



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A POLÍTICA DE OBRIGATORIEDADE DA FREQUÊNCIA À
PRÉ-ESCOLA: EFEITOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Flávia Lukasiunas Braun

Orientadora Dra. Maria Renata Alonso Mota

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

FLÁVIA LUKASIUNAS BRAUN

**A POLÍTICA DE OBRIGATORIEDADE DA FREQUÊNCIA À PRÉ-ESCOLA:
EFEITOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

RIO GRANDE

2019

FLÁVIA LUKASIUNAS BRAUN

**A POLÍTICA DE OBRIGATORIEDADE DA FREQUÊNCIA À PRÉ-ESCOLA:
EFEITOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial à Qualificação de Dissertação de Mestrado.

Orientadora: Dr^a. Maria Renata Alonso Mota

Linha de pesquisa: Políticas educacionais e currículo

RIO GRANDE

2019

Ficha catalográfica

B825p Braun, Flávia Lukasiunas.

A política de obrigatoriedade da frequência à pré-escola: efeitos para a educação infantil / Flávia Lukasiunas Braun. – 2019.
166 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2019.

Orientadora: Dra. Maria Renata Alonso Mota.

1. Obrigatoriedade da Frequência à Pré-Escola 2. Governo
3. Governamentalidade 4. Educação Infantil I. Mota, Maria Renata
Alonso II. Título.

CDU 372:371

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por sempre me conduzir por caminhos de aprendizagem e de crescimento pessoal. Por sempre abrir portas especiais na minha vida e por me rodear constantemente de pessoas amigas e queridas, pessoas dispostas a fazerem da caminhada da vida uma caminhada mais leve, feliz e cheia de significado.

À minha família, meu marido e companheiro Paulo. Obrigada por estar sempre presente, me incentivando, me apoiando, acreditando em mim e fazendo dos meus sonhos os seus. Você é o responsável por tornar minha vida completa. Aos meus pais, por tudo que já fizeram e continuam fazendo por mim. Obrigada por todo carinho demonstrado em ações e através de palavras. À toda minha família, vocês são a base de tudo.

À minha orientadora, professora Maria Renata Alonso Mota, por ter me recebido a dois anos atrás e ter acreditado em minha capacidade. Obrigada por ter me recebido com carinho quando ainda era recém-chegada em Rio Grande. Também sou grata pelo rigor com o qual sempre leu o trabalho, apontando sempre uma forma de enriquecê-lo ou de melhorá-lo. Agradeço também por todas as inquietações que despertava em mim, seja nas aulas ou nas reuniões de orientação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rio Grande pela oportunidade que me foi dada de tornar possível meu ingresso no mestrado. Também sou grata a todos os funcionários que estiveram dispostos a solucionar qualquer dúvida, mesmo as mais burocráticas.

A todos os professores e professoras com os (as) quais tive o privilégio de ter aulas e que sempre mobilizaram meu pensamento através das importantes discussões que propunham.

Às amigas do mestrado – Alana, Aline, Carol, Raquel e Amanda – que compartilharam comigo a experiência trilhada até aqui e, de alguma forma, fizeram parte da minha história. Por todas as conversas, risadas e contribuições com o meu trabalho. Obrigada por cada leitura atenta e sugestão dada. Tenho certeza que sem vocês esse processo teria sido mais difícil.

Em especial, agradeço à Alana por estar sempre presente animando essa trajetória com seu bom humor e por ter sido uma grande parceira desde nosso primeiro dia juntas no mestrado.

A todos os outros amigos que compartilharam suas experiências comigo e que estiveram sempre por perto nas aulas das disciplinas que cursei.

Às professoras participantes das bancas de qualificação e defesa: Professoras Kamila Lockmann e Rochele Santaiana. As sugestões dadas foram essenciais para a constituição deste trabalho.

Enfim, agradeço a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram com esse trabalho.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar quais estratégias têm sido adotadas para o cumprimento da lei federal nº 12.796 – lei que dispõe sobre a obrigatoriedade de frequência das crianças de 04 e 05 anos de idade à pré-escola – e quais são os efeitos dessas estratégias para a Educação Infantil. Esta pesquisa foi realizada com a utilização das contribuições de autores considerados pós-estruturalistas e é embasada nos estudos de Michel Foucault, dentre outros autores. Foi utilizado o conceito de governo como ferramenta teórico-metodológica e a governamentalidade como grade de inteligibilidade. Foram utilizados como materiais de análise documentos legais – Lei que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (Lei nº 13.005) e Lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 12.796) – e matérias de diferentes jornais ou revistas eletrônicas. Através da elaboração de três eixos de análise foi possível compreender as estratégias adotadas para o cumprimento da lei nº 12.796 e seus efeitos para a Educação Infantil. O primeiro eixo de análise apresenta a recorrência do discurso que defende o ingresso mais cedo para a escola e que aponta como positiva a lei 12.796. Também apresenta o papel da fala dos considerados *experts* nesses discursos. Assim, o primeiro achado da pesquisa evidencia a concepção de que entrar mais cedo para a escola é sinônimo de possibilidade de investimento em capital humano e, conseqüentemente, de maiores chances de sucesso no futuro. No segundo eixo, é evidenciado o segundo achado desta dissertação: a associação entre a obrigatoriedade da frequência com a gestão do risco social e o papel que a estatística assume no processo de mapear os grupos considerados de risco e de servir de embasamento para o argumento de que a escola traz inúmeros benefícios para a vida dos sujeitos. É discutido ainda como a estatística funciona como tecnologia de governo, ao impelir os sujeitos a agirem de determinada forma. No terceiro e último eixo de análise apresento as estratégias adotadas pelo Poder Público para atender o cumprimento da lei 12.796 evidenciando o quanto essas estratégias resultam em efeitos para as turmas de 0 a 03 anos de idade. Os achados deste eixo revelam que esses efeitos são diversos: fechamento de turmas de berçário, falta de profissionais qualificados nas turmas de berçário, proliferação de propostas como a creche domiciliar, redução do horário de atendimento de algumas turmas integrais da Educação Infantil, parceria público-privada para garantir vagas para crianças da Educação Infantil, etc. Também problematizo como os discursos que sustentam determinadas estratégias refletem um deslocamento em direção à uma perspectiva mais assistencialista para as turmas de 0 a 03 anos de idade. No decorrer das discussões dos eixos é possível perceber a presença da lógica neoliberal que aciona os sujeitos a investirem em

sua educação para que, no futuro, tenham condições de inserção e competição no jogo econômico.

Palavras-chave: Obrigatoriedade da frequência à pré-escola. Governo. Governamentalidade. Educação Infantil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados das buscas por pesquisas acadêmicas realizada nos bancos de teses e dissertações da CAPES, FURG, UFRGS, UFPEL, UFSM.

Quadro 2 - Documentos de contextualização.

Quadro 3 - Busca em meio eletrônico.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMUNESC	Associação dos Municípios da Região Nordeste de Santa Catarina
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários em Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
ES	Espírito Santo
EI	Educação Infantil
FICAI	Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
FACAMP	Faculdade de Campinas
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OFTA	Observatório de Fenômenos Transnacionais nas Américas
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SINDSERM	Sindicato das (os) Servidoras(es) Públicas(os) Municipais de Teresina
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SMED	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UNIDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNITAU	Universidade de Taubaté
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
UNOESC	Universidade Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO I	
CAMINHOS PERCORRIDOS: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS	16
CAPÍTULO II	
LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O TEMA	29
CAPÍTULO III	
CONSTRUINDO O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	39
3.1. PÓS-ESTRUTURALISMO E MICHEL FOUCAULT.....	39
3.2. GOVERNAMENTALIDADE E GOVERNAMENTO.....	44
3.2.1. A EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE POPULAÇÃO.....	52
3.3. CAMINHOS DA PESQUISA: APRESENTANDO O MATERIAL E AS POSSIBILIDADES DE ESTUDO.....	58
CAPÍTULO IV	
UM OLHAR GENEALÓGICO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	66
4.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O OLHAR GENEALÓGICO.....	67
4.2. BUSCANDO FIOS DE PROVENIÊNCIA NA HISTÓRIA.....	70
4.2.1. CONCEPÇÃO MODERNA DE INFÂNCIA.....	70
4.2.2. PRIMEIRAS FORMAS DE ATENDIMENTO DESTINADAS À INFÂNCIA.....	75
CAPÍTULO V	
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ATENDIMENTO PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 06 ANOS DE IDADE	84
5.1. A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 06 ANOS DE IDADE.....	84
5.2 A INFÂNCIA E ALGUNS DE SEUS REDIRECIONAMENTOS A PARTIR DOS ANOS 2000.....	90
CAPÍTULO VI	
MOVIMENTOS DE ANÁLISE: DAS ESTRATÉGIAS ADOTADAS PARA A EFETIVAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE ÀS FORMAS DE GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA	102

6.1. É PRECISO ENTRAR MAIS CEDO PARA A ESCOLA: UM DISCURSO RECORRENTE NAS POLÍTICAS DIRECIONADAS À PRÉ-ESCOLA.....	104
6.2. A OBRIGATORIEDADE DA FREQUÊNCIA À PRÉ-ESCOLA E A GESTÃO DO RISCO SOCIAL	122
6.3. RELAÇÃO ENTRE ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS – EFEITOS DA LEI PARA O ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 03 ANOS DE IDADE.....	139
ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES.....	151
REFERÊNCIAS.....	155

APRESENTAÇÃO

É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1998, p. 10).

Início a escrita desta dissertação com este excerto de Foucault, pois acredito que tais palavras se relacionam com o processo que vivi até o presente momento enquanto mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Desde o início de minhas vivências no Mestrado tinha curiosidade em estudar alguma das políticas públicas voltadas para a educação, pois percebia que tais políticas implicam em diferentes redirecionamentos para o cotidiano da escola.

Essa curiosidade, porém, não se pautava na busca por esgotar alguma política pública, objetivando descrevê-la em minúcias ou até mesmo criticá-la, atribuindo a ela a responsabilidade pelos problemas enfrentados pela educação em nosso país. Minha intenção era empreender novos olhares, pensar sob outra ótica, perceber outras questões sobre o tema que me mobilizava dentro do tema das políticas educacionais.

Dentre essas outras questões que buscava compreender naquele momento, é possível citar a busca em pesquisar os reordenamentos que as políticas traziam para o contexto escolar e para o trabalho docente, bem como quais eram seus efeitos práticos para a vida das crianças. Também buscava perceber os discursos que sustentavam e legitimavam essas políticas. Essas intenções fizeram com que me aproximasse da perspectiva pós-estruturalista, pois, apesar de não a julgar melhor do que outra perspectiva, percebi essa perspectiva como potente ferramenta de análise para o que me inquietava.

Nesse sentido, busco investigar no decorrer desta pesquisa e à luz das contribuições do pós-estruturalismo, quais estratégias têm sido adotadas para o cumprimento da lei federal nº 12.796 – lei que dispõe sobre a obrigatoriedade de frequência das crianças de 04 e 05 anos de idade à pré-escola – e quais são os efeitos dessas estratégias para a Educação Infantil.

Para isso, no primeiro capítulo, *Caminhos percorridos: algumas experiências*, discorro sobre minha trajetória da vida objetivando contextualizar o leitor sobre os acontecimentos que me trouxeram até o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Também busco nesta seção, explanar sobre o processo que culminou na formulação do

meu problema de pesquisa, evidenciando o quanto esse processo está imbricado em minha trajetória de vida.

No segundo capítulo, intitulado *Levantamento de pesquisas sobre o tema*, busco apresentar um levantamento de pesquisas sobre o tema realizado na plataforma de teses e dissertações da CAPES, FURG, UFRGS, UFPEL e UFSM, afinal, este movimento foi importante para compreender como tem se dado a circulação do meu tema de pesquisa no ambiente acadêmico, além de possibilitar a observação de como diferentes perspectivas lançam diferentes análises sobre minha problemática de estudo.

O terceiro capítulo, *Construindo o referencial teórico-metodológico*, inicia-se com considerações sobre a perspectiva de estudo pós-estruturalista para situar o leitor acerca da perspectiva na qual me baseio para tecer minhas análises. Na segunda seção deste mesmo capítulo argumento sobre governamentalidade e governo, à luz das contribuições de Michel Foucault, pois esses conceitos foram essenciais para as análises acerca do meu problema de pesquisa – análises estas que apresento no decorrer das últimas seções desta dissertação. Já no último item deste tópico do trabalho, apresento os caminhos que a pesquisa assumiu durante minha vivência no mestrado, assim como apresento o material e as possibilidades do estudo. Explicito como se deu o processo de seleção do material de análise e em quais fontes realizei a busca pelos mesmos.

No quarto capítulo, intitulado *Um olhar genealógico sobre a história da Educação Infantil*, inicio a escrita com considerações sobre o olhar genealógico, pois meu objetivo é explicar ao leitor sobre o quanto a inspiração genealógica pode contribuir no movimento de olhar para o passado para compreender e problematizar os novos contornos que a Educação Infantil vem assumindo na Contemporaneidade. Posteriormente, busco fios de proveniência na história para investigar a concepção moderna de infância, bem como as primeiras formas de atendimento destinadas a ela.

A seguir, no capítulo *As políticas públicas e o atendimento para as crianças de 0 a 06 anos de idade*, analiso, as primeiras políticas públicas voltadas para a educação da infância como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pois elas materializaram os direitos à educação. Por fim, abordo os últimos deslocamentos para a educação a partir dos anos 2000, afinal, atualmente a infância e sua educação passaram a ser centrais nos discursos oficiais. Tais discursos impulsionaram regulamentações que trouxeram importantes efeitos para a reorganização da educação da infância. Dentre essas regulamentações, abordo o ensino fundamental de nove anos, a obrigatoriedade da frequência à pré-escola e a Base Nacional Comum Curricular.

