase na organização e uso de técnicas aplicadas a transmissão de saberes. Já as teorias críticas e pós-críticas estão implicadas em relações de poder, seleção de saberes, a diferença, o discurso, identidade e/ou subjetividades.

subjetividades. Uma vez que, as próprias definições em si, não podem ser reduzidas a procura ontológica a respeito do que trata um currículo, mas focaliza aspectos políticos que abrange sua historicidade, temporalidade e o lugar que cada teoria diz e pensa o currículo.

O currículo não é delineado apenas por questões técnicas, cognitivas, conceituais e epistemológicas, no âmago da prática educativa. Ele faz parte das práticas sociais mais amplas, e produz uma visibilidade de objetivações: políticas, éticas e estéticas, em uma teia, híbrida dos regimes de verdades e das relações dinâmicas de poderes, constitutivas das subjetividades. Ao analisarmos as denominadas teorias pós-críticas do currículo no questionamento de certos tipos de subjetividades diagramadas nos currículos, é possível cartografar as linhas de forças presentes nas prescrições, orientações, processos, práticas pedagógicas e seleção de saberes que são agenciados para as realizações dos objetivos de maquinação de formas como as de um modo indivíduo e de um sujeito consigo mesmo e com os outros.

Foucault (1999), ao pensar como os saberes e os poderes estão literalmente imbricados na reciprocidade de suas relações, destacava a problemática da gestão do desenvolvimento na formação da pedagogia, na modernidade, a partir da lógica disciplinar na aprendizagem e na sequência do currículo, em uma escola padronizada pelos moldes de uma fábrica punitiva e produtiva de corpos e lucros, simultaneamente à gerência do tempo, do espaço, na vigilância, no exame e na hierarquização dos corpos e das verdades, no campo das disputas pela verdade, em lutas discursivas.

Problematizar a criação de uma política de objetivação do discurso da autonomia na aprendizagem aqui, caracterizada como espaço e lugar possível para produzir e pensar uma proposta de subjetividade infantil, nas diretrizes curriculares projetadas a uma Política Nacional da Educação Infantil é um projeto de pesquisa, transformado em tese de doutorado pertinente para diagramar os modos de subjetivar a criança em sua formação. Deste modo, a tese pode ser constituída pela crítica contundente à formação de uma subjetividade infantilizada pelos discursos de autonomia presentes no currículo da Educação Infantil, pois, é possível analisar a estratégia utilitarista e instrumental desta proposta no governo dos corpos das crianças pequenas.

Vejo, neste eixo, uma importante oportunidade de interrogar a circulação de discursos balizados como válidos e qualificados para dirimir regime de verdades sobre a vida escolar do aluno. Muitas vezes, direcionados e coexistentes a racionalidade política que individualiza os corpos e posiciona os sujeitos em rede de relações nelas estruturados. Parece-me claro que problematizar estas questões tão complexas, tensas e instigantes ao universo acadêmico, é encontrar nas sinuosidades dos acontecimentos possibilidades inesgotáveis de descortinar saberes, dispositivos, linhas de forças suscetíveis às condições singulares dos sujeitos.

Em primeiro lugar, o dispositivo é uma máquina de fazer ver e de fazer falar, pois a linha do saber comporta curvas de visibilidade e de enunciação, engendrando, de um lado, ordens discursivas e, de outro, sujeitos de enunciação. As linhas de força do poder definem as condições de possibilidade do saber e, percorrendo-o de ponta a ponta, corresponde às tecnologias que agem diretamente sobre os corpos, sujeitando-os e objetivando-os. Finalmente, a subjetivação, como linha de fuga, abre uma fissura no dispositivo e "consiste, precisamente, na resistência a tais forças, no ato de recurva-las, de volta-las sobre si próprias, constituindo uma dimensão que escapa tanto aos saberes, quanto aos poderes estabelecidos (embora possa, a todo momento ser por eles capturada): o si próprio" (WEINMANN, 2006, p. 21).

As pesquisas pós-críticas na educação intensificaram mudanças significativas nas questões conceituais, analíticas e epistemológicas acerca do currículo, especialmente com a revisão das teorias tradicionais confinadas aos modos de elaborar e organizar tecnicamente o processo educativo. Silva (2002) A incursão dos Estudos Curriculares nos anos 90, potencializou inúmeras rupturas, tensões e flutuações no espectro político e social da teorização educacional e curricular. Principalmente, com ênfase na abordagem das teorias críticas, pós-estruturalistas, pós-modernista com base nos Estudos Culturais e as teorias pós-críticas. Os Estudos Pós-Críticos do Currículo ganham maior confluência com o embate teórico a despeito da modernidade e pós-modernidade e as perspectivas teóricas dos filósofos Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari sobre questões epistemológicas ligadas as relações de saber e poder, efeitos de verdade, as posições de sujeitos e a subjetividade.

Operar as condições de possibilidades de uma discussão crítica e ampliadora aproveitando o nexo entre as teorias pós-críticas e os estudos de subjetividade a partir dos filósofos acima referendados no campo curricular e transfigurar novas perspectivas e problematizações sobre a singularidade das experiências modificadoras de si. Assim, a elaboração desta tese, anuncia o currículo como dispositivo. Considerando os elementos heterogêneos acima demarcados, cada dispositivo tem sua historicidade, singularidade, formas de racionalidades, funções estratégicas, respostas, urgências, tipos de jogos, relação de forças e mudanças de posições que ora, paralisam e seguem certas direções, variações e dispersões de ponto a ponto noutros dispositivos.

Ao sistematizar análise da obra de Foucault, Deleuze (2016) afirma que o dispositivo contém linhas que se movimentam em searas políticas, éticas, estéticas, cientificas e políticas. Tais linhas não enredam sistemas homogêneos por si, mas seguem direções, derivações e processos que se aproximam e distanciam uma das outras em constante desequilíbrio. Os dispositivos assumem contornos específicos e multilineares nas práticas por eles produzidas como, por exemplo: saber, poder e subjetividade (modos de subjetivação) e suas respectivas dimensões que enaltecem as

curvas de enunciação que são elas próprias os enunciados apresentam posições distintas dos elementos que os produz e as curvas de visibilidade, ou máquinas de fazer falar e de fazer ver, relacionada aos regimes compostos de variações e mutações de um dispositivo a outro como diz Deleuze (2016).

Entender assim, a abrangência do currículo como dispositivo demarcado por linhas de força, linhas de enunciação, linhas de fissuras, linhas de fraturas e linhas de subjetivação que operam noutros dispositivos em constantes variações e agenciamentos. O ponto inicial das análises busca analisar as curvas de visibilidade e curvas de enunciação nas relações entre as formas de falar e ver o objeto autonomia no dispositivo curricular, depois, situar as linhas de força correlacionadas à questão do poder e saber, aos jogos estratégicos afincados nas práticas discursivas (saber) e práticas não discursivas (poder) ligadas ao dispositivo. Posteriormente, exprimo as linhas de subjetivação acionadas com a dimensão da subjetividade e as novas possibilidades de discutir os arranjos e desarranjos produzidos para os sujeitos, e assim perceber a sinalização de linhas de ruptura acerca do próprio dispositivo investigado.

Com isso, é possível compreender a dinâmica política e a função estratégica dos elementos e aspectos que os compõe e recompõe sua visibilidade, nos efeitos de verdade e poder e as formas pelas quais ele é atualizado, conceituado no campo específico a qual se operacionaliza. Em outra escala, na sociedade brasileira a política curricular metamorfoseada em currículo nas instituições escolares, interpelam formações de sujeitos, processos seletivos, inclusivos, excludentes e avaliativos e saberes que ressoam nas salas de aulas e práticas pedagógicas cotidianas. Nesse horizonte, temos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/96) na Seção II Educação Infantil é legitimada como a primeira etapa da Educação Básica e fase introdutória ao ensino fundamental. A relação entre a criança e educação passa ser operacionalizada por uma racionalidade política do Estado brasileiro.

Prioriza-se a formulação de um currículo para Educação Infantil que desponte a produção de subjetividades. A principal razão é que "O currículo nacional se propõe a ser uma solução para o problema do governo dos indivíduos e da população brasileira" (CORAZZA, 2001, p.92), temse aí, o novo campo de governamentalidade. Tal enquadre, inclui a gestão e a norma como mecanismos que forjam a produção de saberes de uma economia política para orientação e condução da população. A arte de governar é ampliada na sua aquisição de novas técnicas de governo sejam diplomáticas, militares e a polícia. Em nome da saúde, educação, qualidade de vida, segurança e gestão de risco é justificada e tipificada a governamentalidade da população.

A autonomia, enquanto princípio e orientação transversal na aprendizagem da criança veiculada pelas práticas curriculares da educação infantil, desnuda relações de saber-poder que

legitimam modos de ser, viver, aprender e conviver, interligados às práticas empreendedoras de si e dos outros na vida social. Ela mobiliza estratégias de governo sobre a população infantil que não se desloca da economia política, dispõe de dispositivos disciplinares, de produção de discursos e saberes específicos que difunde a crença defensável como afirma Rizzini (2011) "na criança como o futuro da nação" que projeta um ideário de criança que a transformaria em algo útil e adequado para conviver em sociedade, empreendida sob o julgo de uma educação pautada inexoravelmente a perspectiva redentora, protecionista e civilizadora da sociedade.

Daí a relevância da tese de Bujes (2001) intitulada "Infância e Maquinaria" que apresenta problematizações acerca do processo de construção da Identidade e Autonomia das crianças no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), chamado "Formação Pessoal e Social. Volume II, ao efetuar uma análise sistemática das práticas pedagógicas que anunciam regulações, saberes, estratégias de ensino e aprendizagem e orientações didáticas que convergem nas relações do sujeito consigo mesmo e com outros no processo educativo, dentre elas, a pretensão da formação de "crianças autoconfiantes e autônomas" como identidade ou sujeitos, ou ainda dirigir instruções e atividades que priorizam a produção de "sujeitos, a moldar, a guiar ou afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser sujeitos" (MARSHALL, 2000, p. 28). Como sugere Silva (1998) em Liberdades Reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu:

[...] essa ênfase na transferência do controle para o indivíduo, feita em nome da autonomia e da liberdade, não é própria apenas da esfera de manipulação óbvia da subjetividade que caracteriza as diversas formas de intervenção psi na esfera da conduta privada, mas se estende para uma gama bastante extensa de esferas sociais. (SILVA, 1998, p.09)

Trata-se assim, instrumentalizar os indivíduos nas condições e modos de existência, previamente fabricados a fim de obter intervenções e intermediações que operem modos de governar a população, mais precisamente a população infantil além de um plano estrutural de política e gestão do Estado, mas o desígnio das ações dos outros e si mesmo. É nesse aspecto, que Foucault, em *O Governo de si e dos outros* destacou o estudo dos *focos de experiência*, que se organizam em três dimensões "uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para os sujeitos possíveis" (FOUCAULT, 2010, p. 04).

Conjurar o objeto autonomia nessas dimensões da experiência é empreender a investigação dos propósitos, a formação de saberes que o acompanham, a matriz conceitual que o sustenta e a constituição de certo modo de ser sujeito. Ela não se distancia da análise da economia e política

global na condução de orientações e práticas pedagógicas sobre a população infantil. A elaboração desta tese, quanto os saberes relacionados ao objeto autonomia na aprendizagem da criança nas práticas curriculares de educação infantil, anuncia como escolha metodológica, o uso da pesquisa bibliográfica e documental. Ambas dispõem de documentos como objeto de investigação. Não obstante, requerem compreensão de suas singularidades, diante do problema pesquisado.

Elas exigem cuidado, apreciação e desconfiança na sistematização acurada de suas fontes primárias, secundárias e terciárias como: artigos, revistas, relatórios científicos, publicações ou periódicos de indexação, resumos, dissertações, teses e livros. O "diálogo do pesquisador com os autores e bibliografias precisa pautar-se mais pela dúvida e discussão, pela postura crítica e ampliadora, e não apenas pela reprodução e aceitação" (GATTI, 2006, p. 33). Dadas às pontuações acima mencionadas, a análise documental devidamente conectada às fontes primárias e secundárias, selecionadas e coletadas no trajeto desta pesquisa abarcou consultas às legislações, resoluções, pareceres, diretrizes, referenciais e propostas pedagógicas dirigidas à Educação Infantil disponível no endereço eletrônico do MEC⁷, em via de regras auxiliaram na ordenação, materialização, expansão, discussão e problematização dos capítulos.

Seguir tal perspectiva, na compreensão da analítica que movimenta a pesquisa, julgando ser prudente a utilização da "Arqueologia e a Genealogia", formulada pelo filósofo francês Michel Foucault para traçar novas leituras sobre os saberes na produção do próprio pensamento e a esfera do discurso que não se pauta tão somente pelo âmbito da linguagem ou expressões de ideias, e sim a partir das suas condições de possibilidades.

Em última análise, explicar o aparecimento dos saberes a partir das condições de possibilidades externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles-pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante -, os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica (MACHADO, 2015, p.11-12)

A arqueogenealogia, termo cunhado para demonstrar a utilização tanto das ferramentas genealógicas como arqueológicas dentro da obra de Foucault, determina uma junção de duas formas de estudo de um objeto que em um primeiro momento (arqueologia) privilegiava as regras de formação dos discursos, e com uma ênfase na teoria, e em um segundo momento (genealogia), onde a análise das práticas, e as como essas condicionam a produção de saber, subjaz a teoria e aos discursos. Em sua última fase Foucault já entende a existência de uma imanência entre saber e poder e, através destes, a produção de subjetividades (LEMOS & JÚNIOR, 2009). Aqui, serão explicitadas suas duas primeiras fases para uma apresentação das ferramentas que poderão ser usadas na pesquisa.

.

⁷ Endereço eletrônico: www.mec.gov.br

A arqueologia se caracteriza basicamente por ter como foco a análise da produção dos arquivos. Sendo o arquivo "o conjunto dos discursos pronunciados, que se transformam através da história e que possibilitam o surgimento e põem em funcionamento outros discursos" (FRANCO, 2012, p. 45). Porém para em tal análise, Foucault descarta a unidade de tipos de discurso, não diferenciando os diferentes domínios do conhecimento que podem ser delineados, traçando através da arqueologia, uma análise mais elementar, ao nível mais baixo (MACHADO, 1982). Nesse sentido, em vez de se pautar em uma unidade, o filósofo parte da descrição da dispersão, vendo a regularidade que se apresenta nas mesmas através das regras de formação discursiva. Assim, são descritas quatro regras: de formação de objetos, dos tipos enunciativos, dos conceitos e dos temas e teorias. Através desses vários níveis de formação discursiva, se passa da dispersão à regularidade (MACHADO, 1982, p. 165). Por isso, que diferenciando arqueologia de epistemologia, Foucault fala:

Isso é o que chamo de nível arqueológico da ciência por oposição ao nível epistemológico. Neste último, trata-se de descobrir a coerência teórica de um sistema científico em um dado momento. A análise arqueológica é a análise – antes mesmo do aparecimento das estruturas epistemológicas e por baixo dessas estruturas – da maneira como se constituem os objetos, como os sujeitos se colocam e como os conceitos se formam (FOUCAULT, 2011, p.198).

O enunciado, por sua vez, é o que constitui o discurso, e se diferencia da frase e proposição lógica, sendo o que possibilita a existência das mesmas através dos signos, ou seja, o enunciado é uma função de existência (MACHADO, 1982). Dessa forma, é importante entender a relação do enunciado com os diferentes elementos, e do enunciado com as regras de formação discursiva. Primeiro, é delimitada a conexão do enunciado com o "referencial", ou seja, aquilo que enuncia. Trata-se da possibilidade conferida pelo enunciado, que proporciona com que um determinado número de objetos possa ser mencionado através de uma unidade de signos. Em segundo lugar, preocupa-se com quem pode vir a ser o sujeito do discurso, sendo o mesmo uma posição vazia, com a possibilidade de ocupação por múltiplos indivíduos (MACHADO, 1982, p. 168). Uma terceira característica, é que o enunciado não existe por si só, ele necessita estar apoiado em outro, circunscrito em um campo para que possa atuar. E por último, o enunciado pode ser repetido, e tem como condição para isso sua materialidade, e para que tal exista é necessária "sua localização em um campo institucional" (MACHADO, 1982, p. 169). Dessa forma, existe uma relação o nível dos enunciados e regras de formação discursivas: "Não existe contradição e sim correspondência entre discurso e enunciado, correspondência que se realiza entre os quatro tipos de regras de formação que caracterizam uma formação discursiva e as quatro relações que determinam o modo de existência do enunciado" (MACHADO, 1982, p.170).

É nesse sentido, que se preocupando com a forma de analisar tais discursos, Foucault (2009), delineia algumas precauções de método: a) o princípio de inversão, que é considerar que onde pensamos haver uma continuidade e unidade, existe a rarefação do discurso; b) o princípio de descontinuidade, que significa que os discursos se relacionam, mas que por vezes agem de forma contrária uns aos outros, se negando ou excluindo; c) o princípio da especificidade, onde não existe uma legibilidade intrínseca as coisas, todo discurso é uma violência feita a elas; d) o princípio da exterioridade, que significa que não devemos procurar uma interioridade dos discursos, mas analisa-los a partir de sua exterioridade, partir de sua regularidade, e possibilidade de existência.

Foucault utiliza as ferramentas de Nietzsche para forjar sua genealogia, que se opõe a história a ideia de origem em alguns sentidos. Primeiro, que nela exista a essência da coisa, recolhida em si mesma, como se fosse procurada uma identidade primeira, a coisa mesma. Fugindo desse esquema, a genealogia entende que atrás das coisas não existe "seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peçam a partir de figuras que lhe eram estranhas" (FOUCAULT, 1979, p. 18). Em segundo lugar, se opor à solenidade presente na origem, sempre ligado a ideia de perfeição. Em vez disso, saber que "o começo histórico é baixo" (FOUCAULT, 1979, p. 18). Por último, a origem sendo o local da verdade e sim entender que a verdade é construída historicamente.

Dessa forma, são evidenciados os conceitos de proveniência e emergência. A proveniência tenta ver na singularidade a multiplicidade dos acontecimentos, fazer pulular dentro da unidade toda a confusão de marcas e começos diversos (FOUCAULT, 1979). Assim, em vez tentar delimitar uma série de características genéricas de pertencimento a um grupo, procurar a proveniência é encontrar os traços que levam de volta a dispersão, longe de toda coesão e identidade. Assim a proveniência "agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo" (FOUCAULT, 1979, p. 21).

Por sua vez, a emergência demarca um determinado estado de forças, onde se passa um enfrentamento. Ela não é uma linha causal, mas um conjunto de circunstâncias, o movimento pelo qual é possível um aparecimento. A emergência então, não seria o ponto último de um processo, ela não se trata dos antecedentes que resultaram em um determinado acontecimento, "mas de mostrar o ponto de seu surgimento; não cabe compreendê-los a partir dos fins a que se destinariam, mas detectar certo estado de forças em que aparecem" (MARTON, 2001, pp. 203-204 apud LEMOS; JÚNIOR, 2009, p. 354).

Dessa forma, também é útil e interessante entender como questionar os materiais de pesquisa. Le Goff (2012) faz um pequeno histórico da diferenciação entre monumento e documento, onde os primeiros são ligados à tentativa de perpetuação na memória coletiva de testemunhos de uma determinada sociedade em uma tentativa de perpetuação do passado, enquanto, os segundos são geralmente escritos, e são utilizados como provas, como instrumentos de verdade dos acontecimentos de uma época.

A principal preocupação de Foucault era as formas de subjetivação em nossa sociedade através das relações de saber e poder (FOUCAULT, 2010), e essa problemática também enviesa a metodologia genealógica. O poder, dentro da concepção do pensador, foge ao modelo soberano-lei que por muito tempo perpassou o pensamento político (FOUCAULT, 2012, p. 107). Algumas precauções metodológicas presentes no curso apresentadas pelo autor podem nos ajudar a entender essa problemática.

Primeiro, na análise das relações de poder, deve-se tentar captá-lo onde ele se torna capilar, ou seja, nas suas localidades, nas instituições mais regionais onde toma corpo, e produz instrumentos de ingerência sobre os corpos (FOUCAULT, 1999). Portanto o indexador para entender as relações de poder não deve ser uma unidade do poder, que irradiaria de um centro, produzindo uma subjugação global, mas:

[...] como multiplicidade de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1999, pp. 102-103).

Segunda precaução, analisar o poder a partir de sua externalidade, a partir de sua relação real com seu objeto, através das práticas efetivas de sujeição, e não através dos pensamentos do que possam "deter" o poder, ou do que almejam com isso (FOUCAULT, 1999). Em terceiro lugar, o poder não é algo que pertença única e exclusivamente a um sujeito ou a um grupo, e que tem como alvo aqueles que são submetidos por esse poder de forma inerte, mas sim algo que circula. Quarta observação, que não se tente analisar o poder através de um centro que irradiaria até suas extremidades, mas tentar entender como as técnicas e táticas mais periféricas, delinearam seu percurso, sendo posteriormente englobados por estruturas mais gerais (FOUCAULT, 1999). Assim, deve-se:

[...] supor que as correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, servem de suporte amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social. Estes formam, então, uma linha de força geral que atravessa os afrontamentos locais e os liga entre si;

evidentemente, em troca, procedem a redistribuições, alinhamentos, homogeneizações, arranjos de série, convergências desses afrontamentos locais. As grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos esses afrontamentos (FOUCAULT, 2012, pp. 104-105).

Enfim, última precaução de método, o poder não poder se exercer em seus mecanismos mais finos sem a produção correlata de um saber (FOUCAULT, 2012). Dessa forma, todo exercício de poder tem como correlato um campo de saber, o poder produz saber, e os dois estão implicados, assim, poderíamos falar de relações de "poder-saber" (FOUCAULT, 2011a). A arqueologia situa a investigação do discurso no jogo das múltiplas enunciações e estratégias que nele são acionadas, a genealogia, por sua vez, se processa por intermédio do domínio discursivo na própria dinâmica de circulação e funcionamento do saber com as relações de poder. Ao escrever "A Arqueologia do Saber", Foucault não tem a pretensão de teorizar o discurso, ou construir o modelo teórico como referente principal: seu objetivo é estabelecer uma densa análise das condições discursivas, ou seja, explicitar a relação imanente entre o discurso e o saber.

Sua positividade pressupõe visualizar as condições históricas de possibilidades dos discursos na dimensão dos acontecimentos a serem descritos e pesquisados. O "discurso, considerado como dispersão de elementos, pode ser descrito como regularidade e, portanto, individualizado, descrito em sua singularidade, se suas regras de formação forem determinadas nos diversos níveis" (MACHADO, 2006, p. 146) ou no dizer de Foucault na sua formação discursiva. E como tal, vinculada aos níveis de regras de formação junto a ordens, correlações, funcionamentos e modificações que podem ser determinar sua homogeneidade ou desfecho.

Investigar o discurso, em sua especificidade e campo de existência significa captá-lo na dispersão dos seus elementos que o formam num nível da aparição dos objetos, enunciações, conceitos, concepções teóricas e estratégias aos quais são regulados e modificados pelas próprias regras por eles produzidas. Historicamente, os documentos são importantes como arquivos na análise dos acontecimentos do presente e investigação das práticas sociais, econômicas, éticas e políticas que comportam formas individualizantes e totalizantes que se inscrevem na formação de subjetividades infantis.

Analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (FISCHER, 1996, p. 199).

Com efeito, os documentos são ordenados por acontecimentos discursivos e são compostos por relações de poder-saber, o que inclui suas nuances, descrições arbitrárias, correlações de força e condições de possibilidades. A análise dos documentos selecionados será organizada em sua

singularidade, materialidade, descontinuidade, acontecimentos, regularidades e constituição das séries descritas pela formação de discursos por eles enunciadas. A análise histórica e crítica dos estudos de Foucault foi ampliada com: a arqueologia dos saberes e por meio da genealogia do poder. O trabalho documental de Foucault não esteve dissociado das formas de resistências, das práticas de si, das mudanças, recortes, produções e fissuras daquilo que já foi institucionalizado. É pertinente, destacar que além, da definição pela análise genealógica nesta pesquisa, farei utilização do conceito de governamentalidade.

O documento, pois não é mais para história, essa matéria inerte através da qual ele tenta reconstituir, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 2014, p. 06).

Foucault (2007) em seu livro a *Microfísica do Poder* o uso do termo governamentalidade destaca a problemática da relação entre o governo e a população. Governar corresponde à forma como somos conduzidos e conduzimos a nós mesmos. A população emerge como objeto, dado a um campo de intervenção nas mãos do governo que precisa ser gerida nos seus ínfimos detalhes. Ou seja, o antigo modelo de Estado administrativo, configurado na regulamentação e disciplina, não se limita mais à dimensão territorial, enquanto espaço de ocupação; mas considera a massa da população em seu volume, densidade, território e característica própria. Sua preocupação nuclear está no controle e uso da população para instrumentalização do saber econômico e dos dispositivos de segurança para realizar a governamentalidade.

Isso implica técnicas de governo que proporcionam a definição do que deve ou não competir ao Estado. Um Estado de governo que não se limita mais pela territorialidade ocupada no espaço, mas utiliza a população como instrumento de análise na produção e articulação com os saberes econômicos. Diante disso, o autor postula o nascimento de uma biopolítica da espécie humana. A noção de população é interrogada em sua dinâmica política, científica, biológica e relações de poder. Em sua esfera de acontecimentos e mecanismos reguladores sobre a conduta da vida. A população é transformada no escopo de estudo, análise e esquadrinhamento sobre o governo das condutas.

Nessa biopolítica, há circularidade de mecanismos reguladores sobre os processos biológicos da população que vão desde cálculos, previsões, estimativas, estatísticas que não procedem análise sobre o indivíduo, mas no que ele apresenta em termos globais. Não se considera "o indivíduo no nível do detalhe, mas pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio e regularidade." (FOUCAULT, 2005, p. 294).

Foucault (2013) em *A ordem do discurso* ressalta as práticas que forjam uma seleção dos discursos enquanto séries regulares e distintas de acontecimentos manifestos na educação, nas editoras, nas bibliotecas, nas disciplinas, nos comentários e dispositivos de controle social dos corpos, sobretudo em sua descrição crítica e genealógica. Foucault (2013) afirma que a análise das relações de poder pode, é claro, se expandir para, ou encetar algo relacionado, a análise global de uma sociedade, cujos mecanismos de poder também pode se associar, por exemplo, com a história das transformações econômicas. Ou seja, uma relação de poder é uma forma de ação que não age apenas direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. A genealogia se recusa a uma história tradicional baseada na busca das origens únicas, escalas teóricas de explicações postuladas pela continuidade, linearidade e perspectiva teleológica dos fatos. Em *Arqueologia do Saber*, o autor faz uma crítica densa a esta forma de historicizar:

Há dezenas de anos que a atenção dos historiadores se voltou, de preferência, para longos períodos, como se, sob as peripécias políticas e seus episódios, eles se dispuseram a revelar equilíbrio estáveis e difíceis de serem rompidos, os processos irreversíveis, as regulações constantes, os fenômenos tendenciais que culminam e se invertem após continuidades seculares, os movimentos de acumulação e as saturações lentas, as grandes bases imóveis e mudas que o emaranhado das narrativas tradicionais recobrira com toda uma densa camada de acontecimentos (FOUCAULT, 2014, p.10)

A valorização à pesquisa de origem sob qualquer objeto compromete a oportunidade de o historiador investir na elaboração de uma historiografia. Ao invés de investigar uma provável evolução da história das ideias e/ou "história das ciências", a disposição de paradigmas ou trilhar os caminhos das continuidades. Ela prioriza a incursão pelas "precedentes análise históricas com o objetivo não só de explicitar ou sistematizar, mais de clarificar ou aperfeiçoar os princípios formulados com base nas próprias exigências da pesquisa". (FOUCAULT, 2015,11).

[...] O discurso é um conjunto de regras dado como sistema de relações. Essas relações constituem o discurso em seu volume próprio, em sua espessura, isto é, caracterizam-no como prática. Considerá-lo como prática, "prática discursiva", significa defini-lo como "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada e para determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de existência da função enunciativa [...] (MACHADO, p.153)

Pode-se dizer, que o discurso em Foucault não se reduz a uma análise linguística, gramatical e formal da linguagem, cuja credibilidade é admitida ao reconhecer e classificar sua fonte pela ordem de relação entre o significado e significante. Ele possui também sua instância de singularidade, enquanto prática descontínua que ao mesmo tempo se entrecruza, se diferencia, justapõe, inclui e exclui, e obedece às regras.

O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha papel no interior de um sistema estratégico em que o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma

coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico das relações de poder. (FOUCAULT, 2015, p.247)

A arqueologia⁸ assinala a necessidade de uma análise situada noutra escala, que não demarca o conceito de saber – a constância de relações espaço-temporal definidas tão somente pelas estruturas econômicas e políticas. Sua finalidade é fornecer visibilidade a existência e condições de possibilidades de constituir saberes em sua discursividade, descontinuidade, objetos que eles compõem enunciados investidos pelos sujeitos, nas formações de regras, nos horizontes das práticas e instituições. O sujeito nas pesquisas de Foucault não é um dado ou essência instituída na história, nem tampouco algo acabado e preexistente. Ele se interessa pelas condições de possibilidade e os modos de objetivação⁹ do sujeito. A objetivação é pesquisada também naquilo que Foucault (2013) chama de "práticas divisoras" o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros, podemos dizer em suas relações. É preciso estudar o sujeito e o poder em suas relações e conceituações que não se deslocam da necessidade de uma consciência histórica da situação presente. Trata-se de tomar por objeto de análise não "um poder" isolado, e sim, o jogo das relações de poder. O exercício do poder não se configura simplesmente a partir de uma relação entre sujeitos individuais ou coletivos. No dizer de Foucault:

Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 2013, p. 243).

O poder não está localizado em um lugar, ponto específico ou algum tipo de estrutura social. Ele não funciona como objeto, uma coisa ou propriedade que se detém, mas efetua relações. Em outras palavras, não há o poder em si, o que existe são práticas ou relações de poder que se exercem no campo de relações de forças. Ele está em toda parte e circula como modo de ação sobre os outros, inclusive a própria ação. Foucault, ao formular uma genealogia considerando as condições históricas, problematiza a história quanto ao lugar da memória no acompanhamento do surgimento dos acontecimentos que acomodam detalhes e indícios das coisas.

⁸ O termo arqueologia é publicado nas obras de Foucault através das "As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas" (1966) e "Arqueologia do Saber" (1969).

⁹ Em seu texto. O Sujeito e Poder, Foucault refere-se a três modos de objetivação a qual o homem se transforma e aprende a se reconhecer como sujeito. O primeiro respectivo ao alcance de um estatuto de ciência que ocorre pela objetivação do sujeito no discurso, por exemplo, na gramaire générale, filologia e a linguística, isto é, o sujeito falante; o segundo interligado a objetivação do sujeito produtivo que desenvolve algum tipo de trabalho é configurado pela análise da riqueza e da economia, o sujeito que produz e o terceiro a objetivação do sujeito vivo na história natural ou na biologia, o sujeito vivente que se dá no presente e que fabrica de modo singular um tipo de indivíduo.

A proveniência dissolve o sujeito do eu, cartesiano que instila certezas, garantias e referências de produção de verdades, engendradas pela intersecção do continuísmo, a ideia de evolução e aspectos teleológicos atribuídos aos acontecimentos. Interessa o entrecruzamento dos fatos, perspectivas e correlação de forças que procura eximir qualquer possibilidade de instituição de identidades fixas e originalidade das coisas. Não se trata de reencontrar o indivíduo, em suas ideias, sentimentos e características, que pareçam similares e podem se internalizadas pelos outros, mas asseverar a descoberta dos desfalecimentos, as sutilezas, a singularidade e as diferenças que se entrecruzam nele e formam rede de relações no plano histórico.

A formação dos acontecimentos, nos parece fazer pensar a constituição e os mecanismos que contemplam a visibilidade de cada um, sem perder de vista a ruptura arqueológica e as condições de descontinuidade já circunscrita pela própria história. Sob essa dimensão, é válido ressaltar a crítica do documento, dispensada pelo método arqueológico que descortina certezas e crenças no objeto histórico como algo dado e concebido ao pensamento a qual é possível alcançar a produção da verdade. A emergência, aqui não denota achar qualquer abordagem explicativa que corrobore a identificar a finalidade dos fatos e acontecimentos, naquilo que se vê, ou que emerge. Não há verdades primeiras ou fins acabados ou supostamente últimos. Ela investiga a dispersão dos acontecimentos e traz à tona à problemática da descontinuidade. Ela se produz sempre em determinado estado de forças. (FOUCAULT, 2015 p.66)

Esse estado de forças, contudo, não nos conduz a uma existência e fundamento originário, muito menos a procura de um dado mais original. Quando tradicionalmente, a epistemologia arroga o presente a perspectiva de origem, ela sucede o estabelecimento de critérios para julgar e condenar o passado. O presente em si, não é a finalização ou resultado de uma evolução dos acontecimentos.

Assim, estudar a emergência de um objeto-conceito, prática, ideia ou valor – é proceder à análise histórica das condições de possiblidades dos discursos que instituíram e "alojam" tal objeto. Não se trata de onde veio, mas como/ de que maneira e em que ponto ele surge (VEIGA-NETO, 2011 p.61)

Não podemos desconsiderar o que se definiu como falha, lacuna, fragmento ou algo perdido que demostra pouca relevância, tampouco descartar a dimensão das relações de forças estabelecidas na categoria entre quem é domina ou foi dominado. A dominação em si estrutura múltiplos rituais que se fixam em obrigações, normas, regras direitos e procedimentos em geral.

A emergência designa um lugar de afrontamento e desfalecimento que marca o corpo. Em todo caso, ela não se concentra as limitações e repetição da própria linguagem. Ao interpretar as relações de forças, ela expande as análises nas condições de possibilidade e multiplicidade, e

afasta-se de uma análise pragmática da história, pois toda interpretação não é a mesma e provoca diferenças. A análise da proveniência e emergência na genealogia desperta o interesse de Foucault em não produzir uma história arquitetada pela inteligibilidade de todos os acontecimentos. Disto decorre, também, a defesa pela necessidade de uma atividade crítica filosófica sobre o diagnóstico de nosso presente, em outros termos, nossa atualidade, longe da proposição analítica de um passado ligado ao estatuto epistemológico e hermenêutico de ciência. Opondo-se à história tradicional e de reminiscência que procura identificar supostas identidades reais do passado para reconstruir grandes obras, ações e criações passadas.

Ao situar o problema da atualidade e a possibilidade de nossas experiências, Foucault acaba fornecendo reflexões teóricas que ativam a concretização de uma ontologia do presente, ou seja, de nós mesmos. A crítica ao presente implica interrogar a modulação de um *ethos* que forma pensamentos sobre ele, e ganha nuances diferentes na medida em que convive. A ontologia histórica do presente, deste modo incide na tentativa de dispor condições para que o indivíduo problematize o seu dizer, pensar e fazer nas suas relações consigo mesmo e com os outros. Desnaturalizar o estatuto do indivíduo na produção de si e mobilidade das forças múltiplas que convergem para afirmá-lo ao direito à diferença e a invenção de tudo aquilo, podendo transformá-lo em individuais.

CAPÍTULO II PERCURSOS METODOLÓGICOS

2.1 Ferramentas de pesquisa histórica e documental com Michel Foucault

Esse capítulo visa trazer elementos para afirmar a importância e as possibilidades de usos diversos dos documentos e arquivos como fontes históricas para a realização de um conjunto de análises e descrições, às quais podem contribuir em inúmeras instâncias da sociedade bem como da efetuação de uma problematização do passado e da atualidade. Há um equívoco em considerar o trabalho com documentos uma pesquisa não empírica e pouco relevante para as transformações e rupturas com as práticas cristalizadas e instituídas.

A pesquisa incide na produção dialógica e crítica de formulação de questões conceituais, teóricos, metodológicos, temporais e a análise das condições, recursos materiais e financeiros, viabilidades, limitações e possibilidades de aprofundar uma temática a ser investigada ou problematizada. Cada pesquisador ao analisar, selecionar, coletar e elaborar procedimentos para sistematizar seu objeto de estudo disponibiliza de uma diversa e ampla literatura nas ciências sociais acerca da utilização e tipologias de pesquisa. Para delineamento, deste estudo, optei pela pesquisa documental como recorte e caminho a seguir, justamente por ainda se encontrar na busca incessante de elaboração, apreciação e amadurecimento teórico mais apurado e valorizado no campo científico, educacional, ciências sociais e outros saberes.

Enveredar neste eixo de análise permite verificar as condições e experiências investigativas a partir de novos problemas, modos de fazer e visibilizar a própria pesquisa documental, que ultrapassa a condição de mera aplicabilidade de técnicas, descrição e procedimentos de coleta de dados. A pesquisa documental que se propõe elaborar aqui privilegiou a perspectiva analítica baseada na descontinuidade, que interroga as formas de fazer história realçada pelo aporte da arqueogenealogia de Michel Foucault e a Escola dos Annales sob os desígnios da Historiografia Francesa. Objetivando-se discutir de forma mais abrangente os conceitos e instrumentos para fazer outra história distante das demarcações unívocas e sucessões lineares simplificadas as relações de efeitos e causalidade. Na expansão desse movimento é elencado um conjunto de questões como possibilidades de revisões críticas aos postulados e rupturas apresentadas pela historiografia tradicional, também denominada historiografia positivista que torna pensável a ideia de uma nova historiográfica.

Em última análise, Salgueiro (2009) a dinâmica dos annales intentou deslocar o objeto de pesquisa do historiador para expandir cada vez mais seu limiar investigativo, sinalizando a mudança dos eixos de pesquisas políticas e militares que vigoravam na época, por questões

acertadas à economia e grupos sociais. Os annales lançaram-se a exortar a demanda por uma escrita atravessada pela problematização, uma história "problematizada e/ou uma história problema. Mais ainda, a ênfase a interdisciplinaridade inaugurou conquistas e diversidades de embates teórico-metodológicos entre as ciências sociais, a geografia e a sociologia. O despertar do interesse dos mesmos por outras fontes de estudo que traduzem um corpo de ensinamentos históricos dentre eles o cotidiano, a civilização material, as crenças, em suma, de tudo o que faz a sedimentação de uma cultura, de uma economia, de uma sociedade num dado tempo, num dado período. Tétart (2000).

Outro aspecto, a pensar é a tessitura de uma história focalizada na abordagem interdisciplinar de redes de conhecimentos voltados a problematização de paradigmas totalizantes e procedimentos aplicados. Para dar caminhamento a essa pesquisa documental utilizou-se das contribuições do método histórico genealógico de Michel Foucault, tendo em vista que este visa à problematização das práticas de poder, subjetivação e discursivas — a obra de Foucault nos mostra que poder, subjetividade e discurso estão em completa imbricação e conforme aponta Judith Revel no livro *Dicionário Foucault* (2011), o conceito poder refere-se a relações de poder e não a uma entidade coerente, unitária e estável; subjetivação designa um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, uma subjetividade; e discurso remete a um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. E a junção dessas práticas constrói um modo de ser, pensar, agir, e sentir específicos, logo, têm implicações ético-políticas.

Por genealogia, "entende-se uma insurreição de saberes sujeitados contra os efeitos centralizadores de poder; contra a institucionalização do discurso científico"; ela desponta como uma tática política para além de uma ferramenta teórico-metodológica e propõe uma análise da descontinuidade e da heterogeneidade dos acontecimentos — uma análise da não continuidade e da não linearidade da história. "[...] Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro. " (Foucault, 2006c, p. 171 *apud* Lemos & Gomes & Medeiros & Silva 2010, p. 109).

Depreende-se, então, que a genealogia problematiza práticas que circulam na vida social sob a categoria de verdade e busca dar visibilidade a outros saberes e atores evolvidos na trama política, ao questionar a forma historicamente singular e se perguntar o porquê de em uma dada época certo tipo de resposta é esperada para um problema.

Como exemplo do que está sendo analisado nessa pesquisa, usar tal metodologia é útil para perceber a produção de verdades que os relatórios (documentos) da UNICEF forjam do objeto da

violência contra crianças e adolescentes e como os mesmos podem estar atuando como políticas de constituição da verdade. Vale ressaltar que esta abordagem permite visualizar algumas engrenagens que torna possível a emergência de determinados saberes e práticas contemporâneas acerca da violência contra adolescentes e crianças. Produz um "pensar interrogante estabelecido no espanto, no estranhamento, em um exercício constante de demolição das evidências" (Lemos & Cardoso Jr, 2009).

Ao falarmos em documento, como explicitam as autoras Lemos e colaboradoras (2010), estamos diante de um acontecimento que deve ser analisado enquanto um conjunto de práticas discursivas, coextensivas às práticas de poder e de subjetivação, afinal, aproveitando-se da contribuição de Le Goff (2003) nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. E, ao fazer tal desmonte descrever e problematizar a imanência saber-poder e a produção de subjetividade.

Trabalhar o documento como monumento, segundo Rago (1995, p. 78) "[...] significará recusar a crença na transparência da linguagem a antiga certeza de encontrar através dos textos o passado tal e qual [...]". Tais posicionamentos são importantes, pois, em geral, se pensa que os documentos são apolíticos, neutros e a tomados como prova inquestionável de que algo ocorreu em uma data e local e, que estariam, em geral, contando a única versão da história sobre um fato ocorrido. Ao contrário desta postura, a história praticada na genealogia por Foucault e por toda uma tendência da História Nova pensa o documento como uma narrativa entre outras, uma maneira de apropriação e organização dos acontecimentos por meio de práticas datadas e permeadas por diversos interesses em disputa.

O recorte de um documento implica em pensar como ele foi montado e fabricado, quais as narrativas dos acontecimentos foram tecidas em uma trama política e social; o que implica, sobretudo, em interrogar as lacunas, os hiatos, esquecimentos, silêncios que marcam a produção dos documentos. Cabe o adendo de que trabalhar com documentos implica, ainda hoje, em um meio de inverter a ordem do discurso, em também forjar novos modos de lhe dar com os enunciados e com as relações de poder que lhes são imanentes.

A memória é sempre arquivada com um objetivo – cabe o adendo de que, em geral, a história arquivada é a história dos estadistas, dos heróis enquanto a história dos pobres é arquivada como infâmia. Aquela segue uma linearidade a qual, com o uso do método genealógico, é criticada por Foucault que buscava dar visibilidade para as rupturas, as descontinuidades. E o arquivo é "o conjunto dos discursos realmente pronunciados numa dada época, os quais continuam a existir através da história" (REVEL, 2011, p. 13). O documento, ao selecionar o que deve ser escrita, a imagem, o tipo de abordagem está, simultaneamente, silenciando outros modos de ser e

de ser existir, ocultando outras versões e, portanto, uma análise genealógica deve "problematizar o processo de naturalização dos objetos" (LEMOS; CARDOSO JR, 2009). Não se pode esquecer que o documento-acontecimento produz efeitos de poder e de subjetivação. A história é então entendida como devir e mutação.

Daí a importância, conferida à história-problema baseada em questionamentos. Sistematizar o recorte a história como problema implica desnaturalizar o processo de escrita histórica, e conjugar os objetos de estudo no cerne de suas emergências, regularidades e rupturas entremeadas pela temporalidade. Pois, o historiador é um propositor que dirige, define, ordena e seleciona suas fontes, conceitos, teorias e métodos na pesquisa historiográfica. Notadamente, a Escola dos *Annales* inscreveu de sobremaneira rupturas e modificações ao campo historiográfico acerca do documento como fonte histórica. A história desdobrada pelo prisma positivista classificava os documentos oficiais como fonte datada e irrefutável à credibilidade da história, os demais documentos não oficializados eram secundarizados, negligenciados e excluídos pelas condições de registro, produção e arquivamento histórico.

Em épocas anteriores, a história concebia o documento como elemento neutro, mensurável e prova útil na comprovação dos fatos e acontecimentos. A preocupação dos historiadores estava voltada à economia, a demografia, a cronologia, questões climáticas, as regulações contínuas e sequenciais dos acontecimentos e fenômenos. À medida que os níveis de análise foram sendo aperfeiçoados investiu se na problematização não tão somente da "tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos" (FOUCAULT, 2014, p.06).

Tal movimento apresentou a tentativa de formulação de uma nova forma de fazer história, "a chamada história científica, marcada pela busca daquilo que se podia objetivar, medir e provar terminava por deixar na sombra outras experiências não perceptíveis pelos procedimentos adotados" (REVEL, 2010, p.15)

[...] há quatro séculos, no Ocidente, me parece que "fazer a história" remete à escrita. Pouco a pouco ela substitui todos os mitos da antiguidade por uma prática significante. Como prática (e não como os discursos que são o seu resultado), ela simboliza uma sociedade capaz de gerir o espaço que ela, se dá, de substituir a obscuridade do corpo vivido pelo enunciado de um "querer saber" ou de um "querer dominar" o corpo, de transformar a tradição recebida em texto produzido, finalmente de constituir-se página em branco que ela mesma possa escrever [...] (CERTEAU,1982, p.12)

O historiador Jacques Le Goff, integrante da terceira geração dos *Annales*, caracterizou o documento, enquanto monumento que se produz e resulta de atividades promovidas pelas dinâmicas das sociedades por intermédio de condições histórico-políticas e recortes temporais variados. Montar e desmontar um documento exige de historiadores e/ou pesquisadores a

problematização das evidências e agenciamentos que desenvolvem e compõem sua emergência. Em consonância, com os embates e proposições auferidas pelos Annales ao modo de historicizar. O filósofo francês, Michel Foucault em A Arqueologia do Saber ressalta:

[...] a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como uma tarefa primordial não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas trabalha-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois não é mais, para história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é o passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries e relações. [...] (FOUCAULT,2014, p.07-08)

Na atualidade, a materialização do registro da história e da memória humana pressupõe o uso dos documentos como fontes primárias e secundárias de suma relevância nas atividades desenvolvidas nas organizações, configurações históricas e dinâmicas culturais das sociedades. Neste ângulo, a história e a memória integram e potencializam de modo inteligível a própria acepção de documento na produção científica e acadêmica como fonte investigativa, interpretativa e construção de conhecimento balizada no método da pesquisa documental.

Principalmente, ao gotejar a reflexão a despeito das formas de acessibilidade, de tratamento e cuidado concedido ao documento e arquivos na condição de fontes históricas de informações imprescindíveis ao tecido social. Enfatizar, os documentos, história e memória nos possibilita pensar sua singularidade, amplitude, complexidade e relevância na preservação do patrimônio documental, enquanto forma de acesso à informação. Documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu (PINSKY, 2011, p.63). O manuseio com os documentos exige do historiador uma imperiosa atenção e criticidade na sua contextualização. As produções historiográficas também precisam da obtenção de informações primárias através de consulta das fontes originais, ou seja, os documentos de arquivo.

Le Goff (2013) hoje, cada vez mais os historiadores despertam interesse pelas relações entre história e memória. Nos últimos anos, aconteceram profundas mudanças conceituais em nível do horizonte, das condições, a objetividade, a temporalidade, a leitura, a observação e narração do fato histórico.

^{[...].} Cada historiador situa o corte inaugurador lá onde para sua investigação, quer dizer, nas fronteiras fixadas pela sua especialidade na disciplina a que pertence. Na verdade, parte de determinações presentes. A atualidade é o seu começo real já o dizia Lucien Febvre no seu estilo muito próprio: "o Passado", escrevia ele, "é uma reconstituição das sociedades e dos seres humanos de outrora por homens e para homens engajados na trama das sociedades humanas de hoje [...] (CERTEAU,1982, p. 17).

Historicizar as fontes infere a crítica e análise da tradição, problematizações dos aspectos conceituais, procedimentais e materiais na constituição e circularidade da história sobre si mesma. A memória é interpelada pelo fluxo contínuo de lembranças, flutuações e revitalizações que transitam na produção coletiva e individual da sociedade. A memória abrange a seletividade, a maleabilidade e a compreensão dos modos e limites de concretização no julgo das informações que variam ao longo dos tempos, lugares, espaços e grupos sociais. A história entrecruza a memória que é diluída no tecido social e estar sujeita a revisão permanente conforme, os recortes temporais em vigor.

Peter Burke (2015) afirma que para o historiador ao valorar a memória como fonte histórica faz-se necessário tecer uma crítica da reminiscência no cerne da produção das modulações, materialidades, parâmetros e interpelações analíticas dos documentos e arquivos na sua singularidade, temporalidade, concretude, mudanças, lugares, espaços, estratégias de poder e formas de saber. Le Goff (2013) postula a necessidade de considerar o documento como produção da sociedade e fonte histórica produzida e diagramada pelo jogo e relações de força dos que detêm o poder. Ou seja, tratar o documento como monumento. É claro que temos que salientar que a história na sua tradição se propôs a memorizar e transformar os monumentos do passado em documentos, e atualmente a história operacionaliza os documentos como monumentos (FOUCAULT, 2014). A análise arqueológica expressa pelo autor arrola que o documento não seria em si objeto ou instrumento exclusivo da memória, uma vez que a história depreende a interligação das formas de elaboração e descrição dos monumentos.

Pensar os monumentos, também significa compreender as flutuações e operacionalidade dos enunciados e arquivos. O arquivo incide na produção, na consistência e a materialidade dos enunciados. Cada enunciado explicita e dimensiona a constituição do arquivo, a qual não se prioriza elementos como a estrutura da gramática, a formação de frases, as preposições, as unidades linguísticas, a semântica, os significados, significantes ou ato de linguagem. Investigar, neste sentido, a rigor denota analisar as práticas, os enunciados e as produções de verdades no espectro da trama de relações de poder. A arqueologia em sua magnitude empreende a descrição dos enunciados e os acontecimentos discursivos que são produzidos e a forma pelo qual são pronunciados, articulados e as condições de existência em que são exercidos ou funcionam os diferentes aspectos. Para Foucault (2014), o enunciado compõe a parte elementar do discurso e requer interrogações sobre suas regras de formação. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Machado (2012), ao discorrer a história arqueológica de Michel Foucault, circunscreve:

[...] arqueologia é uma história dos discursos considerados como monumentos, isto é, em sua espessura própria, na materialidade que os caracteriza; ela procura determinar as condições de existência do discurso tomado como acontecimento em relação a outros acontecimentos, discursivos ou não. Isso significa dizer que a arqueologia analisa os discursos como práticas que obedecem a regras de formação: dos objetos, dos modos de enunciação, dos conceitos e dos temas e teorias, [...]

[...] O discurso é um conjunto de regras dado como sistema de relações. Essas relações constituem o discurso em seu volume próprio, em sua espessura, isto é, caracterizam-no como prática. Considerá-lo como prática, "prática discursiva", significa defini-lo como "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada e para determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de existência da função enunciativa [...] (MACHADO, 2012, p 153-154)

Captá-lo em sua função enunciativa que reside na descrição das condições de existência as quais se efetuou o enunciado, seja em suas regras de apresentação, seja nas mudanças de saberes, ou, jogos de posições do sujeito assumidas em lugares e formações sócio-histórica. Um mesmo enunciado pode ter várias posições, vários lugares de sujeitos: um autor e um narrador, ou até um signatário e um autor. O arquivo está ligado diretamente ao conjunto de enunciabilidade. A possiblidade de conectar e partilhar as regras de aparição dos enunciados, naquilo que pode ou não ser dito, escrito, falado e/ou ainda conduzido por atualizações, mudanças, relações múltiplas que se mantém ou funcionam de acordo com regularidades próprias que as tornam acontecimentos singulares (SILVA, 1999, p.72).

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. [...] um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o procedem e o seguem. (Idem, ibidem, p. 32).

Foucault (2005) salientou que seu objeto de estudo era o arquivo e não a linguagem. Assim, analisou historicamente a produção política da verdade, a qual permita pensar as diferenças no presente. A arqueologia é a descrição do arquivo sem recorrer à soberania do sujeito e a continuidade temporal que era correlata à consciência de um suposto objeto. A história construída por rupturas descontínuas e não por origens e totalidades finalísticas.

Talvez, o arquivo não diga a verdade, mas ele diz da verdade, tal como o entendia Michel Foucault, isto é, dessa maneira é única que ele tem de expor o falar do outro, premido por relações de poder e ele mesmo, relações às quais ele se submete, mas que também concretiza ao verbalizá-las. O que vê aí, nessas palavras esparsas, são elementos da realidade que, por sua aparição que é preciso trabalhar, é nisso que se deve tentar decifrá-lo (Farge, 2009, p. 35).

Os discursos são um conjunto de enunciados organizados em um sistema de formação discursiva, em que a análise não deverá ser interpretativa, nem partir de deduções lineares, mas das posições dos sujeitos, da formação dos objetos, das modalidades enunciativas, dos lugares institucionais, dos lugares estratégicos, da formação dos conceitos e dos temas (FOUCAULT, 2005). A narrativa histórica é escrita por meio de intrigas, redes compostas de linhas, em variações e, em séries entrecruzadas, distintas e, ao mesmo tempo, funcionando com algumas regularidades provisórias, que apenas são efeitos da constituição do mapa, em um tempo específico (DELEUZE, 2005, 113).

Nesse sentido, os documentos são monumentos, constituídos em acervos e colocados juntos em lugares onde ganham suportes para a memória ser conservada e datada, escrita na história e armazenada enquanto um legado e uma tradição cultural (CASTRO, 2008). Gil (2008) salienta as diferenças entre a pesquisa documental e a bibliográfica. A primeira é realizada, de forma geral com materiais que ainda não tiveram um trabalho analítico feito enquanto a segunda, ao contrário, levanta e estuda o que já foi publicado sobre um assunto, tema, metodologia e teoria produzidos por outros autores.

Os discursos que são os documentos editados, financiados, frutos de disputas e alianças, que podem ser rasurados, escondidos, apagados, servir para tomadas de decisões, pressupondo uma data de produção e uma atividade social na qual é urdido e agenciado (CERTEAU, 2011). Os documentos são repletos de prescrições normalizadoras e de normativas legais. Eles orientam modos de viver, de ser, de sentir e de pensar (FOUCAULT, 2004). Tanto o arquivo quanto o documento são fabulados por tensões, marcados por jogos e disputas; constituído por práticas de partilhas e de confrontos.

Ao estabelecer suas fontes, o historiador as maneja, lê, organiza, recorta, seleciona, define um corpo documental a partir do objeto de pesquisa, do problema e dos objetivos estabelecidos. Um estudioso que deseja utilizar essa metodologia deve cotejar as fontes primárias escolhidas com as secundárias, propondo um tempo (período histórico para a realização do estudo) e um espaço (lugar em que os acontecimentos ocorreram) (CERTEAU, 2011). A história problematizadora vem tomando os acontecimentos não mais como fatos históricos e sim como práticas singulares e datadas.

Analisar a produção dos arquivos como suportes de guarda de um conjunto de documentos montado e selecionado, criado e conservado implica interrogar sobre a constituição dos mesmos, os discursos que trazem e as relações de poder que ensejam (CASTRO, 2008). A análise genealógica de Nietzsche, em A *Genealogia da Moral* (2009) já efetivava crítica a respeito da existência de produções de verdades e suas possíveis internalizações pelos sujeitos, intercruzadas

por relações de forças que estão sempre em ações e movimentos se exercendo sobre outras e que esboçam vontades de potência e poder.

O filósofo na sua dimensão perspectivista e desconstrutiva faz interpelações da diversidade de formas de pensar novas possibilidades interpretativas atinentes ás verdades que são inventadas nas práticas sociais, e que não podem se restringir ou centralizar em explicações unívocas. Pois, somos muito além de uma proposição ou enquadre de um ideal de sujeito, por conseguinte precisamos desconfiar de cada valor, das tradições, da natureza das coisas, da cristalização de ideias, a essencialidade, as identidades fixas e a postulação de princípios fundantes e originários da verdade.

Desse ponto de vista, Esther Díaz em seu prefácio do livro "A filosofia de Michel Foucault "sugere que Foucault faz filosofia a partir de Nietzsche, também pensar para além dele e problematiza novos discursos e práticas para diagnosticar está época" (DÍAZ, 2012, p. VII). No texto "Nietzsche, a genealogia e a história" Foucault apresenta de forma mais detalhada essa sua forma de pensar a escrita da história e nos apresenta esse importante operador metodológico que é a genealogia (FOUCAULT, 2012, p. 55).

A genealogia trabalha com a história, porém rejeita uma história pautada em uma ordem ou em gêneses lineares; ela não aceita, por exemplo, pensar a história da moral como aquilo que concerne à preocupação com o útil, agindo como se as palavras guardassem seu sentido original e único. Toda palavra, todo conceito é forjado dentro de lutas políticas que foram tomadas por invasões, disfarces, astúcias. Por isso, para a genealogia é importante marcar os acontecimentos em sua singularidade, já que único na sua composição de forças. Fazer genealogia, portanto, é mostrar o momento que determinadas práticas foram diferentes, principalmente, daquilo que é hoje, é retornar em pontos da história, não com o objetivo de traçar a lenta linha de evolução de determinado objeto, mas para marcar as diferentes cenas em que eles atuavam com diferentes papéis.

Um documento é o resultado de várias forças entrecruzadas, sendo uma montagem que é o efeito de práticas concretas. "Dito de outra maneira, é preciso desviar os olhos dos objetos naturais para perceber uma certa prática, muito bem datada, que os objetivou sob um aspecto datado como ela" (VEYNE, 2008, p.243). As metodologias sociais são utilizadas na pesquisa seja em contextos acadêmicos seja como ferramentas de intervenção profissional. Entre as várias metodologias sociais, encontra-se a pesquisa documental (GIL, 2008).

A pesquisa documental histórica auxilia na problematização de práticas sociais, da desnaturalização das mesmas e da ruptura com cristalizações. Trata-se de um olhar questionador e crítico da atualidade "que produz um pensar interrogante e estabelecido no espanto, no

estranhamento, em um exercício constante de demolição de evidências" (LEMOS; CARDOSO JÚNIOR, 2008, p. 353). O documento não é uma prova da verdade e sim um artefato cultural e histórico e pode ser guardado em arquivos, bibliotecas e museus. Algo se torna documento por meio de relações entre valores, memórias, temporalidades e espaços específicos (CASTRO, 2008). A problematização como pensamento crítico dos documentos, na história é uma proposta relevante para o movimento da chamada história nova (RABINOW; ROSE, 2003).

O discurso ultrapassa a simples referência das coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria (Fischer, 2001, p. 200).

Os documentos e as histórias que narram são fragmentos do passado e não podem ser analisados como tivessem uma coerência e uma sequência linear. São restos e possuem lacunas, quebras e hiatos. Por isso, Certeau (2011) aponta como o historiador trabalha no limite da escrita e opera no limiar entre o passado e o presente, conseguindo alcançar uma perspectiva analítica do lugar institucional que ocupa e da posição subjetiva que ocupa.

Conforme Farge (2009; 2011), os pesquisadores devem ter cuidados com pequenos detalhes, na apreciação dos sabores dos arquivos, ação que exige a paciência de um estudioso da história. Nesse sentido que Foucault (1979) afirmava que a genealogia era pacientemente documentária. O olhar genealogista estaria voltado para a filigrana do arquivo, para a singularidade dos acontecimentos.

As relações de poder, as táticas de poder e de contra poder, não definem classes isoladas por natureza e que no seu próprio seio encontram a fonte dos seus afrontamentos, mas antes uma sociedade – o melhor, tem de se definir uma sociedade a partir da economia do poder que nela se exerce e da qual nascem, ao mesmo tempo, as estratégias do poder e as resistências ao poder. (EWALD, 2000, p. 13).

A genealogia é uma das maneiras de escrever a história. Há outras, o pesquisador pode ter acesso a várias teorias e metodologias na História Nova e nos três movimentos da Escola dos Annales. Há vários pontos em comum entre eles e outros de distanciamento tanto de epistemológico quanto das ferramentas de problematização documental (BURKE, 1997). Trabalhar o documento como monumento, segundo Rago (1995, p. 78), "[...] significará a recusa da crença na transparência da linguagem a antiga certeza de encontrar através dos textos o passado tal e qual [...]". Tal posicionamento é importante, pois, em geral, se pensa que os documentos são apolíticos, neutros, tomados como prova inquestionável de que algo ocorreu em uma data e local e, que estariam, em geral, contando a única versão da história sobre um fato ocorrido.

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado (Nora, 1993, p. 09).

Os arquivos são efeitos das disputas de forças de saber, de poder e de subjetivação, ou seja, dos enunciados, das lutas e da criação de existências (FISCHER, 2001; FARGE, 2011). Os valores são negociados, em batalhas de afirmação dos modos de fabricar estilos de existir e, assim interessam historiadores, psicólogos e antropólogos.

Assim, "[...] trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, [...]." (FOUCAULT, 1979, p. 171). Os rastros podem ser escritos e analisados, mas nunca na totalidade do passado e jamais na intensidade das forças que ainda não foram atualizadas no presente. Para interrogar os saberes e poderes genealogicamente, é fundamental realizar uma análise e descrição histórica das práticas culturais cristalizadas e naturalizadas. Assim, ao pensar a cultura deste modo, nota-se a importância de observar as especificidades das produções em processos singulares e heterogêneos.

O conhecimento do histórico está ligado à época de sua produção, ao presente do historiador, que é sempre novo. Se o presente é sempre novo e reinterpreta de forma nova o passado, a verdade do passado será também sempre nova, pois dominada pela novidade do presente. [...] A história não encontra invariantes, não há um motor da história. [...]. As fontes do historiador são lacunares [...] (Reis, 2014, p 150-1).

As práticas culturais são acontecimentos e podem ser descritas e analisadas pelos estudos documentais, em uma perspectiva histórica, ampliando as abordagens, os problemas, os objetos e as fontes, na historiografia, nas últimas décadas (LE GOFF, 2005). Para pensar nessas intersecções, torna-se fundamental estudar as relações entre saberes, poderes, instituições e produção de subjetividade; sem considerar tais questões, corremos o risco de tangenciar o essencial. Fomos buscar Foucault, no curso "Em defesa da sociedade" (1999), quando o teórico se propôs estudar o "como do poder" e seus mecanismos, enquanto regras de direito que delimitam esse poder formalmente, e os efeitos de verdade que são produzidos por esse poder, esclarecendo ainda sua concepção de direito: "E quando digo o direito, não penso somente na lei, mas no conjunto de aparelhos, instituições e regulamentos, que aplicam o direito" (FOUCAULT, 1999, p. 31).

Genealogicamente apresentando, não podemos entender o poder unicamente como um fenômeno representado apenas pela lei, pela justiça, pelo Estado, por repressão e por seus

mecanismos jurídicos de controle social e do corpo social, mesmo porque esse corpo social foi por Foucault resultante da afirmativa de que "[...] não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o corpo dos indivíduos" (FOUCAULT, 1998, p. 146).

Fazer que interviu nos saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns [...]. Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição, sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa [...]. É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate (FOUCAULT, 1999, p. 13 e 14).

Foucault escreve sobre a imagem do triângulo: poder, direito e verdade, formando mecanismos de poder sem desprezar o valor positivo do mesmo, quando se faz produtivo: "[...] ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais, de verdade. O indivíduo e o conhecimento que desse se pode ter se originam nessa produção" (FOUCAULT, 1987, p. 161). A ideia piramidal, de poder exercido de cima para baixo, é transformada por Foucault, o qual desejava propor, através de sua genealogia, uma análise ascendente de poder, partindo dos mecanismos moleculares para atingir os mecanismos globais, concebendo o poder por suas pequenas técnicas, procedimentos, mecanismos que constituem tais efeitos específicos e não gerais de poder.

E por *saberes sujeitados* Foucault entende duas coisas: primeiramente, seriam conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais; em segundo lugar, entende-se como uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores (Foucault, 1999). É sobre essas condições que Foucault vai lançar mão de uma ferramenta imprescindível dentro de suas pesquisas: a genealogia. E é atentando para o aparecimento desses fenômenos que Foucault vai perceber que eles desembocavam em algo único e que se tratava de um: Saber histórico das lutas. No domínio especializado da erudição tanto como no saber desqualificado das pessoas jazia a memória dos combates, aquela, precisamente, que até então tinha sido mantida sob tutela (FOUCAULT, 1999, p. 13).

A genealogia, portanto, vai aparecer no trabalho de Foucault como uma ferramenta imprescindível tanto para uma analítica das relações de poder que constituem nossa sociedade, assim como pode funcionar como um operador político que se utiliza desses saberes históricos nas lutas e batalhas do presente. Foucault (2014), *em defesa da sociedade* situa o século XVIII, frisando a organização política do Estado no enaltecimento e ordenação dos saberes. Inicialmente,

desqualifica e secundariza os saberes inferiores para direcionar sua "normalização", categorização, hierarquização, centralidade, controle e transmissão deles.

A disciplina apresenta implicações diretas ao registro e elaboração constante do conhecimento, tanto ela exerce um poder assim como produz saber. Ela contém tipos de organização do espaço, controle do tempo, aplicação e execução de técnicas ao qual o corpo é sujeitado, manipulado e dominado politicamente para desempenhar funções e táticas de ordem individualizada, classificatória, seletiva, combinatória. "Um dispositivo de saber e de poder, enquanto tática, pode ser transferível e se torna a lei de formação de um saber e, ao mesmo tempo, a forma comum à batalha política. Logo, generalização do discurso da história como tática" (FOUCAULT, 2010, p.159).

Em outras palavras, temos neste século o que autor apontou de disciplinamento dos saberes, ou seja, em nível de organização interna e peculiar do saber quanto uma disciplina normatizada em tempo, conteúdos, axiomas e critérios de seleção sobre a viabilidade do que seria classificada como saber ou não-saber a partir estatuto de cientificidade que disciplinava, policiava, descartava e os caracterizava.

Concebe-se de outro modo, a genealogia é a analítica da inserção de saberes descontínuos e pormenorizados, os quais não se enquadram na universalização, na imposição de pensamentos e nas orientações lineares que se dizem verdadeiras. Outrossim, a análise genealógica nos remete a interrogações dos efeitos das relações de poder alinhadas aos discursos científicos que formulam e determinam um saber sobre os demais em ordem hierárquica, classificatória e excludente na própria ciência. Pretende-se dessujeitar os saberes estabelecidos historicamente e livrá-los da sujeição a discurso teórico linear, abstrato e científico.

Tal âmbito, Foucault destaca assim a relevância em descortinar as condições de emergência de um saber numa dada sociedade. Sob essa lógica, o arquivar não escrutaria a validação de um método para mapear e traçar dados e/ou procurar as gêneses de uma definida temática ou saber. Prioriza-se possíveis escavações das proveniências e os efeitos de poder daqueles saberes assujeitados ao certo tipo de conhecimento delineado como verdadeiro. Para arqueologia e a genealogia há preocupação com a construção, invenção e a "[...] insurreição de saberes contra a instituição e os efeitos de saber e poder do discurso científico. " (FOUCAULT, 2010, p. 13). A arqueologia consiste na análise histórica dos saberes naquilo que os mobiliza e caracteriza seus fundamentos e a genealogia incide na análise da formação dos discursos nos limites, controle, interioridade e exterioridade deles.