Por fim, finalizo este projeto de pesquisa com o sexto capítulo, cujo título é: *Movimentos de análise: Das estratégias adotadas para a efetivação da obrigatoriedade às formas de governo da infância*. No decorrer deste tópico, apresento as análises acerca do meu problema de pesquisa a partir do material que selecionei para análise. Assim, durante a primeira seção (*É preciso entrar mais cedo para a escola: Um discurso recorrente nas políticas direcionadas à pré-escola*), discuto sobre o quanto o discurso que defende o ingresso mais cedo de crianças no ambiente escolar está presente na fala de diversas pessoas quando o assunto é a discussão da lei que determina a obrigatoriedade da frequência na pré-escola.

Na segunda seção (*A obrigatoriedade da frequência e a gestão do risco social*) deste mesmo capítulo objetivo explicar acerca dos conceitos de risco e perigo para Michel Foucault, evidenciando o quanto aparece no material de análise selecionado a associação da obrigatoriedade da frequência na pré-escola com a possibilidade de realizar a gestão do risco social. Por fim, no item intitulado *Relação entre assistência e educação de bebês e crianças bem pequenas – efeitos da lei para o atendimento das crianças de 0 a 03 anos de idade*, problematizo que durante as análises ficou claro que a lei 12.796 parece trazer como efeito a reaproximação entre educação e assistência quando o assunto é o atendimento voltado para os bebês e crianças bem pequenas. Além disso, também objetivei mostrar neste eixo de análise o quanto as estratégias adotadas pelo poder público para o cumprimento da lei parecem também revelar um retorno à concepção assistencialista direcionada para as crianças de 0 a 03 anos.

Assim, após trazer uma breve explicação sobre cada item que compõe esta dissertação, apresento a seguir o primeiro capítulo do trabalho.

CAPÍTULO I

CAMINHOS PERCORRIDOS: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

É preciso converter aquilo que somos em problema, o habitual em insuportável, o conhecido em desconhecido, o próprio em estranho, o familiar em inquietante. E não lamentar-se pela perda daquilo que somos e já estamos deixando de ser, pela crise de nossos saberes, de nossas práticas ou de nossos valores, mas interrogar-se por que necessitamos conhecer dessa maneira, atuar dessa maneira, acreditar em tudo isso. (LARROSA, 2000, p. 330)

A tarefa de iniciar a escrita de um Projeto de Dissertação se mostra, a meu ver, uma tarefa desafiadora, pois se trata de uma ação que demanda dedicação por parte do pesquisador que ao longo de seu trabalho esteve disposto até mesmo a desconhecer o que até então era conhecido para responder os problemas que o inquietavam inicialmente. Além disso, tal processo também demanda apropriação das normas que orientam a estruturação do trabalho, sistematização do diálogo feito com os referenciais teóricos escolhidos, reflexão sobre sugestões recebidas, escrita, reescrita, leitura, releitura, modificações.

Assim, iniciei este tópico com essa consideração e com o excerto acima, uma vez que apesar de desafiador julgo que esse processo se tornou necessário para mim, afinal, senti a necessidade de desnaturalizar o que parecia então natural, de tornar o “familiar em inquietante”, de problematizar questões que me incomodavam. Porém, antes de partir para as inquietudes que me colocaram como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, penso ser importante apresentar brevemente algumas de minhas vivências e experiências, pois elas me formaram enquanto pessoa e pesquisadora, assim como contribuíram para que eu me interessasse pelo tema de pesquisa que apresentarei mais adiante.

Quando criança adorava o espaço escolar e tudo que se relacionava a ele. Porém, apesar desse gosto pelo ensino e de ter pensado na possibilidade de me formar em uma área em que pudesse lecionar, durante o Ensino Médio cedi aos discursos que valorizavam certas profissões em detrimento de outras. Muitas pessoas com os quais eu convivia defendiam que tais profissões trariam estabilidade financeira, boas condições de trabalho e *status* social. Consequente, já pensando em me preparar para provas de seleção de boas universidades, passei a cursar o terceiro ano junto de um curso preparatório para o vestibular em uma instituição conhecida por altas aprovações em provas concorridas do país.

Durante as boas aulas que tive nesse local ficou claro para mim que eu era da área de humanas e decidi prestar vestibular para Relações Internacionais, uma vez que esse curso reunia diversas disciplinas que eu tinha interesse em estudar, como Política, História Geral, História brasileira, Língua inglesa, Economia, etc. Além disso, escolhi uma instituição de ensino que oferecia junto ao curso mencionado a bi diplomação em Economia, pois acreditava que estudando cinco anos em período integral teria a oportunidade única de ter em mãos, em um tempo relativamente curto, dois “diplomas”. Para mim isso era sinônimo de sucesso profissional.

No ano de 2012 iniciava tal curso na Faculdade de Campinas (FACAMP) localizada em Campinas, interior do estado de São Paulo. Porém, antes de falar sobre minha experiência acadêmica nessa instituição e sobre o motivo de ter migrado para o curso de Pedagogia, acredito ser importante falar sobre o conceito foucaultiano do indivíduo como empresário de si mesmo (FOUCAULT, 2008a), afinal, foi por acreditar que era preciso investir em mim e por me enxergar como fonte do meu próprio capital que fiz essa opção relatada.

Segundo Foucault (2008a), o neoliberalismo norte-americano tomou como referência a economia de mercado para explicar todos os fenômenos sociais e, assim, passou a dar ênfase à Teoria do Capital Humano a partir das análises feitas pelos economistas da chamada Escola de Chicago. Nessa ótica “as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital” (GADELHA, 2009, 149).

Logo, dentro dessa lógica o indivíduo passa, segundo Foucault (2008a) a se enxergar como um empresário de si, pois se reconhece como uma microempresa e percebe que é preciso, como em qualquer outra empresa, investir em si para continuar participando dessa configuração econômica vigente e tendo sucesso e satisfação pessoal. Dentre tais investimentos, Sylvio Gadelha (2009) aponta que a capacitação e formação profissional passam a serem vistas como “fatores que garantiriam o aumento da produtividade” dos sujeitos.

Desse modo, após me aproximar dos estudos foucaultianos, vejo que minha busca por um curso de nível superior esteve permeada por essa lógica, afinal, apesar de desejar um curso que eu gostasse e no qual eu me sentisse “feliz”, não perdi de vista a ideia de que se eu investisse corretamente em minha formação teria bons retornos futuros e boa inserção no mercado de trabalho.

Após pontuar tais aspectos, ressalto que minha trajetória como acadêmica do curso de Relações Internacionais foi bastante significativa. Lá pude estudar e problematizar diversas questões, a saber: a história mundial e brasileira, a organização e efeitos dos diferentes sistemas

econômicos, a relação de diferentes países dentro do Sistema Internacional, os fatores que podem ameaçar a ordem mundial, as formas de reação dos países diante de ameaças à sua soberania, noções de balanço de pagamento, teorias correntes dentro das Relações Internacionais, noções de Contabilidade, conhecimentos de micro e macro economia, dentre outras.

Também foi nessa fase da minha vida acadêmica onde tive um contato um pouco mais aprofundado com a obra de grandes pensadores e teóricos. Além disso, por ter participado de um grupo de pesquisa denominado Observatório de Fenômenos Transnacionais das Américas – OFTA, estudei um pouco sobre filósofos como Friedrich Nietzsche, Friedrich Hegel e Theodor Adorno, afinal, os pesquisadores de tal grupo buscavam compreender aspectos de nossa realidade a partir das contribuições e reflexões desses grandes autores.

Lembro-me de ter ficado impactada com o estudo do texto “Educação após Auschwitz” de Adorno, uma vez que tal autor discute a educação como importante instrumento para se evitar barbáries como a ocorrida em Auschwitz. Lembro-me ainda que ao estudar a obra “A condição humana” de Hannah Arendt me impressionou o fato de a referida autora afirmar que a educação da Modernidade passou a ter um caráter utilitarista de formar os homens para o mercado, o que resultou em um grande vazio existencial para a humanidade.

Portanto, ao estudar esses autores e ao me deparar com essas questões que me intrigavam, percebi o potencial da educação. Também compreendi que não existia uma única verdade, uma única resposta aos problemas da vida, uma verdade “essencial” ou “natural” que viesse da natureza ou dos sujeitos dotados de mais razão em relação aos demais. Percebi que, na realidade, existiam produções de verdades feitas pelos teóricos, pelos especialistas e pelas pessoas de forma geral e que elas não eram absolutas e/ou imutáveis. Assim, mesmo sem ter tido contato com autores pós-estruturalistas, vinha percebendo e discutindo com colegas de estudo aquilo que Foucault (1979, p. 12) nos diz: a “verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”.

No decorrer desse curso me voluntariei em um projeto social de alfabetização de adultos acreditando que poderia contribuir com a formação de outras pessoas. Foi durante meus momentos nesse projeto que o interesse pela educação, que até então estava latente, ressurgiu com força. Desse modo, passei a me perguntar: “Por que não mudo de curso?”, “Por que não lecionar?”, “Será que vale a pena abandonar um curso do qual eu também gosto?”, “Será que iria gostar de um curso de formação de professores tanto quanto gosto do meu curso atual?”, “Com qual faixa etária me realizaria trabalhando?”, “Será que uma licenciatura me traria algo além de satisfação pessoal?”.

Diante desses questionamentos e inseguranças, optei por assistir algumas aulas do curso de Pedagogia na Universidade de Campinas – UNICAMP, pois queria ter certeza de que iniciar outra graduação para me tornar professora seria uma boa escolha. Durante as aulas que presenciei, fui percebendo que a educação vai além do simples ato de ensinar e/ou de gostar de crianças. Compreendi que a profissão envolvia saberes específicos acerca da faixa etária com a qual o professor trabalharia, bem como abrangia conhecimentos de áreas como gestão, orientação e coordenação. Constatei ainda que o ato de ensinar envolve intencionalidades pedagógicas em todo o tempo e que, por isso, era algo muito mais complexo do que parecia ao olhar desatento de quem tem um primeiro contato com essa área.

Diante dessas constatações, passei a desejar ser acadêmica do curso de Pedagogia. Porém, após tomar a decisão de mudar de curso, enfrentei oposição de muitas pessoas que também tinham suas concepções influenciadas pela lógica corrente do sujeito empreendedor de si, do sujeito que precisa investir em si mesmo para ter bons rendimentos financeiros. Muitos alegavam que a educação era uma área muito difícil e desgastante. Afirmavam que principalmente em nosso país o professor era pouco valorizado, que tinha condições de trabalho ruins e que era melhor trabalhar em uma empresa, pois nesse espaço exercer as atividades pertinentes ao trabalho seria mais “fácil”, além de possibilitar melhor remuneração. Recordo-me de ter escutado pessoas afirmando: “como professora você terá que lidar com trinta alunos falantes, além de ganhar um salário baixo”, “você será uma profissional que estará sempre estressada”, “você vive o primeiro amor por aquilo que a educação promete, mas quando estiver no chão da sala de aula vai se questionar sobre essa escolha”.

Hoje, após refletir sobre essas colocações, vejo que isso se deve a desvalorização em relação ao trabalho docente. A pesquisa intitulada “Desvalorização social da profissão docente no cotidiano da escola pública no discurso do professor” (SOUZA, 2011), apresentada no X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, mostra os resultados de entrevistas realizadas com professores de escolas públicas brasileiras e revela alguns fatores que contribuem para essa desvalorização, a saber:

O excesso de trabalho cada vez mais burocrático que se impõe ao professor e que poderia ser desenvolvida perfeitamente pela equipe técnico-administrativa, o salário baixo, a pressão de gestores sobre o cumprimento de toda ordem de obrigações que chegam em múltiplas instâncias (preenchimento de diários de classe, relatórios individuais de alunos, e, nesse sentido, ressaltamos as classes numerosas, os projetos, as observações indisciplinadas e da falta de cumprimentos de deveres por parte do aluno, etc.), a violência (basta ver as últimas reportagens noticiadas pelos jornais), demandas de pais de alunos, bombardeios de informações, desgastes físicos e, principalmente, a falta de reconhecimento de seu trabalho na esfera social (SOUZA, 2011, p.4815).

Além disso, a pesquisadora Leticia Farias Caetano (2017), em sua dissertação de mestrado cujo título é “No que você está pensando? O discurso do mal-estar docente produzido no *Facebook* e a fabricação dos modos de ser professor na contemporaneidade”, também discorre sobre essa temática. Sua pesquisa, que também se apoia na perspectiva pós-estruturalista e nas contribuições de Michel Foucault, objetiva analisar o discurso sobre o mal-estar docente que circula no *Facebook* articulando-o com os modos de ser e de exercer a docência atualmente. Para isso, Caetano (2017) analisou, durante o período de 2012 até 2016, algumas páginas do *Facebook* com expressivo número de seguidores que envolviam discussões sobre a docência.

Segundo ela, diante da análise dos materiais selecionados, foi possível constatar, dentre outras coisas, que a desvalorização do trabalho docente acontece na Contemporaneidade devido alguns fatores, como: problemas de relacionamentos enfrentados entre colegas de profissão, alunos e pais; desvalorização em termos de salário; excesso de atividades para serem concluídas; agressões e ameaças que alguns professores sofrem; pressão social sob a profissão; sensação de impotência diante de *rankings* que apontam deficiências na educação; dentre outros.

Não obstante, diante desses apontamentos, Caetano conclui que “o discurso do mal-estar, além de constituir a docência, opera a partir de uma ideia produzida sobre esta, através da opinião pública. Nesse sentido, não só os professores, mas também a população de um modo geral passa a entender a docência pela lógica do mal-estar” (CAETANO, 2017, p. 122).

Desta forma, mesmo diante desse discurso predominante em relação à docência, optei pela mudança e no ano de 2014 voltei para minha cidade natal e ingressei para o curso de Pedagogia na Universidade de Taubaté – UNITAU. Antes de iniciar essa nova fase, tinha muitos questionamentos acerca da educação. Perguntava-me: Já que decidi lecionar, como posso ser uma boa professora? Como posso contribuir com a melhoria da educação em meu país? Como garantir que todos os meus alunos aprendam? Como desenvolver um bom relacionamento com meus alunos? Existem segredos para ser uma boa professora? Preciso utilizar quais técnicas para ministrar uma boa aula? Como atrair a atenção de todos meus alunos? Como elaborar aulas significativas, atraentes e diferenciadas?

Apesar de tantos questionamentos prévios, enquanto trilhava meu caminho como acadêmica da Pedagogia, percebi que não existiam respostas prontas para essas perguntas. Compreendi que não havia fórmulas infalíveis para ser uma boa professora e para ministrar uma boa aula. Aprendi que mais do que saber o que devia ser feito em sala de aula o bom

professor precisa sempre problematizar suas práticas e refletir sobre o cotidiano escolar. Com meus professores e professoras comecei a aprender a questionar e desnaturalizar o que é apresentado pelo discurso corrente e pelo discurso oficial.

Além disso, também aprendi sobre a especificidade da infância, que a educação vai além das práticas de cuidado, que o trabalho docente é marcado por intencionalidades pedagógicas, que pensar em alunos é pensar em pluralidade e não em homogeneidade, que há diversas formas de ensinar e de aprender, que cada etapa da escolarização tem suas particularidades, que a noção de infância é uma construção social. Também aprendi sobre a história da infância e sobre os processos de sua institucionalização, teci importantes discussões em diversas disciplinas e tive contato com documentos divulgados pelo Ministério da Educação sobre as diferentes etapas da educação escolar obrigatória.

Em outras disciplinas estudei sobre a particularidade da Educação Infantil e como desenvolver um trabalho nessa etapa educacional que pudesse viabilizar o desenvolvimento das múltiplas linguagens e das múltiplas experiências. Também tive contato com questões mais práticas relacionadas ao ensino da História, Geografia, Ciências, Matemática e outras disciplinas em cada série do Ensino Fundamental e compreendi alguns fundamentos relacionados à alfabetização e ao letramento.

Entretanto, enquanto construía esses e outros conhecimentos na graduação, percebia e me incomodava o fato de que muitas pessoas envolvidas com o ensino defendiam que a educação ideal era aquela que viabilizasse a formação de seres autônomos, críticos e participativos. Constatava que esse parecia ser um discurso dominante e inquestionável no campo educacional, mas em meu íntimo pensava: Se esse é o segredo para a educação melhorar de qualidade, porque ela não melhora de fato? Se os documentos orientadores oficiais se baseiam nesse ideal porque a educação continua marcada por tantos problemas? Esse discurso é realmente potente ou apenas bonito nos pronunciamentos e no papel? Se os professores parecem acreditar que a educação deve favorecer o desenvolvimento dos alunos, o que acontece no processo educativo que impede o alcance desse objetivo?

Esses questionamentos foram se intensificando na medida em que eu me inseria cada vez mais no espaço escolar. Durante boa parte da graduação fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID¹ – e nesse programa passei por escolas

¹ O PIBID é um programa do Ministério da Educação (MEC) e financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Oportuniza que estudantes dos cursos de licenciatura realizem atividades semanais nas escolas da rede pública, acompanhando o cotidiano da escola, sob a supervisão de um docente.

de Ensino Fundamental e de Educação Infantil. Em todas as instituições em que frequentei tive ótimas supervisoras que sempre incentivaram a mim e as demais bolsistas a não apenas aplicar o projeto pensado, mas também a observar a rotina de todas as turmas das escolas para que assim pudéssemos enriquecer nossa formação. Durante esse exercício, pude ver exemplos de sucesso, mas também exemplos de problemas que reforçavam minha dúvida sobre o porquê desses obstáculos não serem solucionados se havia inúmeros teóricos que já apresentavam um “passo a passo” de solução para a educação. Logo, fui colocando cada vez mais sob suspeita alguns discursos e fui me afastando de “toda essa discursão pedagógica que trata idealisticamente a educação” (VEIGA-NETO, 2003, p. 106).

Além dessas experiências significativas que tive enquanto bolsista do PIBID, no meu último ano de graduação fui convidada para assumir a regência de uma turma de maternal em um colégio privado do município de Tremembé – SP. A princípio me senti insegura, pois sempre me imaginei uma professora de Ensino Fundamental e achava que não tinha o perfil para trabalhar com essa faixa etária. Apesar de saber que a ação educativa envolve intencionalidades pedagógicas independentemente da faixa etária com a qual o professor trabalha e que o cuidado também deve estar presente na Educação Infantil, acreditava que na prática ser professora de crianças de três anos de idade era sinônimo apenas de cuidar e que aliar cuidado e educação seria uma tarefa muito complicada. Lembro-me ainda de ficar insegura em relação aos pais, afinal, pensava que eles ficariam controlando o meu trabalho, uma vez que aquela seria a primeira experiência escolar de seus filhos.

Porém, mesmo diante dessas e de outras inseguranças, lembro-me de ter conversado com a coordenadora pedagógica do colégio em questão e a mesma me acalmou em relação às minhas inquietações dizendo que estava ali para apoiar o meu trabalho. A mesma também me disse que eu me surpreenderia com a Educação Infantil e que sabia que aquela era minha primeira experiência como regente e que por isso estava disposta a dar suporte em tudo que fosse preciso. Assim, me senti mais segura para começar essa nova fase da minha vida e logo estava eu como professora do Maternal.

Hoje, ao olhar para mais essa experiência vivida, vejo que foi uma das mais significativas que já vivi até o presente momento. Reformulei todas minhas ideias prévias e sobre o ser professora dessa faixa etária. Aprendi que é possível articular o cuidado e a educação, desenvolver um bom relacionamento com os pais e conquistar a confiança e o carinho dos alunos. Constatei que o trabalho nessa etapa educacional também pode e deve ser direcionado para o desenvolvimento das crianças, de forma que cada atividade seja cuidadosamente planejada, acompanhada e repensada se preciso for. Além de todo esse

aprendizado construído, também aprendi muito nas reuniões de formação das quais participei, assim como aprendi convivendo com outras professoras de diferentes séries. Com elas teci diálogos significativos, observei um pouco de suas práticas e desenvolvi projetos e trabalhos em conjunto.

Entretanto, o aprendizado não parou aí. Percebi – seja por observações indiretas ou por questionamentos informais apresentados por mim para as educadoras do último ano da Educação Infantil e também das outras turmas – que muitas professoras de alunos de cinco anos de idade buscavam preparar seus alunos para o primeiro ano do Ensino Fundamental, através da introdução do uso do caderno, do ensino do tradicional cabeçalho, do treinamento de letra cursiva, da insistência na apropriação do sistema alfabético de escrita por parte dos alunos, etc. Logo, diante dessas constatações, observava que a Educação Infantil parecia assumir um caráter cada vez mais escolarizante. As atividades desenvolvidas nessa etapa da educação pareciam priorizar outros objetivos em detrimento de ações que viabilizassem o desenvolvimento de habilidades pessoais e interpessoais indispensáveis para a formação do sujeito.

Além disso, essas observações também me mostraram que se as crianças entram com seis anos de idade para o primeiro ano e com essa idade passam a ter de lidar com a rotina inerente ao Ensino Fundamental é, na verdade, com cinco anos que a pressão e a realidade do primeiro ano começam, afinal, passam a ser preparadas para ingressar nessa etapa da educação. Isso evidencia que a política educacional – Lei Federal nº 11.264 de seis de Fevereiro de 2006 – que trouxe a obrigatoriedade do ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental reflete diretamente no cotidiano da Educação Infantil, implicando em um reordenamento espaço-temporal nessa etapa de ensino, afinal, como aponta Mota (2010, p. 85):

A Educação Infantil passa por um outro reordenamento em função da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Isso incide também na Educação Infantil, uma vez que a faixa etária de atendimento reduz para as crianças de zero a cinco anos de idade. Novos embates, novas lutas, novos jogos de poder, em que estão implicadas outras verdades sobre esses dois níveis educacionais.

Somado a essa política educacional citada acima, outras questões começaram a chamar minha atenção diante dos novos direcionamentos que têm sido pelos quais a educação de crianças de 0 a 06 anos de idade tem passado. Como exemplo cito a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², que foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017. Junto de sua

² Ressalto que trago a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) neste momento apenas para contextualizar as políticas públicas contemporâneas, haja vista que tal Base não se constitui como objeto de análise desta pesquisa. Também ressalto que farei a contextualização da BNCC com mais detalhes na seção “A infância e alguns de seus redirecionamentos a partir dos anos 2000”, localizado no terceiro capítulo do trabalho.

homologação, foi determinado que as redes de ensino podiam começar a trabalhar em sua implementação, mas que a revisão dos currículos deveria ocorrer no ano de 2019 e ser concluída até o ano de 2020. Segundo o material divulgado pelo Ministério da Educação sobre a BNCC, tal documento é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 07). Assim, ao objetivar normatizar as aprendizagens, o documento propõe um currículo baseado em competências, ou seja, explicita competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda Educação Básica e em cada etapa da escolaridade.

Nesse sentido, o documento, ao atribuir centralidade à noção de aprendizagem, através de um currículo baseado em competências, assume que a aprendizagem se constitui como chave primordial para a resolução de problemas sociais. Logo, segundo Noguera-Ramirez (2011), documentos como este e discursos recorrentes no campo da educação evidenciam que a centralidade que antes era atribuída ao ensino se desloca para a aprendizagem. Em suas palavras:

Pode-se dizer que a Modernidade se inaugurou nos séculos XVI e XVII como ‘sociedades do ensino’, hoje se estaria fechando sob a forma de uma ‘sociedade da aprendizagem’, e teríamos, assim, uma grande virada: da ênfase inicial no ‘ensino’ e na ‘instrução’ para a ênfase na ‘aprendizagem’ e, simultaneamente, da ‘Didática’ para as ‘tradições pedagógicas’. Assim, se os conceitos de *doctrina* e *disciplina* governaram as reflexões pedagógicas durante a Idade Média, se *institutio* e *eruditio* dominaram o pensamento pedagógico dos séculos XVI e XVII; se *educação*, *instrução* e *Bildung* prevaleceram entre o fim do século XVIII e o fim do século XIX, o conceito de *aprendizagem* (*learning*) será o conceito preponderante do século XX, e segundo parece, dos primórdios do século XXI. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011. P.230).

Diante dessas mudanças propostas e desse deslocamento, é possível constatar que a BNCC também implicará no reordenamento da Educação Infantil, afinal, propõe campos de experiência para a organização curricular desta etapa da Educação Básica. Os campos são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Porém, uma análise detalhada do documento revela que na última versão foi suprimida a fundamentação teórica acerca dos campos de experiência. Revela ainda que o foco parece ter sido redirecionado para as competências e habilidades a serem adquiridas durante as diferentes etapas de ensino. Para Mota, Tavella e Capilheira (2018, p. 02):

A BNCC tem sido bastante problematizada e sua última versão desconsidera o movimento de discussão que ocorreu a partir da apresentação da 1ª e 2ª versão do documento e mostra de forma acentuada o foco no desenvolvimento de competências e habilidades.

Além dessas constatações sobre uma base nacional comum, a Lei nº 12.796 de 04³ de Abril de 2013, que determinou que todos os alunos de 04 e 05 anos deveriam estar matriculados em pré-escolas, uma vez que ela se tornava obrigatória, também me mobilizou, pois passei a refletir sobre os redirecionamentos que esta exigência traria para o contexto da Educação Infantil. Cito alguns dos questionamentos aos quais me detinha naquele momento: As unidades de Educação Infantil tinham espaço físico suficiente para receber todas as crianças de 04 e 05 anos? Qual a concepção que influenciava a obrigatoriedade da frequência? O ingresso de todas as crianças na pré-escola provocaria quais tipos de mudanças?

Essa Lei se originou da Emenda Constitucional n. 59/2009 de novembro de 2009 que alterou, dentre outras coisas, o inciso I do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 determinando que a educação básica deveria ser obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos. Além disso, sua promulgação se baseou na justificativa de que a obrigatoriedade da frequência desde os 04 anos de idade poderia influenciar positivamente os alunos em seu processo de escolarização. As seguintes palavras do então Ministro da Educação Fernando Haddad evidenciam essa concepção: “É justamente a falta de acesso à pré-escola que induz ao fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à repetência elevada, ao analfabetismo de crianças de 8 a 14 anos” (HADDAD, 2009, p. 07).⁴

Além disso, parece que tal fala do então Ministro da Educação também revela a concepção do papel salvacionista atribuído à pré-escola, uma vez que ela é apontada como possível salvação para os problemas que envolvem a alfabetização no país. Não obstante, para além da fala de Haddad, é possível apontar ainda uma proliferação discursiva que parece perpassar toda a sociedade e que também defende a obrigatoriedade da pré-escola como instrumento facilitador de investimento em capital humano.

³ Neste momento do trabalho faço uma breve contextualização da Lei para indicar ao leitor questões que me intrigavam e que me levaram em direção da formulação do meu problema de pesquisa. Posteriormente, explicarei com mais detalhes esta Lei.

⁴ Fala de Fernando Haddad (ministro da Educação de 2005 até 2012) proferida em audiência na Câmara dos Deputados no dia 19 de fevereiro de 2009.

A transcrição integral da audiência se encontra no seguinte site:

<http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/textoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0026/09&nuQuarto=0&nuOrador=0&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=14:30&sgFaseSessao=&Data=18/2/2009&txApelido=PEC%20277/08%20-20DESVINCULA%C3%87%C3%83O%20DAS%20RECEITAS%20DA%20UNI%C3%83O&txFaseSessao=Audi%C3%Aancia%20P%C3%BAblica%20Ordin%C3%A1ria&txTipoSessao=&dtHoraQuarto=14:30&txEtapa=>

Parece prevalecer a ideia de que entrando mais cedo na escola, a criança terá maiores e melhores chances de aprendizagem e, conseqüentemente, terá seu capital humano valorizado para que possa contribuir com o desenvolvimento econômico do país onde vive. Logo, para Simons e Masschelein (2008), acontece então a “capitalização da aprendizagem”, pois a aprendizagem se transforma em capital, já que ela é capaz de agregar valor ao capital humano na sociedade neoliberal que valoriza sujeitos que alcançaram êxito em seus processos de aprendizagem e de escolarização.