É válido ressaltar que na genealogia da moral de Nietzsche, já advertia que a produção do conhecimento e a verdade são atravessadas por relações de forças e jogos de poder mediadas por

valores que precisam ser problematizados na construção de saberes que se materializam nas práticas discursivas. A questão do "porquê" dos saberes em Foucault (2015) não está vinculado a descrição e o levantamento dos aspectos compatíveis ou não-compatíveis e dos respectivos efeitos ou resultados que porventura aconteça entre eles, e sim vislumbra o que é visível ou enunciável na inclusão e aparição das condições de possibilidades, de transformações, de estratégias de existência exteriores e imanentes aos próprios saberes com intuito de situá-los nas relações de poder a partir de um dispositivo político.

Na Microfísica do poder (2015) em relação à genealogia Foucault descreve:

[...]Fazer genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca da origem, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, com o rosto do outro; não ter pudor de procurá-las lá onde elas estão, escavando bas-fond; deixar-lhes o tempo elevar-se no labirinto onde nenhuma verdade manteve jamais sob sua guarda. O genealogista necessita da história para conjurar a quimera da origem [...]. É preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas. (FOUCAULT, 2015, p.60).

Foucault (2014) afirma que "os sujeitos se instituem pelas e nas práticas sociais em que as relações de poder e saber circulam inclusive as práticas discursivas ou não no qual a genealogia operacionalizada". Desta maneira, analisar os discursos e as práticas é perscrutar os modos pelos quais os indivíduos vão sendo sujeitados. "Não é o sujeito constituinte que fundamenta os conhecimentos verdadeiros; é antes, na historicidade dos saberes, num espaço não-filosófico, que o sujeito é constituído" (CANDIOTTO, 2006, p.69). Como diz o autor, nesta assertiva, são postos em jogo no plano de uma ontologia histórica os modos pelos quais vamos nos tornando sujeitos na sua plasticidade, temporalidade, mudanças e subjetividade que assumem "práticas de si" nas formações discursivas (saberes) e não-discursivas (poderes) que vigoram no tecido social. Trata-se de "indagar quais os efeitos tem sobre essa subjetividade a existência de um discurso que pretende dizer a respeito dela" (FOUCAULT, 2016, p.12)

Foucault em *História da Sexualidade II. O uso dos prazeres* não tematiza uma filosofia do sujeito, mas teoriza e incita a problematização "[...] ao modo de sujeição, isto é, à maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática" (FOUCAULT, 2014, p. 34). Tampouco, decompõe as condições empíricas, dogmáticas, racionais ou transcendentais que contribuíram para formação de um sujeito originário como objeto de conhecimento escalonado numa preexistência da realidade, mas há investidura no saber quanto alguém ou práticas históricas singulares que o tornam sujeito, pois importar burilar

descontinuamente as implementações de estatutos, posições, funções e os limites que se aglutinam ao discurso.

A fecunda análise histórica de Foucault que encontra na constituição do sujeito por intermédio "[...] da arqueologia (sujeito do saber), na genealogia (sujeito do poder), na ética (sujeito moral)" (DÍAZ, 2012, p.100) a oportunidade de problematizar, questionar e desnaturalizar verdades e certezas na interlocução dos sujeitos com outros sujeitos no corpo social, ambas se transformam em importante caixa de ferramentas analíticas que podem contribuir, principalmente na construção de pesquisas em educação e o currículo. Essas duas instâncias entrelaçam formas de relações, condições de possibilidades, estratégias de ações entre os sujeitos em si e com os outros em sua cotidianidade, discursividade, experiências, histórias, resistências, disciplinarização dos corpos e saberes, a variedade de práticas educativas e processos pedagógicos nos espaços escolares passíveis de modificações nos jogos de relação de forças do poder e saber, acionando também a produção de subjetividades.

É salutar esclarecer que seguindo esse raciocínio, a subjetividade é um elemento que vai sendo construído, ou seja, ela não se forma no princípio originário e essencialista da natureza humana, ela acontece e relaciona normatividades em cada lastro temporal entre os sujeitos individuais e coletivos. Ela não é transcendental ou atrelada a universalismo em seu tempo histórico, engendra regras de formação de valores, verdades e culturas transmitidas e modificadas de forma geracional as instituições, escolas, professores, alunos (a), famílias e a população infantis, juvenis e adultas. Ela acompanha a complexidade das mudanças nas relações de poder e saber nos processos de subjetivação que se configuram socialmente na atualidade. A esfera educacional faz parte dessa construção subjetiva e intersubjetiva dos sujeitos, na circulação de eventuais reversibilidades entre os micropoderes (relações de forças ativas e reativas) e principalmente pelo processo de ensino e aprendizagem que transmite e produz o saber.

A subjetividade e a ontologia histórica de Foucault colocam em questão, a necessidade de fazer uma leitura densa e crítica de nossos (a) formas de repensar, inventar, resistir e transgredir que se modificam pelo tempo e na história. Ela apresenta ínfima relação com aquilo que nos circunda, mobiliza e demarca o corpo não apenas biológico, mas manifesta-se na capacidade e definição sobre o que podemos fazer ou desfazer historicamente.

^[...] A educação é analisada como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduo quanto no interior dos indivíduos. A produção pedagógica do sujeito está relacionada a procedimento de objetivação. [...] O sujeito pedagógico aparece então como o resultado da articulação entre, por um lado, os discursos que o nomeiam, no corte histórico analisado por Foucault, discursos pedagógicos que se pretendem ser científicos e

por outro lado, as práticas institucionalizadas que o captura, nesse mesmo período histórico, isto é, aquelas representadas pelas escolas de massa. [...] (LARROSA, 1994, p. 52).

Quando são instaurados no processo de escolarização a fabricação e o enquadre do aluno (a) como sujeito escolar, seja criança, adolescente ou adulto sob ação e controle do poder disciplinar temos razões consistentes para problematizar as práticas escolares e pedagógicas legitimadas no interior das instituições. Suas atividades organizativas ancoram a administração, a corporificação e a regulação dos corpos pelas formas de objetivação e subjetivação, muitas vezes naturalizadas pelas ações dos indivíduos que são alvos fluídos de um poder que se exerce sobre si e os outros e a articulação de saberes engendrado em função e a partir deles. Com isto, as relações de forças desdobradas nesta analítica de poder vão sendo diagramadas nas práticas curriculares que formam os sujeitos pelo desenvolvimento da capacidade de afetar os outros na organização e estrutura escolar de acordo com o espaço e tempo proeminente. Em "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo." (FOUCAULT, 2013).

Parafraseando Veyne (2011), a palavra-chave da nova metodologia da história é prática. A educação infantil, por exemplo, não existe como objeto a não ser dentro de e mediante uma prática, mas essa prática não é, ela própria, a EI. O pesquisador contribui também ao afirmar que cada prática depende de todas as outras e de suas transformações, tudo é histórico e "tudo depende de tudo; nada é inerte, nada é indeterminado e nada é inexplicável" (VEYNE, 2011, p. 268). É necessário descrever as práticas discursivas assim como o campo em que estas entrelaçam-se a práticas não-discursivas, os efeitos de poder. Biroli (2008) afirma que é necessária a "positivação das palavras como práticas, e as práticas em seu funcionamento que inclui movimentos de conservação ou de confrontação com as relações de força predominantes" (p. 125).

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

Veyne (2011), ao discutir das práticas vizinhas, afirma que toda história é arqueológica por natureza, e que explicá-la, consiste em vê-la em seu conjunto, em correlacionar os pretensos objetos naturais às práticas datadas que os objetivam, e em explicar essas práticas não a partir de uma causa única, mas a partir de todas as práticas vizinhas nas quais se ancoram. Debruçar-se sobre documentos para analisa-los consiste numa tarefa primorosa e deveras importante, partindo do pressuposto de que eles são o resultado de uma montagem das sociedades em que foram produzidos e manipulados mesmo que silenciosamente.

Para Le Goff (2003), o documento é um testemunho perpétuo e seu significado deve ser questionado sempre — ele é um monumento. A característica do monumento é o poder de perpetuação das sociedades históricas. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é produto da sociedade que o fabricou. (LE GOFF, 2003). Na contemporaneidade a Educação Infantil é revestida pela mundialização de amplas ressonâncias e orientações de cunho economicistas e neoliberais desdobradas em políticas para o Desenvolvimento na Primeira Infância (DPI)¹⁰ acreditam que a infância pobre no Brasil usufrui de condições de vida precária e desenvolvimento inadequado a lógica produtiva do Estado Neoliberal, e assim é conjugada pela racionalidade pautada no risco e perigo social nos auspícios das agências multilaterais demandam a previsibilidade de intervenção, acompanhamento, proteção, cuidado, educação e avaliação.

[...] A primeira infância constitui provavelmente o melhor investimento social existente, pois é de 0 a 6 anos de idade que a criança estabelece a arquitetura cerebral que lhe permitirá aprender, sentir, relacionar-se, comportar-se e desenvolver-se ao longo da vida. Porém, este desenvolvimento pode não ocorrer plenamente se as conexões cerebrais da criança não forem utilizadas e estimuladas. Por isso é tão importante que governo e sociedade invistam na formação, educação, saúde e nos diferentes aspectos que cercam a vida das crianças brasileiras. Os cuidados com a criança nos primeiros anos de vida e a estimulação precoce exercem uma função importante no desenvolvimento emocional, cognitivo e social. É parte da avaliação integral da saúde da criança manter o vínculo dela com a família, com os serviços de saúde, propiciando oportunidades de abordagem para a promoção da saúde, amamentação, alimentação complementar, de hábitos de vida saudáveis, vacinação, prevenção de doenças e agravos e provendo o cuidado em tempo oportuno[...] (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

Projeta-se, nestas políticas, o investimento e estratégias de capital humano para o precoce desenvolvimento de habilidades e competências das crianças para formar um indivíduo supostamente produtivo e empreendedor de si mesmo – um cidadão do futuro. "Elas já devem aprender na escola, nos primeiros anos de vida, a serem produtivas, dóceis, obedientes, submissas, investidoras, e microempresárias em tudo que fazem e pensam, sentem e vivem" (LEMOS, 2015, p.115).

Tal empreendimento baseado na acepção de uma natureza infantil estimula a organização e mobilização de saberes em sistemas de expertise incluindo o campo educacional para concentrar eventuais intervenções e ações na capacidade de desenvolvimento cerebral das crianças quando submetida a estímulos adequados e levando em conta as etapas de desenvolvimento, sendo possível diminuir os déficits, aumentar o potencial de aprendizagem e as possibilidades de controlar o fracasso escolar. Diante do exposto, esta tese volta-se sobremaneira à análise das

_

¹⁰ Extraído do site eletrônico: http://portalms.saude.gov.br/oes-e-programas/desenvolvimento-da-primeira-infancia.

práticas não enquanto materialização de ações e sim a percepção das relações e os efeitos que nelas são estabelecidas na diagramação e legitimação de documentos, em especial das práticas curriculares destinadas à Educação Infantil na sociedade brasileira aqui, compreendida pela relação de saberes e poderes que ressoam na produção da subjetividade dos corpos infantis.

Por essa razão, a população infantil é transfigurada, calculada e racionalizada pela medida de estimativas do alcance de metas que empunham ações, esforços que priorizem racionalidades de governamento da conduta das crianças e dos profissionais, especialistas, familiares engajados no seu cuidado, aprendizado, educação e produção de saberes. Neste sentido, a tese trava problematizações sobre os saberes que constituem as práticas curriculares de educação infantil nos anos de 1998 a 2012, com o intuito de entender como estes se organizam em sistema de expertise e assinalam a formação de sujeitos específicos, com base na cognição vinculada ao objeto autonomia no dispositivo curricular.

Dentre eles: o Parecer nº 22/98, a Resolução CEB nº1 /99, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) 1999 a qual utilizo apenas o Segundo Volume. "Formação Pessoal e Social", cujo eixo de trabalho denomina-se "Identidade e autonomia" inclui formas específicas de aprender, conviver, ser e estar com os outros. E ainda, o Parecer nº 4/2000; a Resolução Nº 5/2009; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a publicação de Brinquedos e Brincadeiras de Creche-Manual de Orientação Pedagógica em 2012.

CAPÍTULO III A HISTÓRIA DA INFÂNCIA OBJETIVADA

3.1 História da constituição do objeto infância

Deixar as crianças crescerem sem cuidados higiênicos e sem vigilância se torna um fator de desestabilização social para os médicos e higienistas. No projeto de salvação das crianças, tanto filantropos como os médicos se unirão para editar normas de cuidado e proteção à infância. A obrigatoriedade do sistema escolar foi uma das formas de ampliar a normalização social, de acordo com Donzelot (1986), desse modo, a ausência do aparelho escolar se tornou uma falta moral e jurídica simultaneamente. As famílias que não levassem os filhos às escolas seriam punidas, pois estariam impedindo-os de aprenderem a viver a partir de um contrato social burguês e liberal. O ensino se tornou não somente obrigatório, mas também público e se expandiu como tática de governo pedagógico e psicopedagógico.

Ao final do século XIX, haverá uma confluência dos modelos: filantrópico e médicohigienista, formando um dispositivo tutelar. As práticas de governo permitirão gerir tanto as
crianças classificadas como perigosas quanto as em perigo. Entram em cena o Estado e seu corpo
de especialistas, reduzindo a autoridade familiar sobre os filhos. As famílias suspeitas de
comprometerem a segurança, a alimentação, a educação e a saúde de sua prole sofrerão a
intervenção estatal, podendo perder o poder familiar. Esse setor social se tornará um gigantesco
aparato tutelar das famílias, reduzindo sua autoridade em conexão com a Justiça de Menores, a
Assistência Pública, a Psiquiatria, a Pedagogia e a Medicina Social. Para as famílias populares que
não dependem da assistência pública, será reforçado o contrato social pela escola, os
aconselhadores e difusores das normas sanitárias e educativas. Leis de autorização do divórcio e
da perda de guarda e poder familiar sobre os filhos fabricam um terreno para a contratualização
das relações liberalizadas, constituindo maior autonomia entre os membros.

A patologização da infância será o meio de intervir preventivamente e corretivamente junto às crianças e às suas famílias, conforme Donzelot (1986). No caso de jovens que entraram em conflito com a lei, a justiça buscará em seu passado e em relação às suas relações familiares, os motivos que o levaram a tal ato. Para evitar a produção de atos de infração à lei, toda uma parafernália técnica será acionada sobre os corpos de crianças e jovens por estabelecimentos parajudiciários. Ao final do século XIX, foram criados os primeiros tribunais de julgamento de menores, centralizados na figura do juiz de menores.

Todos os serviços de atenção às crianças e aos jovens funcionarão em uma rede articulada desde uma pequena psiquiatria até a justiça penal. Nessa rede, o judiciário vai se tornando uma

peça adjacente, em que predominam os peritos da norma, reduzindo o poder judiciário a uma função simbólica. Trata-se do que Foucault (1979; 1996) designou como colonização do direito pela norma, em que se julga mais em função dos desvios das normas do que pela lei. O inquérito social se generaliza, no século XX como ferramenta da assistência social, no interior do aparato jurídico como mecanismo de controle e vigilância das famílias. As medidas de proteção e de segurança são aplicadas por meio das indicações e prescrições dos inquéritos sociais efetivados pelos trabalhadores sociais. Esse dispositivo assemelha-se a uma investigação policial, em que uma observação detalhada da vida da família pobre, sobretudo, é realizada. Os vizinhos são interrogados, os professores o são, a família extensa, cerca-se, por práticas de exame e inquérito a crianças e jovens, bem como seus pais e outros familiares com objetivos de extrair saberes e exercitar relações de poder sobre esses corpos.

O mecanismo de confissão, descrito por Foucault (2006) é acionado no confronto das relações de poder sobre os corpos, provocando uma visibilidade pela infâmia dos desvios frente às normas. Visitas domiciliares entram em composição com as práticas de inquérito, em um regime de vigilância e de anotação detalhada do que se vê e observa na casa e na disposição dos objetos na mesma. Uma inspeção minuciosa é registrada e transformada em arquivo. A higiene dos alimentos, a limpeza da residência, quais são os utensílios e como são guardados, a disposição dos móveis, a ausência deles ou não, a ventilação e distribuição dos cômodos da cada, a avaliação de mora nela, se há transeuntes e outros familiares além do núcleo pais e filhos. Esse jogo de investigação e escrita é constituído, atravessando os corpos, gerando encaminhamentos, advertências e punições corretivas. Conforme Donzelot (1986), as famílias cedem às investidas dos trabalhadores sociais, pois, é entendem que é melhor ceder a eles do que cair nas malhas do Poder Judiciário, sendo interpeladas por eles.

A psiquiatria torna-se cada vez mais requerida para lidar com aqueles que são considerados desadaptados sociais. Intensifica-se uma triagem permanente das habilidades e da produtividade no tempo e no espaço institucional. A punição vai sendo substituída pela prevenção e, após a II Guerra Mundial, psiquiatras e neuropsiquiatras passam a reivindicar que seus pareceres sejam observados no campo jurídico da justiça de "menores". Para a psiquiatria, a vagabundagem deveria ser combatida na própria natureza infantil, visualizando na criança uma pré-síntese das diversas patologias que se manifestavam nos adultos. A escola foi o laboratório de observação das tendências antissociais designadas pela psiquiatria infantil.

A conservação das crianças passa por um rearranjo discursivo que atinge crianças ricas e pobres de maneiras diferentes. Neste sentido a denúncia médica contra a criação das crianças ricas, era que nesta só era visado o prazer. Outro foco de denúncia era a má administração dos

hospícios. Crítica destinada aos cuidados com os pobres, pois esta má administração não permitia que a pirâmide populacional se alargasse na faixa dos economicamente ativos, ou seja, havia retirada de uma população do meio social que não chega à idade de repor ao Estado o gasto que provocou. Esta critica está invadida por uma teoria da economia social e se inscreve sobre os corpos e o saber médico emergente passa a descrever vários preceitos dos fluxos corporais e socais por uma perspectiva economicista, diferenciando os modos de governo de crianças ricas e pobres.

Conservar as crianças implicava em "promover condições de educação" e fazer com que as famílias criassem suas crianças. Para isso, a estratégia de defesa dos infantes se embasou na revalorização da educação durante o século XVIII. A conservação das crianças ricas se respaldou na medicina doméstica, com o intuito de afastar os males, as influências negativas e fazendo a família cuidar da criança, ensinando técnicas para isso. A preservação das crianças pobres se inscrevia na economia social, buscando a diminuição de gastos públicos, de modo a manter um número suficiente de pessoas economicamente ativas; pois enquanto as crianças abastadas recebiam uma instrução voltada para as áreas de liderança, as crianças pobres eram instruídas no sentido de aproveitamento de suas forças, ao nível de subsistência, sendo educadas pelo sistema de aprendizagem. É importante evidenciar que a educação passa por um processo de atualização desde o fim do século XVIII, sendo eleita como instrumento de normalização e disciplinarização de crianças e adolescentes (ARIÈS, 2006; DONZELOT, 1986; MARCÍLIO, 1998).

Os procedimentos disciplinares incidirão intensamente sobre crianças e adolescentes como estratégia de adestramento e submissão política para que estes corpos se transformassem em adultos sãos, legalistas, dóceis e produtivos. Nesta pesquisa, apresentamos diversos mecanismos e práticas disciplinares de crianças e adolescentes, no Brasil, no período de redemocratização. Há uma extensão capilar da gestão do detalhe, da minúcia. A vigilância deixa de ser descontínua e fragmentada, passa a cobrir todo o corpo social, não se concentrando mais na figura do soberano. Os indivíduos são intensamente vigiados nos diversos espaços em que circulam, e todos os momentos de sua existência, sendo enquadrados por inúmeras instituições: pedagógicas, psicológicas, psiquiátricas, médicas, criminológicas que vão atuar como dispositivos de normalização social. Os corpos são, ao mesmo tempo, vigiados, controlados e corrigidos continuamente (FOUCAULT, 1999).

Grande parte destas novas instituições e saberes nasce e são difundidos como estratégia de governo das crianças e adolescentes, como a pedagogia e a psicologia. Instituições como a família e a escola vão ser convocadas a ocupar o lugar de vigilância, educação e correção das crianças e adolescentes nesta perspectiva disciplinar. Segundo o pensamento de Foucault (1999), na

Sociedade Disciplinar, novas tecnologias emergem, incidindo sobre os corpos, mergulhando-os em um campo político. A partir de então, os indivíduos não seriam mais punidos em função dos seus atos, mas por transgredirem as normas. A vigilância seria exercida mais a partir da norma do que pelas instâncias judiciárias.

A disciplina não se confundiria com uma instituição, mas seria uma técnica que poderia ser apropriada e utilizada pelas instituições sem se reduzir às mesmas. A disciplina opera sobre o corpo a ser exercitado e treinado de modo contínuo e regular para que suas aptidões fossem aumentadas e suas possibilidades de resistência e subversão, fossem diminuídas. Toda uma tecnologia política de observação, registro, exame, comparações, hierarquizações, classificações de normal e anormal, sanções normalizadoras, controle do tempo e dos indivíduos no espaço.

As "Sociedades Disciplinares" são constituídas por um triângulo cujos vértices são o poder, o direito e a verdade, em que não há primazia de um sobre o outro. As relações de poder se exerceriam através de um direito público, fundado na soberania do corpo social, na submissão dos indivíduos ao Estado e em uma mecânica das disciplinas que inventam saberes (FOUCAULT, 1999). As técnicas disciplinares agem nos espaços lacunares das leis, operam onde o dispositivo penal não alcança. O campo de ação dos mecanismos disciplinares é o do controle social dos comportamentos sutis, dos pequenos desvios que não chegam a configurar delitos. A intervenção disciplinar está ligada à intensificação da observância das regras (FOUCAULT, 1999).

Estas tecnologias não podem ser vistas como substitutas umas das outras, pois seus processos emergentes resultam do embate constante de forças que estão sempre se deslocando. A terceira tecnologia de poder cartografada por Foucault (1988), conforme Lemos (2008) foi a biopolítica, uma espécie de gestão da vida por meio do governo das populações, tendo a família como principal alvo. O século XIX é o período cronológico de emergência desta nova combinação de tecnologias de poder que se inscrevem sobre os corpos. [...] "Por muito tempo, um dos privilégios característicos do poder soberano fora o direito de vida e morte" (FOUCAULT, 2007, p.147). Este poder de morte foi pouco a pouco substituído pelo poder de "causar a vida ou devolver a morte" (FOUCAULT, 2007, p.150).

O poder sobre a vida desenvolveu-se durante o século XVII e tem como alvo o "corpo máquina" do qual se deve extrair o máximo de força e tempo através da docilização do mesmo; outro foco de desenvolvimento deste poder foi sobre o "corpo-espécie" que começa a se expressar na metade do século XVIII; aqui o corpo é tido como um ser vivo, onde os aspectos explorados são do âmbito biológico, imanentes às questões da governamentalidade das populações (FOUCAULT, 2007). Este fato se registra na adoção biopolítica de preservação da vida descrita por Foucault (2007, 2008b), porém cabe lembrar que as vidas a serem preservadas não são todas e

é comum haver políticas de assistência que usam esse rótulo de "em defesa da vida", mas que visam assegurar determinadas vidas.

Foucault identifica no século XVIII o surgimento das tecnologias positivas de poder; comparando o sistema de exclusão dos leprosos que predominou na Idade Média com o sistema de inclusão pela quarentena no contexto da peste (FOUCAULT, 2001), ele observa um deslocamento de exercício do poder de um fazer morrer ou deixar viver para uma forma de exercício centrada no fazer viver ou deixar morrer. A esse primeiro modo de o poder se exercer Foucault chamou de Soberania, àquele que o procede ele denominou de Biopoder. Na teoria clássica da soberania, o direito de vida e de morte são atributos fundamentais do governante. Dessa feita, o poder na soberania seria justificado em um direito de matar, através do exercício da força e da repressão; da mesma forma, o governo não seria exercido somente sobre o corpo individual ou sobre a população, mas sobre a propriedade e as posses do soberano (FOUCAULT, 1999).

O Biopoder seria, por sua vez, o resultado da interseção entre duas tecnologias de poder que se desenvolvem entre os séculos XVII e XVIII, uma voltada para a disciplinarização do corpo individual e outra para a regulamentação da população: a Disciplina e a Biopolítica. Esses mecanismos, por não estarem no mesmo plano, não se excluem, mas articulam-se um com o outro. Um exemplo muito evidente dessa articulação é a medicina, "um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores" (FOUCAULT, 1999 p. 302). Portanto, a disciplina se exerce através de uma anátomo-política do corpo individual, engendrando um processo constante, difuso e microfísico de vigilância e punição com vias a produção de corpos úteis e dóceis; úteis porque economicamente rentáveis e dóceis na medida da subtração de suas forças de insurreição política; isso se dava por um intrincado processo de esquadrinhamento do tempo, do espaço e das condutas – que ocorria primeiramente no interior de instituições como a escola, a prisão e o hospital (FOUCAULT, 2010). É aí que vemos surgir o corpo como objeto precípuo de exercício do poder, corpo enquanto organismo, sujeito enquanto corpo sujeitado.

A biopolítica, como resultado do aparecimento da população como princípio da potência e riqueza do Estado, no século XVII, e a um intrincado processo de medicalização em diversos níveis, desencadeado ao longo do século XVIII (MARTINS & PEIXOTO Jr., 2009), trata-se do exercício de certas tecnologias de poder (biopoder) sobre os fenômenos de população, na medida em que produz saberes sobre/a partir dos mesmos – como a natalidade, mortalidade, longevidade – para tanto, lança mão do uso de taxas e estatísticas na produção de seus efeitos de saber-poder. Com a biopolítica, passa-se a se preocupar com a doença como um fenômeno de população capaz

de baixar suas forças e aumentar seus custos, há uma tendência a se intervir na natureza a fim de gerir seus riscos. A higiene pública e a medicalização da população são estratégias das quais lança mão a fim de preservar a vida ao nível da espécie, buscando elevar suas performances e preservar suas forças, para tanto, busca gerir as relações entre a população e seu meio, é quando surge o problema da cidade (FOUCAULT, 1999).

Portanto, conclui-se que a biopolítica tem como seu objeto a população em sua aleatoriedade, ou seja, leva em consideração seus fenômenos naturais como fator de risco, busca intervir no corpo social a fim de prevenir eventuais danos ao mesmo, como a alta mortalidade, ao mesmo tempo em que busca potencializar a vida, investindo na natalidade e nos processos de higiene e medicalização, estabelecendo mecanismos regulamentadores e tendo a estatística como seu instrumento precípuo. Nas palavras de Foucault (1999, pp. 292-293): "A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder (...)".

A necessidade pede que se faça um resgate histórico da criança e do adolescente no Brasil. Ora, ao observar os percursos nas entrelinhas da história percebemos que existem diferentes concepções de crianças e adolescentes que acarretam distintos conceitos que se aplicam a estes, estas concepções são resultados de relações de saber-poder que se produzem e reproduzem através dos discursos e práticas dominantes engendrados em sociedade. Dessa forma, devemos compreender a infância e a adolescência como categorias construídas historicamente, tendo, portanto, múltiplas emergências (FROTA, 2007). Ou seja, não existe infância ou adolescência como objetos anteriores, dados *a priori* e tratados de forma acrítica. Corroborando com esta noção, Ariès (1981) nos mostra como se deu a emergência do sentimento da infância — de valorização desta eu diria — no século XIX na Europa, juntamente com o sentimento da família, quando as crianças passam a ocupar papel de destaque nesta, como objetos a serem preservados. É a infância entendida como uma invenção da modernidade.

Portanto, "A infância, nesta perspectiva, deve ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo" (FROTA, 2007, p. 150). Da mesma forma a adolescência: urge compreendê-la não somente como uma fase de transição que se faz definida por limites fisiológicos ou jurídicos, mas ao nível de sua historicidade como uma fase marcada por características peculiares e únicas; como observamos nas diferentes configurações assumidas pela adolescência na atual sociedade de consumo (FROTA, 2007).

O projeto correcional-disciplinar de governo através das crianças já começa a se delinear nos primeiros anos de colonização do Brasil, práticas que reverberam até os dias atuais, como é o

caso da privação de liberdade. Em 1551 Nóbrega ordenou a criação de uma casa de recolhimento para os meninos índios e outra para as índias, objetivando "adestrá-los" de acordo com a cultura europeia e com a moral cristã vigente. Sem contar os esforços na catequização dos indígenas, em que as crianças eram utilizadas como instrumentos de transmissão de saber e exemplos docilizados. Da mesma forma com relação à educação formal, os jesuítas foram os primeiros a se debruçarem sobre a questão infanto-juvenil, objetivando a produção de corpos úteis para o trabalho, ao mesmo tempo em que dóceis para os interesses políticos da metrópole. (ARANTES, 2009).

Considerados como os "primeiros brasileiros", os mulatos ou mamelucos começam a aparecer em volta das grandes propriedades e, junto com eles, evidencia-se o fenômeno do abandono de crianças, seguido pelo crescente índice de mortalidade infantil; da mesma forma que, ao passo em que cresciam, começava-se a se preocupar com os perigos do abandono considerado porta de entrada para a delinquência e criminalidade. Dessa forma diversas estratégias assistenciais passam a ser pensadas para as crianças e adolescentes desvalidos; no que tange a participação de setores públicos e privados, bem como a atuação da igreja e por vezes da sociedade civil. Entretanto, a assistência à infância e adolescência no Brasil seguiu quase sempre padrões de adestramento, saneamento e exclusão através da institucionalização, de forma correcional-higienista-disciplinar, marcados por práticas clientelistas e patrimonialistas.

"Quase por século e meio a roda dos expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil" (MARCILIO, 1997, p. 51). A roda de Salvador foi a primeira ser implantada no Brasil, sendo administrada pela Santa Casa de Misericórdia e tendo o mesmo modelo seguido pela do Rio de Janeiro em 1738 e outras dezenas que se espalharam pelo país nas décadas seguintes, desenvolvendo notadamente um trabalho filantrópico em uma nítida associação entre o público e o privado (MARCILIO, 1997). A roda era um dispositivo que, acoplando à parede externa de um hospital, permitia o recolhimento de crianças abandonadas ao mesmo tempo em que protegia quem a depositava, evitando, assim, o abandono de recém-nascidos nas ruas, que os levava quase sempre a morte. No entanto, sabe-se que o sistema de roda foi uma política perversa, pois a taxa de mortalidade em tais estabelecimentos sempre foi alta, chegando mesmo, conforme (ARANTES, 2009) a ultrapassar o índice dos 80%. Dessa forma, houve no século XIX, por parte de médicos higienistas e juristas preocupados com a questão social, uma crescente nas campanhas a favor da extinção das rodas dos expostos. Entretanto a última roda só foi desativada no Brasil no ano de 1950. O modelo de assistência oferecido pela roda, que tinha os resultados opostos aos objetivos propostos foi refletido em quase todas as iniciativas que se seguiram destinadas ao público infanto-juvenil. Diversas instituições de proteção à infância desemparada se proliferam a partir de 1860; já as associações filantrópicas, fundamentadas nas ciências e visando substituir o modelo de caridade, são criadas notadamente a partir de 1930 (MARCILIO, 1997).

Logo após no período de colonização, foi implantado um sistema de educação pela ordem dos jesuítas que objetivava "civilizar" os povos indígenas viventes no território brasileiro, através de ensinamento dos valores cristãos às crianças das tribos, e de uma tentativa de gerir os riscos ligados a esses agentes (CHAMBOULEYRON, 2010). Tal forma de educação se demonstrou pouco eficaz depois de um determinado tempo. Durante o período do Brasil colônia e império, o tratamento da infância se demonstrou uma mistura de diversos padrões culturais, desde a forma de alimentação dos pequenos, como "o feijão cozido, servido com farinha e machucado à mão" (DEL PRIORE, 2010, p. 88), -que eram consideradas grosseria pelos médicos especialistas da época, mas dentro da origem africana herdade pelas famílias de tais crianças era forma de dar capacidade a mesma sobreviver aos primeiros dias de vida -, até as formas de brincadeira, que muito tiveram como influência tradições indígenas e africanas.

Mas assim como houve uma grande mistura de culturas nos modos de lidar com a infância, também houve uma forma de cindir vários grupos de crianças que tiveram modos de existência bastante divergentes. Assim como a criança escrava passava por um processo de adestramento na sua infância onde estes seres deveriam ser "batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos" (FLORENTINO; GOÉS, 2010, p. 184) a fim de que se tornassem escravos dóceis e bem treinados, os filhos da aristocracia passavam por uma formação bem diferenciada, comportando uma divisão de especificidades para cada gênero, onde existia a "valorização dos atributos manuais e intelectuais, sendo os primeiros concernentes ao universo feminino e o segundo ao universo masculino" (MAUAD, 2010, p. 150).

Foi nesse contexto que no começo do século XX foi o começo da ingerência sobre uma nova problemática: a relação da infância com a criminalidade. Dentro de cidades com pouca infraestrutura, com uma forte segmentação de classes, as crianças e os adolescentes pobres eram iniciados precocemente tanto no circuito das atividades lícitas, como o trabalho nas fábricas e oficinas, quanto das ilícitas, tentando construir uma forma de sobrevivência numa sociedade altamente excludente (SANTOS, 2010). Foi assim, que "a integração dos indivíduos na sociedade, desde a infância, passou a ser tarefa do Estado por meio de políticas sociais especiais destinadas às crianças e adolescentes provenientes de famílias desestruturadas, com o intuito de reduzir a delinquência e a criminalidade" (PASSETTI, 2010, p. 348).