Nesse sentido, consciente desse processo, passei a desconfiar de que a obrigatoriedade da frequência na pré-escola poderia representar uma política educacional voltada para a Educação Infantil que conferisse a tal etapa um caráter preparatório e escolarizante, já que a partir dos 04 anos as crianças já poderiam aprender o ofício do ser aluno por estarem obrigatoriamente no espaço escolar, afinal, como nos diz Sarmiento, é dentro da instituição escolar que a criança aprende esse ofício, uma vez que:

(...) perante a instituição a criança morre, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado (SARMENTO, 2011, p. 588).

Assim, foi todo esse processo vivido de questionamentos empreendidos por mim em relação às políticas públicas que me levou na direção de refletir sobre a Lei 12.796 citada acima e de desejar pesquisá-la, compreendê-la e, conseqüentemente, questioná-la, afinal, esta lei estava me inquietando bastante naquele momento. Essa busca por investigá-la detalhadamente foi então oportunizada quando me vi diante da necessidade de me mudar para a cidade do Rio Grande – RS, afinal, ao chegar nesse município tive a oportunidade de ingressar no Mestrado em Educação e, conseqüentemente, dar continuidade ao processo de questionamentos pelo qual estava passando naquele momento.

Ressalto, que antes de ingressar efetivamente como mestranda em educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEduc – da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), comecei a cursar, como aluna especial, a disciplina “Processos de escolarização e o governo da infância”,⁵ pois ao ler a proposta da mesma, vi que ao longo dos encontros semanais poderia entrar em contato com novas ferramentas conceituais de análise que viabilizassem outro olhar acerca da obrigatoriedade da frequência na pré-escola.

5 Disciplina ministrada pela Prof^a Dr^a Maria Renata Alonso Mota durante o primeiro semestre do ano de 2017.

Ao longo das aulas foram discutidas diversas questões, dentre elas: a produção do conceito de infância desde a Antiguidade até a Contemporaneidade, as aproximações entre infância e assistência, a história dos processos de escolarização da infância, as implicações do liberalismo e neoliberalismo para a educação, a relação entre educação e o conceito foucaultiano de *governo*, dentre outros. Portanto, foi o contato com essas questões que me permitiram aproximar da perspectiva pós-estruturalista, e mais especificamente de Michel Foucault. Importante ressaltar também que percebi nessa perspectiva e no referido autor ferramentas conceituais importantes para a análise das problematizações que vinha tecendo até aquele momento.

Após o término da disciplina, ainda mais motivada a estudar sobre minhas inquietações à luz da perspectiva pós-estruturalista, passei pelo processo seletivo para aluna regular do Mestrado em Educação e obtive a feliz a notícia da aprovação.

Sendo assim, partindo de todas as experiências descritas que me constituíram como pessoa e mestranda, acredito ser importante considerar, antes de sistematizar meu problema de pesquisa, que o mesmo foi criado, inventado no intercruzamento de minhas experiências e saberes, afinal, como afirma Veiga-Neto (2016, p. 23) é falacioso “pensar que os problemas de pesquisa estão aí, soltos no mundo, à espera de qualquer teoria para serem resolvidos”. Nesse sentido, a invenção do problema acontece, pois:

[...] uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A ‘escolha’ de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo dos saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos ‘escolhidos/as’ (e, esta expressão tem, na maioria das vezes um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou (CORAZZA, 2002, p. 124).

Ressalto também que antes de apresentar os questionamentos que me mobilizam acerca dessa temática, percebo o quanto a Educação Infantil tem passado por mudanças significativas que se apoiam e, conseqüentemente, se justificam tomando como base um grande discurso que defende maiores oportunidades de acesso à escola e busca por melhores resultados na alfabetização de crianças. Assim, é nesse discurso que diversas políticas educacionais contemporâneas, como a que implementou o ensino fundamental de nove anos, a que determinou obrigatoriedade da frequência à pré-escola e a que homologou a BNCC, se apoiam e ganham legitimidade por parte de diversos segmentos sociais.

Diante dessa consideração e diante da constatação de que “nenhuma questão tem resposta definida, definitiva e acabada e que até mesmo forçar respostas não é o melhor caminho” (VEIGA-NETO, 2016, p.25), busco, a partir da perspectiva pós-estruturalista, a tecer alguns questionamentos, a saber: Quais são os efeitos da Lei Federal nº 12.796 de 04 de Abril de 2013 para a Educação Infantil? Quais os efeitos desta Lei para as turmas de 0 a 3 anos de idade? Esta Lei tem contribuído com a reorganização do espaço e do tempo da Educação Infantil? As ações dos professores (as) de e de outros agentes educativos das unidades foram modificadas após a implementação desta Lei? Se sim, quais mudanças podem ser constatadas? Quais estratégias tem sido adotadas pelos gestores para o cumprimento da lei?

Deste modo, a partir desses questionamentos, busco analisar: *quais estratégias têm sido adotadas para o cumprimento da lei federal nº 12.796 – lei que dispõe sobre a obrigatoriedade de frequência das crianças de 04 e 05 anos de idade à pré-escola – e quais são os efeitos dessas estratégias para a Educação Infantil.*

Portanto, buscando compreender essa questão, proponho-me a analisar a obrigatoriedade da frequência e seus efeitos para a Educação Infantil, mostrando que ela não faz apenas o governo dos alunos da pré-escola como também faz o das crianças de 0 a 03 anos de idade, afinal, a partir do momento em que delimitar esta política educacional como objeto de análise, fui selecionando algumas matérias jornalísticas sobre o tema que evidenciaram o quanto os efeitos também se estendem para a faixa etária que vai do 0 aos 03 anos de idade.

Assim, ressalto que para tecer minhas análises sobre a problemática que me mobiliza, analisarei, em um primeiro momento, os documentos legais que sustentam a obrigatoriedade da frequência, bem como a lei que a implementou. Dentre esses documentos, é possível destacar a Lei que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências (Lei nº 13.005) e a Lei que alterou a LDB/96 (Lei nº 12.796). Já em um segundo momento, analisarei as matérias jornalísticas que selecionei sobre o tema da obrigatoriedade da frequência. Ressalto, porém, que mais adiante, no capítulo metodológico desta pesquisa, explico com mais detalhes o processo de escolha desses materiais de análise, bem como os critérios utilizados durante a seleção das matérias jornalísticas separadas para estudo.

A seguir, apresento um levantamento de pesquisas sobre o tema em questão e abordo brevemente a perspectiva de estudo pós-estruturalista, haja vista que me apoiei nela para a realização desta Dissertação.

CAPÍTULO II

LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O TEMA

Neste capítulo, inicio fazendo um levantamento de pesquisas sobre o tema no banco de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), da Universidade federal de Pelotas (UFPEL), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A escolha pelos bancos de dissertações e teses das Universidades acima mencionadas se deu diante do objetivo de buscar trabalhos que fossem do Estado do Rio Grande do Sul. Ademais, essas Universidades também contam com grupos de pesquisas voltados para as questões da infância⁶, o que me motivou a investigar se haviam produções relacionadas com meu tema de pesquisa.

Esse movimento mostra-se importante, pois possibilita compreender alguns direcionamentos teóricos e metodológicos que algumas dissertações e teses construíram sobre minha temática de estudo. Também permite compreender a visibilidade que o mesmo vem assumindo, bem como permite observar como diferentes perspectivas lançam diferentes análises sobre a questão.

Além disso, essa busca se mostra duplamente importante e necessária. Primeiramente se justifica, pois entrar em contato com diferentes produções sobre uma mesma questão ou sobre tópicos a ela relacionados oportuniza ao pesquisador outros olhares sobre seu objeto de estudo. Esse movimento enriquece a pesquisa, o olhar do pesquisador, uma vez que pode subsidiar suas reflexões e problematizações.

Além disso, considerando que “as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (Veiga-Neto, 2016, p. 93), investigar as produções, os discursos acadêmicos sobre a questão a ser analisada, abre a possibilidade de observar quais formas de se compreender dado tema foram e estão sendo construídas na academia. Entretanto, mais do que apenas compreender, tal ação também abre outra porta: a de desnaturalização e de problematização de certos discursos dominantes dentro do que se busca estudar. Nesse sentido, favorece que o pesquisador atento tenha a chance de lançar novos

⁶ Universidades e seus respectivos grupos de pesquisa referentes à infância:
UFRGS - GIDEP (Grupo de Pesquisa em Infância, Desenvolvimento e Psicopatologia).
UFSM – NIEPE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância).
UFPEL – CIC (Crianças, Infâncias e Culturas)

olhares para questões já discutidas e que mesmo que tenham sido aceitas em sua positividade ou como verdade absoluta por grande parte das pessoas é, na realidade, apenas outra forma de olhar para uma mesma questão.

Portanto, justificada a importância do movimento de analisar o que está sendo produzido sobre as questões que perpassam a pesquisa, lanço-me em direção da tarefa de apresentar e de contextualizar dissertações e teses que possam subsidiar minha pesquisa e me ajudar no processo de desnaturalização dos discursos. Para tanto, considerando que a obrigatoriedade da frequência à pré-escola data do ano de 2013, delimito minhas buscas a partir do período de 2011, pois julguei pertinente ver o que estava sendo produzido anos antes da promulgação dessa Lei.

Cabe apontar ainda que utilizei os descritores “Políticas públicas para a Educação Infantil” e “Obrigatoriedade da frequência na pré-escola” separadamente nas investigações empreendidas no banco de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), bem como nos bancos da Universidade federal de Pelotas (UFPEL), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A seguir, sistematizo em quadro o número de trabalhos encontrados em cada banco separado por cada descritor.

QUADRO 1: RESULTADO DE PESQUISA

BANCOS CONSULTADOS	DESCRITORES	
	Políticas públicas para a Educação Infantil	Obrigatoriedade da frequência na pré-escola
CAPES	9.387	6.883
FURG	Zero	Zero
UFRGS	2.284	959
UFPEL	403	301
UFSM	914	306

Quadro 1: Resultados das buscas por pesquisas acadêmicas realizada nos bancos de teses e dissertações da CAPES, FURG, UFRGS, UFPEL, UFSM.

Fonte: Elaborado pela autora

Cabe ressaltar que em relação à busca empreendida no banco da FURG, por não ter alcançado nenhum resultado com as palavras chaves citadas anteriormente, senti a necessidade de fazer outra busca, porém com as seguintes expressões também em separado: políticas educacionais, pré-escola e infância. Ao consultar pela primeira obtive como resultado a dissertação defendida por Fabiana Dendena no ano de 2008 pelo Programa de Mestrado em Educação Ambiental – PPGEA – intitulada “A educação ambiental e a educação especial pela ótica da inclusão e exclusão nas legislações e políticas educacionais”. Em relação à busca pela segunda expressão recebi um retorno com seis resultados. Entretanto, não selecionei nenhum desses trabalhos para contextualizá-lo adiante, pois os mesmos não se aproximam das questões que pretendo problematizar no decorrer desse projeto.

Já a busca pelo terceiro descritor resultou em duas dissertações de mestrado. A primeira, defendida por Carolina Dias Capilheira no ano de 2018 tinha por título “o Programa Criança Feliz e o governo da infância contemporânea”. Já a segunda dissertação, defendida em 2015 por Juliana Diniz Gutierrez Borges é intitulada “As práticas de atendimento à infância no município de Rio Grande: um recuo ao passado para problematizar o presente”. Diante da aproximação com minhas questões de pesquisa, ambos trabalhos foram separados para contextualização.

Outra importante explicação a ser apresentada é que ao investigar sobre políticas públicas para a Educação Infantil obtive muitos resultados. Muitos em termos numéricos, mas também muitos em relação à diversidade de temática e de abordagens, afinal, dentro dessa temática de políticas é possível explorar diferentes assuntos de acordo com diferentes perspectivas. Dentre os conteúdos dos trabalhos encontrados, é possível citar alguns como exemplo, a saber: Análise de alguns dos desdobramentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – para o currículo, espaço e formação de professores; Concepções das docentes sobre algumas das políticas educacionais vigentes em nosso país; Problematizações acerca das políticas formativas dos professores dessa etapa educacional; Análises de políticas inclusivas no contexto da creche; Reflexões sobre como aparecem a alfabetização e o letramento em turmas de pré-escola; etc.

Ao buscar pela expressão “obrigatoriedade da frequência na pré-escola” também obtive um número expressivo de resultados, ainda que este tenha sido inferior ao da busca pelo primeiro descritor. Contudo, apesar do significativo valor numérico, poucos foram os trabalhos que discorriam efetivamente sobre a Lei que implementou a obrigatoriedade da frequência nessas turmas, bem como sobre seus efeitos, tensões, antecedentes, intenções, etc.

Portanto, a partir dos inúmeros resultados obtidos dentro desses dois descritores estabeleci o título como critério prévio de seleção. Assim, após verificar se os mesmos tinham palavras relacionadas com questões que pretendia refletir passei para a leitura atenta dos resumos e, quando a relação com minha pesquisa se confirmava, separava o trabalho para uma leitura cuidadosa, buscando encontrar questões pertinentes para subsidiar minha pesquisa.

Nesse caminho de busca, de inquietação por outros olhares acerca de assuntos que me intrigam, elenquei nove trabalhos que contextualizarei brevemente nas linhas seguintes. A tese intitulada “A identidade da pré-escola: Entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade da frequência”, defendida por Cíntia Voto Fernandes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no ano de 2014 investiga a identidade que a pré-escola assume diante da obrigatoriedade escolar, através dos significados produzidos sobre tal etapa e sobre a transição para o Ensino Fundamental pelas narrativas de pessoas envolvidas com a educação das crianças no contexto da Educação Infantil (gestores, professores, equipe diretiva das escolas, crianças e família). Para isso, a referida autora fez uma pesquisa em um município localizado no extremo sul do Estado do Rio Grande do Sul e baseou suas análises em referenciais nacionais sobre a Pedagogia da infância, bem como em produções internacionais do campo da Sociologia da infância.

Apesar de adotar uma perspectiva diferente da que me apoiarei, esta tese trouxe inúmeras contribuições ao trazer o processo histórico e os interesses envolvidos por trás da constituição da Educação Infantil e da pré-escola no Brasil; as transformações legais pelas quais passaram; as repercussões que tiveram em âmbito político, pedagógico e social; análise sobre as considerações dos envolvidos com a educação acerca de suas concepções sobre a obrigatoriedade da frequência na pré-escola e sobre a transição para o Ensino Fundamental; etc.

Logo, os resultados das análises das entrevistas coletadas com os agentes educativos se mostram interessantes, pois revelaram que para muitos deles a pré-escola aparece como um projeto educativo que pode subsidiar as crianças para terem um bom desempenho ao longo da escolarização. Nesse sentido, a obrigatoriedade da frequência na pré-escola – apesar de representar um desafio de implementação do ponto de vista dos gestores do município – é vista como positiva na medida em que, para os pesquisados, representa uma forma de garantir que todas as crianças de 04 e 05 anos tenham acesso à educação e conseqüentemente tenham a chances de serem preparadas para um bom desempenho na próxima etapa escolar.

A dissertação “Direito à educação ou direito à creche: o que fundamenta o atendimento à criança de 0 a 03 anos na região da AMUNESC?” da autora Julcimara Trentim, defendida no ano de 2016 na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) analisa, a partir da

consideração da obrigatoriedade da frequência na pré-escola, a situação do atendimento em escolas de Educação Infantil das cidades que compõe a Associação dos Municípios da Região Nordeste de Santa Catarina (AMUNESC), composta pelos seguintes municípios: Araquari, Balneário Barra do Sul, Campo Alegre, Garuva, Itapoá, Joinville, Rio Negrinho, São Bento do Sul e São Francisco do Sul. Assim, ao investigar como as cidades dessa associação atendem essa nova legislação, a autora também investigou, por meio de pesquisa documental, questões acerca da oferta de atendimento destinada as crianças de 0 a 03 anos, uma vez que ela partiu do pressuposto de que a obrigatoriedade da frequência na pré-escola também poderia causar consequências e reordenamentos para as turmas de crianças bem pequenas.

Como resultado, Trentim aponta e problematiza que, para dar conta do cumprimento da Lei nº 12.796, os gestores utilizam estratégias de parcializar o atendimento nas turmas de 0 a 03 anos já que alegam não existir vagas, professores ou espaço físico suficiente para o elevado número de crianças que a unidade deveria atender a partir do momento que a Lei vigorou. Por fim, defende que mais uma vez a dicotomia entre creches e pré-escolas se acentua, pois na região analisada a creche fica na margem da garantia de acesso, quando na realidade garantir a universalização e a qualidade em todas as etapas deveria ser uma meta a ser alcançada.

A tese defendida por Emanuele Froner no ano de 2014 na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), cujo nome é “Educação Infantil, do direito à obrigação: caminho para a qualidade?” analisou como a obrigatoriedade legal da pré-escola estava impactando na oferta e na qualidade da Educação Infantil no município de Frederico Westphalen (RS) no período estudado. Buscando o alcance desse objetivo, Froner utilizou como metodologia a pesquisa documental e de campo, onde foram aplicados questionários com a Coordenadora de Educação Infantil da cidade, bem como com diretores e educadores de unidades de ensino públicas que atendiam a pré-escola. Logo, a pesquisa demonstrou que, apesar de o município ter destinado ações de planejamento para a ampliação das vagas nas pré-escolas, inúmeros desafios para a efetiva universalização de uma educação de qualidade permaneciam, dentre eles a necessidade de melhoria do espaço físico, da formação de professores, da contratação de novos docentes, etc.

A dissertação de mestrado denominada “Políticas municipais de Educação Infantil: um estudo sobre o atendimento na faixa etária de zero a três anos no município de Concórdia - SC” da autora Maritânia Ferrazzo Minuscoli foi defendida no ano de 2016 na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) tem por objetivo trazer reflexões acerca de quais ações o município em questão poderia utilizar para garantir a oferta de matrículas nessa etapa da educação básica. Para isso, a autora esmiúça de um resgate histórico da constituição da

Educação Infantil no Brasil através de consulta em normas e diretrizes nacionais. Ademais, constata que diante da Lei de obrigatoriedade da frequência nas turmas de 04 e 05 anos o município se vê diante do desafio de atender para além do que é perceptível, ou seja, de oferecer educação de qualidade que garanta o desenvolvimento das crianças enquanto sujeito de direitos.

Já a dissertação de Camila Moresco Possebon, defendida em 2016 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), trata do processo de expansão da oferta da Educação Infantil no município de Santa Maria durante o período de 2009 até 2016. Para isso, a autora estruturou a pesquisa da seguinte forma: Primeiramente apresentou seus caminhos metodológicos evidenciando a escolha pela abordagem qualitativa do tipo de estudo de caso, uma vez que dados do Censo Escolar, legislações e documentos da Secretaria de Educação do município, assim como entrevista semiestruturada feita com o conselho municipal de educação foram analisados.

Posteriormente, Possebon aborda o histórico acerca da Educação Infantil até o momento de emergência das políticas educacionais contemporâneas para esta etapa educacional. Em seguida, discorre acerca da história de municipalização da educação no município de Santa Maria, como se dá o Conselho municipal de educação e como se organiza a rede de ensino ainda nesta cidade. Após tecer suas análises, a autora conclui que apesar deste local ter aumentado a oferta após a promulgação da Lei de obrigatoriedade de frequência na pré-escola, a meta de universalização ainda não foi atingida, o que tem levado a prefeitura a optar pela parceria público-privada através da compra de vagas em escolas particulares da região.

Outra tese selecionada para contextualização é a de Renata Amélia Roos defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2017. Tal tese, que também se baseia na perspectiva pós-estruturalista, revela como a Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI⁷) age enquanto tecnologia capaz de descrever o aluno que possui altos índices de faltas na instituição de ensino como produto de tensões variadas. Não obstante, também aborda as articulações e condições imbrincadas no surgimento desse documento, controvérsias que permearam sua implementação na atualidade e problematiza a questão da judicialização, ou seja, discorre sobre as estratégias de intervenção adotadas pelo Ministério Público diante da constatação da infrequência do aluno.

⁷ Segundo o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul o documento objetiva garantir a permanência da criança e do adolescente na sala de aula através de parceria entre escola, Conselho Tutelar e Ministério Público. Os parceiros julgam que a infrequência é o primeiro passo para a evasão escolar e, por isso, criaram uma plataforma para cadastramento numérico de dados do FICAI, onde tais números podem ser monitorados para que estratégias de intervenção sejam elaboradas.

Outro ponto interessante dessa tese é que Roos defende que o controle da frequência – mesmo que em moldes diferentes do FICAI – sempre acompanhou a legislação educacional brasileira, dado que o poder público sempre demonstrou interesse no monitoramento da população através da publicação de dados. Além dessa questão, a autora também salienta que a FICAI é uma tecnologia de gestão, pois faz gestão de recursos ao produzir dados estatísticos para consequentemente legitimar ações de superação do problema por parte do poder público, assim como faz gestão de mentalidades por agenciar práticas que objetivam mudanças por parte dos envolvidos com a educação e, por fim, faz gestão contínua de indicadores, afinal, os dados são sempre atualizados em plataforma online e estão, por consequência, sendo monitorados, aumentando assim a eficiência de intervenção.

Nesse sentido, a autora conclui que a Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente utilizada por muitos municípios foi gestada para atender objetivos biopolíticos, pois ao utilizar-se dos dados estatísticos divulgados por tal ficha justifica-se o direcionamento das múltiplas ações lançadas em direção da condução da conduta dos alunos considerados infrequentes. Nesse sentido, este trabalho traz contribuições para minha pesquisa, pois o controle de frequência na pré-escola também deve ser realizado.

A dissertação de Rafaela Marchetti intitulada “Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares”, defendida no ano de 2015, na Universidade Federal de São Carlos, aborda, em um primeiro momento, como a Educação Infantil se construiu no âmbito das políticas públicas brasileiras e como se deu o processo de discussão, elaboração e promulgação da Lei que determina a obrigatoriedade da frequência na pré-escola. Posteriormente, após tecer esse panorama teórico, Marchetti analisa o resultado de entrevistas semiestruturadas que realizou em três escolas municipais em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Tal análise foi feita com o objetivo de discutir sobre conceitos teóricos e aspectos práticos relacionados à visão de profissionais da educação e de familiares com relação a mudanças constatadas – ou não – na Educação Infantil após a promulgação da Lei 12.796/13.

Logo, a autora apresenta como resultados de sua pesquisa o fato de muitos dos entrevistados apoiarem a obrigatoriedade da frequência utilizando como justificativa o fato de ser importante a permanência das crianças na escola já que é nesse espaço que elas podem se socializar e desenvolver sua autonomia. Além disso, para eles, entrar antes na escola é sinônimo de menores dificuldades ao longo do processo de escolarização. Outro interessante resultado apresentado envolve o fato da omissão dos participantes da pesquisa em relação à educação das crianças de 0 a 03 anos, uma vez que a atenção estava prioritariamente voltada para as turmas

de 04 e 05 anos, dada à obrigatoriedade da frequência e da maior aproximação com o Ensino Fundamental.

Já a dissertação de Carolina Dias Capilheira, cujo título é “o Programa Criança Feliz e o governo da infância contemporânea”, defendida em 2018 na Universidade Federal do Rio Grande, também se apoia na perspectiva de estudo pós-estruturalista e tem por objetivo analisar quais estratégias de governo são mobilizadas pelo Programa Criança Feliz – Programa este criado pelo Governo Federal – e quais são os efeitos de tal Programa sobre as formas de pensar e perceber a infância na Contemporaneidade.

Assim, analisando leis, decretos, documentos que instituem o Programa e materiais midiáticos sobre o mesmo, Capilheira (2018) conclui que as ações que sustentam este Programa se baseiam em uma lógica neoliberal, afinal, viabiliza a convocação de sujeitos para investirem em si mesmos desde a gestação para que, no futuro, eles possam se inserir na lógica econômica e não trazerem nenhum tipo de problema para que o Estado tenha que administrar.

Para tecer suas análises, a autora mencionada trabalha com as ferramentas metodológicas de governamentalidade, governo e biopolítica. Deste modo, seu trabalho trouxe importantes contribuições para minha pesquisa, pois também utilizarei nas análises essas ferramentas que me possibilitarão operar sobre meu problema de pesquisa.

Por fim, a dissertação (“As práticas de atendimento à infância no município de Rio Grande: um recuo ao passado para problematizar o presente”) defendida por Juliana Diniz Gutierrez Borges, no ano de 2015, se apoia na perspectiva pós-estruturalista para compreender como as práticas de atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade que se desenvolveram no decorrer dos anos foram paulatinamente constituindo possibilidades para a emergência da creche no município do Rio Grande. Logo, buscando compreender essa questão, Borges (2015), através de uma pesquisa documental, lança um olhar genealógico sobre jornais e documentos institucionais localizados em acervos do município e direciona suas análises a partir do século XIX, pois foi neste período que os primeiros indícios de atendimento à infância rio grandina começaram a se delinear. Portanto, ao lançar um olhar genealógico sobre a emergência da creche no município de Rio Grande, o trabalho de Borges (2015) foi bastante relevante para as discussões empreendidas no decorrer deste trabalho, especialmente na seção em que lanço um olhar genealógico sobre a história da infância.

Nesse sentido, após contextualizar acima as nove pesquisas acadêmicas que se relacionam com o problema que pretendo investigar, é possível concluir este tópico com a constatação de que, apesar de não serem todas da mesma perspectiva teórica, todas as dissertações e teses brevemente explanadas problematizam e discutem algumas questões

comuns, como: As tensões envolvidas no processo histórico de construção da Educação Infantil no Brasil; como se deu e quais interesses estiveram por trás da promulgação da Lei que implementa a obrigatoriedade da frequência nas turmas de 04 e 05 anos; como essa Lei impactou e continua impactando a oferta e qualidade da Educação Infantil em certos municípios brasileiros; o quanto a obrigatoriedade da frequência na pré-escola é vista por muitos como uma chance de as crianças alcançarem maior sucesso ao longo da vida escolar; como a Lei pode se relacionar com estratégias de controle por parte do Estado; dentre outras questões.

Portanto, tais questões me auxiliaram no processo de reflexão sobre os questionamentos que apresentei inicialmente neste trabalho e me impeliram na direção de continuar investigando e refletindo sobre o meu problema de pesquisa, ou seja, sobre as estratégias que têm sido adotadas para o cumprimento da lei da obrigatoriedade da frequência na pré-escola e os efeitos que as mesmas trazem para as turmas de 0 a 03 anos, uma vez que o estudo desses trabalhos evidenciou ainda mais o quanto a Educação Infantil vem passando por redirecionamentos atualmente.

Não obstante, as pesquisas também me levaram a perceber que há um movimento geral acontecendo atualmente no que tange esta etapa da educação básica. Se por um lado houve um expressivo movimento de buscar direitos a uma Educação Infantil de qualidade pautada em princípios como a brincadeira, por outro lado parece ganhar força outro movimento que se concretiza através da lei que determina a obrigatoriedade da frequência na pré-escola e que traz diversos efeitos tanto para as turmas de pré-escola, quanto para as crianças de 0 a 3 anos de idade.

Ademais, concluo este tópico do trabalho considerando que apesar do grande número de pesquisas concluídas sobre o tema das políticas educacionais – o que revela a grande visibilidade que tal tópico vem assumindo na Contemporaneidade – objetivo olhar para mais uma dessas políticas, porém com outro olhar, olhar este que talvez não seja o predominante quando o assunto é discutir e problematizar a educação brasileira. Entretanto, penso que é neste processo que reside o desafio, ou o que deveria nos motivar enquanto pesquisadores, afinal, como aponta Corazza (1996, p. 111) “somente nesta condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-la pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações”.