Nas primeiras décadas do pós-independência as medidas voltadas para a infância estavam atreladas à ideologia cristã de amparo aos desvalidos, o que culminava no recolhimento

compulsório de crianças enjeitadas, abandonadas ou em vias de cair na marginalidade, em estabelecimentos voltados para sua criação e educação pelo trabalho. Após a proclamação da República o Brasil passa por consideráveis transformações em sua estrutura econômica, política e social; graças à industrialização em curso e uma urbanização desenfreada (RIZZINI, Irene, 2009). Surge aí o problema dos "menores". Quanto a esse termo, vale ressaltar que a categoria de "menor abandonado" só surge após a Lei do Ventre Livre, ao passo que o "menor delinquente" já estava presente muito antes como uma forma de diferenciar crianças de adultos no sistema carcerário (ARANTES, 2009), já que, segundo Rauter (2003), o Código Penal não diferenciava crianças de adultos, o critério adotado em relação aos menores era o de discernimento no ato infrator, o mesmo que se aplicava aos considerados loucos.

A partir de meados do século XIX, com o aumento populacional, passou-se a olhar de forma preocupada para as grandes aglomerações que surgiam nas cidades e, junto com elas, o aumento da criminalidade, da "vadiagem", da mendicância, da prostituição e de doenças e epidemias que ganhavam um terreno fértil para se desenvolverem (RIZZINI, Irene, 2009). Com efeito, é nessa época que vemos a implementação efetiva das primeiras intervenções higienistas voltadas para a cidade, família, à infância e adolescência; bem como de diversas estratégias correcionais e salvacionistas de natureza legal e governativa direcionadas aos considerados "menores".

Boarini e Yamamoto (2004) destacam a medicalização como o cerne do higienismo, já que o consideram como um desdobramento da medicina social; os autores também chamam a atenção para o período em questão – início do século XX – considerando a necessidade de analisar as ideias higienistas não dissociadas das eugênicas, já que as mesmas se encontravam nitidamente sobrepostas, no que pese as determinações de tornar o Brasil uma grande nação. O eugenismo, portanto, objetivava a melhoria e a regeneração racial, intervindo em questões referentes à natalidade, ao casamento e a puericultura. O higienismo, por sua vez, destaca-se ao passo que surge o problema da cidade como causa das doenças, quando a medicina ganha legitimidade e o discurso higienista passa a intervir em tudo, penetrando em diversos segmentos da sociedade, como a família e a escola. Dessa forma a higiene, tanto individual quanto coletiva, torna-se um imperativo social, por buscar a prevenção das doenças através dos cuidados com o corpo e com as condições de vida (BOARINI & YAMAMOTO, 2004).

Desta forma, vemos as propostas higienistas definidas na intervenção médica na família e na escola, quando as mães são chamadas a observar os desvios de personalidade de seus filhos, ao mesmo tempo em que as professoras primárias são conclamadas a observar os seus "alunos problema", no que pese a atuação do Serviço de Higiene Mental e Ortofrênia (CORRÊA, 1997).

Em 1901, Moncorvo Filho fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, para fazer a verificação e exames das amas de leite, em razão da ideia de mortalidade infantil e doenças futuras associadas ao aleitamento mercenário e aos chamados "fatores de degenerescência". Em 1924 foi instituída a Inspetoria de Higiene Infantil, como parte do Departamento Nacional de Saúde Pública a fim de garantir a "assistência à primeira infância, inspeção sanitária escolar e profilaxia de doenças transmissíveis próprias das primeiras idades" (RIZZINI, Irene, 2009, p.130).

"Com a investida médico-higienista a partir de meados do século XIX, com a extinção das Rodas e o início de uma legislação específica sobre a infância nas primeiras décadas do século XX, a criança pobre deixa de ser objeto apenas da caridade e passa a ser objeto de políticas públicas" (ARANTES, 2009, p.180). Entretanto, vemos o higienismo plasmado em uma maciça medicalização da educação, da família e da sociedade. Práticas posteriores continuaram carregando em seu bojo esses mesmos discursos, mesmo que sob novos disfarces.

No ano de 1927 é definida a primeira lei voltada exclusivamente para o público menor de dezoito anos no Brasil – o Código de Menores – que trazia em seu seio as marcas assistencialistas, corretivas, disciplinares e higienistas precedentes, tendo como seu marco a "doutrina da situação irregular". Em 1940 é criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr) e um ano depois o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). O DNCr estava voltado para a família, preocupando-se, sobretudo, com a saúde, educação e desenvolvimento das crianças consideradas filhos de família. Já o SAM, respaldando-se no Código de Menores, voltava-se para os "menores desvalidos" ou "transviados", aqueles que estavam na marginalidade ou em vias de cair nela; considerado por muitos como "escola do crime" e "fábrica de criminosos", ele tinha na internação em instituições públicas e privadas a principal arma de seu arsenal (RIZZINI, Irma, 2009).

Em 1964, já durante o regime de ditadura civil-militar, sob a égide da doutrina da segurança nacional e do desenvolvimento da nação, após uma CPI e inúmeras controversas, acusações de corrupção e críticas das mais diversas, o SAM é finalmente extinto, sendo substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a FUNABEM. No ano de 1979 é promulgado um novo Código de Menores, que teoricamente reformulava o anterior, mas que, no entanto, mantinha – prática e ideologicamente – as mesmas medidas sancionadas pelo código de 27 (FALEIROS, 2009). A principal função da FUNABEM seria implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), atuando de forma descentralizada através das FEBEMs, as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor. Entretanto, a FUNABEM tinha como herança a estrutura, tanto física, quanto profissional e metodológica do antigo SAM, estando já, desde seu

nascimento, fadada ao fracasso, já que continuava a mesma política de encarceramento infantil como medida saneadora, tendo seus resultados novamente opostos aos objetivos propostos.

Com o fim do período ditatorial há o início da reabertura democrática no país, a redação da Constituição de 1988 adota a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança da ONU, adotando o princípio da proteção integral das crianças e adolescentes considerados sujeitos de direitos. Essas conquistas são retomadas e asseguradas no ano seguinte, com a promulgação da Lei 8.069 de 1999, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sepultando de vez o Código de Menores. No entanto o mesmo é implantado em meio a uma dupla crise: primeiro de implementação, já que herdara as estruturas das políticas precedentes; e segundo de interpretação, já que os direitos das crianças e adolescentes eram – e ainda são – interpretados como concessões ou benefícios, acarretando-lhes um tratamento jurídico irregular dentro de uma matriz discriminatória, autoritária e marginalizante (CARVALHO, et al, 2012).

Atualmente vivemos em um Estado Neoliberal, em que a contenção punitiva é utilizada como técnica de governo que aprofunda e administra a marginalidade urbana. O estado, portanto, abre mão de sua função social, reforçando a insegurança social em um "novo governo da pobreza", assegurando sua virada punitiva através do encarceramento em massa dos segmentos mais pobres da sociedade; essa forma de governo tem sua aceitação forjada, em grande parte, pela teatralização da penalidade ofertada pela mídia (WACQUANT, 2012). A naturalização dessas práticas e de seus discursos é reforçada por aquilo que Batista (2012) chama de adesão subjetiva à barbárie, marcada por uma crescente demanda coletiva por castigo e punição àqueles considerados inclassificáveis, indesejáveis, desviantes, anormais.

Dessa forma compreendemos o capitalismo como um dos maiores subjetivadores na contemporaneidade, produzindo a busca desenfreada pelo consumo e dividindo aqueles que têm condições de consumir dos que não tem; assim, a juventude negra e pobre da periferia das grandes cidades brasileiras, assujeitada/subjetivada/objetivada como "menores", acaba por ser criminalizada por conta de sua inadequação às exigências do mercado, justificando, portanto, sua captura por aparelhos punitivos (BOCCO, 2009), atravessando seus corpos com técnicas biopolíticas e disciplinares. Compreendemos, portanto, que a história da criança e do adolescente no Brasil muito se assemelha – é imanente, eu diria – à história do higienismo e da disciplina. Objetivos opostos se confrontam e segue-se a lei do mais forte, há batalhas internas ao sistema político formulador das burocracias públicas empenhadas em uma "competição por socializar, medicalizar ou penalizar a marginalidade urbana e aquilo que está relacionado a ela" (WACQUANT, 2009, p. 38).

Com o advento da Constituição Federal de 1988, e com as lutas sociais envolvendo os movimentos de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, é inaugurada uma nova fase do aparato de proteção à infância: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90). O ECA tem como influência da "Convenção das Nações Unidas sobre Direitos da Criança" e outras normativas internacionais. Diferentemente, do Código de Menores, o ECA é garantista e adota a responsabilidade penal juvenil, entendendo o adolescente com um sujeito de direitos.

Apesar do ECA ser uma importante conquista, ele ainda conserva em seu bojo uma série heranças do assistencialismo presentes nos antigos códigos, ainda proporcionando um poder exacerbado para o juiz. Isso é evidenciado pelo paradoxo da "proteção integral". Com essa figura são criadas duas categorias de crianças: as crianças e adolescentes em "situação de risco" e os adolescentes em "conflito com a lei", sendo que somente os últimos poderão sofrer medidas restritivas ou privativas de liberdade (SILVA, 2011), porém é comum relatos do tratamento igualitário para os dois grupos. Assim, além de ser uma preocupação de âmbito nacional, a infância também começou a ser um assunto de ingerência internacional.

3.2. A produção da infância normalizada pela educação e pela saúde

Atualmente constatamos com maior evidência um esvaziamento da vida, a perda de identidade e singularidade de certas pessoas para rótulos, convenções, rituais higiênicos, diagnósticos, receitas e transtornos dos mais diversos. Nesse sentido, observa-se a individualização biológica de questões de ordem social, histórica, econômica e política, enfim, uma verdadeira translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida (MOYSÉS & COLLARES, 2013). A esse fenômeno dá-se o nome de Medicalização, atualmente objeto de inúmeras pesquisas, pauta de movimentos sociais e debates políticos. Congregando entidades, pessoas e instituições, fruto de diversas controversas; deve ser visto para além de sua conceituação "didática", deve ser sim analisado enquanto um processo histórico dentro de regimes de verdade, circunscrito a práticas discursivas e engendrando efeitos de saber-poder, produzindo sujeitos e modos de subjetivação e que — o que pode parecer um extremismo — remonta-se à formação de nossa sociedade moderna e contemporânea, determinando não apenas modos de viver como também formas de governar atuais.

O termo medicalização foi criado por Ivan Illich no final da década de 1960, referindo-se à crescente apropriação dos modos de vida do homem pela medicina, adentrando cada vez mais em campos que outrora não lhe pertenciam; sua preocupação era principalmente com a perda de autonomia das pessoas que se tornavam dependes do saber e das práticas médicas na gestão de

suas vidas (GAUDENZI & ORTEGA, 2011). No entanto, o termo surge para designar um fenômeno que já vinha ocorrendo há pelo menos dois séculos e meio, e que extrapola essa simples conceituação. Dessa forma, é no século XVIII, no contexto do nascimento da medicina social, que vemos delinear-se o processo de medicalização; processo este que se articula – e mesmo se confunde – à constituição de um biopoder, na medida em que é graças a essa apropriação do saber médico na gestão da população que observamos a emergência da biopolítica, e na medicalização o ponto de articulação entre esta e a anátomo-política disciplinar do corpo (MARTINS & PEIXOTO Jr., 2009). Já que, como dos diz Foucault (2013, p. 144), "O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica".

Portanto, a fim de melhor compreender a emergência do processo de medicalização, quando da expansão do domínio de saber médico e sua integração a estratégias nascentes de governo, na segunda metade do século XVIII, ou seja, sua imanência à biopolítica e às técnicas de biopoder; devemos ter em mente as diversas frentes em que se deu essa expansão do saber-poder médico, até adquirir seu detalhamento e profundidade no corpo da população. Essas frentes são pelo menos quatro: A Medicina de Estado, Medicina Urbana, Medicalização do proletariado e o Nascimento do Hospital. A primeira se refere ao processo que ocorreu na Alemanha entre o final do século XVII e início XVIII em que, através de uma Polícia Médica preocupada com a saúde da população em um contexto de acumulação mercantilista, há toda uma organização do saber médico ligado ao Estado, a normalização da prática médica e sua subordinação ao Estado, bem como a formação de uma organização médica estatal. A medicina urbana surgiu no contexto do desenvolvimento das cidades na França em fins do século XVIII desenvolve-se, assim, uma medicina dos elementos e dos lugares, que, preocupada com as regiões de amontoamento, de perigo e confusão que seriam focos de formação e difusão de epidemias, realiza uma verdadeira higiene pública. A terceira direção que tomou o desenvolvimento da medicina social ocorreu no século XIX, na Inglaterra, onde se desenvolve sobremaneira a gestão dos riscos advindos das classes trabalhadoras e seus fenômenos naturais de população; há também a organização de um serviço autoritário de cuidado e controle médico da população pobre através de campanhas de vacinação obrigatória, organização e registro de epidemias e doenças, localização e intervenção em locais insalubres, etc. (FOUCAULT, 2013). Finalmente, a medicalização do hospital ocorre quando este é enquadrado por um regime disciplinar e ganha seu estatuto terapêutico, considerado a partir de então máquina de curar e de acumulação de saberes que permitem constatar os fenômenos patológicos comuns a toda população (FOUCAULT, 2013). É neste sentido que identificamos a relação imanente entre a medicalização e o biopoder, na medida em que ocorre a articulação funcional entre mecanismos anátomo-políticos de controle do corpo individual e biopolíticos de gestão da população ao nível da vida.

Essa breve digressão teve, como objetivo principal, demonstrar que o fenômeno da medicalização não tem como seu alvo principal tão somente o indivíduo, mas sim, graças à expansão do saber médico e sua investida na prevenção dos fenômenos de doença e população, considerados naturais, observa-se uma intervenção do poder médico de forma totalizante e individualizante, da mesma forma em que propicia a emergência de uma racionalidade governamental marcada por dispositivos de segurança e regulação (MARTINS & PEIXOTO Jr., 2009).

Isso para que não nos precipitemos ao discutir as práticas medicalizantes atuais, em que a medicamentalização, ou uso abusivo, irracional e indiscriminado de medicamentos parece apontar para uma racionalidade tão somente disciplinar, voltada para o corpo individual, enquanto, na verdade, tem como seu alvo a vida. Caracterizando, desde o século XVIII, o que Foucault (1974) considera uma bio-história, marcada atualmente pela "gestão da prótese cromossomática" (QUEIROZ, 1999, p. 104) da espécie humana. Portanto, "A prevenção moderna é antes de tudo o mapeamento dos riscos [...] Assim a prevenção é a vigilância, não do indivíduo, mas sim de prováveis ocorrências de anomalias, comportamentos desviantes a serem minimizados" (RABINOW, 1991 apud QUEIROZ, 1999, p. 103).

Dessa forma, a medicalização de condutas consideradas anormais vem se estendendo a praticamente todos os campos de nossa existência. Na medida em que o biopoder atua demarcando as fronteiras entre a normalidade e o desvio, entre o saudável e o patológico; no entanto essas são categorias essencialmente normativas, produzidas a partir de um regime discursivo que determina regras e impõe padrões de comportamento e compreensão (CARVALHO & AMARANTE, 2000).

A partir do momento em que se associa o conceito de saúde ao de normalidade, entendida como frequência estatística, toda e qualquer anomalia ficará inevitavelmente associada à patologia. Sendo assim, qualquer variação do tipo específico — esta é a definição que Canguilhem dá de anomalia — será considerada como uma variação biológica de valor negativo e, consequentemente, como algo que deve sofrer uma intervenção curativoterapêutica (CAPONI, 2009, p. 535).

Foucault (2001), em seu curso dedicado a identificar "o aparecimento do personagem do anormal, do domínio das anomalias como objeto privilegiado da psiquiatria" (p.371), demonstra como a medicalização das condutas consideradas desviantes se deu através da psiquiatrização da infância, na medida em que é na infância que a psiquiatria encontra seu objeto, quando, através da

análise de vida pregressa do indivíduo que se quer medicalizar, identifica-se na infância — ou melhor, na sexualidade infantil — as causas de sua anomalia; dessa forma a psiquiatria consegue se generalizar e ganhar seu estatuto médico como a ciência das condutas desviantes, preocupando-se cada vez mais com o caráter anormal que subjaz aos comportamentos (FOUCAULT, 2001). Debate esse que Foucault retomará em *O poder psiquiátrico*.

Deste modo, "O comportamento socialmente errado e a patologia orgânica visível são reunidos, numa confirmação perfeita da aplicabilidade do modelo médico" (GOFFMAN, 2007, p.286) na medida em que "as políticas higiênicas, psiquiátricas e eugênicas desenvolvidas no século XIX com o objetivo de melhorar a população e a raça classificaram uma série de condutas que, sob a categoria de anormalidade, podem começar a ser medicamente controladas" (CAPONI, 2009, p. 534).

Portanto, no que se refere à infância, podemos constatar que o seu processo de medicalização se assenta no tripé: psiquiatrização das condutas desviantes, higienismo e eugenia; estes dois últimos ganham destaque com a medicalização da família, quando, graças ao progresso do sentimento da infância, passa-se a se preocupar cada vez mais com sua higiene, moralidade e saúde física (ARIÈS, 1981). Voltando-se para o presente, vemos estas noções atualizadas e mesmo repetidas em novos discursos, agora ocupando-se da garantia de direitos de crianças e adolescentes considerados sujeitos detentores de tais, como a saúde e educação, mas que, no entanto, não escondem a forma autoritária, criminalizante, saneadora e patologizante com que se reproduzem.

Em relação à saúde, alguns comentários. No Título I das Disposições Preliminares, Art. 4°, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990 — sublinha-se que "É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde" (BRASIL, 1990), dentre outros, que hoje sabemos, na esfera pública é de competência do Sistema Único de Saúde (SUS). Ora, corriqueiramente, a noção de saúde se opõe à de doença, no entanto, no entender da Organização Mundial de Saúde (OMS), a saúde seria não apenas a ausência de doenças, mas uma situação de perfeito bem-estar físico, mental e social. Entretanto, segundo Segre e Ferraz (1997), essa definição é considerada irreal, ultrapassada e unilateral; por adotar conceitos "externos" de avaliação, além da dimensão utópica de se falar em *perfeito* bem-estar, bem como na dissociação que ela propõe entre as instâncias física, psíquica e social da pessoa; isso tudo sem levar em conta a autonomia individual em relação ao que se entende como qualidade de vida (SEGRE & FERRAZ, 1997). Quanto à "dimensão" mental desta noção de saúde, também é constante ouvirmos falar em saúde mental o que, por sua vez, é entendida como em oposição à doença mental, sendo esta deveras confundida como loucura ou insânia.

Sabe-se que a loucura assumiu diversas significações nas diferentes épocas da história, ganhando ora *status* de concessão divina, punição, possessão demoníaca, até adquirir suas conotações autuais (PESSOTI, 1994). Foucault (2012), em sua *História da loucura*, demonstra de que forma a loucura foi transformada em doença mental, quando, em fins do século XVIII, se inicia o processo de patologização do louco quando de sua captura pelos aparelhos médicopsiquiátricos; como é o caso do manicômio, considerado por Goffman (2007) uma instituição total que realiza um processo de mortificação do eu de seus internos. Ora, no Brasil, a Lei da Reforma Psiquiátrica (10.216/2001), determina a extinção gradual dos manicômios e hospitais psiquiátricos no país e sua substituição por uma rede de serviços integrada que seja extra-hospitalar, atuando na comunidade e no território e auxiliando na autonomia de seus usuários (BRASIL, 2005). Uma das inciativas referentes às crianças e adolescentes foi a criação do Fórum Nacional de Saúde Mental de Crianças e Adolescentes, visando romper a histórica "omissão da saúde pública no direcionamento das políticas de saúde mental para infância e adolescência" (BRASIL, 2005, p. 34) através da incorporação das orientações presentes no ECA.

Falar de saúde mental não é tarefa fácil, pois esta noção, assim como seu "oposto", doença mental, "emerge num contexto de profundas transformações sociais, culturais e políticoeconômicas" (CARVALHO & AMARANTE, 2000, p. 45), principalmente ao se tratar de crianças e adolescentes, em que podemos incorrer no risco de reproduzir os discursos e práticas patológicomedicalizantes, que buscam sua afirmação no poder psiquiátrico para intervir nos corpos de crianças e adolescentes afirmando uma certa defesa do social, da infância e da juventude, mas que atua de forma criminalizante e higienista, patologizando condutas "desviantes" e clamando por recrudescimento penal. É nesse sentido que podemos falar da questão da infração juvenil e dos chamados/objetivados/subjetivados "delinquentes", na medida em que a infração é percebida "apenas enquanto conduta desviante, originada por algum transtorno de personalidade, reduzindo seu autor a um sujeito com problemas de comportamento que precisa de tratamento" (BOCCO, 2009, p. 74). Assim, observamos uma crescente demanda pela internação psiquiátrica de adolescentes por mandado judicial, propostas de alteração do ECA enviesadas no argumento de transtorno mental e periculosidade, bem como aumento nos diagnósticos de Transtorno de Personalidade Antissocial – TPAS (VINCENTIN, 2010). Vale lembrar que, segundo Foucault (2006), aqueles considerados "delinquentes" não são necessariamente os infratores, mas aqueles que são inassimiláveis pela disciplina policial. Ou seja, os indesejáveis e perigosos, anormais, de conduta desviante. Dessa forma, essa patologização da "conduta criminosa" - evidenciada também nos manuais diagnósticos – é seguida por um crescente "encarceramento em detrimento do investimento em políticas sociais e na radicalização da política punitiva como resposta ao aumento da desigualdade social, da violência e da insegurança" (VINCENTIN, 2010, p. 44-45), isso, na medida em que,

A subjetividade punitivo-penal opera inventando regras e castigos em nome da segurança. Segurança e pena se associam como referência à resolução de conflitos, em uma perspectiva centrada no indivíduo como o responsável pelos delitos, tornando-o, em decorrência, a razão da lógica penal (COIMBRA & SCHEINVAR, 2012, p. 63).

Essa medicalização da vida, da sociedade e de crianças e adolescentes enquanto gestão de riscos, técnica de governo e ortopedia dos corpos não se restringe, como já foi dito, ao corpo individual ou a relações privadas e unilaterais, nem se encontra isolada aos mecanismos de Estado ou a esfera médico-jurídica, mas encontra-se, assim como o poder, imersa no corpo social, presente nas relações, nos discursos e nas instituições, fortalecendo-se a partir de sua positividade e resistindo frente às resistências. Um exemplo patente é a escola que, segundo Foucault (2006) produz o "débil mental", que é aquele inassimilável à disciplina escolar. Ora, esse sujeito ao qual Foucault se refere é o que hoje conhecemos como "o aluno problema", o "hiperativo", etc. em um processo crescente de patologização da conduta escolar e medicalização da educação, marcados por um aumento assustador dos diagnósticos de TDAH entre as crianças e sua consequente farmacologização por psicotrópicos altamente iatrogênicos como Metilfenidato na tentativa de "resolver os complexos problemas da educação escolar a partir de intervenções no indivíduo em particular" (BOARINI & BORGES, 2009, p.21).

Atravessando o tempo até os dias atuais, pode-se constatar uma tendência contemporânea na psicofarmacologia que, animada pela injeção de recursos financeiros das indústrias farmacêuticas, busca encontrar na intimidade invisível das sinapses e na especulativa funcionalidade celular a tal 'realidade objetiva'. Trata-se, muito mais do que de um idealizado anseio de busca de uma verdade 'cada vez mais verdadeira' e pura, de uma questão de mercado e de estratégia de hegemonia (CARVALHO & AMARANTE, 2000, p. 45).

Sabemos que uma "prática de saúde" é fundamental para uma boa existência, no entanto, urge pensar em novas possibilidades frente aos processos de medicalização da vida. Deva-se, talvez, antes de entregar a existência aos saberes médicos, voltar-se para si mesmo, em uma relação de si para consigo, de um cuidado se si antes de tudo (FOUCAULT, 1985). Talvez assim estejamos mais perto de uma arte da existência mais ou menos bela, porque talvez estejamos mais ou menos "curados" de todo esse mal-estar que assola nossa civilização.

CAPÍTULO IV A ÊNFASE DA AUTONOMIA NOS DISPOSITIVOS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, QUESTIONANDO OS MODOS DE GOVERNAR CRIANÇA

Neste capítulo objetivei problematizar a emergência do objeto autonomia nos dispositivos curriculares disponibilizados pelo MEC direcionados a Educação Infantil, discutindo a criança a partir de nexos os conceitos de governamentalidade e a subjetividade propostos por Foucault. Em seguida, situo a autonomia como princípio de orientação que incita a operacionalização de saberes na aprendizagem da criança no dispositivo curricular.

Em sua obra o *Nascimento da biopolítica* Foucault (1979) a formação de novos sujeitos deu vazão a substituição do sujeito disciplinado configurado pela da modernidade submetido às técnicas de si, autocontrole, regulação, controle e governamento neoliberal. Há um ideário de sujeito moldado e capaz de atender e responder às demandas flexíveis do mercado, com o intuito de mobilizar uma maquinaria obsessiva de investimentos e intervenções governamentais do Estado sobre o campo da educação e do corpo das populações infanto-juvenis, a fim de estimular e fomentar a atitude auto-empreendedora, vinculada aos moldes do "capital humano" recorrente na atualidade.

As mudanças entre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle na modernidade sinalizaram nas últimas décadas a revisão crítica das instituições escolares no ponto de inflexão de formação subjetiva e conduta dos indivíduos no corpo social que cada vez mais requer novas modulações de controle e racionalidades específicas entre o Estado e o mercado neoliberal, sejam sujeitos morais, independentes, flexíveis e autônomos.

A emergência de novas tecnologias do eu e a produção de subjetividades com o propósito de ampliar as capacidades corporais, físicas, nutricionais e cognitivas dos indivíduos com atitudes empreendedoras de si mesmos, capazes de responder, controlar e ordenar investimentos. Produz flutuações e conexões que incitam a formação de modos de subjetivação e formas de gerenciar e governar as condutas dos sujeitos. Sendo assim, os corpos operados e disciplinados por meio de novos mecanismos do poder e formas de saber suscitam métodos, táticas, estratégias e condições objetivas de produção.

Inserida na analítica de poder expressa por Foucault (2014) cujo poder disciplinar atua de modo abrangente nas produções dos sujeitos e saberes mediante sofisticadas e minuciosas técnicas, regulação e controle dos detalhes. Desta forma, os dispositivos disciplinares são investidos pelas tecnologias de poder no plano da individual e coletivo e nesta anatomia política

os mecanismos de poder vão esquadrinhando os indivíduos que passam se autocontrolar e autogovernar.

Foucault (2008b) define governo como práticas concretas que estão sustentadas em determinadas racionalidades dinâmicas, heterogêneas e entrecruzadas, singulares, constituindo acontecimentos em uma rede de relações móveis e múltiplas, em deslocamento e em composição perpétua. O governo é de condutas e funciona tal como uma arte de governar e não como atos apenas do Estado versus uma suposta unidade chamada sociedade civil organizada, como se ambos fossem entes universais.

Governar da maneira certa e com táticas específicas, perguntando a melhor forma de agir, pensando o tempo, a intensidade das práticas e os corpos aos quais ela visa a atingir e de que modo deve ser realizada para alcançar alguns resultados esperados, em contextos de complexidade, de medidas de riscos e perigos a calcular, no plano neoliberal e mundial integrado, que é o da atualidade, é uma questão política, econômica, histórica, filosófica e cultural do presente e de alguns séculos atrás, com suas descontinuidades e continuidades.

Uma nova categoria emerge nessa maneira de organizar a vida: a racionalidade da possibilidade de escolher, de ter autonomia e garantir a mesma, por meio dos direitos e da modulação das capacidades de manter e fazer agir os potenciais supostamente chamados de humanos a desenvolver e comercializar (FASSIN, 2001). Ser privado de melhorar as capacidades e/ou ser impedido de acessar direitos ligados ao governo da vida, com liberdade de negociação das práticas de cuidado da saúde, traz um campo de problemáticas, na biopolítica, designadas como dispositivo de segurança.

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

A governamentalidade é um conceito tomado na Modernidade pelo autor para designar o horizonte mais profundo das relações de poder e apropriação da discussão em torno das condições de possibilidades de emergência voltadas a constituição do sujeito infantil e sua educação no empoderamento de estratégias de governamento. Um jogo de estratégias maleáveis, reversíveis e mutáveis que não se restringem ao político, pois inclui o governo de si e dos outros, na definição da relação de si consigo mesmo no corpo social. A investigação da educação e as subjetividades infantis a partir da literatura e interfaces com uma diversidade de saberes múltiplos e distintos, tais como: a economia, neurociências, biologia, pedagogia e a psicologia cognitiva contribuem para difusão de uma expertise sobre as crianças que gotejam a resolução de problemas de questões

econômicas, políticas, culturais e sociais que estendidas aos países em desenvolvimento como o Brasil.

Os conhecimentos adquiridos e divulgados por essa expertise ocupam e desempenham uma função estratégica na governamentalidade contemporânea ao exprimir à população infantil os riscos e desenvolvimento de problemas indicados, publicados e anunciados pelos especialistas como produção de verdades que justificam as inserções, prevenções, intervenções e o cuidado com as crianças e suas respectivas famílias.

Com respeito às analíticas de poder, saber e da ética Foucault formulou três exponenciais e grandes eixos temáticos para conceber, em via de regra a formação discursiva do sujeito: a primeira relativa à objetivação histórica do sujeito pela interioridade e exterioridade das disciplinas e instituições, a segunda nos desenlaces e deslocamentos de produção, enunciação e fundamentação de discurso de verdade em torno do sujeito, e por fim, a terceira nas práticas subjetivantes que arrogam e transformam o sujeito de si com os outros e para si. Tal fluidez torna visível e enunciável as relações de saber-poder como jogos de verdade, e promoção de condições de possiblidades de interação, ações e reações entre os sujeitos nas mais diversificadas práticas pedagógicas, psicológicas, médicas, penitenciárias que se convertem e forjam o governo das condutas das subjetividades infantis (FOUCAULT, 2013).

Esse conceito possibilita a construção de uma leitura e postura investigativa e críticas das práticas educativas e pedagógicas interligadas aos dispositivos de governo das populações infantis e a materialidade de práticas de governo ético e político de si mesmo. Os investimentos, o mapeamento e o controle das populações consubstanciado por práticas discursivas e não-discursivas reguladas pelas orientações e fundamentos análogos a "natureza infantil", de "desenvolvimento" e "capital humano" posicionam a educação e práticas curriculares infantis no lugar e espaço contínuo de intervenções.

Hoje, os discursos pedagógicos anunciam a efetividade de disposições, faculdades e potencialidades associada às noções de investimentos das necessidades, interesses, desenvolvimento, experiências, competências, habilidades e aprendizagem como condição própria das crianças para seu reconhecimento e seletividade social, ilustradas ainda pela concepção de "natureza infantil" demarcada pelas etapas biológicas, progressivas, evolutivas e lineares de estágio de desenvolvimento que servem de referência para escrever, reforçar e orientar as avaliações, os resultados, as disciplinas e os currículos nos processos escolares.

A partir dessa perspectiva, as próprias políticas públicas educacionais dirimidas pelo Ministério da Educação (2009) aos processos formativos das populações infantis incluindo currículo e programas no espaço escolar das instituições de Educação Infantil merecem a

problematização as práticas de governamento que induzem e conduzem as formas de ser das crianças.

[...] uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. [...] (BRASIL, MEC, 2009, p. 37)

As crianças são analisadas e tratadas em práticas de governo que ventilam a perspectiva de um fenômeno a ser curiosamente investigado em regimes de verdade e na acepção de prontidão de fases sucessivas a serem supridas e compiladas pelas pesquisas e difusão de saberes. Nessa complexa, trama e cadeia de relações de poder a construção de conhecimentos é arranjada e aprovada cientificamente para o fornecimento e normalização de distintas diretrizes, referenciais, legislações e recomendações das quais os governantes, os profissionais da educação e as famílias que integram o atendimento da população infantil, ora equiparada, ora preparada para se adequar produtivamente às normas ao longo prazo.

4.1 O currículo na Educação Infantil: Dos RCNEI (1998) as DCNEI (2010)

Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) a Educação Infantil é instituída como primeira etapa da Educação Básica que garante ao infantil o direito de estar na escola, enquanto escolha da família e dever do Estado. A partir daí a Educação Infantil é organizada sob um abrangente processo de normatização. É nesse desdobramento, são publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) que foi elaborado em 1998 e integra a série de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério da Educação-MEC.

Tem-se aí uma ampla produção de narrativas, discursos, saberes, análises e injunções que despertaram o interesse em confisca-lo num investimento de futuro e projeções iluministas. Toda esta atenção seria alvoroçada na descrição, ordenação, medição de cálculos demográficos e estatísticos sobre a população. As questões políticas e econômicas sobre a vida infantil são depuradas pelo nascimento da biopolítica. Postulada como o modo de "racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças" (FOUCAULT, 2008, p 195). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é composto por uma coleção de três volumes: Um documento Introdução, segundo intitulado Formação Pessoal e Social e o terceiro chamado Conhecimento de Mundo. Essas publicações com caráter instrumental e didático

vão servir como guia de orientação para discutir o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas. Concomitante, as ações dos profissionais, definição dos conteúdos e a elaboração de projetos educativos singulares e diversificados.