Assim, pensando que esse “tomar pelo avesso” que nos fala Corazza se relaciona com o empreendimento de uma desnaturalização de discursos predominantes, tomo emprestado a etimologia da palavra “avesso” trazida pelo dicionário etimológico da língua Portuguesa (1955), pois essa contribuição amplia ainda mais o valor dessa expressão e se relaciona com

meus objetivos nesse trabalho. Assim, a etimologia pontua que essa palavra é originária do latim *aversu* e que denota a ideia de “revirado”. Portanto, buscarei tomar pelo avesso, “revirar” alguns discursos aceitos como verdade por muitos acerca da obrigatoriedade da frequência na pré-escola e, para isso, utilizarei as contribuições do pós-estruturalismo, em especial de Michel Foucault, que serão brevemente apresentados na primeira seção do capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

CONSTRUINDO O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, intento contextualizar o pós-estruturalismo e o autor Michel Foucault, pois me apoiei nesta perspectiva durante o desenvolvimento desta pesquisa, assim como utilizei diversas contribuições e conceitos deste autor. No segundo capítulo discorro sobre os conceitos de governamentalidade e governo trazidos por Foucault, principalmente em sua obra “Segurança, território e população”, afinal, esses conceitos serão importantes para o empreendimento das análises sobre meu problema de pesquisa. Por fim, no terceiro capítulo, trago os caminhos da pesquisa com a apresentação do material de análise e das possibilidades do estudo, afinal, é essencial situar o leitor sobre quais decisões de método tomei durante o processo de pesquisa e escrita da pesquisa.

3.1. O PÓS-ESTRUTURALISMO E MICHEL FOUCAULT

Antes de realizar a contextualização da perspectiva pós-estruturalista reforço que, como explicado anteriormente, busco lançar um novo olhar sobre meu problema de pesquisa, lançar este que se apoia na perspectiva de estudo pós-estruturalista e nos estudos de Michel Foucault. Logo, esse objetivo, somado às perguntas que pretendo investigar e que foram apresentadas no início do trabalho, bem como ao fato de não buscar grandes soluções para problemas constatados trouxeram-me inquietações que me aproximaram da vertente em questão.

Neste sentido, é preciso fazer algumas ressalvas, pois elas permitem compreender os motivos que me levaram a escolher tal referencial como lente teórica para as análises que empreenderei ao longo deste trabalho. Primeiramente, ressalto que ao direcionar meu olhar para a Lei 12.796/13 não objetivava, desde o princípio desta pesquisa, apontar erros, negatividades ou falhas desta política. Tampouco objetivava apresentar possíveis soluções para um bom funcionamento da mesma, afinal, compartilho do pensamento de Veiga-Neto (2000), que afirma que as metanarrativas – grandes discursos aceitos em sua positividade – não dão conta de explicar as configurações do mundo e que, portanto, devemos fugir delas principalmente no

campo educacional para que não defendamos equivocadamente que a educação tem um ideal que deve ser resgatado.

Acrescento ainda que meu objetivo era – e continua sendo – o de problematizar, analisar os efeitos desta Lei, produzir um novo saber a respeito de uma das tantas questões que perpassam o cotidiano da escola. Nunca tentei produzir um saber que fosse tido como “a verdade”. Objetivo tecer problematizações e, conseqüentemente, possibilitar as pequenas revoltas diárias, afinal, segundo Veiga-Neto (1995, p. 49), o que Foucault nos mostra é que não há:

A possibilidade de construirmos um paraíso utópico, mas o contrário: a necessidade de colocar tudo sob suspeita – até mesmo os fundamentos racionalistas e humanistas que sustentam nossos discursos e nossas práticas e que nos prometeram utopias. É dessa atitude hiper crítica que podem nascer nossas pequenas revoltas. A descrença na revolução não é para dizer que nada podemos mudar, mas é, sim, para dizer que se queremos mudanças temos de partir para essas pequenas revoltas diárias.

Caminhando nesse sentido, Gilles Deleuze (2006), em seu livro “Diferença e repetição”, traz discussões – como a questão da importância da diferença – que também me ajudaram no processo de reflexão sobre meus objetivos de pesquisa. Assim, para ele a filosofia na cultura ocidental priorizou algumas categorias em detrimento de outras e isso revelava a preferência que era dada pela repetição em detrimento da diferença. Isso aconteceu, pois, segundo ele, a repetição é mais confortável, haja vista que até mesmo em acontecimentos que implicavam a necessidade de mudanças o ser humano demonstrava – e ainda continua demonstrando – a tendência de tentar conservar algo para caminhar em solos “seguros”, em solos que lhe concedessem alguma estabilidade. Resumindo: Parecia valer a premissa do “me assusto com o que não conheço” e, por isso, “busco manter o que conheço”.

Entretanto, já no século XX, Gilles Deleuze, valoriza a diferença em detrimento da repetição. De maneira sucinta – se é que é possível sintetizar ideias tão ricas e complexas – o autor propõe que a repetição é, na realidade, uma mera convenção mantida por uma questão de comodidade. Entretanto, apesar da busca incessante pela repetição, a diferença é para ele uma realidade mais próxima de nós do que imaginamos, afinal, todos nós vivemos submetidos à lógica do tempo e acompanhamos as mudanças qualitativas dos instantes. Nesse sentido, vivemos em constante mudança por mais que nos sintamos inclinados a dizer “hoje sou o mesmo de ontem”.

Assim, essas discussões me auxiliaram a pensar acerca deste trabalho, de modo que a leitura de Deleuze me motivou a continuar caminhando na direção de não produzir saberes que

permaneçam no campo da repetição, no qual há prescrições prontas a serem seguidas como um passo a passo seguro do que fazer. Pelo contrário, Deleuze nos mostra que por mais inquietante que isso possa parecer, devemos olhar para nossos objetos de análise pela lógica da diferença. Isso implica que não busquemos propor o que todos já propõem e que não procuremos soluções mágicas para aquilo que é considerado como problema. Além disso, nos ajuda até mesmo a nos posicionarmos na negação de dar uma resposta para o leitor, mesmo que este esteja esperando ansiosamente por ela.

Portanto, diante da breve aproximação com a filosofia da diferença de Deleuze, bem como diante da constatação de que, desde o princípio, não buscava produzir verdades, apresentar falhas da política selecionada ou trazer soluções, me aproximei da perspectiva pós-estruturalista, pois ela vai ao encontro destas intenções. Também enxerguei nessa perspectiva potentes ferramentas de análise para tecer minhas problematizações, afinal, “pensamos como se usássemos martelos, chaves de fenda, alicates” (VEIGA-NETO, 2006a, p. 81), ou seja, as ferramentas conceituais desta perspectiva, assim como o martelo ou alicate que operam sobre objetos específicos, também permitem que eu opere sobre meus objetos de análise.

Justificado os motivos que me aproximaram do pós-estruturalismo, passo então para sua contextualização. Ressalto que o objetivo aqui é realmente de contextualizar o leitor, não de fazer uma análise detalhada ou um estudo histórico, uma vez que empreender este tipo de argumentação não é o objetivo deste trabalho.

Assim, a corrente teórica em questão pode ser definida como “um *movimento de pensamento* – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes” (PETERS, 2000, p. 29), ou seja, não é um método, uma teoria ou uma escola de pensamento. Assim, apesar de envolver vários teóricos, foram as obras de Friedrich Nietzsche, bem como as interpretações delas feitas pelo filósofo Martin Heidegger, que foram essenciais para a emergência dessa vertente.

Maria Isabel Bujes, no texto “A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação”, sintetiza que após sua emergência, o pós-estruturalismo se consolidou como uma corrente teórica, pois:

(...) coloca em xeque a moderna ideia de sistemas para explicar o mundo, brindando-nos com alguns lampejos do que se poder tornar como uma perspectiva “desancorada” de entendermos isso que tomamos como “real”: uma perspectiva que se quer cética, desconfiada, problematizadora. Assim, tal perspectiva propõe a inquirição constante da verdade e das operações que a constituíram como tal, e, mais especialmente, dos grandes modelos explicativos da filosofia e da ciência modernas, desafiando-nos a lançar novos olhares sobre aquilo que todos pensavam conhecer (BUJES, 2002a, 19).

Para Peters (2000) outras características podem ser atribuídas a essa perspectiva teórica, dentre elas: interesse por uma história crítica ao priorizar a descontinuidade das estruturas; viabilização de discussões genealógicas em detrimento das ontológicas; questionamento do cientificismo das ciências humanas; questionamento do racionalismo e do realismo trazido pelo estruturalismo; proposta de outras teorizações sobre o poder; empreendimento de críticas políticas aos valores iluministas; suspeita de pontos de vista transcendentais ou canônicos; dentre outras características.

Portanto, a partir dos entendimentos apresentados acima, a aproximação com essa perspectiva de estudo me possibilitou questionar os efeitos da lei que determina a obrigatoriedade da frequência na pré-escola, sem conceber que existe apenas uma única interpretação possível de análise desses efeitos. Além disso, diante da aproximação com o pós-estruturalismo, percebo que a intenção das problematizações não é a busca por uma solução para os problemas de uma lei com abrangência nacional. Pelo contrário, intento compreender como as ações se encaminham respaldadas nesta lei, como os efeitos se manifestam e quais tipos de sujeitos infantis estão sendo propostos através dela.

Após apresentar as características da perspectiva e o quanto elas contribuem com esta pesquisa, faz-se importante ressaltar que Michel Foucault – autor muito utilizado em minhas análises – é considerado um pós-estruturalista, uma vez que as características de seu pensamento e de suas obras o aproximam das características dessa perspectiva. Assim, diante das contribuições de seu pensamento para este trabalho, julgo importante apresentar alguns apontamentos em relação ao autor e seu pensamento. Foucault é considerado como filósofo edificante, pois, os filósofos assim caracterizados:

(...) são *intencionalmente* periféricos. Os grandes filósofos sistemáticos, como os grandes cientistas, constroem para a eternidade. Os grandes filósofos edificantes destroem para o bem de sua própria geração. (...) os filósofos edificantes querem manter o espaço aberto para a sensação de admiração que os poetas podem as vezes causar – admiração por haver algo de novo debaixo do sol, algo que não é uma representação exata do que já ali estava, algo que (pelo menos no momento) não pode ser explicado e que mal pode ser descrito (RORTY, 1988, p. 286).

Faz-se necessário pontuar ainda que Foucault nunca quis ser um modelo a ser seguido, pois desejava que sua obra fosse um objeto-evento, ou seja, que não se limitasse a servir como base para dar respostas a problemas que ele sequer pensava a respeito. Além disso, Veiga-Neto (2000, p.2), também alerta sobre a necessidade de considerar nas pesquisas educacionais que

partam de Foucault que “as relações entre a escola e a sociedade são daquele tipo que Deleuze (1991) chamou de *causalidade imanente*”, ou seja, não é uma relação de causa e efeito, haja vista que se constituem mutuamente a partir das relações que estabelecem entre si.

Além disso, “dependendo do eu se entenda por *método* e por *teoria*, haverá ou não haverá sentido nas expressões *métodos foucaultiano* e *teorias foucaultiana*” (VEIGA-NETO, 2009, P. 85), ou seja, se utilizarmos a palavra método como um conjunto de regras imutáveis e ordenadamente sistemáticas e teoria como “um conjunto de proposições logicamente encadeadas, que querem ser abrangentes, amplas e unificar determinadas visões de mundo, quanto maneiras de operar nele e de modificá-lo” (VEIGA-NETO, 2016, p. 18), é possível afirmar que não existe método nem teoria em Foucault, afinal, toda essa rigidez e sistematização seria incongruente com o próprio pensamento do autor, pois, para ele, não há um caminho inflexível, previsível e seguro a ser caminhado.

Portanto, ainda sobre essa questão, Veiga-Neto (2009), esclarece que a ausência de um método rígido foucaultiano não implica na ausência de rigor metodológico, em um vale tudo. Segundo ele:

Mesmo que, para algumas perspectivas epistemológicas, *método* e *teoria* ainda pareçam assumir um caráter um tanto rígido, prescritivo e formal, não há dúvida de que para muitas outras perspectivas, ocorreu uma flexibilização e uma abertura em ambos. É ao lado dessas outras perspectivas que este texto se alinha. Mas é preciso não confundir abertura e flexibilização com “vale tudo”, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor. Várias vezes, tenho insistido em que se pode ser rigoroso sem ser rígido e que, em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados. Sem isso, não há como nos comunicarmos e nem mesmo como pensarmos (VEIGA-NETO, 2009, p. 87).

Não obstante, é importante apontar que operar com as ferramentas foucaultianas exige uma fidelidade infiel, ou uma fidelidade negativa, afinal, o próprio Foucault afirma que sua obra deve ser tomada como “fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso”, ou seja, defende que sua obra deve ser utilizada enquanto tiver utilidade ou enquanto atender os propósitos investigativos do pesquisador.

Um dos diferenciais da obra foucaultiana são as discussões empreendidas por ele acerca do poder. Foucault discute essa questão com o objetivo maior de compreender como os sujeitos se subjetivam em meio às relações de poder. Para ele, o poder não se encontra centralizado em uma instituição, pelo contrário, “Foucault pulveriza e descentra o poder; ele não trata o poder como uma coisa que emane de um centro” (VEIGA-NETO, 2006a, p. 23).

Além disso, o próprio Foucault (1995), em seu texto “O sujeito e o poder”, nos ajuda a melhor compreender o que entende por poder, pois deixa claro que mais do que tentar entender como ele se manifesta devemos pensar em como o mesmo se exerce, pois o “termo poder designa relações entre parceiros” (FOUCAULT, 1995a, p. 240), ou seja, encontra-se capilarizado por todo o tecido social e existe em toda relação humana na qual os sujeitos são livres. Além disto, Foucault também nos possibilita compreender a distinção entre relações de poder e violência, afinal relação de poder “é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes” (FOUCAULT, 1995a, p. 243), enquanto que a violência “age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades” (FOUCAULT, 1995a, p. 243).

Suas considerações o levam a afirmar que não há sociedade sem relações de poder, afinal, elas estão enraizadas em todo o tecido social. Assim, resistência para ele não envolve o ato de livrar-se de um poder opressor, pois em toda relação de poder há resistência, uma vez que “sempre é possível exercer uma resistência, nesse caso entendida como uma (re) ação ou, se quisermos, como uma ação de contrapoder. Resistir a uma ação de poder significa problematização tal ação, valendo-se, para isso também do poder” (VEIGA-NETO, 2006a, p. 22).

Portanto, após contextualizar a perspectiva pós-estruturalista e algumas características da obra de Michel Foucault, ressalto que à luz das questões apresentadas acima busquei olhar para quais estratégias têm sido adotadas para o cumprimento da lei que implementou a obrigatoriedade da frequência na pré-escola e quais são os efeitos dessas estratégias para a Educação Infantil. Logo, pontuo ainda que utilizo em minhas análises algumas ferramentas de Foucault, afinal, o próprio autor sugere que seu pensamento fosse assim utilizado.

Nas seções seguintes explano sobre as decisões metodológicas que tomei no decorrer do processo de constituição deste trabalho assim como disorro sobre os conceitos foucaultianos de governamentalidade, enquanto grade de inteligibilidade, e de governo enquanto ferramenta analítica, afinal, para Foucault governo vai além do praticado na esfera pública por um Estado. Deste modo, por envolver a gestão de pessoas, busco compreender como os efeitos da lei federal 12.796 fazem o governo dos sujeitos infantis.

3.2. GOVERNAMENTALIDADE E GOVERNAMENTO

Após me aproximar da obra foucaultiana e de melhor compreender o pensamento do autor, percebi o quanto a governamentalidade e o governo seriam de grande importância para a investigação do meu problema de pesquisa, afinal, esses conceitos pareciam perpassar todo o percurso que me propus a trilhar desde o início desta dissertação.

Tanto a governamentalidade quanto o governo demonstraram ser essenciais para melhor compreender as primeiras formas de atendimento destinadas à infância, a emergência das políticas públicas voltadas para esse público e os últimos deslocamentos pelos quais a infância vem passando a partir dos anos 2000. Tais conceitos contribuíram, então, para perceber como foi operado a condução dos sujeitos infantis nesses diferentes momentos, afinal, como afirma Veiga-Neto (2015, p. 56), “governa-se a infância a infância com o objetivo de conduzi-la a determinados lugares numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida”.

Além disso, tanto a governamentalidade quanto o governo se mostram potentes na medida em que possibilitam compreender melhor quais as estratégias que a lei que determina a obrigatoriedade da frequência na pré-escola mobiliza em relação à condução da conduta dos sujeitos infantis de acordo com a racionalidade neoliberal em que vivemos. Não obstante, também se mostraram potentes ao possibilitar o direcionamento de um outro olhar para meu material de análise.

Portanto, pensar na governamentalidade e no governo neste trabalho é sinônimo de utilizá-los como instrumento para melhor compreender o passado e, conseqüentemente, melhor compreender o presente com todos seus redirecionamentos. É ainda potente na medida em que possibilita compreender quais questões que as políticas públicas direcionadas para a infância colocam em cena e quais são seus efeitos. Sendo assim, diante da riqueza que esses conceitos representam para minha pesquisa, julgo essencial contextualizá-los nas linhas que se seguem. Antes, porém, reafirmo que a governamentalidade é aqui utilizada como grade de inteligibilidade, ou seja, ela foi usada como um modo de enxergar todas minhas questões de pesquisa e meu material de análise. Já o governo foi utilizado como ferramenta teórico-metodológica, ou seja, operei com este conceito nas minhas escritas e análises, objetivando compreender como a conduta dos sujeitos é direcionada em alguns casos.

O conceito de governamentalidade só aparece para Foucault a partir de 1978, pois antes deste ano suas análises giravam em torno do conceito de biopoder. Logo, é possível indagar: Qual foi o deslocamento no pensamento do autor? Por que Foucault passou a analisar a questão da governamentalidade? A seguir, discorro brevemente sobre essas questões, objetivando explorar como se deu esse deslocamento na obra foucaultiana.

Em sua aula ministrada no dia 17 de março de 1976 ⁸, o professor Foucault afirma que no período no qual a organização política girava ao redor da soberania o soberano tinha o direito de vida e de morte sobre os súditos, ou seja, podia “fazer morrer e deixar viver” (Foucault, 2005, p. 286). Logo, o soberano produzia a morte para defender seus interesses, mas a manutenção da vida dos súditos não era um dos seus objetivos centrais. Além disso, o soberano também se utilizava de seu poder de espada para garantir a manutenção do território, uma vez que naquela época sua força era mensurada a partir da extensão territorial que assegurava nos limites de seu poder.

Entretanto, segundo Foucault, o século XIX foi marcado por uma mudança significativa em relação à lógica da soberania. Em suas palavras:

(...) uma das mais maciças transformações do direito político do século XIX consistiu, não digo exatamente em substituir, mas em completar esse velho direito de soberania – fazer morrer ou deixar viver – com outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassa-lo, modifica-lo, e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de “fazer” viver e de “deixar” morrer (Foucault, 2005, p. 287).

Tal poder – chamado pelo autor de biopoder - inverteu a lógica do “fazer” morrer e “deixar” viver para a do “fazer” viver e “deixar” morrer, pois passa a ser exercido para salvaguardar a manutenção da vida, fazendo sua gestão, regulação e controle. “Agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação; a morte é o limite, o momento que lhe escapa; ela se torna o ponto mais secreto da existência, o mais privado” (Foucault, 2007, p. 149), ou seja, diante da valorização da vida a morte passou a assumir o papel de mera fatalidade, de um limite no qual toda a tentativa para manter a vida se escapa.

Para Foucault, esse biopoder se desenvolve mediante o surgimento de duas facetas complementares e que se articulam para sua manutenção: a faceta do poder disciplinar e a da biopolítica. O poder disciplinar faz uma *anátomo política* do corpo humano, pois quer controlá-lo focando “no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos” (Foucault, 2007, p. 150). Já a biopolítica é responsável por fazer uma *biopolítica da espécie humana*, ou seja, se mostra um poder exercido em direção da população, buscando controlar a natalidade e a mortalidade, por exemplo. Nesse contexto, emerge a

⁸ Tal aula pode ser encontrada em seu livro “Em defesa da sociedade”.

estatística como ciência produtora de conhecimentos sobre uma população que se deseja controlar e regular, afinal, era preciso conhecer para controlar com mais eficácia.

Assim, diante desse deslocamento, Foucault sintetiza essa questão afirmando que:

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação – durante a época clássica, dessa grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo (Foucault, 2005, 150).

Após analisar a emergência do biopoder, Foucault, a partir de 1978, passa a tematizar o surgimento histórico da biopolítica a partir do conceito de governamentalidade, ou seja, desenvolve esse conceito como uma ferramenta de análise que possibilitasse melhor compreensão acerca das questões que estava estudando. Logo, o conceito de governamentalidade aparece para o autor “como una grilla de inteligibilidad de las relaciones de poder en su conjunto; no solo de aquellas que tienen que ver la conducción de la conducta de otros en el hospital, en el taller, en la escuela, etc., sino también de aquellas que se refieren a la conducción de un Estado, de un cuerpo social” (Castro-Gómez, 2010, p. 54).

Ainda segundo Castro-Gómez (2010), alguns problemas levaram Foucault a ir priorizando paulatinamente o conceito de governamentalidade. O primeiro problema envolve o fato de Foucault não ter explicado até aquele momento como se produziu a articulação entre as tecnologias de poder que emergiram no século XVIII. Já o segundo se refere ao fato de a biopolítica ter ficado “enmarcada en el modelo bélico heredado de Nietzsche” (Castro-Gómez, 2010, p. 57). Por fim, o último problema era o fato de Foucault não ter explicado as condições históricas que possibilitaram o surgimento do conceito de população. Deste modo, “este tipo de problemas (...) explica por qué razón Foucault privilegiará el concepto gubernamentalidad sobre el biopolítica. A partir de 1978 el poder será pensado en términos de gobierno” (Castro-Gómez, 2010, p. 58).

Diante disso, Foucault desenvolve o conceito de governamentalidade, afirmando que:

Por esta palavra, "governamentalidade", entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por "governamentalidade" entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de "governo" sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de

saberes. Enfim, por "governamentalidade", creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco "governamentalizado". (Foucault, 2008b, p. 143-144).

Nesse sentido, conforme apontado acima por Foucault (2008b), só é possível falar em governamentalidade quando existe uma população a ser alvo do poder e quando são produzidos conhecimentos sobre ela para que ela possa então ser governada eficazmente. Entretanto, não é possível afirmar que antes do nascimento da noção de população não existiam formas de conduzir a conduta dos sujeitos. Foucault nos diz que o que existiam eram artes de governar e que lançando um olhar genealógico sobre o passado é possível identificar diferentes artes de governo e, conseqüentemente, fios de proveniência para entendermos o que temos hoje, ou seja, o governo da população. Corroborando esta questão, Castro-Gómez (2010, p. 94) afirma que:

La tesis Foucault es que la forma de ‘governar’ propia del Estado Moderno echa sus raíces en dos tipos muy distintos de racionalidad histórica: por un lado las técnicas de *gobierno de la polis* que se desplegaron en la Grecia clásica, por otro, las técnicas de *gobierno de la conducta individual* desarrolladas por el cristianismo.

Logo, o primeiro fio de proveniência trazido por Foucault para entendermos a emergência do governo da população é o poder pastoral que existia em paralelo ao poder político do soberano – poder este que, como apontado acima, não tinha como foco a vida das pessoas, mas, sim, o território. Foucault (2008b), afirma que o poder exercido pelo pastor não se relacionava com o poder do território, mas sim com a condução da conduta dos sujeitos que tinha como princípio a salvação do rebanho em outro mundo, em outra dimensão.

Para ele, “O pastor é aquele que faz a lei, na medida em que é ele que distribui o alimento, que dirige o rebanho, que indica a direção correta, que diz como as ovelhas devem cruzar para ter uma boa progenitura. Tudo isso, função do pastor, que dita a lei ao seu rebanho” (FOUCAULT, 2008b, p. 183). Já o pastorado se relaciona “com a salvação, pois tem por objetivo essencial, fundamental conduzir os indivíduos ou, em todo caso, permitir que os indivíduos avancem e progridam no caminho da salvação” (FOUCAULT, 2008b, p. 221).

Ainda no livro “Segurança, território e população”, Foucault (2008b) sistematiza as práticas pastorais em quatro princípios. O primeiro, chamado por ele de “princípio da responsabilidade analítica”, diz respeito sobre a relação entre a figura do pastor e de seus governados. O pastor assume responsabilidade sobre o bem-estar de todas suas ovelhas e para manter esse bem-estar ele precisa estar sempre informado de tudo que acontece com elas, bem

como de suas fraquezas, virtudes e pecados. Para obter esses conhecimentos, era utilizado o exame e a direção da consciência.

O segundo princípio, chamado de “princípio da transferência absoluta” indica que a função do pastor se associava com sua própria pessoa, pois a ele era atribuído o papel de enxergar-se a si mesmo em suas ovelhas. Para Foucault (2008b):

O pastor deverá experimentar tudo o que acontece de bom, no exato momento em que esse bem ocorre com uma ovelha, como seu próprio bem. O mal que sucede a ovelha ou que ocorre através da ovelha ou por causa dela, o pastor deverá considerá-lo também como acontecendo com ele próprio ou que ele mesmo faz. Ele tem, portanto, de se rejubilar com um júbilo próprio e pessoal com o bem da ovelha, desolar-se ou arrepender-se ele próprio pelo que se deve a sua ovelha (FOUCAULT, 2008b, p. 225).

O terceiro princípio, “princípio da inversão do sacrifício”, envolve a ideia de que, para Foucault (2008b) a função do pastor é intransferível e não admitia nenhum tipo de fracasso. O pastor deveria viver “para servir a las ovejas y debe morir por ellas en caso de ser necesario” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 99). O quarto e último ponto, ou princípio da correspondência alternada, diz respeito ao exemplo de humildade que o pastor deveria ser para os governados. Ele deveria humilhar-se publicamente admitindo suas falhas e fraquezas para que as ovelhas também assim fizessem diante de possíveis erros cometidos.

Portanto, Foucault (2008b), após apontar esses princípios, reitera que o poder pastoral se tratou de um “prelúdio” ao governo das populações, como conhecemos atualmente, afinal, em suas palavras:

É por aí, portanto, o que o pastorado preludia a governamentalidade. E preludia também a governamentalidade pela constituição tão específica de um sujeito, de um sujeito cujos méritos são identificados de maneira analítica, de um sujeito que é sujeito em redes contínuas de obediência, de um sujeito que é subjetivado pela extração de verdade que lhe é imposta (FOUCAULT, 2008b, p. 243).

Dando continuidade à busca pelas proveniências que impulsionaram a emergência do governo da população, Foucault (2008b) aponta que durante o século XVI, diante de questionamentos direcionados às explicações transcendentais dadas pelo cristianismo, inicia-se a reforma protestante na Europa. Esses questionamentos passaram a ensejar mudanças e, então, inicia-se a racionalização das artes de governar, marcada pela entrada dos princípios do poder pastoral, de forma reconfigurada, para o âmbito político. Nas palavras de Castro-Gómez (2010, p. 110):

(...) las tecnologías de gobierno propias del pastorado son *integradas* en la racionalidad del Estado, se modo que su función será de ahora en adelante doble: por un lado, centralizar el poder en manos de un soberano que gobierna sobre la base del derecho; por otro, velar por el cuidado de la población. (...) *Omnes et singulatim*: gobierno de la colectividad pero, al mismo tiempo, gobierno de los individuos.