A confluência desses nexos reverbera questionamentos nas incursões do que pode ou não ser incluso no estabelecimento de saberes e práticas que instauram regimes de verdade sobre o conhecimento escolar na medida em que o trabalho docente dos profissionais que selecionam, transmitem e reorganizam esse conhecimento são materializados com demarcações e circunstâncias determinadas. Para efeito de estudo, concentrarei a análise somente no segundo volume do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Formação Pessoal e Social. Em sua estrutura de organização é dividido por âmbitos¹¹: a "Formação Pessoal e Social", cujo eixo de trabalho denomina-se "Identidade e autonomia" que contempla formas específicas de aprender, conviver, ser e estar com os outros. Conforme, o referencial:

[...] A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. (RCNEI.2,1998, p.14)

Percebe-se que a autonomia aparece inscrita como um princípio para orientar as interações infantis. Ela é parte do processo de formação e elaboração de trabalhos educativos inseridos em distintas redes de poder e saber. Paralelamente, a autonomia adquire lugar no campo curricular pelas práticas governamentais a serviço do processo civilizatório da sociedade e as novas demandas de racionalidades liberais.

[...] tal política, incorpora questões sociais ás técnicas governamentais, envolvendo-as na relação de cada indivíduo consigo mesmo. Ela sintetiza "descoberta" do novo modo de governamentalização liberal: operando por meio de estratégias e técnicas próprias à sua racionalidade, o liberalismo subjetiva cidadãos e cidadãs como agentes autônomos e livres de seu próprio governo. (CORAZZA, 2001, p. 94)

Foucault (2005) tematiza com o passar do tempo às noções de norma e normalização no sistema judiciário sofreu novos rearranjos. A norma antes relacionada à prova e o inquérito transforma-se em exame de produção de verdade e modalidade de saber. O uso da prova não incluía ação pública de autoridades, não se procurava a verdade, mas quem detinha maior força e importância. Caberia ao indivíduo aceitar e renunciar a ela. O inquérito revestia-se num processo de governo, técnica de administração, gestão da vida e nova mecânica de poder a disciplina. Todavia, a disciplina não estava associada ao regime jurídico, mas a majoração da norma. Ela

_

¹¹ RCNEI Volume 2. Âmbitos considerados domínios ou campo de ação que dão visibilidade ao trabalho educativo do professor para propiciar experiências educativas ás crianças.

estruturou códigos não mencionados as leis, mas da normalização da sociedade. O disciplinamento reverbera os corpos sociais como objeto de poder-saber que produz subjetividades.

As tecnologias disciplinares têm a pretensa preocupação em objetivar o homem que atenda ao contento o ritmo do sistema econômico-social vigente e a dimensão produtiva do trabalho cada vez mais mecanizado e repetitivo. No espaço integrado de mecanismos disciplinares, cada indivíduo tem seu lugar e cada lugar possui destinação. A normalização operacionaliza-se pela sanção de ações no nível individual e coletivo. Ela enquadra as especificidades e diferenças no sistema operacional da disciplina.

[...]toda uma parafernália disciplinar é estrategicamente montada na implementação de táticas e mecanismos em que se instalam regras normalizadoras que vão do uso de uniformes e introjeção de rotinas, passando pela transmissão de conteúdos e pelo ensino de matérias, até a distribuição do tempo e do espaço operacionalizando determinadas formas de racionalidade que consubstanciam a subjetividades infantil. [...] (RESENDE,2015, p.132)

A norma como incremento para produzir o direito acrescenta à escola e às supostas necessidades sociais de confinar os infantis nos primeiros anos de vida, dispondo assim dispositivos de controle, disciplina e normalização que são naturalizados nas práticas cotidianas das instituições escolares. O reconhecimento e defesa da criança, na condição de "sujeito de direitos" sinalizou a necessidade de problematizar a própria constituição do estatuto "sujeito infantil". Conjugada no âmbito do direito público, a criança a rigor, passa a ser membro da sociedade e sujeito de autonomia que possui atributo próprio e responde pelas suas ações.

Sob essa lógica, a definição de novos direitos por sujeitos, antes alijados do corpo social, resulta em mudanças nas práticas subjetivas, multiplicidade de objetivações com intuito de atender a novos contextos, temporalidades e a produção de saberes. Incisivamente, a imanência das relações de poder e a exterioridade da educação e os discursos dos governantes, administradores, professores e aprendizes da Educação Infantil estão sujeitos às ações e implicações as quais eles ativam ou reagem nas relações de forças. Dessa forma,

[...] nos mecanismos de poder da biopolítica a normalização não mais se configura como uma disciplina dos corpos dispostos no interior das instituições de sequestros, mas como resultado de mecanismos de regulação, ou mecanismos de segurança, que atuam sobre os processos da vida pertinentes a uma população. (FONSECA, 2002, p.210)

A interconexão entre o direito quanto corporificação da norma e as estratégias de gestão das populações ampliam os mecanismos inteligíveis e necessários à utilização de novas práticas governamentais e produção de discursos de verdade que delegam aos infantis como serão operados, organizados e legitimados. Nas sociedades atuais, não é apenas a chamada população infantil que pode se tornar regulada e governável, mas a própria vida em seu âmbito singular,

doméstico e cotidiano. Há uma nova economia de poder que concorre quase plenamente para uma política que se permite objetivar por interesses econômicos.

A conjectura da experiência humana inventada pela divisão e domínio de características físicas, biológicas, linguísticas, cognitivas, culturais, sociais e emocionais erigidas pelo modo de objetivação da população infantil, partindo das enumerações e classificações das práticas que os adultos devem favorecer a crianças para alcançarem os estágios previstos. Ao mesmo tempo contribui e promove esforços dos autores nos documentos na tentativa de estabelecer e encontrar padrões universais aplicáveis a todas as crianças invalidando o conjunto de suas diferenças individuais, faixa etária e níveis socioeconômicos.

A educação escolarizada legitimada como razão de Estado, acabou colocando em evidência todos os aspectos da vida das crianças no interior da escola nas mínimas, raras e sutis manifestações cuidadosamente escrutinadas pela intervenção e produção de verdades sobre a infância, modulando um sistema disciplinar que atua sobre os corpos. A sociedade disciplinar compartilha da elaboração, organização e efetividade de uma série de saberes, movimentando a introdução de tecnologias do eu como fio condutor de fabricação do sujeito. O problema que se interpõe "não é mudar a "consciência" das pessoas, ou o que elas têm na "cabeça", mas o regime político, econômico, institucional de produção de verdade" (Foucault, 2014, p.54)

Gadelha (2015), ao questionar a concepção de Ariès sobre a produção histórica da infância em seu clássico livro "História Social da Infância e da Família", contrapõe à existência de um único modelo de infância (o pequeno-burguês) que evoca pureza, fragilidade, inocência, outro tipo: "a infância proveniente das famílias pobres e operárias, e que evoca, por seu turno, 'carência', 'deficiência', 'diferença', ao mesmo tempo em que é caracterizada pelos signos do abandono, do desvio, da patologia social, do risco, da periculosidade e da delinquência" (GADELHA, 2015, p. 346). Sem a pretensão de confirmar ou refutar, no momento, a pertinência desta crítica, nos valemos dessa problematização do autor para ressaltar o tipo de infância que se objetiva.

Longe de ser "qualquer infância", trata-se da que não tem acesso à educação escolarizada, nutrição e cuidados com a saúde considerados adequados, que a nível populacional apresentam alta taxa de mortalidade antes dos 5 anos, e necessitam de políticas públicas e programas sociais para acessar todos esses direitos: as denominadas crianças de baixa renda. O governo das infâncias brasileiras possui peculiaridades históricas que valem ser ressaltadas, nesta tese e, em outras pesquisas. A esse propósito, cada vez mais os pressupostos psicopedagógicos e as estratégias de formação dos sujeitos infantis deslocam-se do coletivo para investir nas aprendizagens individuais. "Isto porque a contextualização do conhecimento coloca-se como estratégia

importante na tessitura de uma rede de significações a serviço de aprendizagens transferíveis. " (RAMOS, 2006, p.258)

Daí a proposta de:

[...] conceber uma educação em direção a autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano de ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das ideias e valores. (RCNEI.2, 1998, p.14)

Notamos então, que a educação é convertida a valorar processos de autonomização, autorregulação, autogerenciamento com base na lógica do aprender a ser. Segundo Derlors (2012) em aproximação a tal ênfase em seu Relatório para UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI são mencionados os quatros pilares da educação: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Em suas múltiplas práticas de governamentalidade e biopolítica da vida das populações a integração desses pilares funciona como imperativo para promover uma suposta melhoria de oportunidade e progresso para as sociedades.

Com esse arranjo, o aprender a ser prioriza de forma contínua a consolidação da autonomia, a iniciativa, a flexibilidade do indivíduo para coexistir à vida em sociedade. É central a esse prisma educar ultrapassando a própria escolarização visibilizada na instrumentalização técnica e pedagógica com efeitos universalizastes, mas a proposição de uma educação que opere a modelação das condutas dos sujeitos de direitos e econômicos fornecendo simultaneamente respaldo necessário para executar regime de práticas de si enquanto empreendedores e investidores. O aprender a viver juntos mobiliza a produção de sociabilidades capitalizadas, da convivência, da docilidade política, que a posiciona na tarefa de evitar e conter tensões latentes, isto é, a diáspora da noção de educação e cultura de paz e, ainda, ajustada a gerar empreendimentos.

E, o aprender a conhecer e aprender a fazer infere no estabelecimento de estratégias biopolíticas propensas à educação pelo trabalho futuro, ensinar remete a individuação de um sujeito ordenado e adaptado ao processo de inovação de conhecimentos permanentes, disposto a fazer investimentos em si mesmo, com o intuito de manter-se ativo no mercado de trabalho. "A hierarquia especulativa da aprendizagem dá lugar a uma rede de áreas de investigação, cujas fronteiras respectivas estão em constantes fluxo. " (DÍAZ, 1998, p.15). Isto ressoa na naturalização e individualização dos processos ensino e aprendizagem, quando essa produção de subjetividades é excluída das circunstâncias em que são forjadas e lhe são atribuídas razões

naturalistas e essencialistas que contribuem para negar seu percurso social e histórico. Interessa investir,

- [...] nos atos cotidianos em atividades sistematizada, o que se recomenda é a atenção permanente à questão da independência e autonomia. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e autogoverno.
- [...] oferecer condições para que as crianças, conforme os recursos de que dispõem, dirijam-se por si mesmas suas ações, propicia o desenvolvimento de um senso de responsabilidade.
- [...] A progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento. Esse processo valoriza o papel do professor como aquele que organiza, sistematiza e conduz situações de aprendizagem. (RCNEI 2,1998, p.39)

Ao conferir a ideia de autonomia ao aprendizado, urge a preocupação massiva em investir cada vez mais cedo nas populações infantis para que desenvolvam a capacidades de autoconduzir na sua formação contínua e alcancem níveis mais elevados de desempenho e especialização. Saber fazer uso da autonomia versa, sobretudo, na condição necessária de apropriação e desenvolvimento da capacidade metacognitiva que se traduz na autorregulação do sujeito em planejar e conhecer o processo cognitivo na disposição de suas potencialidades, limitações e dificuldades. O desafio que se coloca é problematizar a gestão dos corpos e a biopolítica da vida das populações, em práticas de si estruturadas socialmente nas escolas com vistas às múltiplas objetivações que sedimentam a formação do indivíduo, autônomo, autorreflexivo, produtivo, responsável, útil e dócil politicamente as funções e normas sociais.

Com efeito, a criança é direcionada a pensar a relação de sua autoestima, seu autoconceito e tomada de consciência de si pelo empreendimento da discursividade de saberes previamente selecionados, qualificados intercalados as práticas psicopedagógicas que atuam na produção de técnicas e tecnologias de poder na educação. Em todo caso, análise dos exercícios de si de autogoverno e autocontrole. Nesse cenário é justificada a gestão das subjetividades infantis capturadas pela ótica do capital centrada na busca de habilidades e competências integradas ao afetivo, relacional e social em nome e defesa de uma educação voltada aos parâmetros produtivos e compatíveis a empresa no que concerne ao desenvolvimento humano e gerenciamento dos comportamentos que servem para cumprir o alcance de metas, indicadores nacionais e mundiais, ou seja, o empresariamento da vida em sua mais larga escala.

De maneira geral, assistimos contemporaneamente em função de uma política mundial baseada no cálculo de risco quanto na estratégia biopolítica que procede pela projeção de uma ação antecipada em termos de virtualidade e probabilidade de algo acontecer, não apenas uma

preocupação com a gestão de vida das populações e sim majorar seu ajustamento e subjetividades aos processos políticos e econômicos. Daí ser pertinente, a formulação de uma política de prevenção e o dispositivo de controle e regulação sobre os possíveis fatores de risco, a incapacidade em governar a própria vida passa a ser uma conduta desviante e cambiante na sociedade.

O risco de se desviar de uma norma de saúde, de comportamento, de produtividade, de relacionamento, de aprendizagem, por exemplo, é calculado com base em fatores chamados de variáveis condicionantes de riscos, em lógicas experimentais inferenciais. Contudo, o risco nada mais é do que uma virtualidade, porque é apenas um cálculo de possibilidade de algo ocorrer e não um evento de fato, ou seja, a medicalização pode operar pela prevenção de doenças as quais poderão nunca acontecer (FOUCAULT, 1988; CASTEL, 1987).

Por isso, Foucault (2006), em *O poder psiquiátrico*, afirma que a questão da psiquiatrização da sociedade é a gestão dos processos de desenvolvimento e a modulação diferencial dos mesmos. A psiquiatria moral juntamente com a neuropedagogia instaurou estratégias psicoeducativas de caráter disciplinar e moral, ao mesmo tempo, em defesa da sociedade. Os saberes médico-psicológicos que se baseiam de forma reducionista na neurobiologia e na neuroquímica passam a dar legitimidade aos diagnósticos e às classificações, baseadas em rótulos psicopatológicos.

Já não há problema social que não seja tratado em termos de risco; higiene, saúde, poluição, inadaptação, delinquência. E a instituição da segurança social faz do seguro a própria forma da relação social. Movimento geral senão de normalização, pelo menos de normativação a partir da tecnologia do risco. Tal como não há norma que não seja social, não poderia existir norma isolada. [...]. As normas comunicam entre si, de um nível ou de um espaço a outro, de acordo com uma espécie de lógica modular. Uma norma encontra o seu sentido numa outra norma: só uma norma pode dar valor normativo à outra norma (EWALD, 1993, p. 106-107).

Razão essa, que cuidadosamente em nome da segurança e o medo de crianças crescerem e oferecerem perigos aos outros e a si mesmo há um maior tempo de investimento e revivescimento da aprendizagem no diz respeito a perda da centralidade nas relações pedagógicas, ou seja, a conversão do ensinar quanto caráter coletivo dos processos escolares para o individual. Lançam-se técnicas de poder que conseguem interferir nas expectativas, vontades, afetos, necessidades, ansiedades e prazeres dos sujeitos. Essas técnicas não funcionam por hierarquias rígidas e patologizantes, mas agem pelo despertar da sedução, do interesse e curiosidade.

O que se apresenta como proposta, sem espaço para qualquer diferença do próprio fazer é um conjunto de práticas classificadas como empreendedoras, que além de inserir o suposto sujeito autônomo no corpo social, acionam a produção de discursos de verdades pautados na coexistência

de um aumento, das potencialidades, das habilidades e competências socioemocionais que garanta o autogoverno sobre a produtividade, a empregabilidade, o gerenciamento de renda e o exercício do ativismo social nas comunidades. No neoliberalismo, tornamo-nos empresários de nossas vidas, sendo nosso próprio capital e fonte de renda (Foucault, 2008b), pois o mercado não é definido pelos instintos do homem em fazer troca. Por mercado entende-se uma relação de concorrência e desigualdade, na qual os sujeitos não são comerciantes, mas empresários (LAZZARATO, 2013). Passa-se a gerenciar e comercializar a si como empresa e centro biomédico, visando a melhorar sua saúde e, consequentemente, a aumentar longevidade e o empreendedorismo como estilo de vida no campo dos processos de subjetivação.

O que fica claro com tudo isso é o entrelaçamento da relação entre saber e poder, em que as políticas públicas brasileiras para educação infantil são entrecortadas por estratégias biopolíticas e racionalidade específicas produzidas pela economia política global que não focaliza apenas na fabricação do sujeito econômico articulado ao sujeito de direitos, mais sim no sujeito autônomo e empreendedor. Nesse projeto de sociedade e educação, os sujeitos vão sendo pensados, governados e subjetivados ao capital humano. Os efeitos de poder e verdade, propagados pelas políticas curriculares em termos de exercício de práticas que infere nas condições e questões institucionais e disciplinares. Os exercícios recomendados são da ordem do desenvolvimento a ser estimulado e promovido. Todavia, a modulação bioquímica desse processo ganha notoriedade em uma sociedade pautada na busca de receitas e programas rápidos com "menor" custo econômico e político, no neoliberalismo.

Para tanto, sistematiza, seleciona, qualifica e prioriza utilitariamente no campo curricular produção de saberes que serão ou não necessários para conduzir e agenciar as condutas do grupo social, muitas vezes, de forma excludente. Esses saberes são agenciados por relações de poder que favorecem a existência de regimes de verdade e constituem subjetividades normalizadas por meio de processos de objetivação, isto é, a produção de objetos: crianças e adolescentes. Castel (1987) assinalou como as políticas de saúde e educação, na segunda metade do século XX em diante, foram ganhando feições de gerência de riscos em nome da segurança e da produção de altas performances de rendimento, em um mercado da saúde e do cuidado preventivo da educação, desde a tenra infância. Discursos esperançosos quanto a um futuro imune de patologias e a expectativa do aumento da longevidade.

Foucault (2005) no curso *em Defesa da Sociedade* tematiza a existência de uma nova tecnologia de poder que não exclui a tecnologia disciplinar, mas incrusta-se noutra escala. A tecnologia de poder disciplinar mobiliza o poder sobre o corpo e suas ações, em termos da produção de modos de individualização ao homem-corpo. A nova tecnologia é dirigida a

multiplicidade dos homens que, por sua vez, não se apresenta no plano individualizante, mas massificante em direção ao homem-espécie.

Ao invés do eixo de análise indivíduo-corpo, agora é o corpo-múltiplo. O poder se transfigura atuando sobre a subjetividade de cada um, entretanto, ganha novas nuances, modalidades de controle e formas de alcançar a consciência e corpo da população. Sendo assim,

[...] não se trata absolutamente de ficar ligado a um corpo individual, como faz a disciplina. Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulação. (FOUCAULT,2005, p.289)

Diante disso, o autor postula o nascimento de uma biopolítica da espécie humana. A noção de população é interrogada em sua dinâmica política, científica, biológica e relações de poder. Em sua esfera de acontecimentos e mecanismos reguladores sobre a conduta da vida. A população é transformada no escopo de estudo, análise e esquadrinhamento sobre o governo das condutas. Nessa biopolítica, há circularidade de mecanismos reguladores sobre os processos biológicos da população que vão desde cálculos, previsões, estimativas, estatísticas que não procedem da análise sobre o indivíduo, mas no que ele apresenta em termos globais. Não se considera "o indivíduo no nível do detalhe, mas pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio e regularidade." (FOUCAULT, 2005, p.294). Nas artes de governar as condutas que objetivam o empresariamento da vida, há um conjunto de práticas articuladas, porém, distintas. A questão do mercado da educação se dá quando se calcula economicamente e politicamente o custo de manter iniquidades nas oportunidades e face aos acessos e direitos.

As tensões comparecem no neoliberalismo frente aos interesses de várias racionalidades empresariais a serem reguladas e mediadas, na concorrência do mercado de saúde. Podemos acompanhar tomadas de decisão referentes a essas tensões e seus efeitos em uma série de decorrências dos cálculos políticos, culturais e econômicos de cada sociedade. Em *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008b) trata do empresariamento da vida neoliberal, em que o empreendedorismo é um estilo de viver e de se conduzir para lucrar e realizar negócios, conseguir trabalho, gerar renda, formar famílias e criar/educar filhos, de sorte a ocupar cargos de gestão e inovar em pesquisa e nos setores de empresariamento educacional.

4.2 A autonomia: Um princípio e orientação para aprendizagem da criança.

Justifica-se o interesse neste sentido, a difusão e produção de discursos, eventos, debates temáticos, legislações, normas, cálculos estatísticos, regras, diretrizes e conceitos a respeito da educação. Têm como alvo atingir amplamente em plano nacional, estadual e municipal os legisladores, governantes, gestores, lideranças comunitárias, professores, pais e alunos para aprender a se reconhecerem neles.

Assim, atendendo tal prerrogativa, surge o lançamento, por exemplo, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que é composto por uma coleção de três volumes: Um documento Introdução, o segundo intitulado Formação Pessoal e Social e o terceiro chamado Conhecimento de Mundo. Essas publicações com caráter instrumental e didático vão servir como guia de orientação para discutir o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas. Concomitante, as ações dos profissionais, definição dos conteúdos e a elaboração de projetos educativos singulares e diversificados. O segundo volume do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Formação Pessoal e Social. Em sua estrutura de organização é dividido por âmbitos¹²: a "Formação Pessoal e Social", cujo eixo de trabalho denomina-se "Identidade e autonomia" que contempla formas específicas de aprender, conviver, ser e estar com os outros. Conforme, o referencial:

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. (RCNEI.2, 1998, p. 14)

Percebe-se que a autonomia aparece inscrita como um princípio para orientar as interações infantis. Ela é parte do processo de formação e elaboração de trabalhos educativos inseridos em distintas redes de poder e saber. Paralelamente, a autonomia adquire lugar no campo curricular pelas práticas governamentais a serviço do processo civilizatório da sociedade e as novas demandas de racionalidades liberais.

Tal política incorpora questões sociais às técnicas governamentais, envolvendo-as na relação de cada indivíduo consigo mesmo. Ela sintetiza "descoberta" do novo modo de governamentalização liberal: operando por meio de estratégias e técnicas próprias à sua racionalidade, o liberalismo subjetiva cidadãos e cidadãs como agentes autônomos e livres de seu próprio governo (CORAZZA, 2001, p. 94).

O reconhecimento e defesa da criança, na condição de "sujeito de direitos" sinalizou a necessidade de problematizar a própria constituição do estatuto de "sujeito infantil"; conjugada no

¹² RCNEI Volume 2. Âmbitos considerados domínios ou campo de ação que dão visibilidade ao trabalho educativo do professor para propiciar experiências educativas ás crianças.

âmbito do direito público, a criança a rigor, passa a ser membro da sociedade e sujeito de autonomia que possui atributo próprio e responde pelas suas ações. Sob essa lógica, a definição de novos direitos por sujeitos antes alijados do corpo social, resulta em mudanças nas práticas subjetivas, multiplicidade de objetivações com intuito de atender a novos contextos, temporalidades e produção de saberes. A governamentalidade como ferramenta de análise política majora a crítica na investidura, na condução e o desenvolvimento do capital humano infantil, na condição de almejar o planejamento, o conhecimento e a gestão estratégica dos mecanismos de risco e segurança social das populações pertencentes à primeira infância que acabam sendo tuteladas, observadas, monitoradas, vigiadas e controladas pelo Estado. Dessa forma,

nos mecanismos de poder da biopolítica a normalização não mais se configura como uma disciplina dos corpos dispostos no interior das instituições de sequestros, mas como resultado de mecanismos de regulação, ou mecanismos de segurança, que atuam sobre os processos da vida pertinentes a uma população. (FONSECA, 2002, p.210)

A interconexão entre o direito quanto corporificação da norma e as estratégias de gestão das populações ampliam os mecanismos inteligíveis e necessários à utilização de novas práticas governamentais e produção de discursos de verdade que delegam aos infantis como serão operados, organizados e legitimados.

[...] educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras, e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e acesso, pelas crianças. Aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para formação da criança felizes e saudáveis (RCNI, Volume 1,1998, p.23)

O Cuidar

[...] Cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando `a ampliação deste conhecimento de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (RCNI, Volume 1,1998, p.25)

A interação é concebida a posição estratégica de promoção de aprendizagens pelas crianças. O conhecer que integra a experiência formativa e subjetiva do aprendizado da criança ao adulto, em ressonância com a organização de um tempo cronológico demarcado pela evolução biológica das estruturas cognitivas e o alcance progressivo de estágios de desenvolvimento. Sistematiza questões de ordem social, estadual, pública e privada que podem legitimar práticas individualizantes e totalizantes.

"A concepção de criança que segundo a maior parte dos pareceristas, predomina no RCNEI é uma concepção abstrata e reducionista vista unicamente como o aluno, pois apesar de ter uma concepção histórico-social, o documento não toma como princípio educativo uma vez que privilegia mais o "sujeito escolar" do que o "sujeito criança"[...] quanto a forma como está estruturado, fere a criança como sujeito de direitos" (Educação Infantil, Pós-LDB,2000, p.30)

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (DCNEI, 2010, p. 07).

Como figura do neoliberalismo, a subjetividade empreendedora de si é apresentada por Foucault (2008a) como *homo economicus*, constituído pelos atravessamentos da economia política, do sujeito de direitos, da gestão de riscos pela educação e da sociedade de controle. Nesse empresariamento de si, a saúde mental e coletiva preventiva aparece como mercado no campo da educação infantil, e os corpos passam a ser cada vez mais moldados por uma variedade de competências socioemocionais e biotecnológicas (WALDBY, 2002). Nesse campo, Foucault (2008b) afirma que a regulação do dispositivo de segurança opera mais pelo ambientalismo e biologismo, associadamente, para fomentar o empresariamento da vida. Uma sociedade neoliberal é empresariar os rendimentos e desempenhos para ampliar e modular corpos, efetivando uma educação baseada na pedagogia de competências e habilidades.

Do mesmo modo, o trabalho de Castel (1987), quando crítica à gerência de riscos para modular performances, pode nos auxiliar a interrogar a busca da vida ativa e a criação de sistemas de bonificação em planos de saúde bem como a indução de dieta e a realização de exercícios e exames de modo permanente como condição de seguridade, estimulando o mercado da saúde e da vida. A gestão das capacidades e performances é avaliada e modelada em prol da formação de racionalidades empreendedoras, segundo Castel (1987). Subjetiva-se para autonomia individual e coletiva, ou seja, o sujeito de decisão é um capital humano e um capital social, governa a si e aos outros, na perspectiva de que decide sobre si e sobre os outros, pensando a si mesmo e pensando com os outros a respeito da condução de si e dos coletivos, na noção de bem comum e de bemestar individual como efeitos de governo liberal. O que se coloca em evidência é um governo da saúde pautado por prever e admitir riscos, estabelecer limites e regulamentar as práticas para evitar futuras doenças e processos. Vidas-investimento se tornam uma modalidade de subjetivação prevalente e dirigida, persecutoriamente, ao futuro. Esperança, cautelas e precauções organizam a vida das pessoas, visando a um futuro melhor (Novas, 2006).

Em outras palavras, a escola é passou a ser o complexo tutelar da criança e a solução para os problemas que colocassem em risco a ordem política e social da época. Ou seja, a infância

como categoria social que investiga a criança agregou preocupação com a idade cronológica, os estágios de desenvolvimento e a aprendizagem para organização escolar de acordo com a classificação, caracterização e seriação das crianças nas salas de aulas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em 1990, após a redemocratização do país, renova o vocabulário institucional referente à infância e adolescência, agenciando e produzindo os objetos: "criança em situação de vulnerabilidade", "jovem infrator", "medida socioeducativa", "proteção integral" (SILVEIRA, 2015), e considerando a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, prioridade absoluta para intervenção da família, da sociedade e do Estado.

Cabe colocar aqui que compartilho com Rose (1988) a ideia de que o 'governo não se refere nem às ações de um sujeito político calculador, nem às operações dos mecanismos burocráticos e de administração de pessoal. O termo descreve, em vez disso, uma certa forma de buscar a realização de fins sociais e políticos através da ação, de uma maneira calculada (Rose, 1988). Sob esses termos, outras tensões se produzem no governo da infância pobre no Brasil, por meio de outras instituições e enfrentamento de práticas dissonantes materializadas nos serviços de proteção e internação interventores sobre este público. Além disso, o Estatuto redimensiona o papel do Estado em relação às políticas sociais:

Em âmbito nacional, ele permanece orientando e supervisionando as ações, mas reduz sua atuação na esfera do atendimento facilitando o aparecimento, em larga escala, das organizações não governamentais [...]. Estas, por sua vez, vão tomando a cena política na medida em que o ideário neoliberal ou liberal social, em linhas gerais, alinha-se ao Estado que reduziu seus investimentos sociais, num tempo em que em nome de uma maior liberdade de mercado, cresce a legitimidade das organizações da chamada sociedade civil (PASSETTI, 2015, p. 366-368).

Espera-se que a garantia dos direitos à educação das crianças pobres, ou seja, o acesso à educação, nutrição considerada adequada para a faixa etária, cuidados com a saúde, entre outros, possam aumentar a expectativa de vida dessa criança, diminuir a probabilidade da ocorrência do fracasso escolar, e aumentar as chances de produção de um adulto capaz de inserir-se no mercado de trabalho – processos que são relacionados à quebra do "ciclo de pobreza intergeracional". Com isso, a população infantil pobre é capturada por práticas institucionalizadas que sejam exequíveis as ações de governo na procura e otimização de esforços a caminho de aplicações de racionalidades específicas a conduta das crianças, familiares e demais profissionais engajados no seu cuidado, ensino, aprendizagem e educação. Nesses termos, são designadas teorizações, prescrições, pareceres, estimativas e medidas de "experts" para potencializar estratégias e táticas no desenvolvimento cognitivo das crianças com ênfase no aprimoramento das habilidades e competências em suas aprendizagens individuais, com vistas a reduzir de forma eficiente o custo benefício, a gestão dos riscos e condições de vulnerabilidade dos corpos infantis. Objetivando

futuramente o planejamento, o controle, a administração do tempo, e posterior disciplinamento, monitoramento das crianças e familiares em condições de pobreza.

Ao mesmo tempo essas práticas têm efeitos de prescrição (alusivo ao que deve ser executado) e efeitos de codificação endereçados (ao que se deve saber e conhecer) sobre os indivíduos e depreendem relações de poder e saber que tangenciam a direção, a modelagem, o treinamento, o aperfeiçoamento e a educação dos mesmos, demarcando-os através de regras, valores, comportamentos, obrigações, limitações e possibilidades de resistência. Normaliza-se toda uma maquinaria, engenharia e arquitetura social para o sujeito infantil arrefecida por uma mecânica meticulosa de observação individual, classificatória, excludente e modificadora de condutas, programas, cálculos de governo, técnicas de si e dos outros para o gerenciamento do desenvolvimento humano nos países pobres. Foucault (2012) a biopolítica não transita somente nos corpos individuais, mas gestão total dos corpos diagramada pelo conjunto da população. A biopolítica se desdobra numa política em nome e defesa da vida e o biopoder pelo controle da política sobre a vida. Incide sobre "o corpo-orgânico dos indivíduos (objetivando-os e subjetivando-os) como sobre o corpo-espécie das populações (regulamentando suas condições de vida) " (GADELHA, 2013, p. 175).

Nutre-se, educa-se, cuida-se, para produzir um adulto capaz de gerar renda (BUJES, 2015), movimentar o mercado, e poupar futuros gastos com políticas sociais por parte do Estado. Um sujeito capaz de inserir-se no jogo neoliberal através do investimento em seu capital humano – habilidades e competências necessárias para ser competitivo no mercado e com as quais pode vir a gerar renda por meio do trabalho. Desenvolvimento infantil é concebido como um processo linear em que, a partir do contato com o ambiente, a criança adquire habilidades e competências que futuramente serão necessárias para o seu sucesso escolar e posterior ingresso no mercado de trabalho. Trata-se, portanto, da aquisição de capacidades relacionadas à linguagem (vocabulário), matemática, e inteligência emocional. Consideram-se agentes de desenvolvimento infantil os profissionais da saúde, educação e serviço social, mas a família executa papel imprescindível nesse processo por ter capacidade de atuar com a criança de forma econômica, em tempo integral.

Lembremos que o campo da psicologia escolar se diversificou: psicologia genética, da aprendizagem, infantil, evolutiva, da instrução, cognitiva, da educação especial etc. e converteu-se no fundamento e toda ação educativa que aspirasse a ser cientifica (Varela, 1996, p. 97). Bujes (2002b) entende a infância como um conceito moderno datado, uma construção social, invenção. De tal forma, a infância constitui-se como uma categoria social, pois, quando crescem, outras ocupam seu lugar, e a categoria continua permanente. Corrobora com o Qvortrup (2010), sobre visibilidade da infância atrás de estatísticas familiares (MONTANDON, 2001).

A administração da subjetividade tem-se tornado uma tarefa central da organização moderna. As organizações vieram reencher o espaço entre as vidas privadas dos cidadãos e as preocupações públicas dos governantes, escritórios, fábricas, faculdades, escolas, todos envolvem a administração calculada das forças e potências humanas, em busca dos objetivos (ROSE, 1988, p. 33). A luta por conquistas de direitos é imensa e longa. No entanto, corporificou-se na Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã, o direito da criança ao acesso à educação. Época marcada por lutas de diversos segmentos sociais, final da ditadura militar, início de um processo de redemocratização do Estado brasileiro. Lutava-se por uma nova constituição que recuperasse direitos civis e sociais, na tentativa de descentralização deste Estado e participação social nas decisões políticas (SOUZA e ROCHA, 2012).

Por razões de um imperativo histórico, que nos convoca a voltar-nos para o presente e situar as práticas em sua dimensão ontológica, constituindo aquilo que somos a despeito do que estamos – deixando de ser e em vias de nos tornar – situamos o dispositivo de medicalização na governamentalidade neoliberal. O neoliberalismo desenvolve-se a partir de 1945, no pós-segunda guerra mundial, na Alemanha e nos Estados Unidos, constituindo-se em uma crítica aos excessos de governo e propondo uma tecnologia governamental adaptada ao livre mercado. Segundo Candiotto (2010), o neoliberalismo que predominou, na história política do ocidente, foi o norte-americano, aquele pensado pela Escola de Chicago, configurando-se como "toda uma maneira de ser e de pensar" (FOUCAULT, 2008, p. 301), girando em torno do problema da gestão das liberdades individuais, em que os indivíduos e a sociedade passam a ser considerados como empresas que recebem um investimento e produzem um capital.

Nesse sentido, a economia toma como seu objeto toda conduta racional e finalizada, que implique uma escolha estratégica de meios, vias e instrumentos, no sentido de produzir investimentos em comportamentos conformes e, consequentemente, um capital que gera salário. É então que vemos emergir o *homo economicus* do neoliberalismo, aquele que se constitui como empresário de si mesmo, tomando a si mesmo como seu capital, "sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda" (ibidem, p. 311).

Logo, chega-se à ideia de que o salário não é nada mais que a remuneração, que a renda atribuída a certo capital, capital esse que vai ser chamado de capital humano na medida em que, justamente, a competência máquina [trabalho] de que ele é renda não pode ser dissociada do indivíduo humano que é seu portador. Então, de que é composto esse capital? (FOUCAULT, 2008, p. 311-312).

E o autor responde ao seu questionamento: ele é composto de "elementos que são inatos e de outros que são elementos adquiridos" (p. 312). Esses elementos inatos – ou hereditários –

dizem respeito ao problema da genética, das conjugalidades e da prevenção do surgimento de "indivíduos de risco" ou de "riscos individuais", constituindo-se em doenças hereditárias e os demais fatores que podem provocar diminuição de renda e queda nos investimentos na vida. De outro lado, os elementos do capital humano adquirido, tratando-se, este, "da constituição mais ou menos voluntária de um capital humano no curso da vida dos indivíduos" (FOUCAULT, 2008, p. 315), constituição essa decorrente das modificações do nível e da forma do investimento em capital humano – por parte das pessoas-empresas – em si e nos outros ao longo de suas vidas. É para esse lado, portanto, do capital humano adquirido, "que se vê claramente que se orientam as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos" (ibidem, p 319).

Deste modo e, remetendo-nos ao território cartográfico em análise, ou seja, o contexto histórico brasileiro das últimas décadas, vemos que Foucault atribui a não-decolagem da economia de países pobres não a questões de bloqueio dos mecanismos econômicos, mas a questões de insuficiência de investimento em capital humano (ibidem). Ora, o filósofo falava no final da década de 1970, contexto em que o Brasil entrava na "década perdida", mas momento em que as práticas previstas pelo Consenso de Washington para o neoliberalismo na América Latina começam a se difundir pelos países.

É assim que vemos, ao longo das décadas subsequentes, um incremento de práticas neoliberais na política brasileira. O caso da saúde: o país, imerso no processo globalizador, começa a adotar as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS) para políticas de "saúde internacional" o que, como estratégias programáticas na parceria com indústrias privadas de tecnologia médica e de medicamentos, leva o país à participação em políticas econômicas de caráter globalizado (CASTIEL, et al, 2011). Por exemplo, a incorporação dos princípios da declaração da Conferência Internacional sobre Atenção Primária de Saúde de Alma-Ata, à Constituição de 1988, foi seguida em pouco tempo pela aprovação da criação do Sistema Único de Saúde (SUS). Deste modo, "as estratégias de saúde pública foram moldadas, desde então, indiscutivelmente, nas premissas de Alma-Ata, como o aleitamento materno, medicamentos essenciais, Programa Nacional de Imunização, Programa de Saúde da Família, etc." (CASTIEL, et al, 2011, p. 63).

Desta forma, os organismos internacionais começam a tomar para si a tarefa de regular as políticas de saúde brasileiras, através das prescrições de investimentos em capital humano segundo as artes de governar neoliberais, já que, segundo Foucault (2011d, p. 358-359), desde o século XVIII, a problematização da política de saúde "não traduz uma intervenção uniforme do Estado na prática da medicina, mas antes, a emergência, em múltiplos pontos do corpo social, da

saúde e da doença como problemas que demandam, de uma maneira ou de outra, uma incumbência coletiva"; do mesmo modo, para o autor e, de acordo com Rosa (2009, 381), "poderíamos fazer uma análise dos cuidados médicos e das atividades relativas à saúde dos indivíduos, como elementos a partir dos quais o capital humano poderá, primeiro, ser melhorado, segundo, ser utilizado e conservado pelo maior tempo possível".

4.3. Entre a Pedagogia e a Psicologia: práticas de governar a criança

Com a Modernidade, a instituição escolar ganha densidade em torno da universalização da organização técnicas de ensino e aprendizagem, orientações didáticas, definição de conteúdos, currículos e controle de tempo e espaços. A escola é configurada a condição real de instrução imprescindível para educação de todas as crianças. Constata-se, assim, que a infância passa a "ter um valor social como conceito. Um valor como categoria própria". (MULLER, 2007, p.27).

Justifica-se com o estabelecimento da escolarização o confinamento da criança ao espaço próprio para controlar e conter "risco" de futuramente os indivíduos caso não chegasse a alcançar o autogoverno pela educação e vontade contrária as regras, normas, interesses e necessidades da sociedade. Eles seriam enquadrados na condição de "inadaptados, loucos, dissipadores, os sujeitos que a sociedade deve manter sob tutela permanentemente" (HERBART, 2003). Tal contexto sinalizou que a manutenção da segurança e o policiamento das famílias presentes "nos dispositivos de governo liberal –, promoveu indicativos e cuidados com uma série de técnicas de vigilância dos indivíduos, diagnóstico do que eles são, classificação da sua estrutura mental, da sua patologia própria, etc." (FOUCAULT 2012, p. 23), de modo que cada um tinha que ser governável.

Como nos diz Abramowicz (2010, p. 40), "A Psicologia medirá a inteligência, prescreverá o desenvolvimento, dividirá as crianças por idades, por capacidade mental, elaborará *standards* para observar etapa por etapa da infância até a adolescência". No que se refere à produção do fracasso escolar, não há dúvida de que os discursos médico e psicológico têm sido aqueles que mais deixaram marcas quanto ao enquadramento discursivo dos tais "problemas de aprendizagem".

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

souberam educar (RIBEIRO, 2014). Isto corrobora a visão de Nunes (2009), quando este afirma sobre saberes e práticas instituídas no decorrer da história revelam diferentes formas de legitimidade, envolvendo abordagens diversas sobre a infância e seu desenvolvimento social e cognitivo. Aliado a isto, está o fato de que na maioria das sociedades, talvez em todas, os bebês (0 a 3 anos) são considerados menores, incapazes de testemunhar em tribunal, por exemplo. Isso nos leva a demarcar esta análise para a infância da creche e da pré-escola também, dos 4 aos 5 anos (ou 6, como constava até 2013). Ou seja, as crianças são invisíveis por não terem vozes legitimadas nesta sociedade, a decisão de uma criança é irrelevante, já que considerada incapaz (GOTTLIEB, 2009).

Com a escolarização associou-se à ideia de natureza infantil e a profusão de uma literatura especializada, voltada ao desenvolvimento da criança com a pretensão de nos ensinar, orientar, modelar e traçar procedimentos do que deve ou não deve ser viável em relação ao cuidado, medo, necessidade e dificuldade na formação do seu pensar e agir suscetíveis, sobretudo as alternativas e experiências de aprendizagens, previamente deduzidas, e calculadas. Aqui vale destacar, que a infância e a criança como objeto de estudo de múltiplos saberes disciplinares (psicológicos, pedagógicos, linguísticos, pediátricos e sociológicos) tematizadas hoje, no campo acadêmico, políticas públicas e estudos curriculares é algo recente, cuja finalidade corresponde à apropriação elaborada e útil do conhecimento sobre a mesma, e converge na projeção e definição metas para o alcance da educação e o desenvolvimento das populações infantis, incide "regimes de verdades" questionáveis e que não podem ser tratadas no plano de obviedades. A subjetividade, não é um ente dado em si mesmo, ela assevera distintos fluxos, tensões e arranjos sempre em movimentos se conectando ou operando agenciamentos individuais e coletivos. Sua composição sugere problematizações que vão além de acepções assentadas em identificação de padrões estruturantes, representativos e simplistas sobre a formação subjetiva da criança.

Escolarizar a criança consagrou a introdução de uma prática institucional com certos tipos de rotinas que capturam os sujeitos subjetivamente, utilizando-se de dispositivos pedagógicos, psicológicos e as técnicas disciplinares cada vez mais refinadas que ao mesmo tempo organizam e regulam os indivíduos, supondo sua modelagem, produtividade, direcionamento, naturalização e formas de subjetividades construídas empiricamente de acordo com as circunstâncias disponíveis. Imputa-se a escola o jugo pela produção da subjetividade e a "invenção cotidiana do aluno" (ENGELBERG, 2010, p.11) neste formato a criança-aluno ou sujeito escolar infantil são concebidos como estratégias ou instrumentos próprios e capitais na governamentalidade e constituição da biopolítica das populações. Neste enquadre, temos no Brasil a aprovação do

parecer CNE/CEB N° 20/2009 que delineia a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme a resolução CNE/CEB n° 5/2009 que discorre:

[...] A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas. (CNE/CEB Nº 20/2009, p.02)

Intensifica-se o interesse pelas populações infantis relativos às práticas governamentais a serviço do processo civilizatório da sociedade e às novas demandas de racionalidades neoliberais. Estamos imersos no constante processo de produção de subjetividade que entrecruza mudanças sociais, múltiplas narrativas e produções de saberes que circulam e nos acompanham concomitantemente. Nessa anatomia política, tanto os dispositivos e as técnicas disciplinares esquadrinham produções de sujeitos e formação de saberes que atendem o alcance de urgências demandas internalizadas por algum tipo de racionalidade governamental, ou, exprimem a existência de táticas, estratégias e disposições com efeitos no corpo social. Convém sublinhar, o conjunto de publicações de resoluções, pareceres, diretrizes e referenciais para Educação infantil assinala indagações do que pode ou não ser incluso na formação subjetiva da criança, principalmente quanto ao endereçamento investido nos saberes e práticas que balizam o conhecimento escolar e as interações infantis. No outro trecho em nível das propostas pedagógicas:

[...] a) **Princípios éticos**: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas dá autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças. (CNE/CEB Nº 20/2009, p.08)

Nota-se a propósito de uma racionalidade governamental a inserção da autonomia na aprendizagem como aspecto orientador, estratégico e valorativo na formação de subjetividades infantis que vão desde o escolar, o sujeito de direito, o solidário, o responsável, o autônomo e empreendedor a qual a criança tem que se reconhecer nela. Perfazendo assim a individuação subjetiva que amiúde objetiva o controle, o governo e autogoverno dos indivíduos.

[...] A passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais). Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções. (RCNI, Volume 2,1998, p.15)

A criança é visibilizada, modelada, conservada, cuidada e mapeada meticulosamente no cotidiano escolar em função do controle de sua necessidade reforçada pela ideia de natureza infantil sobre ela. Nessa perspectiva, a família constitui-se como uma instituição que se performa a partir de um sistema de relações de afeto e de parentesco e que, como aponta Foucault (2008), está associada ao domínio político e econômico, uma vez que estratégias e ações de governamentalidade visam à família, que é concebida pela articulação entre o biológico e o social.

A autora afirma que poucos na antropologia consideram esta categoria em seus estudos e pesquisas. Silva (2014) vai nesta direção ao afirmar que vários saberes se constituíram em torno da infância, referentes às suas fases e características. A idade, de acordo com Abramowicz (2010) torna-se uma categoria fixa que delimita quem desvia da norma, quem é imatura, quem não aprende, quem não se desenvolve, determina idade da fala, do andar, do viver sem fraldas. Medicaliza a infância, estigmatiza. Os dados podem ser colocados em tabelas e gráficos, e são os números que falam em sua curva de normalidade. As estatísticas se complexificam e a disciplina vem definir quem é menino, menina, raça, etnia.

Os constructos teóricos que suportam a noção de evolução infantil fundamentam-se num modelo organicista de desenvolvimento, o qual tem como premissas principais: a) o desenvolvimento é mudança com uma direção, portanto, tem um ponto de chegada; b) os eventos anteriores estão ligados aos posteriores; c) a mudança é gradual, em progressão lenta e cumulativa e; d) os eventos que ocorrem nos primeiros anos de nossas vidas produzem efeitos mais duradouros e significativos (LEWIS, 1999, p. 59). A infantilização da criança e a localização da escola como espaço de aquisição de conhecimentos são produções articuladas em nome da proteção. E, num processo de desnaturalização, tais produções podem ser analisadas como dispositivos de controle, estratégias de governo, mas também espaços potentes (SCHEINVAR, 2009).

Kramer (2006) trata sobre como o discurso do poder público, em defesa do atendimento de crianças consideradas pobres, efetiva-se a partir de determinada concepção de infância. A escola, de acordo com um estudo de Maria Helena Souza Patto, na metade dos anos 80, carregava em seu bojo um dever de propiciar a todos, em especial às crianças oriundas das classes populares, uma educação de qualidade – ressaltando a presença da carência cultural como uma das teorias

explicativas para o mau desempenho escolar de crianças de escolas públicas (Souza e Rocha, 2012). São desenvolvidas, então, de acordo com Rodrigues e Lara (2006), várias propostas para compensar tais carências, funcionando a pré-escola como uma "mola propulsora da mudança social". Estas autoras fazem uma análise crítica acerca deste processo, "ao invés de formarmos uma política social voltada para o direito de cidadania, retrocedemos a uma concepção focalista, emergencial e parcial, em que a população pobre tem que dar conta dos seus próprios problemas" (p. 94).

Educar, do ponto de vista da família, é garantir a escolarização dos filhos e, do ponto de vista da escola, é oferecer um saber "reconhecendo a incapacidade da família de ensinar" (SCHEINVAR, 2009, p. 128). A infância é esta invenção atravessada por diversos equipamentos que a tomam em sua gestão. De uma (in)visibilidade na era medieval, a criança foi tomando aos poucos o cenário de preocupação e atenção da sociedade, seja por tratar-se de alguém que precisa de cuidado por ser vulnerável, seja por tratar-se de um investimento a longo prazo para a nação, aspectos mediados a partir de um certo momento na história pela questão do desenvolvimento saudável. Assim, a educação ganha uma dimensão política, pois a educação garantirá um cidadão prudente. No entanto, isto carrega consigo alguns conflitos, pois se é a educação que garante o ser humano prudente, a criança é vazia, ou seja, dela pode surgir qualquer coisa.

A prática escolar caracteriza-se pela transmissão de conteúdos definidos como fundamentais para acessar o mercado de trabalho. Estabelece filtros definidores do que é importante saber, produzindo também o ocultamento de tantos outros conteúdos os quais dizem respeito às relações sociais. Como afirma Scheinvar (2009), "a escola é um lugar de formação cidadã, o que também significa a punição aos que não se enquadram nos modelos definidos como normais, necessários, positivos para determinado projeto político" (p. 130). Passemos, então, para as pontes elaboradas na contemporaneidade.

Foucault (2014) ao analisar a sociedade disciplinar nos anos 1970 entrelaçada pelos conceitos de biopolítica e de governamentalidade neoliberal já anunciavam mudanças pelas quais o Estado com a crescente autonomização do mercado na economia global desdobraria processos elaborados e práticas heterogêneas de relacionamentos consigo e com os outros de produção de novos sujeitos. A individualidade integraria condições e mecanismos específicos no corpo social para formação e administração do "eu" questões de âmbito privado passam atender o cânone nas práticas de governo das populações.

^[...] ao dizer a verdade a própria sexualidade, em que a verdade mais profunda está imersa no discurso e nas práticas discursivas da sexualidade, o indivíduo torna-se objeto de saber, tanto para si quanto para os outros. Ao dizer a verdade, a pessoa conhece a si própria e torna-se conhecida para os outros num processo que é terapêutico, mas *também*,

controlador. Mas se a sexualidade estrutura as verdades mais profundas, existem outras áreas nas quais dizemos a verdade. Esses discursos e o conjunto de práticas discursivas a eles associados são parte daquilo que Foucault chama de Ciências Humana: eles penetram e "informam" as profissões e as instituições que as acompanham, tais como a Medicina, a Psiquiatria, a Psicologia, o Direito e a Educação. [...] (MARSHALL,1994, p.26)

Foucault investigar a pluralidade e a individualização dos sistemas discursivos, a produção saberes e poderes, a enunciação de verdades e a ciência em suas descontinuidades, imbricações, deslocamentos historicamente situados nas articulações recíprocas e complementares entre a governamentalidade como uma linha que tece e mobiliza experiências e saberes que vão sendo sedimentados na formação dos indivíduos e a subjetividade que operam e interagem sobre si e os outros. O poder atua livremente sobre a ação dos sujeitos individuais ou coletivos que entrecruzam diante de si vasta possibilidade de participar e produzir acontecimentos.

As análises arqueogenealógicas de Foucault (2016) demonstram os modos de objetivação do sujeito pelas relações de poder-saber em que o indivíduo é sujeitado e capturado pela normalização, com a inserção e uso conceitual de uma estética da existência ele investigou os modos de subjetivação engendrados na produção de fazer experiências e governo de si mesmo como moldura escultura de uma obra de arte que visam o cuidado, a prática, a política e exercício de si sobre mesmo. Concebido como uma ascese cuja tarefa filosófica deleita-se na capacidade de recusa, resistência e coragem de criar sua própria subjetividade.

4.4 As "Expertises" das Subjetividades

Rose (2011) a administração do "eu" e a subjetividade são definidas ao nível de estratégicas sociais e políticas e mobilizam toda uma maquinaria para administração e regulação da vida organizacional. Como sugere o autor temos ênfase a uma "genealogia da subjetivação" a qual são construídos arranjos e desarranjos de modos totalizantes e individualizantes que são incorporadas e naturalizadas pelos sujeitos como entidade fixas e distintas.

Em 1988, a Constituição Federal reconheceu a Educação Infantil, englobando creches e pré-escolas sob esta denominação, como uma extensão do direito universal à educação para crianças de 0-6 anos, e como um direito de mulheres e homens trabalhadores (ROSEMBERG, 2002). A partir de então, creche e pré-escola, componentes da Educação Infantil, passam a ser consideradas instituições de educação, e não mais de caráter assistencialista.

A partir de 1990, vivemos um contexto de reforma do Estado e reforma educacional na América Latina (CAMPOS, 2013). No Brasil, neste período, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ocorreu a elaboração do Referencial Curricular Nacional para Educação

Infantil e a regulamentação deste nível de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996) (ROSEMBERG, 2002). A LDB, embora não a caracterize como obrigatória, delega ao Estado o dever de garantir o acesso à educação infantil às crianças de 0-6 anos (DREWINSKI, 2006).

O foco absoluto dos investimentos estatais, porém, são realizados no ensino fundamental. Fica a cargo dos municípios financiar o oferecimento de educação infantil pública, sem que seja encaminhada verba específica para este fim (Idem). A educação infantil é produzida nas prescrições destes organismos multilaterais como estratégia de combate à pobreza e promoção de equidade - que, diferente da noção de igualdade, se referiria a condições iguais de acesso às oportunidades, levando em conta a condição de cada indivíduo (CAMPOS, 2013).

Considera-se pobreza como fenômeno decorrente de incapacidade individual, e, a fim de promover equidade para que a parcela pobre da população possa entrar no jogo econômico neoliberal, uma das estratégias é a educação escolarizada de crianças nessas famílias, sob a justificativa de que com isso produz-se aumento de seu poder econômico futuro, afirmação baseada em dados trazidos pelo órgão (LEMOS, 2008). Dá-se, com isso, segundo CAMPOS (2013), a defesa e promoção de políticas seletivas e focais.

A justificativa para o incentivo à gestão das crianças pobres de 0-6 anos pela educação no neoliberalismo se caracteriza como investimento em capital humano, uma vez que, aportados em saberes produzidos pela psicologia do desenvolvimento e áreas afins, considera-se que quanto mais cedo uma criança é educada, maiores serão suas capacidades de desenvolvimento psicofísico e social (CAMPOS, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finaliza-se esta tese com alegria e ânimo, apesar do cansaço e fôlego precisando ser retomado após algum tempo de descanso. Contudo, ciente do percurso percorrido e de que valeu à pena caminhar por ele e me aventurar por trilhas conhecidas e desconhecidas, bifurcá-las e traçar linhas de fuga, criar passagens e pontes, abrir janelas e saídas, ensaiar resistências e agenciar alianças para atravessar desertos e chegar a outros territórios de existência.

Organizaram-se tantos ensaios de finalização quanto os esboços de começos em deriva, em tempos dinâmicos e nada lineares da trajetória descontínua, em desníveis discursivos e em práticas de poder entremeadas por brechas e, às vezes, encasteladas por becos estreitos. As conversações entre Psicologias, em Pedagogias, Filosofias e Políticas curriculares com os Sistemas de Garantias de Direitos à Educação e estética das crianças em infâncias, adestradas e governadas por governamentalidades, tais como: biopolíticas e disciplinas; em uma sociedade neoliberal nos colocaram desafios e convites às leituras transdisciplinares e marcadas por intensidades em variação, às quais nos fizeram navegar por vários mares.

Rapidamente, fui surpreendida pela quebra de ingenuidades como as que me fizeram outrora acreditar na autonomia como dispositivo educativo de formação, na educação infantil como este fosse em si uma natureza e percurso de progresso do desenvolvimento dito humano rumo à liberdade e à criatividade.

Uma pesquisa de tal aprofundamento e exigências institucionais trouxe inúmeras demandas e até mesmo obrigações, algumas mais simples, outras bastante difíceis. Por vezes, pensei em desistir e passei por caminhos estreitos e pontes esgarçadas, pelas quais me senti exatamente à beira da falésia e com pouco ar, em esquemas um pouco rarefeitos e fui lançada no intempestivo do pensamento, em uma existência que me chamava à mutação e à criação de mim mesma, das minhas práticas educativas e políticas.

A crítica ao sujeito epistêmico, ao sujeito autônomo e à política educativa do capital humano me fez ingressar para a delimitação de um objeto, problema e tese específicos e originais, ao longo dos anos de trabalho do doutorado. A busca e trajeto realizados me permitiram organizar um plano de estudo focado na filosofia da diferença e na afirmação de um projeto de vida singularizante como modo de ser, sentir, pensar, agir e se relacionar.

A interrogação da racionalidade neoliberal de governo dos corpos, mediada pela educação empresarial, focada no controle social e político para a produtividade máxima e docilizado, em um mercado em que a chamada cognição entrou nos cálculos de governo ganharam o centro do

currículo enquanto um dispositivo de gerência da criança por uma Política Nacional de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Velhos conceitos e novos debates: "Crianças Negras" e "Crianças Problemas" no pensamento de Nina Rodrigues e Artur de Ramos. In: LEITE, Ligia Costa; DELGADO, Maria; e BOTELHO, Adriana Pedreira [org.] Juventude, desafiliação e violência. Contracapa Livraria, 2008. p. 123-140.

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

ALVAREZ, M. C. "Michel Foucault e a ordem do discurso". In: CATANI, A. M.; MARTINEZ, P. (orgs.) *Sete ensaios sobre o Collège de France*. São Paulo: Cortez, 1999.

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

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

ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. 2º Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

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

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

ARANTES, Esther Maria de Magalhães e FALEIROS, Eva Teresinha. Pontos de partida para uma história da assistência privada à Infância no Brasil. In: PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene [org.] *A arte de governar crianças*: A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil –. Ed CORTEZ. 2.ed.rev. SP, 2009. p. 151 – 222.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças no Brasil. In: PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene [org.] *A arte de governar crianças*: A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil –. Ed CORTEZ. 2.ed.rev. SP, 2009. p. 153-202.

ARANTES, E. M. M. Rostos de Crianças no Brasil. In RIZZINI, I.; PILOTTI, F (orgs). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009. pp.153-202.

AZEVEDO (org), Mário Luís Neves. *Políticas Públicas e Educação*. Debates Contemporâneos. Maringá: Eduem, 2009.

BATISTA, V. M. Adesão subjetiva à barbárie. In BATISTA, V. M. (org). *LoïcWacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal*. Rio de Janeiro: Revan, 2012. pp. 307-3018.

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

BOARINI, Maria Lúcia [org.] *Higiene e Raça como Projetos*: Higienismo e Eugenismo no Brasil. Maringá: Eduem, 2003.

BOARINI, M. L.; BORGES, R. F. Hiperatividade, higiene mental, psicotrópicos: enigmas da caixa de pandora. Maringá: Eduem, 2009.

BOARINI, Maria Lúcia & YAMAMOTO, Oswaldo H. Higienismo e Eugenia: discursos que não envelhecem. Psicologia Revista, vol. 13, n.1, SP. Educ. 2004. pp. 59-72.

BOCCO, FERNANDA. Cartografias da infração juvenil. Porto Alegre: ABRAPSO SUL, 2009.

BRASIL. Lei Federal Nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: <<http://www.planalxto.gov.br/ccivil_03/leis>>. Acessado em 20 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil. Brasília, novembro de 2005. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes>>. Acessado em 8 jan. 2014.

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

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: << http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/leis/l8069.htm>>.

BRAUDEL, Fernand. Escritos sobre a História. 2ªed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A,1992.

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

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

BURKE, Peter. A Escola dos Annales. 1929-1989. A revolução da historiografia. n. 2ºed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

CAMPOS, R. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar. 2013, Pp. 195-209.

CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello & LEMOS, Flávia Cristina Ferreira (orgs). Foucault e Deleuze/Guattari: corpos, instituições e subjetividades. São Paulo: Annablume/ Fapesp, 2011.

CARDOSO JR., H. R. *Tramas de Clio*: convivência entre filosofia e história. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2001.

CARVALHO, A. M. T. & AMARANTE, P. Forças, Diferença e Loucura: pensando para além do princípio da clínica. In AMARANTE, Paulo (org.). *Ensaios: subjetividade, saúde mental, sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. pp. 41-52.

CARVALHO, S.; FERNANDES, E. G.; MAYER, D. B. Direitos da criança e do adolescente no Brasil: da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral. CRAIDY, C. M.; LAZZAROTTO, G. D. R.; OLIVEIRA, M. M. (orgs). *Processos educativos com adolescentes em conflito com a lei*. Porto Alegre: Mediação, 2012. pp. 17-30.

CAPONI, Sandra. Biopolítica e medicalização dos anormais. In Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, vol. 19 n. 2, p. 529-549, 2009.

CAPONI, S. Biopolítica e medicalização dos anormais. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 19 [2]: 529-549, 2009.

CASTRO, Celso. Pesquisando em Arquivo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.2008.

COIMBRA, Cecília & SCHEINVAR, Estela. Subjetividades punitivo-penais. In BATISTA, V. M. (org). *LoïcWacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal*. Rio de Janeiro: Revan, 2012. pp. 59-68.

CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

CORRÊA, Mariza. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In FREITAS, M. C. (org) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez editora, 1997. pp. 77-98.

COSTA, J. F. Ordem Médica e Norma Familiar. Rio de Janeiro: Edições Graal 13º edição, 1989.

CUNHA, Eduardo Leal. Indivíduo singular plural: a identidade em questão. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

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

DARLAN, S. Menoridade penal: prós e contras na lei? In: LEITE, L. C; DELGADO, M; e BOTELHO, A. P. [org.] *Juventude, desafiliação e violência*. Contracapa Livraria, 2008. p.33-48.

DELEUZE, G. Foucault. 5^a. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELORS, Jacques (org). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, 7ª ed. Revisada. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

DONZELOT, J. A Polícia das Famílias. 2°ed. Edições Graal, Rio de Janeiro, 1986.

DONZELOT, Jaques. A Polícia das famílias. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal,1986.

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

ESTEVES, P. Dossiê Política Internacional: Temas Emergentes Para Uma Genealogia do Estado Territorial Soberano. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, 27, p. 15-32, nov. 2006.

FALEIROS, E. V. S. A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e Império. In RIZZINI, I.; PILOTTI, F (orgs). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 203-222.

FALEIROS, V. P. Infância e Processo Político no Brasil. In.: PILLOTI, F; RIZZINI, I. [org.]. *A arte de governar crianças:* A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009. p. 33 - 96.

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

FISCHER, R. M. B. Foucault e análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov., 2001. Disponível em: <<htd><<htd><<htd>/\documentum

FONSECA, Mara Galli & NASCIMENTO, Maria Lívia (orgs) et al. Pesquisar na diferença.um abecedário.et al. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FONSECA, Márcio Alves. Michel Foucault e o Direito. São Paulo: Editora Max Limonad, 2002.

FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso. 11º edição, São Paulo. Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. (Trad. L. F. de A. Sampaio). 23ªed.São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Problematização do sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise, 3ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. Ditos Escritos I

Ditos & Escritos IV. Estratégia, Poder-Saber. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
Arqueologia do Saber .8ª ed-Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
História e Historiografia. Exercícios Críticos. Curitiba: Ed. UFPR, 2010
Segurança, Território e População. Curso dado no Collège de França (1977-1978) São Paulo: Martins Fontes, 2008.
. Em Defesa da Sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

	Microfísica do Poder do saber. Trad.: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal,
2015.	
N	Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de França (1978-1979). São Paulo:
Martins F	Fontes, 2008.
A	Arqueologia do Saber. 7° Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
	História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. 18° edição, Rio de Janeiro. Edições
Graal, 20	07.
\	Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.
<i>I</i>	Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
	Ditos e Escritos, Vol. II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. neiro: Forense Universitária, 2000.
2003.	Ditos e Escritos, Vol. IV: estratégia poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária,
S	Segurança, Território, População. Martins Fontes, São Paulo, 2008.
FOUCAU 3-25, 197	JLT, Michel. Historia de lamedicalizació. <i>Educación Médica y Salud</i> . Vol. 11, n. 1, pp. 4.
FOUCAU 1985.	JLT, Michel. História da sexualidade: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal,

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976*). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *O poder psiquiátrico: curso no Collège de France (1973-1974)*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FOUCAULT, Michel. História da loucura na idade clássica. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 26ª Ed. São Paulo: Graal, 2013.

FREITAS, Marcos Cezar (Org). Desigualdade Social e Diversidade Cultural. Na Infância e na Juventude. São Paulo: Cortez, 2006.

FROTA, A.M.M.C. diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. In Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, v. 7, n.1, pp. 147-160, abr. 2007.

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

GADELHA, S. S. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano, empreendedorismo. *Educação & Realidade*, vol. 34, n. 2, p. 171-186, 2009. Disponível em: <<ht><</ht></r>

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

GALVÃO, Alexander Patez & SILVA, Gerardo (Orgs). Capitalismo Cognitivo. Trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GAUDENZI, P. & ORTEGA, F. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. Interface: comunicação, saúde, educação, 2011.

GIACOMONI, M. P.; VARGAS, A. Z. Foucault, a arqueologia do saber e a formação discursiva. Verdades Online. Análise do discurso. PPG linguística /UFJF, Juiz de Fora, 2010. pp. 119-129.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

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

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

KASSAB, M. J; SILVA, S. L. F; BOTELHO, A. P. e LEITE, L. C. "A infância na esquina": Programas para a erradicação do trabalho infantil. In: LEITE, L. C; DELGADO, M; e BOTELHO, A. P. [org.] *Juventude*, *desafiliação e violência*. Contracapa Livraria, 2008. p.61-70.

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

KUHLMANN, Moysés Jr. *Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica*. Porto Alegre. Medição, 1998.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas.* 5ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

- LAVALLE, Adrian Gurza. *O Horizonte da Política*. Questões Emergentes e agendas de pesquisa. 1ªed.São Paulo: Editora Unesp: Cebrap: CEM, 2012.
- LEITE, Ligia Costa; DELGADO, Maria; e BOTELHO, Adriana Pedreira [org.] *Juventude, desafiliação e violência*. Contracapa Livraria, 2008.
- LEMOS, F. C. S. e CARDOSO JÚNIOR, H. R. A genealogia em Foucault: uma trajetória. *Psicologia & Sociedade*; 21 (3): 353-357, 2009.
- LEMOS, F. C. S. O Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil atual. *Psicologia Política*. 8 (15), 93-106, jan-jun 2008.
- LEMOS, F. C. S. *Práticas de Conselheiros Tutelares frente à violência doméstica: proteção e controle*. Dissertação de Mestrado (Psicologia e Sociedade). Faculdade de Ciências e Letras Campus de Assis/UNESP, 2003.
- LEMOS, F. C. S. & CARDOSO JUNIOR, H. R. Genealogia em Foucault: uma trajetória. Revista Psicologia & Sociedade. Vol. 21, n. 3. Florianópolis: 2009. pp. 353-357.
- LEMOS, F. C. S.; GOMES, G. S. L.; MEDEIROS, L. G.; SILVA, A. L. S. A análise documental como instrumento estratégico para Michel Foucault. In PIMENTEL, A.; LEMOS, F.; SOUZA, M.; NICOLAU, R. (orgs) *Itinerários de pesquisas em Psicologia*. Belém: Amazônia Editora, 2010. pp. 95-118.
- LIBÂNEO, J. C; J. F. Oliveira Toschi, M. S. *Educação escolar:* políticas, estrutura e organização. 10^a ed., São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- LOBO, Lilia Ferreira. *Os Infames da História*: Pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- LOPES, Alice Casemiro. Currículo e Epistemologia. Ijuí (RS): Ed. Ijuí, 2007.
- MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.
- MACHADO, R. Foucault, a ciência e o saber. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- MAI, L. D. Difusão dos Ideários Higienistas e Eugenistas no Brasil. In: BOARANI, Maria L. [org.] *Higiene e Raça como Projetos*: Higienismo e Eugenismo no Brasil. Maringá: Eduem, 2003. p.45-96.
- MARCÍLIO, M. L. *História Social da Criança Abandonada*. Editora Hucitec, São Paulo, 1998. MARTON, S. *Extravagâncias*: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche. 2ª. Ed. São Paulo: Discurso Editorial e UNIJUÍ, 2001.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In FREITAS, M. C. (org) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez editora, 1997. pp. 51-76.

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

MATTIOLI, Olga Ceciliato & ARAÚJO, Maria de Fátima (Orgs.) et al. *Família*, *violência e políticas públicas*. *Pesquisas e práticas*. 1ªed. Curitiba: Editora CRV, 2012.

MAUAD, Ana Maria. A vida de crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del [org.] *História das Crianças no Brasil*, 6° Ed Contexto, SP. 2007. p. 137 a 176.

MEC/SEB, Brasília. *Deixa eu falar. Rede Nacional Primeira Infância*. Secretaria Executiva/OMEP, 2011.

MEC/SEB. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, 2010.

MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Formação Pessoal e Social. Volume 2. Brasília,1998.

MEDEIROS, L. G. A objetivação da saúde da criança pelo UNICEF: problematizando tecnologias de biopoder na Amazônia. Dissertação de mestrado, UFPA/IFCH/PPGP, Belém, 2011.

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

MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo e Programas no Brasil.3ªed. Campinas: Papirus, 1997.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: A educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, São Paulo, p. 417-436, jul-set, 2009. Disponível em: <<ht><</ht></r>

MOYSÉS, M. A. A. & COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In RIBEIRO, M. C. F.; MOYSÉS, M. A. A. COLLARES, C. A. L. (orgs) *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013.

NALLI, Marcos Alexandre Gomes. Antropologia e segregação eugênica: Uma Leitura Das Lições De Eugenia De Renato Kehl. In: BOARANI, Maria Lúcia [org.] *Higiene e Raça como Projetos*: Higienismo e Eugenismo no Brasil. Maringá: Eduem, 2003. (p.165-)

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

NEGRI, Antonio & COCCO, Giuseppe. Global. Biopoder e luta em uma América Latina globalizada. Rio de Janeiro: Record, 2005.

NUNES, Brasilmar Ferreira. Sociedade e infância no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

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

OLYNTHO, Stella Maria Nessimian; SILVA, Richarlls Martins da; Leite, Maria Esther Delgado; Leite, Ligia Costa. O tempo ainda correndo, voando: Impasses e possibilidades de um projeto de vida. In: LEITE, Ligia Costa; DELGADO, Maria; e BOTELHO, Adriana Pedreira [org.] *Juventude, desafiliação e violência*. Contracapa Livraria, 2008. p. 93 – 119.

PACHECO, José Augusto. Políticas Curriculares: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PASCHOAL, J. D.; Machado, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar., 2009. Disponível em:

<>>.

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

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

PESSOTTI, Isaias. A loucura e as épocas. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene [org.] *A arte de governar crianças*: A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil –. Ed CORTEZ. 2.ed.rev. SP, 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes Históricas. 3ªed.São Paulo: Contexto, 2011.

POSTMAM, Neil. O Desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Graphia,1999.

PRADO, R. L. C. *A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas*. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:

<<http://veracruz.edu.br/doc/ise/ise_comunidade_prof_participacao_criancas_pesquisas_brasileiras.pdf>>.

PRIORE, Mary Del [org.] História das Crianças no Brasil, 6° Ed Contexto, SP. 2007.

QUEIROZ, André. Foucault: o paradoxo das passagens. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa, São Paulo,* vol. 36,n. 02, mai-ago, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci arttext&pid=S1517-97022010000200014>>

RAUTER, Cristina. Criminologia e subjetividade no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

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

RESENDE, Haroldo (Org). Michael Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

REVEL, Jacques. Jogo de Escalas. A experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas,1998.

RIBEIRO, Renato Janine. A Democracia. São Paulo: Publifolha, 2001.

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

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A criança brasileira nas primeiras décadas do século XX: a ação da higiene mental na psiquiatria, psicologia e na educação. In: BOARANI, Maria Lúcia [org.] *Higiene e Raça como Projetos*: Higienismo e Eugenismo no Brasil. Maringá: Eduem, 2003. p.71-96.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In RIZZINI, I.; PILOTTI, F (orgs). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 97-149.

RIZZINI, Irene (2000). *A Criança e a Lei no Brasil*: revisitando a História (1822-2000). Rio de Janeiro: Ed. Universitária.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores — Do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um Histórico da Legislação para a Infância no Brasil. In: PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene [org.] *A arte de governar crianças*: A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil — Ed CORTEZ. 2.ed.rev. SP, 2009. p. 97 - 150.

RIZZINI, I. Meninos Desvalidos e Menores Transviados: A Trajetória da Assistência Pública até a Era Vargas. In.: PILLOTI, F; RIZZINI, I. [org.]. *A arte de governar crianças:* A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009. p. 225 a 286.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In RIZZINI, I.; PILOTTI, F (orgs). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 225-286.

RODRIGUES, G. S.; Lara, A. M. B. Avaliação das propostas do Banco Mundial para a educação infantil: Influências e consequências nos países periféricos. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 17, n. 33, jan-abr, 2006. Disponível em:

<> ..

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

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

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

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del [org.] História das Crianças no Brasil, 6° Ed Contexto, SP. 2007. p. 107-136.

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

SCHEINVAR, Estela (et alli), Políticas que produzem educação. Anais do 1º Ciclo de Conferências. Rio de Janeiro: Faculdade de Formação de Professores, 2008.

SCHILLING, Flávia. Direitos Humanos e Educação. Outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

SEGRE, M. & FERRAZ, F.C. O conceito de saúde. In Revista de Saúde Pública, USP/Faculdade de Saúde Pública, vol. 31, n. 5, pp. 538-542, out. 1997.

SERRA, A. S. V. Esqueceram de mim: Políticas públicas para crianças e adolescentes; renovação e conservadorismo. In: LEITE, L. C.; DELGADO, M; e BOTELHO, A. P. [org.] *Juventude, desafiliação e violência*. Contracapa Livraria, 2008. p.71 – 92.

SERRA, Artemis Soares Viot. Esqueceram de mim: Políticas públicas para crianças e adolescentes; renovação e conservadorismo. In: LEITE, Ligia Costa; DELGADO, Maria; e BOTELHO, Adriana Pedreira [org.] *Juventude, desafiliação e violência*. Contracapa Livraria, 2008. p.71 – 92.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da Identidades Terminais. As transformações da política da pedagogia e na política da pedagogia. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

SILVA, Zélia Lopes (Org.). Arquivos, Patrimônio e Memória. Trajetória e Perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, FAPESP, 1999.

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

SOUZA, M. P. R.; Rocha, M. L. Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M.; Tuleski, S. C (Orgs.). *A exclusão dos "incluidos"*: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2ª ed., Maringá: EDUEM, 2012.

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

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, setembro/dezembro, 2009. pp. 83-94.

VENANCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, Mary Del [org.] *História das Crianças no Brasil*, 6° Ed Contexto, SP. 2007. p. 192 – 209.

VEYNE, P. Como se escreve a história. Brasília: UNB, 1998.

VIEIRA, Maria Pilar de Araújo. A pesquisa em história. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

VINCENTIN, M. C. Os "intratáveis": a patologização dos jovens em situação de vulnerabilidade. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional "Queixa Escolar". *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. pp. 41-55.

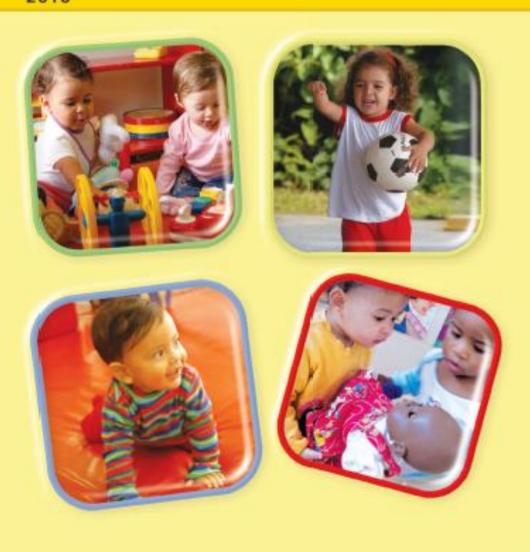
VOGEL, A. Do Estado ao Estatuto: Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: Rizzini & Pilotti (Orgs.). *A arte de governar crianças:* A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil., 3ª ed., São Paulo: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

WACQUANT, LOÏC. Forjando o estado neoliberal: trabalho social, regime prisional e insegurança social. In BATISTA, V. M. (org). *LoïcWacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal*. Rio de Janeiro: Revan, 2012. pp. 11-42.

Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

2010



Sumário

Apresentação	7
Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009	10
1. Objetivos	11
2. Definições	12
3. Concepção da Educação Infantil	15
4. Princípios	16
5. Concepção de Proposta Pedagógica	17
6. Objetivos da Proposta Pedagógica	18
7. Organização de Espaço, Tempo e Materiais	19
8. Proposta Pedagógica e Diversidade	21
9. Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas	22
10. Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo	24
11. Práticas Pedagógicas da Educação Infantil	25
12. Avaliação	28
13. Articulação com o Ensino Fundamental	30
 Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação 	31
15. O Processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes	33

ANEXO B – PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009

PARECER HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nac	cional de Educação/Câmara de	e Educação Básica UF: DF	
ASSUNTO: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil			
RELATOR: Raimundo Moacir Mendes Feitosa			
PROCESSO N°: 23001.000038/2009-14			
PARECER CNE/CEB N°:	COLEGIADO:	APROVADO EM:	
20/2009	CEB	11/11/2009	

I-RELATÓRIO

1. Histórico

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o <u>cuidar</u> como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o <u>educar</u> como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área.

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de "luta por creche" e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um <u>favor</u> aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um <u>direito</u> de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização.

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades

educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Neste mesmo sentido deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes.

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil.

Respondendo a estas preocupações, a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), convênio de cooperação técnica na articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil, que produziu uma série de documentos, dentre eles "Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares" (MEC/COEDI, 2009a). Esse processo serviu de base para a elaboração de "Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica" (MEC, 2009b), texto encaminhado a este colegiado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação.

A proposta do MEC foi apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária do mês de julho do corrente ano da Câmara de Educação Básica, ocasião em que foi designada a comissão que se encarregaria de elaborar nova Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil, presidida pelo Conselheiro Cesar Callegari, tendo o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa como relator (Portaria CNE/CEB nº 3/2009).

Em 5 de agosto, com a participação de representantes das entidades nacionais UNDI-ME, ANPED, CNTE, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), da SEB/SECAD/MEC e de especialistas da área de Educação Infantil, Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MEC-UFRGS/2008), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência), Fulvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva (FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP), o relator da Comissão apresentou um texto-síntese dos pontos básicos que seriam levados como indicações para o debate em audiências públicas nacionais promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE, realizadas em São Luis do Maranhão, Brasília e São Paulo.

Este parecer incorpora as contribuições apresentadas, nestas audiências e em debates e reuniões regionais (encontros da UNDIME - Região Norte e do MIEIB em Santarém, PA, ocorrido em agosto de 2009; o debate na ANPED ocorrido em outubro de 2009), por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais. Foram consideradas também as contribuições enviadas por entidades e grupos como: OMEP; NDI-UFSC; Fórum de Educação Infantil do Pará (FEIPA); Fórum Amazonense de Educação Infantil (FAMEI); Fórum Permanente de Educação Infantil do Tocantins (FEITO); Fórum de Educação Infantil do Amapá; Fórum de Educação Infantil de Santa Catarina (contemplando também manifestações dos municípios de Jaguaré, Cachoeiro e Vitória); Fórum Paulista de Educação Infantil; Fórum Gaúcho de Educação Infantil; GT de Educação Infantil da UNDI-ME; CEERT; GT 21 da ANPEd (Educação das Relações Étnico-Raciais); grupo de estudos em Educação Infantil do Centro de Educação da UFAL conjuntamente com equipe técnica das Secretarias de Educação do Município de Maceió e do Estado de Alagoas; alunos do curso de Pedagogia da UFMS; CINDEDI-USP; representantes do Setor de Educação do MST São Paulo; técnicos da Coordenadoria de Creches da USP; participantes de evento da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Recife e do Seminário Educação Ambiental e Educação Infantil em Brasília. Ainda pesquisadores das seguintes Universidades e Instituições de Pesquisa fizeram considerações ao longo desse processo: FEUSP; FFCLRP-USP; Fundação Carlos Chagas; Centro Universitário Claretiano Batatais; PUC-RIO; UNIRIO; UNICAMP; UFC; UFPA; UFRJ; UERJ; UFPR; UNEMAT; UFMG; UFRGS; UFSC; UFRN; UFMS; UFAL, UFMA, UEMA, UFPE.

2. Mérito

A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. Elas podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade, "ao estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo" (MEC, 2009b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer.

3. A identidade do atendimento na Educação Infantil

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I).

Na continuidade dessa definição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (Lei nº 9.394/96, art. 1º), mas esclarece que: "Esta Lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias" (Lei nº 9.394/96, art. 1º, § 1º). Em função disto, tudo o que nela se baseia e que dela decorre, como autorização de funcionamento, condições de financiamento e outros aspectos, referem-se a esse caráter institucional da educação.

Fica assim evidente que, no atual ordenamento jurídico, as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das crianças de zero a cinco anos de idade, ou da educação não-formal. Muitas famílias necessitam de atendimento para suas crianças em horário noturno, em finais de semana e em períodos esporádicos. Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de "políticas para a Infância", devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes, proteção social. O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário, horários e as demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas, o que não elimina o estabelecimento de mecanismos para a necessária articulação que deve haver entre a Educação e outras áreas, como a Saúde e a Assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças. Essa articulação, se necessária para outros níveis de ensino, na Educação Infantil, em função das características das crianças de zero a cinco anos de idade, se faz muitas vezes imprescindível.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

As instituições de Educação Infantil estão submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que se acham integradas (Lei nº 9.394/96, art. 9º, inciso IX, art.10, inciso IV e art.11, inciso IV), assim como a controle social. Sua forma de organização é variada, podendo constituir unidade independente ou integrar instituição que cuida da Educação Básica, atender faixas etárias diversas nos termos da Lei nº 9.394/96, em jornada integral de, no mínimo, 7 horas diárias, ou parcial de, no mínimo, 4 horas, seguindo o proposto na Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), sempre no período diurno, devendo o poder público oferecer vagas próximo à residência das crianças (Lei nº 8.069/90, art. 53). Independentemente das nomenclaturas diversas que adotam (Centros de Educação Infantil, Escolas de Educação Infantil, Núcleo Integrado de Educação Infantil, Unidade de Educação Infantil, ou nomes fantasia), a estrutura e funcionamento do atendimento deve garantir que essas unidades sejam espaço de educação coletiva.

Uma vez que o Ensino Fundamental de nove anos de duração passou a incluir a educação das crianças a partir de seis anos de idade, e considerando que as que completam essa idade fora do limite de corte estabelecido por seu sistema de ensino para inclusão no Ensino Fundamental necessitam que seu direito à educação seja garantido, cabe aos sistemas de ensino o atendimento a essas crianças na pré-escola até o seu ingresso, no ano seguinte, no Ensino Fundamental.

4. A função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil

Delineada essa apresentação da estrutura legal e institucional da Educação Infantil, faz-se necessário refletir sobre sua função sociopolítica e pedagógica, como base de apoio das propostas pedagógica e curricular das instituições.

Considera a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22 que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e formecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas.

O paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser necessariamente compartilhado com a família, adotado no artigo 29 daquela lei, dimensiona aquelas finalidades na consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares.

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3°, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada.

A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3°, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil. É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres. Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica.

Cumprir tal função significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em

quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufiruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade.

5. Uma definição de currículo

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a idéia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões 'projeto pedagógico' ou 'proposta pedagógica'. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os.

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (MEC, 2009b).

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico.

A gestão democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação tendo em vista o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira.

6. A visão de criança: o sujeito do processo de educação

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta,

7. Princípios básicos

Os princípios fundamentais nas Diretrizes anteriormente estabelecidas (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) continuam atuais e estarão presentes nestas diretrizes com a explicitação de alguns pontos que mais recentemente têm se destacado nas discussões da área. São eles:

 a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças.

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais.

 Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, idéias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade.

Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas.

A educação para a cidadania se volta para ajudar a criança a tomar a perspectiva do outro - da mãe, do pai, do professor, de outra criança, e também de quem vai mudar-se para longe, de quem tem o pai doente. O importante é que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma idéia, um conflito.

 c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências.

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico.

8. Objetivos e condições para a organização curricular

Os direitos da criança constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país. A Constituição de 1988, no artigo 227, declara que "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".

Nessa expressão legal, as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos e são definidos não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação lato senso) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente. Esses pontos trouxeram perspectivas orientadoras para o trabalho na Educação Infantil e inspiraram inclusive a finalidade dada no artigo 29 da Lei nº 9.394/96 às creches e pré-escolas.

Com base nesse paradigma, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular.

 As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfincteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e

promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas.

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações.

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.

As práticas que desafiam os bebês e as crianças maiores a construírem e se apropriarem dos conhecimentos produzidos por seu grupo cultural e pela humanidade, na Educação Infantil, pelas características desse momento de vida, são articuladas ao entorno e ao cotidiano das crianças, ampliam suas possibilidades de ação no mundo e delineiam possibilidades delas viverem a infância.

 O combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.

As ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade. A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco anos de idade, efetua-se na interrelação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade cultural e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos.

O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil. Para garanti-lo, são necessárias medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

3) As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.

O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças. Esse fundamento reforça a gestão democrática como elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição também se abre à comunidade, permite sua entrada, e possibilita sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta curricular. Dessa forma, a organização da proposta pedagógica deve prever o estabelecimento de uma relação positiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes comunitários, seja ela composta pelas populações que vivem nos centros urbanos, ou a população do campo, os povos da floresta e dos rios, os indígenas, quilombolas ou afrodescendentes.

Na discussão sobre as diversidades, há que se considerar que também a origem urbana das creches e pré-escolas e a sua extensão como direito a todas as crianças brasileiras remetem à necessidade de que as propostas pedagógicas das instituições em territórios não-urbanos respeitem suas identidades.

Essa exigência é explicitada no caso de crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). Essas Diretrizes orientam o trabalho pedagógico no estabelecimento de uma relação orgânica com a cultura, as tradições, os saberes e as identidades dessas populações, e indicam a adoção de estratégias que garantam o atendimento às especificidades dessas comunidades - tais como a flexibilização e adequação no calendário, nos agrupamentos etários e na organização de tempos, atividades e ambientes - em respeito às diferencas quanto à atividade econômica e à política de igualdade e sem prejuízo da qualidade do atendimento. Elas apontam para a previsão da oferta de materiais didáticos, brinquedos e outros equipamentos em conformidade com a realidade da comunidade e as diversidades dos povos do campo, evidenciando o papel dessas populações na produção do conhecimento sobre o mundo. A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e regulamenta questões importantes para a Educação Infantil, proíbe que se agrupe em uma mesma turma crianças da Educação Infantil e crianças do Ensino Fundamental.

A situação de desvantagem das crianças moradoras dos territórios rurais em relação ao acesso à educação é conhecida por meio dos relatórios governamentais e por trabalhos acadêmicos. Não bastasse a baixíssima cobertura do atendimento, esses relatórios apontam que são

precárias as instalações, são inadequados os materiais e os professores geralmente não possuem formação para o trabalho com essas populações, o que caracteriza uma flagrante ineficácia no cumprimento da política de igualdade em relação ao acesso e permanência na Educação Infantil e uma violação do direito à educação dessas crianças. Uma política que promova com qualidade a Educação Infantil nos próprios territórios rurais instiga a construção de uma pedagogia dos povos do campo — construída na relação intrínseca com os saberes, as realidades e temporalidades das crianças e de suas comunidades — e requer a necessária formação do professor nessa pedagogia.

Em relação às crianças indígenas, há que se garantir a autonomia dos povos e nações na escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos de idade e que as propostas pedagógicas para esses povos que optarem pela Educação Infantil possam afirmar sua identidade sociocultural. Quando oferecidas, aceitas e requisitadas pelas comunidades, como direito das crianças indígenas, as propostas curriculares na Educação Infantil dessas crianças devem proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

 A execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança.

O respeito à dignidade da criança como pessoa humana, quando pensado a partir das práticas cotidianas na instituição, tal como apontado nos "Indicadores de Qualidade na Educação Infantil" elaborados pelo MEC, requer que a instituição garanta a proteção da criança contra qualquer forma de violência — física ou simbólica — ou negligência, tanto no interior das instituições de Educação Infantil como na experiência familiar da criança, devendo as violações ser encaminhadas às instâncias competentes. Os profissionais da educação que aí trabalham devem combater e intervir imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitem a integridade das crianças, de modo a criar uma cultura em que essas práticas sejam inadmissíveis.

5) O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as criancas na Educação Infantil.

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses.

No cumprimento dessa exigência, o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infra-estrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade,

estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas.

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades.

8. A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam.

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas
primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa
integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da
criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de
zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às
crianças não se fragmentem.

O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças.

Um ponto inicial de trabalho integrado da instituição de Educação Infantil com as famílias pode ocorrer no período de adaptação e acolhimento dos novatos. Isso se fará de modo mais produtivo se, nesse período, as professoras e professores derem oportunidade para os pais falarem sobre seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento na Educação Infantil, enquanto eles informam e conversam com os pais os objetivos propostos pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição e os meios organizados para atingi-los.

Outros pontos fundamentais do trabalho com as famílias são propiciados pela participação destas na gestão da proposta pedagógica e pelo acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança. A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os
dois contextos de desenvolvimento da criança. Nesse processo, os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças,
em particular daquelas muito pequenas.

Preocupações dos professores sobre a forma como algumas crianças parecem ser tratadas em casa – descuido, violência, discriminação, superproteção e outras – devem ser discutidas com a direção de cada instituição para que formas produtivas de esclarecimento e eventuais encaminhamentos possam ser pensados.

9. A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular

Em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar.

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua auto-estima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.

Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar "um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens" (MEC, 2009a).

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita.

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional.

De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos.

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedi-

mentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças.

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta.

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio
de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser
aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas.

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens.

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins.

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de idéias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado.

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento,

compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e "textos", mesmo sem saber ler e escrever.

Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças.

Experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais, devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil. Outras experiências podem priorizar, em contextos e situações significativos, a exploração e uso de conhecimentos matemáticos na apreciação das características básicas do conceito de número, medida e forma, assim como a habilidade de se orientar no tempo e no espaço.

Ter oportunidade para manusear gravadores, projetores, computador e outros recursos tecnológicos e midiáticos também compõe o quadro de possibilidades abertas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

As experiências que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de auto-estima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular.

Na elaboração da proposta curricular, diferentes arranjos de atividades poderão ser feitos, de acordo com as características de cada instituição, a orientação de sua proposta pedagógica, com atenção, evidentemente, às características das crianças.

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas.

10. O processo de avaliação

As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das criancas.

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.

A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir

para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade.

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de
múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns
etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para
compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades,
seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode
ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança.

11. O acompanhamento da continuidade do processo de educação

Na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos. As instituições de Educação Infantil devem assim:

- a) planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço, e visar o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição;
- b) priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição;
- c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem;
- d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na préescola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação.

II - VOTO DO RELATOR

Em vista do exposto, propõe-se a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 11 de novembro de 2009.

Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa - Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.
Sala das Sessões, em 11 de novembro de 2009.

Conselheiro Cesar Callegari - Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos - Vice-Presidente

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

- O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9°, § 1°, alínea "c" da Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei n° 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB n° 20/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de , resolve:
- Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.
- Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

- Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.
- Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.
- Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.
- § 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.
- § 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.
- § 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.
- § 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.
- § 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das criancas.
- § 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.
- Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:
- I Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.
- Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:
- I oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

- IV promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância:
- V construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.
- Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.
- § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:
- I a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da crianca:
- III a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- VI os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- VII a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- VIII a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- IX o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação:
- X a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – fisica ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.
- § 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:
- I proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- II reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

- III dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- IV adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.
- § 3º As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:
- I reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.
- Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
- I promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos:
- IV recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais;
- V ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

- X promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais:
- XI propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

- Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:
- I a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil:
 - V a não retenção das crianças na Educação Infantil.
- Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.
- Art. 12. Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.
- Art. 13. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.

ANEXO C - PARECER CNE Nº 22/98

(?) PARECER CNE Nº 22/98 - CEB - Aprovado em 17.12.98

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

INTERESSADA: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

RELATORA: Consª Regina Alcântara de Assis

PROCESSO CNE Nº 23001.000196/98-32

I – RELATÓRIO

Introdução

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no exercício de suas atribuições definidas pela Lei nº 9.131/95, tem como uma de suas grandes responsabilidades a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

O direito à Educação Básica, consagrado pela Constituição Federal de 1988, representa uma demanda essencial das sociedades democráticas e, vem sendo exigido, vigorosamente, por todo o país, como garantia inalienável do exercício da cidadania plena.

A conquista da cidadania plena, da qual todos os brasileiros são titulares, supõe, portanto, entre outros aspectos, o acesso à Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Fundamental e Média.

A integração da Educação Infantil, no âmbito da Educação Básica, como direito das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, dever do Estado e da sociedade civil, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e alguns segmentos organizados, que ao longo dos anos vêm buscando definir políticas públicas para as crianças mais novas.

No entanto, uma política nacional, que se remeta à indispensável integração do Estado e da sociedade civil, como co-participantes das famílias no cuidado e educação de seus filhos entre 0 e 6 anos, ainda não está definida no Brasil.

Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir dessa definição, além das próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais.

⁽¹⁾ Homologado em 22.3.99. DOU de 23.3.99

Só muito recentemente, a legislação vem se referindo a este segmento da educação, e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o tratamento dedicado à Educação Infantil é bastante sucinto e genérico.

Desta forma, confere-se a estas Diretrizes Curriculares Nacionais para os programas que cuidem de crianças, educando-as de 0 a 6 anos, em esforço conjunto com suas famílias, especial importância pelo ineditismo de seus propósitos e pela relevância de suas conseqüências para a Educação Infantil no âmbito público e privado.

Ao elaborar estas Diretrizes, a Câmara de Educação Básica, além de acolher as contribuições prestadas pelo Ministério da Educação e Cultura, através de sua Secretaria de Educação Fundamental e respectiva Coordenadoria de Educação Infantil, vem mantendo amplo diálogo com múltiplos segmentos responsáveis por crianças de 0 a 6 anos, na busca de compreensão dos anseios, dilemas, desafios, visões, expectativas, possibilidades e necessidades das crianças, suas famílias e comunidades.

O aprofundamento da análise sobre o papel do Estado e da sociedade civil em relação às famílias brasileiras e seus filhos de 0 a 6 anos tem evidenciado um fenômeno também visível em outras nações, que é o da cisão entre cuidar e educar. E este dilema leva-nos a discutir "a importância da família versus estado"; "poder centralizado versus descentralizado"; "desenvolvimento infantil versus preparação para a escola"; "controle profissional versus parental sobre os objetivos e conteúdos dos programas".

Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade.

A partir desta perspectiva, é muito importante que os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e respectivas Secretarias, tenham clareza a respeito de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são mandatórias para todas as instituições de cuidado e educação para as crianças dos 0 aos 6 anos, a partir do momento de sua homologação pelo Senhor Ministro da Educação, e conseqüente publicação no Diário Oficial da União.

A iniciativa do MEC, através da ação da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), de produzir e divulgar Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, é uma importante contribuição para o trabalho dos educadores de crianças dos 0 aos 6 anos, embora não seja mandatória. Esta proposta do MEC vem se integrar aos esforços de várias Secretarias de Estados e Municípios no sentido de qualificar os programas de educação infantil, ficando,

no entanto, a critério das equipes pedagógicas a decisão de adotá-la na íntegra ou associá-la a outras propostas.

O indispensável, no entanto, é que ao elaborar suas Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil, os educadores se norteiem pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, aqui apresentadas.

CUIDADO E EDUCAÇÃO NO ÂMBITO FAMILIAR E PÚBLICO

A obra já clássica de Philipe Ariès, "A história social da criança e da família" (1981), mostra como o conceito de criança tem evoluído através dos séculos, e oscilado entre polos em que ora a consideram um "bibelot" ou "bichinho de estimação", ora um "adulto em miniatura", passível de encargos e abusos como os da negligência, do trabalho precoce e da exploração sexual. Esta indefinição trouxe como conseqüência, através das gerações, grandes injustiças e graves prejuízos em relação às responsabilidades conjuntas do Estado, da sociedade civil e da família sobre os cuidados de higiene, saúde, nutrição, segurança, acolhimento, lazer e constituição de conhecimentos e valores indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização das crianças de 0 a 6 anos.

A situação apresenta-se mais grave ainda em dois grupos específicos: os das crianças portadoras de necessidades especiais de aprendizagem, como as deficientes visuais, auditivas, motoras, psicológicas e aquelas originárias de famílias de baixa renda, que no Brasil representam a maioria da população.

Para o primeiro grupo que, de maneira dramática, é o que mais necessita de cuidado e educação nesta etapa inicial da vida, há, incluive, enorme carência de dados para que se façam diagnósticos precisos a respeito de demanda por programas qualificados de Educação Infantil.

Campos et alii (1992) na obra "Creches e Pré-Escolas no Brasil" informam que,"documento do Banco Mundial (World Bank, 1988, p. 16) revela que as crianças menores de 5 anos de idade, que constituem 13% da população, recebem apenas 7% do total de beneficios sociais distribuídos. Como as famílias na faixa de renda mais baixa (renda per capita mensal menor que ¼ do salário mínimo), são aquelas com maior número de crianças (representando 19% da população e recebendo apenas 6% do total dos benefícios sociais), o documento identifica as crianças de baixa renda como um dos grupos mais discriminados dentre os destinatários das políticas sociais no país." (Campos, 1992, p.11-12)

Esta discrimanação histórica explica, em boa medida, o tipo de políticas públicas voltadas para a infância que, desde o século XIX, abarcaram as iniciativas voltadas para a educação, saúde, higiene e nutrição no âmbito da assistência. Sem se constituir como uma prática emancipatória, a educação assistencialista caracterizou-se como uma proposta educacional para os pobres vinculada aos órgãos assistenciais.

A partir da década de 60, há uma crescente demanda por instituições de educação infantil associada a fatores como o aumento da presença feminina no mercado de trabalho e o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida em relação ao desenvolvimento cognitivo/lingüístico, sócio/emocional e psico/motor, através da discussão de teorias originárias especialmente dos campos da Psicologia, Antropologia, Psico e Sócio-Lingüísticas. Com isto, os órgãos educacionais passam a se ocupar mais das políticas públicas e das propostas para a educação da infância, seja no caso das crianças de famílias de renda média e mais alta, seja naquele das crianças pobres. No entanto, muitas vezes ainda se observa uma visão assistencialista como no caso da "educação compensatória" de supostas carências culturais.

No entanto, os programas de Educação Infantil reduziram-se a currículos, limitando-se às experiências de ensino para crianças pequenas, ao domínio exclusivo da educação. Desta forma ainda não se observa o necessário e desejável equilíbrio entre as áreas das Políticas Sociais voltadas para a infância e a família, como as da Saúde, Serviço Social, Cultura, Habitação, Lazer e Esportes articuladas pela Educação. Equipes lideradas por educadores contando com médicos, terapeutas, assistentes sociais, psicólogos e nutricionistas, para citar alguns dos profissionais, que devem contribuir no trabalho das creches ou centros de Educação Infantil, ainda são raros no país, já nos dias de hoje.

Assim, no Brasil, creche, ou seja, instituição que se ocupa de crianças de 0 a 3 anos, conotada em larga medida e erroneamente como instituição para crianças pobres, tem sido, em conseqüência, muitas vezes, uma instituição que oferece uma educação "pobre para os pobres". A presença, nessas instituições de adultos sem qualificação apropriada para o trabalho de cuidado e educação, a ausência de propostas pedagógicas, e alto grau de improvisação e descompromisso com os direitos e necessidades das crianças e suas famílias, exigem atenção e ação responsáveis por parte de Secretarias e Conselhos de Educação, especialmente os municipais. Tudo isso deve ser feito nos marcos do regime de colaboração, conforme define a Constituição Federal de 1988.

As chamadas pré-escolas, mais freqüentadas pelo segmento de crianças de famílias de renda média e largo contingente das famílias de mais alta renda, trazem também uma contradição: a de não conseguir qualificar, com precisão, a importância do trabalho com cuidado e educação a ser realizado com as crianças de 4 a 6 anos, contribuindo, por isso, para diminuir sua relevância no âmbito das políticas públicas.

Embora a Lei nº 9.394/96 assim se refira a este segmento da Educação Infantil, o conceito de pré-escola acaba por ser entendido como "fora da escola" ou do "sistema regular de ensino", portanto, em termos de políticas públicas, um "luxo" ou "supérfluo".

O artigo 2º, II, da LDB/96, ao destacar a prioridade para o Ensino Fundamental, com responsabilidade dos Municípios, embora cite a Educação Infantil, não o faz com a mesma ênfase, o que ocasiona problemas de interpretação sobre a atribuição de recursos, junto aos prefeitos e secretários de educação.

Os artigos 10 e 11 da LDB representaram um esforço para disciplinar as responsabilidades de Estados e Municípios com a provisão de Educação Básica. O Ensino Fundamental, atribuído a ambos, é prioridade municipal.

À esfera estadual cabe prioridade pelo Ensino Médio, embora ainda em muitos casos aquele ainda compartilhe com os municípios a responsabilidade pelo Ensino Fundamental.

Com isto, a Educação Infantil, enquanto atribuição dos municípios, não se definiu como prioridade de nenhuma esfera governamental.

Para dar operacionalidade ao disposto pela LDB quanto ao ensino obrigatório foi necessário criar o FUNDEF, que deverá ordenar a atribuição de recursos e a decisão de tarefas entre os dois entes federativos para prover o Ensino Fundamental.

Será preciso, daqui em diante, enfrentar o problema da responsabilidade prioritária dos municípios pela Educação Infantil, de ntro, evidentemente, dos princípios maiores da colaboração federativa constitucional, de acordo com o artigo 30,VI, da Constituição Federal.

Para isto a própria operação continuada do FUNDEF, seu acompanhamento e aperfeiçoamento contínuos, poderão contribuir. Em primeiro lugar tornando mais claro a quanto montam os 10% de recursos que ficarão disponíveis aos municípios, uma vez satisfeita a sub-vinculação das receitas municipais. Isto permitirá, em cada realidade municipal, considerar estes montantes à luz da prioridade de provisão de cuidados e educação para as crianças de 0 a 6 anos.

A importância da Educação Infantil implica a efetivação do artigo 30, inciso VI, da Constituição Federal, do Estatuto da Criança de do Adolescente, da Consolidação das Leis do Trabalho e a presença de outros recursos advindos da sociedade.

Assim, o atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos de idade, garantido pelo artigo 208, inciso IV, da Constituição Federal, que estabelece, ainda, no artigo 211, a oferta da Educação Infantil como uma das prioridades dos Municípios, dispõe que estes devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Isto significa, claramente, que ao lado do Ensino Fundamental figura a Educação Infantil, em grau de igualdade, como prioridade de atuação na esfera municipal.

Por sua vez a LDB, no artigo 11, inciso V, embora disponha que a oferta da Educação Infantil seja incumbência dos Municípios, fixa como prioridade

explícita para esta esfera administrativa o Ensino Fundamental, por este ser obrigatório, conforme a Constituição Federal, artigos 212 e 213. Isto não significa, entretanto, que estaria em segundo plano a prioridade constitucional relativa à Educação Infantil. Na verdade, a LDB enfatiza o Ensino Fundamental como prioridade em relação ao Ensino Médio e Superior.

Como a Emenda Constitucional nº 14/96, que criou o FUNDEF, subvinculou 15% do total de impostos e transferências à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, restam pelo menos 10% ou o que resultou da ampliação de recursos vinculados pelas leis orgânicas municipais (art. 69 da Lei nº 9.394/96), para a atuação dos municípios na Educação Infantil ou Ensino Fundamental, uma vez que o já citado artigo 11, inciso V, da LDB, dispõe que aos Municípios só é permitida atuação em outros níveis, quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência, ou seja, o Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

Uma intensa mobilização nacional terá que acompanhar a identificação dos recursos municipais, que necessitam contar com o decisivo apoio da imprensa, da mídia eletrônica, especialmente rádio e televisão e do marketing social. Em primeiro lugar para criar um consenso com dirigentes municipais e a sociedade sobre a prioridade para a Educação Infantil. Em segundo lugar para identificar e operacionalizar fontes adicionais de financiamento, públicas e privadas que, nos marcos do regime federativo, e considerando a responsabilidade da sociedade com a Educação Infantil, apóiem prefeituras, conselhos municipais, conselhos da criança e do adolescente, conselhos tutelares, "ongs" e outras instituições na provisão deste direito, primeira etapa da Educação Básica, à qual todos os cidadãos, inclusive as crianças mais novas e suas famílias, devem ter acesso.

Além do problema orçamentário, a dificultar as políticas públicas para a Educação infantil, há ainda o descaso e o despreparo dos Cursos de Formação de Professores em nível médio, dos chamados Cursos Normais, bem como os de Pedagogia em nível superior, na definição da qualificação específica de profissionais para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos.

As dramáticas transformações familiares ocasionando mudanças de papéis para pais e mães, a acentuada ausência dos pais no âmbito familiar, a crescente entrada das mães no campo de trabalho fora de casa, a forte influência da mídia, especialmente da televisão, a urbanização crescente das populações e a transformação de vínculos parentais e de vizinhança, criam novos contextos para a constituição da identidade das crianças, que raramente são analisados em profundidade e com competência nos citados cursos. A pesquisa, o estudo e a análise do impacto de todos aqueles aspectos sobre as crianças de 0 a 6 anos, e as conseqüências sobre seus modos de ser e relacionar-se, certamente influenciarão as propostas pedagógicas e os processos de formação e atualização dos educadores.

Além disso, os conhecimentos integrados a partir dos campos da psicologia, antropologia, psico e sócio-lingüística, história, filosofia, sociologia,

comunicação, ética, política e estética são muito superficialmente trabalhados nos cursos Normais e de Pedagogia, o que ocasiona uma visão artificial sobre as formas de trabalho com as crianças. Daí surgem as tendências que atribuem às didáticas e metodologias de ensino um lugar todo poderoso, como panacéia para o "ensino de qualidade", derivado de teorias quase milagrosas na consecução de resultados educacionais.

O conhecimento sobre áreas específicas das ciências humanas, sociais e exatas, acopladas às tecnologias, cede lugar para o "como fazer" das didáticas e metodologias de ensino, que reduzem e deixam de lado o "por que", "para que", "para onde e quando", do cuidado e da educação com a criança pequena.

Aqui é bom lembrar do que diz o escritor Paulo Leminsky: "Nesta vida pode-se aprender três coisas de uma criança: estar sempre alegre, nunca ficar inativo e chorar com força por tudo que se quer".

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:

inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;

tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;

inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;

encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação.

Por isto, ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil, é muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, a partir da 1ª série, mas que não seriam aceitáveis para crianças mais novas.

No entanto, é responsabilidade dos educadores dos centros de Educação Infantil, situados em escolas ou não, em tempo integral ou não, propiciar uma transição adequada do contexto familiar ao escolar, nesta etapa da vida das crianças, uma vez que a Educação Fundamental naturalmente sucederá a Educação Infantil, aconteça esta em classes escolares ou não, e em período contínuo ou não.

Além disso, quando há professores qualificados, horário, calendário para as instituições educacionais, férias e proposta pedagógica que atendam a estes objetivos, é ilógico defender que se trabalha numa "pré-escola", pois o que de fato acontece é o trabalho em instituições que respeitam e operam competentemente programas de Educação Infantil, capazes de não antecipar uma formalização artificial e indesejável do processo de cuidado e educação com a criança de 4 a 6 anos, mas

intencionalmente voltados para cuidado e educação, em complemento ao trabalho da família.

Os programas a serem desenvolvidos em centros de Educação Infantil, ao respeitarem o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, ainda assim devem expressar uma intencionalidade e, portanto, uma responsabilidade correspondente, que deve ser avaliada, supervisionada e apoiada pelas Secretarias e Conselhos de Educação, especialmente os Municipais, para verificar sua legitimidade e qualidade.

Desta forma, estado, sociedade civil e famílias passam a descobrir múltiplas estratégias de atender, acolher, estimular, apoiar e educar suas crianças, cuidando delas.

Ao analisar as razões do estado, da sociedade civil e das famílias, quando propiciam Educação Infantil, pode-se cair facilmente em argumentos sociológicos a respeito das transformações e necessidades das famílias, e em particular de pais e mães que trabalham e têm uma carreira ou planos profissionais, exigindo tempo longe dos filhos entregues a creches ou classes escolares.

Pode-se pensar em argumentos econômicos de diminuição de custos escolares, ao se constatar que os índices de repetência e evasão diminuem, quando os alunos da Educação Fundamental são egressos de boas experiências em Educação Infantil.

Mas há que se pensar na própria natureza dos afetos, sentimentos e capacidades cognitivo/lingüísticas, sócio/emocionais e psico/motoras das crianças, que exigem políticas públicas para si e suas famílias, propiciando-lhes a igualdade de oportunidades de cuidado e educação de qualidade.

Pesquisas sobre crianças pequenas em várias áreas das ciências humanas e sociais apontam para as impressionantes mudanças que ocorrem nos primeiros cinco a seis anos de vida dos seres humanos, que incapazes de falar, locomover-se e organizar-se, ao relacionar-se com o mundo a seu redor, de maneira construtiva, receptiva, positiva, passam a mover-se, comunicar-se através de várias linguagens, criando, transformando e afetando suas próprias circunstâncias de interação com pessoas, eventos e lugares.

As próprias crianças pequenas apontam ao estado, à sociedade civil e às famílias a importância de um investimento integrado entre as áreas de educação, saúde, serviço social, cultura, habitação, lazer e esportes no sentido de atendimento a suas necessidades e potencialidades, enquanto seres humanos.

Este é pois o grande desafio que se coloca para a Educação Infantil: que ela constitua um espaço e um tempo em que, de 0 a 3 anos haja uma articulação de

políticas sociais, que lideradas pela educação, integrem desenvolvimento com vida individual, social e cultural, num ambiente onde as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e corporal ocupem lugar privilegiado, num contexto de jogos e brincadeiras, onde famílias e as equipes das creches convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando.

E que, para as dos 4 aos 6 anos, haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade, com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos dos da família, na transição para a Educação Fundamental.

Decisões sobre a adoção de tempo parcial ou integral no cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos, requerem por parte das instituições flexibilidade nos arranjos de horário de maneira a atender, tanto às necessidades das crianças, quanto às de suas famílias.

A parceria entre profissionais, instituições e famílias é o que propiciará cuidado e educação de qualidade, e em sintonia com as expectativas dos que buscam estas instituições.

A LEI Nº 9.394/96 E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Além da LDBEN/96, a própria Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 consagram as crianças de 0 a 6 anos como "sujeitos de direitos".

O artigo 1º da LDB define que: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana," (...), e seu artigo 2º afirma que "A educação, dever da família e do estado" (...), pressupondo sempre a correlação entre os esforços de ambos, a família e o estado.

De acordo com o Censo Escolar do MEC, a matrícula na Educação Infantil e nas Classes de Alfabetização em 1996, foi de 5.714.313 crianças, sendo que 1.317.980 tinham 7 anos ou mais, correspondendo a 23% da matrícula.

Em 1998 a matrícula foi de 4.917.619 crianças, verificando-se, pois, um decréscimo de 796.684 crianças, ou seja, de 14%.

Também em 1998 o número de crianças com 7 anos ou mais foi de 786.179 crianças, correspondendo a 16% do total da matrícula nas classes de Educação Infantil e de Alfabetização.

Na verdade, as estatísticas existentes sobre Educação Infantil são mais camufladoras do que indicadoras, pois incluem um significativo contingente de crianças que, pela sua idade e por direito, deveriam estar matriculadas no Ensino Fundamental. Por outro lado, não registram creches não cadastradas pelo Censo Escolar do MEC.

Assim o decréscimo da matrícula pode ter sido apenas uma transferência para o Ensino Fundamental de crianças indevidamente matriculadas em classes de Alfabetização ou mesmo de Educação Infantil.

Em relação à Educação Infantil, é, no entanto, muito importante considerar, como alguns analistas o fazem, que à insuficiência de oportunidades em instituições públicas, as famílias inúmeras vezes têm uma percepção equivocada de seu papel com as crianças, bem como com relação ao das creches e instituições para as crianças de 4 aos 6 anos. Isto, sem contar com a ausência de apoios eficazes para exercer suas responsabilidades de cuidado e educação, junto com o estado e com a própria sociedade civil, através das responsabilidades das empresas, associações de classe e organizações não governamentais, para citar algumas.

Mas a própria Lei nº 9.394/96 em seu artigo 4º, IV, vem garantir o dever do Estado com a educação escolar pública, efetivada, mediante a garantia de atendimento gratuito em "creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos". E em seu artigo 12, VI e VII preconiza que os estabelecimentos de ensino devem articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

A Lei propõe caminhos de interação intensa e continuada entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, o que abre perspectivas a serem exploradas pelos sistemas educacionais de maneira criativa e solidária, em regime de colaboração.

Quanto menores as crianças, mais as famílias necessitam de apoios integrados das áreas de políticas sociais integradas, principalmente as de saúde e desenvolvimento social, articuladas pela educação, e aqui nos referimos a todas as famílias e suas crianças, visando uma política nacional que preconize seus direitos a cuidados e educação.

Esta política nacional deve incluir toda a etapa de cuidados e educação pré-natal aos futuros pais.

Será muito lenta e parcial a conquista por uma política nacional, caso a imprensa, a mídia eletrônica, principalmente rádio, televisão e a Internet, e os profissionais de marketing social estejam ausentes deste processo.

Em conseqüência a política nacional para crianças de 0 a 6 anos e suas famílias se fará com o apoio e a participação de todos os segmentos da sociedade, especialmente o dos profissionais da comunicação e da informação, dos Conselhos

Municipais, Tutelares, dos Juízes da Vara da Infância e das Associações de Pais, entre outros.

Ao analisar a questão das propostas pedagógicas, a Lei atribui grande importância ao papel dos educadores em sua concepção, desenvolvimento, avaliação e interpretação com as famílias, como se depreende dos artigos 13, I, II, VI; 14, I.II.

Aqui é indispensável enfatizar a importância da formação prévia e da atualização em serviço dos educadores. Os cursos de formação de docentes para a educação Infantil nos níveis médio e superior devem adaptar-se, com a maior urgência, às exigências de qualificação dos educadores para as crianças de 0 a 6 anos, considerando as transformações familiares e sociais, as características sempre mais acentuadas da sociedade de comunicação e informação, e suas conseqüências sobre as crianças, mesmo as de mais baixa renda.

A integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino é esclarecida nos artigos 17, parágrafo único; 18, I e II, inclusive no que se refere à rede privada. A respeito da integração da Educação Infantil aos sistemas é muito importante verificar o que dizem as Disposições Transitórias em seu artigo 89, a respeito dos prazos para que as instituições para as crianças de 0 a 6 anos, existentes ou que venham a ser criadas, sejam integradas a seus respectivos sistemas. Isso deverá, portanto, acontecer até 20.12.1999. Pelo estabelecido no artigo 90 ficam também definidos como foros de resolução de dúvidas os respectivos Conselhos Municipais, Estaduais e, em última instância, o Conselho Nacional de Educação.

A organização da Educação Infantil deve também atender ao explicitado, inicialmente, nos artigos 29, 30 e 31, mas, também, no 23. É muito importante considerar em consonância com estes o exposto no artigo 58, que aborda a oferta de Educação Especial na Educação Infantil.

Um aspecto novo da organização tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental, e que exigirá medidas orçamentárias, administrativas e pedagógicas, é o exposto nas Disposições Transitórias, artigo 87, § 3º, I, que faculta a matrícula das crianças de 6 anos na 1ª série do Ensino Fundamental.

Em breve o CNE apresentará parecer específico a respeito, porém, é possível adiantar que, sob o ponto de vista psico/lingüístico, sócio/emocional, psico/motor e educacional, esta medida é desejável, pois vem ao encontro das verdadeiras capacidades das crianças e das tendências mundiais em educação.

Isto valorizará ainda mais a Educação Infantil e sua pertinência como momento e lugar de transição entre a vida familiar e a Escola, encerrando a era das "Classes de Alfabetização", desnecessárias e desaconselháveis, uma vez que se considere que o processo de interpretação e produção de textos, de compreensão de quantidades e operações de cálculo, assim como de situar-se em relação aos meios

sociais e naturais, relacionando-se com eles, não acontece nem se cristaliza em apenas um ano letivo. A sistematização que se busca nas "Classes de Alfabetização" artificializa um processo de ensino que só acontece ao longo dos anos, desejavelmente durante a Educação Infantil e início do Ensino Fundamental.

Registre-se, inclusive, que as crianças de 7 anos não devem ser matriculadas em instituições ou classes de Educação Infantil, mas, obrigatoriamente, no Ensino Fundamental. (LDB/96, arts. 6º e 87).

Menção especial deve ser feita em relação aos educadores para a Educação infantil, segundo o prescrito nos artigos 62; 63, I, II; 64 e 67 e nas Disposições Transitórias, artigo 87, § 1°, § 3°, III e IV; e § 4°.

Fica claro que, durante este período de transição, os Cursos Normais de nível médio, de acordo com o artigo 62, seguirão contribuindo para a formação de professores, bem como deverão ser feitos todos os esforços entre estados e municípios para que os professores leigos tenham oportunidades de se qualificarem devidamente, como previsto pelos artigos citados.

Aqui se exigem medidas práticas e imediatas entre as Universidades e Centros de Ensino Superior, que em regime de colaboração com os sistemas públicos e privados de instituições para as crianças de 0 a 6 anos, podem e devem contribuir através de formas criativas e solidárias, com o grande esforço nacional, para potencializar e qualificar os profissionais de Educação Infantil no Brasil.

O bom senso e a vontade política devem prevalecer em beneficio das crianças brasileiras de 0 a 6 anos e suas famílias, para que no afã do aperfeiçoamento não se percam as grandes conquistas já obtidas, principalmente junto às populações de mais baixa renda e renda média.

II – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

"Pois eu hei de inventar coisa muito melhor que o mel humano, que o rádio, que tudo! – gritou Emília. Todos ficaram atentos à espera da asneirinha. – Vou inventar a máquina de fazer invenções. Bota-se a idéia aí dentro, vira-se a manivela e pronto – tem-se a invenção que se quer!"

(Monteiro Lobato, A História das Invenções)

1 – Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente para que sociedade isto será feito e como se desenvolverão as <u>práticas pedagógicas</u>, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena.

Para que isto aconteça, é importante que as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil tenham qualidade e definam-se a respeito dos seguintes fundamentos norteadores:

Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais.

As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar, nos centros de educação infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados, que propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz. As situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas.

Ao iniciar sua trajetória na vida, nossas crianças têm direito à Saúde, ao Amor, à Aceitação, à Segurança, à Estimulação, ao Apoio, à Confiança de sentir-se parte de uma família e de um ambiente de cuidados e educação. E embora as radicais mudanças nas estruturas familiares estejam trazendo maiores desafios para as instituições de Educação Infantil, que também se apresentam com grande diversidade de propósitos, é indispensável que os Conselhos e as Secretarias municipais e Estaduais de Educação criem condições de interação construtiva com aquelas, para que os Princípios acima sejam respeitados e acatados.

Nesta perspectiva fica evidente que o que se propõe é a negociação constante entre as autoridades constituídas, os educadores e as famílias das crianças no sentido de preservação de seus direitos, numa sociedade que todos desejamos democrática, justa e mais feliz.

2 – Ao definir suas Propostas Pedagógicas, as Instituições de Educação Infantil deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações.

As crianças pequenas e suas famílias, mais do que em qualquer outra etapa da vida humana, estão definindo identidades influenciadas pelas questões de

gênero masculino e feminino, etnia, idade, nível de desenvolvimento físico, psico/lingüístico, sócio/emocional e psico/motor e situações sócio-econômicas que são cruciais para a inserção numa vida de cidadania plena.

No momento em que pais e filhos, com o apoio das instituições de educação infantil, vivem nestes primeiros tempos, a busca de formas de ser e relacionar-se e espaços próprios de manifestação, é indispensável que haja diálogo, acolhimento, respeito e negociação sobre a identidade de cada um, nestes ambientes coletivos.

As múltiplas trocas envolvem também os educadores, outros profissionais e os próprios sistemas aos quais se relacionam as instituições de Educação Infantil.

Neste sentido é indispensável enfatizar a necessidade do trabalho integrado entre as áreas de Políticas Sociais para a Infância e a Família, como a Saúde, o Serviço Social, o Trabalho, a Cultura, Habitação, Lazer e Esporte, que em alguns estados e municípios brasileiros assumem formas diferenciadas de atendimento.

Além disso, a variedade das próprias instituições de Educação Infantil, entre elas creches familiares, atendimento a crianças hospitalizadas por longos períodos, ou com necessidades especiais de aprendizagem, por exemplo, podem criar desafios em relação ao cuidado e à educação.

No entanto, o que aqui se propõe é que, dentre os critérios para Licenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, haja nas Propostas Pedagógicas dos estabelecimentos, menção explícita que acate as identidades de crianças e suas famílias em suas diversas manifestações, sem exclusões devidas a gênero masculino ou feminino, às múltiplas etnias presentes na sociedade brasileira, a distintas situações familiares, religiosas, econômicas e culturais e a peculiaridades no desenvolvimento em relação a necessidades especiais de educação e cuidados, como é o caso de deficientes de qualquer natureza.

A representatividade de identidades variadas entre os educadores e outros profissionais que trabalhem nas instituições de educação infantil, também deve estar enfatizada. Isto porque a riqueza que equipes formadas por homens e mulheres, de diferentes etnias e ambientes sócio/econômicos, pode proporcionar a um grande número de crianças pequenas é muito grande, especialmente quando elas só convivem com a mãe, ou o pai, ou irmãos, ou outros responsáveis. Além disto nesta diversidade de representações de gênero, etnia e situações sócio/econômicas vão aprendendo a conviver construtivamente com a riqueza das diferenças entre os seres humanos.

Outro aspecto relevante sobre identidade é o das próprias instituições, algumas delas centenárias, guardando a história das conquistas educacionais deste país e constituindo-se em verdadeiro patrimônio cultural a ser valorizado por todos.

3 – As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Desta forma ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral.

Este é um dos aspectos mais polêmicos dos programas de Educação Infantil, uma vez que o que se observa, em geral, são duas tendências principais em seus propósitos:

- a) ênfase nos aspectos do <u>desenvolvimento</u> da criança, reduzindo suas oportunidades e experiências ao processo de "socialização" e especialização de aptidões em "hábitos e habilidades psicomotoras", principalmente;
- b) ênfase numa visão de <u>treinamento</u>, mais "escolarizada" de preparação para uma suposta e equivocada "prontidão para alfabetização e o cálculo", em especial.

Aqui há um campo fértil e amplo de trabalho a ser realizado por um conjunto de profissionais e instituições: os cursos de formação de professores, as universidades e centros de pesquisa intensificando suas investigações, cursos e estágios, de preferência em parceria com as Secretarias Municipais e Estaduais, apoiadas pelos respectivos Conselhos de Educação; e as próprias Secretarias desenvolvendo seus programas de atualização de recursos humanos, com vista à Educação Infantil.

Como se abordou anteriormente, estes esforços devem estar articulados com os de outros profissionais como os médicos, enfermeiras, terapeutas, agentes de saúde, nutricionistas, psicólogos, arquitetos e todos os que atendem as crianças e suas famílias em centros de educação infantil.

Desta forma, gradualmente, será possível atingir um consenso a respeito da educação e cuidados para infância, entre 0 e 6 anos. Este consenso precisa contemplar o exposto nesta Diretriz 3, para garantir que as Propostas Pedagógicas atendam, integralmente, à criança em todos os seus aspectos.

4 — Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida

familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.

Um dos grandes equívocos em relação à Educação Infantil em nosso país é o de que seu alvo prioritário são as crianças de famílias de baixa renda, e, consequentemente, a natureza de suas propostas deve ser <u>compensatória</u> de supostas carências culturais.

Sem polemizar a respeito de reais necessidades de saúde, nutrição e ambiente familiar favorável às crianças de 0 a 6 anos, o que se defende aqui é a existência de Propostas Pedagógicas que dêem conta da complexidade dos contextos em que as crianças vivem na sociedade brasileira que, como várias outras do Planeta, passa por vertiginosas transformações econômicas e sociais.

Por isso o que aqui se apresenta é a possibilidade concreta de que as instituições de Educação Infantil articulem suas Propostas de maneira intencional, com qualidade, visando o êxito de seu trabalho, para que todas as crianças e suas famílias tenham oportunidade de acesso a conhecimentos, valores e modos de vida verdadeiramente cidadãos. No entanto, um grande alerta aqui se coloca: tudo isto deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados.

Embora crianças de 0 a 6 anos comuniquem-se, de maneiras distintas, expressando suas emoções, sentimentos, afetos, curiosidades e desejo de compreender e aprender, gradualmente, todas estas capacidades estão presentes desde o início de suas vidas, e manifestam-se, espontaneamente ou através da interação entre elas próprias e com os adultos. O papel dos educadores atentos, organizando, criando ambientes e situações, contribui decisivamente para que os bebês e as crianças, um pouco maiores, exercitem sua inteligência, seus afetos e sentimentos, constituindo conhecimentos e valores, vivendo e convivendo ativa e construtivamente

Todos os que conhecemos e trabalhamos ou convivemos com crianças de 0 a 6 anos sabemos de seu imenso potencial, inesgotável curiosidade e desejo de aprender, ser aceitos, estimados e <u>incluídos</u>, participar, ter seus esforços reconhecidos, ser respeitados como os irmãos mais velhos e os adultos.

Educação Infantil não é portanto um <u>luxo</u> ou um <u>favor</u>, é um direito a ser melhor reconhecido pela dignidade e capacidade de todas as crianças brasileiras, que merecem de seus educadores um atendimento que as introduza a conhecimentos e valores, indispensáveis a uma vida plena e feliz.

Vários educadores brasileiros, entre os quais nos incluímos, temos procurado elaborar currículos e programas para a Educação Infantil, buscando as conexões entre a vida destas crianças e suas famílias, as situações da vida brasileira e planetária e o ambiente das instituições que freqüentam.

Algumas destas propostas curriculares enfatizam a importância de, reconhecendo a intencionalidade de suas ações pedagógicas com qualidade, resguardar, nos ambientes das instituições de educação infantil, aspectos da vida, organizando os espaços para atividades movimentadas, semi-movimentadas e tranqüilas, como de modo geral lhes acontece fora daqueles ambientes. Contudo, para muitas crianças, as creches ou escolas são os locais onde passam o maior número de horas de seu dia, e, por isso, as estratégias pedagógicas utilizadas devem atender àqueles aspectos abordados na Diretriz 3, evitando a monotonia, o exagero de atividades acadêmicas ou de disciplinamento estéril.

As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e interesse genuíno dos educadores, em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, através de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade.

A participação dos educadores é <u>participação</u> e não condução absoluta de todas as atividades e centralização das mesmas em sua pessoa.

Por isso, desde a organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios até à divisão do tempo e do calendário anual de atividades, passando pelas relações e ações conjuntas com as famílias e responsáveis, o papel dos educadores deve legitimar os compromissos assumidos através das Propostas Pedagógicas. Cuidado deve ser tomado em relação à quantidade de crianças por educadores, atendendo às distintas faixas etárias.

5 – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e registros de etapas alcançadas nos cuidados e educação para crianças de 0 a 6 anos, "sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental". (LDB, artigo 31)

Esta medida é fundamental para qualificar as Propostas Pedagógicas e explicitar seus propósitos com as crianças do 0 aos 3 anos e dos 4 aos 6.

É evidente que os objetivos serão diferentes para os distintos níveis de desenvolvimento, e de situações específicas, considerando-se o estado de saúde, nutrição e higiene dos meninos e meninas.

No entanto, é através da avaliação, entendida como instrumento de diagnóstico e tomada de decisões, que os educadores poderão, em grande medida, verificar a qualidade de seu trabalho e das relações com as familias das crianças.

A grande maioria dos pais aprende junto com os filhos e seus educadores, independente de nível de escolaridade ou de situação sócio-econômica; por isso a avaliação sobre os resultados de cuidados e educação para as crianças de 0 aos 6 anos é parte integrante das Propostas Pedagógicas e conseqüência de decisões tomadas pelas instituições de Educação Infantil.

É claro que nesta perspectiva, a avaliação jamais deverá ser utilizada de maneira punitiva contra as crianças, não se admitindo a reprovação ou os chamados vestibulinhos, para acesso ao Ensino Fundamental. A responsabilidade dos educadores ao avaliar as crianças, a si próprios e a proposta pedagógica, permitirá constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais e maior apoio e colaboração com o trabalho das famílias.

6 – As Propostas Pedagógicas das creches para as crianças de 0 a 3 anos de classes e centros de educação infantil para as de 4 a 6 anos devem ser concebidas, desenvolvidas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com pelo menos o diploma de curso de Formação de Professores, mesmo que da Equipe Educacional participem outros profissionais das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador, também com, no mínimo, Curso de Formação de Professores.

Quaisquer que sejam as instituições que se dedicam à Educação Infantil com suas respectivas Propostas Pedagógicas é indispensável que as mesmas venham acompanhadas por planejamentos, estratégias e formas de avaliação dos processos de aperfeiçoamento dos educadores, desde os que ainda não tenham formação específica, até os que já estão habilitados para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos.

As estratégias de atendimento individualizado às crianças devem prevalecer. Por isso a definição da quantidade de crianças por adulto é muito importante, entendendo-se que no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos de 20 crianças.

O trabalho dos Conselhos deve ser o de diagnosticar situações, criar condições de melhoria e supervisionar a qualidade da ação dos que educam e cuidam das crianças em instituições de Educação Infantil.

Da mesma forma, atenção especial deve ser atribuída às maneiras pelas quais as instituições se propõem ao trabalho com as famílias, seja no

desenvolvimento normal de atividades derivadas das Propostas Pedagógicas, seja no diálogo, apoio, orientação, intervenção e supervisão em situação de risco e conflito para as crianças.

Cabe às instituições de Educação Infantil, além de cuidar e educar com qualidade e êxito, advogar sempre pela causa das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias.

7 – As Instituições de Educação Infantil devem, através de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário, que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais diretrizes. (LDBEN, artigos 12 e 14)

Para que todas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sejam realizadas com êxito, são indispensáveis o espírito de equipe e as condições básicas para planejar os usos de espaços e tempo escolar.

Assim, desde as ênfases sobre múltiplas formas de comunicação e linguagem, até as manifestações lúdicas e artísticas das crianças, passando pelas relações com as famílias, seus bairros ou comunidades, a cidade, o país, a nação e outros países serão objeto de um planejamento e de uma avaliação constante das Creches, Escolas e Centros de Educação Infantil. Por isso esforços e equipamentos adequados, a organização de horários de atividades devem refletir propostas pedagógicas de qualidade sobre as quais as Secretarias e Conselhos devem opinar, licenciando, supervisionando, avaliando e apoiando o aperfeiçoamento das ações de cuidados e educação.

III - VOTO DA RELATORA

À luz das considerações anteriores, a Relatora vota no sentido de que este conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais norteiem os rumos da Educação Brasileira, garantindo direitos e deveres básicos de cidadania, conquistados através da Educação Infantil e consagrados naquilo que é primordial e essencial: que as crianças de 0 a 6 anos sejam cuidadas e educadas pelos esforços comuns de suas famílias, da sociedade civil e do estado, o que lhes propiciará a possibilidade de inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade.

Brasília, 17 de dezembro de 1998 Conselheira: *Regina Alcântara de Assis* - Relatora

IV - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o Voto da Relatora. Sala das Sessões, 17 de dezembro de 1998.

Conselheiros: *Ulysses de Oliveira Panisset* - Presidente *Francisco Aparecido Cordão* – Vice-Presidente

NOTA:

Vide Resolução CNE/CEB nº 1/99.

ANEXO D - RCNEI 1998 VOL. 2





REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Secretaria de Educação Fundamental Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Educação Infantil Gisela Wajskop

Capa: Desenho em lápis de cera (utilização parcial) feito por Irma Carvalho e Silva, de Lucena - Paraíba, nascida em 3.1.95, vencedora do Concurso Criança e Cidadania, promovido pela ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

> Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

> Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

3v.: il.

Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

CDU 372.3

SUMÁRIO

Introdução
Concepção
Processos de fusão e diferenciação
Construção de vínculos
Expressão da sexualidade
Aprendizage m
Imiação
Binoar
Oposição
Unguagem 2
Apropriação da irmagem corporal
Objetivos 2
Crianças de zero a três anos
Crianças de quatro a seis anos
Conteúdos
Crianças de zero a três anos
Orientações didáticas
Auto-estima
Escolha 3
Faz-de-conta 3
Interação
Imagem
Culdados 3
Segurança 3
Criancas de auatro a seis anos
Orientações addáticas
Nome3
Imogem 3
Independência e autoromía
Respeilo à diversidade
Identidade de gênero
Interação
Jogos e brincadeiras 4
Culdados pessoais
Orientações gerais para o professor
Jagos e binaadeiras
Organizando um ambiente de cuidados essenciais 5
Proteção
Almentação 5
Cuidados com os denles 5
Bonho 5
Troca de fraidas 5
Sono e repouso
Organização do tempo
AtMidades permanentes
Seqüência de afMaades 6
Projetos 6
Observação, registro e avaliação formativa
Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Bibliografia

ANEXO E – RESOLUÇÃO CEB Nº 01/99

RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999 (7 (7)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9° § 1°, alínea "c", da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE 22/98, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto em 22 de março de 1999,

RESOLVE:

- Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.
- Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.
 - Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:
- I As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:
 - a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
 - b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
 - c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.
- II As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.
- III As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.
- IV As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

CNE. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

Revogada pela Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009.

- V As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, "sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental".
- VI As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.
- VII O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.
- VIII As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes.
- Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO F – RESOLUÇÃO 05/2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 (*)

Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

- O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9°, § 1°, alínea "c" da Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei n° 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB n° 20/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2009, resolve:
- Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.
- Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.
- Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.
- Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.
- Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.
- § 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.
- § 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.
- § 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.
- § 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

- § 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.
- § 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.
- Art. 6° As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:
- I Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.
- Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:
- I oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.
- Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.
- § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:
- I a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

- IV o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- VI os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- VII a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- VIII a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- IX o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação:
- X a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.
- § 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:
- I proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- II reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das criancas;
- III dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- IV adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.
- § 3º As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:
- I reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

- Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
- I promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos:
- IV recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais;
- V ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade:
- VIII incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura:
- X promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

- Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:
- I a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

- II utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
 - V a não retenção das crianças na Educação Infantil.
- Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.
- Art. 12. Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.
- Art. 13. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.

CESAR CALLEGARI