Assim, as características dessa nova forma de governo são chamadas por Foucault (2008b), de Razão de Estado. Essa nova racionalidade buscava aumentar a potência do Estado, ou seja, os esforços eram todos voltados para o fortalecimento do próprio Estado e os saberes produzidos deveriam potencializar tal fortalecimento. Não obstante, na Razão de Estado a lei estava a serviço do Estado e não o contrário. Diante de possíveis ameaças, o não cumprimento da lei por parte do Estado era uma decisão justificável.

Foucault (2008b), também aponta que o Estado, dentro dessa racionalidade, deveria evitar as revoluções, através, por exemplo, do governo das opiniões. Segundo ele:

(...) a razão de Estado deve intervir sobre a consciência das pessoas, não simplesmente para lhes impor um certo número de crenças verdadeiras ou falsas, como quando os soberanos queriam fazer crer em sua legitimidade ou na ilegitimidade do seu rival, mas de maneira que a opinião delas seja modificada e, com a opinião delas, a maneira delas agirem, seu comportamento como sujeitos económicos, seu comportamento como sujeitos políticos. É todo esse trabalho com a opinião do público que vai ser um dos aspectos da política da verdade na razão de Estado (FOUCAULT, 2008b, p. 367).

Diante dessas atribuições e objetivos do Estado, o mesmo passou a utilizar dois dispositivos objetivando assegurar sua potência: o dispositivo diplomático-militar e a polícia. O primeiro se baseava na busca em estabelecer alianças entre Estados e estabelecer regras para evitar conflitos. O objetivo central era manter uma balança de forças, de modo que um Estado não sobressaísse demasiadamente sobre os demais, afinal:

Se os Estados são postos uns ao lado dos outros numa relação de concorrência, é preciso encontrar um sistema que permita limitar o máximo possível a mobilidade de todos os outros Estados, sua ambição, sua ampliação, seu fortalecimento, mas deixando aberturas suficientes a cada Estado para que possa maximizar sua ampliação sem provocar seus adversários e sem, portanto, acarretar seu próprio desaparecimento ou seu próprio enfraquecimento (FOUCAULT, 2008b, p. 398).

O segundo, ou seja, a polícia – diferentemente de como entendemos hoje esse conceito – se ocuparia do exercício direto do poder sobre a vida cotidiana das pessoas, mantendo o ordenamento de vários aspectos da vida dos sujeitos, como trabalho, saúde, higiene, comércio, etc. Nas palavras de Foucault (2008b, p. 438), “a polícia é o conjunto das intervenções e dos meios que garantem que viver, melhor que viver, coexistir, será efetivamente útil à constituição, ao aumento de forças do Estado”.

Ademais, todos os domínios controlados pela polícia tinham, segundo Foucault (2008b), uma coisa em comum: o exercício do poder sobre a vida e a gestão das condições de vida. Assim, lembrando que o poder pastoral também direcionava o poder sobre a vida dos sujeitos, Foucault (2008b), afirma que dentro da razão de Estado o poder pastoral se reconfigura na polícia.

Diante das discussões tecidas até aqui, muitos podem se perguntar: Então é possível afirmar que o governo da população, a governamentalidade, iniciou-se com a emergência da razão de Estado? A resposta para essa questão é não, afinal, para Foucault (2008b), as artes de governar estavam ainda bloqueadas, haja vista que o poder exercido pelo Estado ainda se baseava na lógica da soberania, de fortalecimento do Estado. O objetivo principal, o foco das artes de governo ainda não era a vida da população em si. Para compreender o desbloqueio dessas artes de governo, é preciso entender a crise da razão de Estado, que se iniciou com os questionamentos do excesso de ação do Estado trazidos pelo liberalismo.

Castro-Gómez (2010, p. 138), explica que o liberalismo trouxe algumas questões, como: “¿ hasta dónde puede llegar la acción del Estado? ¿Cuáles son los *límites* que la práctica gubernamental no debe cruzar, si lo que busca es lograr el cumplimiento de sus objetivos?”. Para os teóricos liberais o excesso de intervenção era contraproducente e, portanto, o Estado deveria deixar o mercado atuar livremente, de modo que o preço das mercadorias fosse definido pelo caminhar do próprio mercado.

Diante desses questionamentos apresentados pelos liberais, Foucault (2008b), afirma que foram propostos dois caminhos diferentes para limitação externa do poder soberano, por volta do século XVIII. O primeiro caminho era o revolucionário (*Homo juridicus*) e propunha que o Estado seria limitado pela divisão dos poderes e que deveria apenas defender os direitos fundamentais dos indivíduos. O segundo caminho era o radical (*Homo oeconomicus*) e propunha que o limite externo ao poder soberano deveria ser o mercado.

Assim, a princípio o liberalismo tentou conciliar os dois caminhos, entretanto, diante da diferença e tensão entre eles, prevaleceu o caminho radical, do *Homo oeconomicus*. Porém, dentro dessa lógica a lei seria obedecida apenas para garantir os interesses dos indivíduos e o Estado atuaria diante de situações de ameaças ao coletivo, ou seja, diante das situações de perigo.

Portanto, se dentro da razão de Estado o objetivo último do governo era o próprio Estado e a iniciativa individual era vista como perigosa, com a emergência do liberalismo há um deslocamento de princípio, afinal, a liberdade passa a ser garantida e defendida. Segundo Castro-Gómez (2010, 152):

Aquí, precisamente, radica ‘lo nuevo’ de esta técnica de gobierno con respecto a la razón de Estado. Para la razón de Estado, el objetivo del gobierno debía ser el Estado mismo, y esto debía llevarse a cabo mediante la reglamentación completa de todas las actividades cotidianas. Tal era a función de la policía. La iniciativa individual era vista como potencialmente ‘peligrosa’ para la seguridad del Estado y debía ser pasada por el filtro de las directrices y normativas oficiales. (...) Por el contrario, la racionalidad liberal *presupone* la capacidad que tienen las personas de autogobernarse, de actuar con independencia del Estado; parte de la base de que los individuos saben lo que quieren y saben lo que hacen. Nadie mejor que ellos puede conocer cuáles son sus intereses y cómo elaborar estrategias adecuadas para satisfacerlos.

Contudo, a existência da liberdade não significa ausência de governo. Apesar de assegurar a liberdade dos sujeitos e a menor intervenção estatal, o governo da conduta existe dentro dessa lógica, mesmo que de forma indireta e sutil. Nesse sentido, “la tecnología liberal no reglamenta, ciertamente, la libertad de los individuos, pero sí la *gestiona*; o para decirlo de otro modo: no interviene directamente sobre la libertad, sino sobre las *condiciones de la libertad*” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p; 153).

Segundo Foucault (2008), há, portanto, essas novas ideias trazem um importante deslocamento:

Creio que temos aqui uma ruptura importante: enquanto a finalidade da soberania está em si mesma e enquanto ela tira seus instrumentos de si mesma sob a forma da lei, a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige; ela deve ser buscada na perfeição, na maximização ou na intensificação dos processos que ele dirige, e os instrumentos do governo, em vez de serem leis, vão ser diversas táticas (FOUCAULT, 2008b, p. 132).

Além disso, após discorrer sobre essas questões, Foucault afirma que com a emergência da noção de população as artes de governar finalmente se desbloqueiam, já que ela passa a ser o objeto e objetivo de governo.

3.2.1. A EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE POPULAÇÃO

Como apontado acima, Foucault (2008) considera que as artes de governar se desbloqueiam efetivamente com a emergência da noção de população. Em suas palavras: “Sendo tudo isso o marco geral, podemos dizer, de uma forma mais precisa que o desbloqueio dessa arte de governar esteve ligado, penso eu, a emergência do problema da população” (FOUCAULT, 2008b, P. 138), afinal, a população passa a aparecer como meta de governo, afinal passa a ser sua finalidade. Para o autor:

Em segundo lugar, a população vai aparecer por excelência como a meta final do governo, porque, no fundo, qual pode ser a finalidade deste último? Não é certamente governar, mas melhorar a sorte das populações, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde. E o instrumento que o governo vai se dar para obter esses fins, que, de certo modo, são iminentes ao campo da população, será essencialmente a população, agindo diretamente sobre ela por meio de campanhas ou também, indiretamente, por meio de técnicas que vão permitir, por exemplo, estimular, sem que as pessoas percebam muito, a taxa de natalidade, ou dirigindo nesta ou naquela região, para determinada atividade, os fluxos de população. É a população, portanto, muito mais que o poder do soberano, que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo. [Ela aparece] como consciente, diante do governo, do que ela quer, e também inconsciente do que a fazem fazer (FOUCAULT, 2008b, p. 140).

Portanto, com o desbloqueio das artes de governar diante do objetivo de se governar a população, foi preciso produzir uma série de saberes sobre ela para aprimorar as formas de governo, afinal, “hay que conocer para poder gobernar bien” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 115). Nesse sentido, o Estado precisa produzir conhecimento do território, da população, dos recursos naturais, do comércio, da tecnologia, etc. Assim, a estatística, ao “possibilitar a quantificação dos fenômenos próprios da população” (FOUCAULT, 2008b, p. 139), emerge como ferramenta primordial na produção desses saberes. Entretanto, como aponta Santaiana (2008, p.59), “o que não se pode perder de vista é que dados estatísticos correspondem a uma cadeia de interesses políticos, econômicos e sociais. Estabelecem, assim, riscos, indicam mecanismos de controle, por meio de políticas públicas, e apontam, mesmo que subjetivamente, possíveis soluções”. Nesse sentido, ressalto que nesta pesquisa a lei que determina a obrigatoriedade da frequência na pré-escola parece se mostrar como uma dessas possíveis soluções.

Foucault (2008) também aponta que além da produção de saberes estatísticos sobre a população, o gerenciamento do risco⁹ também se fazia necessário nesse processo de governo da população, afinal, “Trata-se simplesmente de maximizar os elementos positivos, de poder circular da melhor maneira possível, e de minimizar, ao contrário, o que é risco e inconveniente, como o roubo, as doenças, sabendo perfeitamente que nunca serão suprimidos” (FOUCAULT, 2008b, p. 26). Era também preciso calcular esses riscos. Segundo ele:

(...) esse cálculo dos riscos mostra logo que eles não são os mesmos para todos os indivíduos, em todas as idades, em todas as condições, em todos os lugares e meios. Assim, há riscos diferenciais que revelam, de certo modo, zonas de mais alto risco e

⁹ Essa noção de gerenciamento do risco será discutida com mais detalhes no item “A OBRIGATORIEDADE DA FREQUÊNCIA À PRÉ-ESCOLA E A GESTÃO DO RISCO SOCIAL”, onde utilizo esse conceito para mostrar o quanto o Estado, através de diversas políticas, dentre elas a política que determina a obrigatoriedade da frequência na pré-escola, objetiva fazer o gerenciamento do risco social.

zonas, ao contrário, de risco menos elevado, mais baixo, de certa forma. Em outras palavras, pode-se identificar assim o que é perigoso. (FOUCAULT, 2008b, P. 80).

Após analisar o governo pastoral que existia em paralelo ao poder soberano, a crise do pastorado, a emergência da razão de Estado com seus dispositivos diplomático-militar e polícia, a crise da razão de Estado diante dos questionamentos do liberalismo e o desbloqueio das artes de governar com o surgimento do conceito de população, passo agora a discorrer sobre a crise do liberalismo que possibilitou a emergência da lógica neoliberal – lógica esta que se estende até os nossos dias.

Castro-Gómez (2010) defende que durante o século XX, após os difíceis episódios da crise de 1929 nos Estados Unidos e após a emergência do socialismo e fascismo na Europa, surgiu uma tecnologia de governo que utilizaria recursos jurídicos e financeiros do Estado para proteger os indivíduos de tudo que pudesse ameaçar sua felicidade e liberdade, através da intervenção em certos âmbitos da vida social. O Estado assumiu então para si a responsabilidade sobre políticas de pleno emprego, educação gratuita, etc.

Entretanto, segundo Veiga-Neto (2000), na segunda metade do século XX, esse modelo adotado pelo Estado passa então a ser questionado por duas tendências que se desdobraram do liberalismo, segundo ele:

Aqui é preciso fazer um breve comentário acerca do desenvolvimento do liberalismo na segunda metade do século XX, quando ele se desdobrou-se em duas tendências principais: uma, originou-se na Alemanha, no fim da década de quarenta – o ordoliberalismo -; a outra, na Escola de Economia de Chicago – o liberalismo norte-americano. Ambos se constituíram como uma crítica ao Estado de Bem-Estar e seus excessos em termos estatais e estatizantes (VEIGA-NETO, 2000, p. 05).

Segundo Foucault (2008b), no neoliberalismo¹⁰ alemão o Estado interviria no social para fins econômicos. Já no norte-americano tudo passa a ter lógica de mercado. Todas as instâncias sociais, inclusive o âmbito privado, entram para a lógica econômica. Para melhor explicar essa questão, Foucault recorreu à teoria do capital humano. Segundo essa teoria o capital dos indivíduos é composto pelos elementos inatos, ligados a questões genéticas e pelos elementos adquiridos. Nesse sentido, emerge a ideia de que o sujeito precisa investir em si mesmo para adquirir esses elementos que são possíveis de serem adquiridos e, conseqüentemente, ter boas condições de competir na lógica econômica, pois “o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é

¹⁰ Nesta seção do trabalho, situo o neoliberalismo e a teoria do Capital Humano apenas para situar o leitor. As discussões sobre essas questões serão aprofundadas na seção “A infância e alguns de seus redirecionamentos a partir dos anos 2000”, pois neste item argumento sobre o quanto as políticas públicas contemporâneas voltadas para a infância se alinham com a lógica neoliberal e fazem o governo dos sujeitos infantis.

suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (VEIGA-NETO, 2000, p. 11). A escola, por exemplo, aparece como espaço propício no qual o indivíduo pode adquirir elementos e investir em seu capital.

Não obstante, as políticas públicas atuais também caminham nessa direção, haja vista que suas propostas demonstram interesse em investir no capital humano dos sujeitos, em todos os aspectos de sua vida, para serem mais produtivos no futuro, para terem a chance de competir dentro dessa lógica e, conseqüentemente, desempenharem um papel dentro da sociedade. Assim, ao garantir a inclusão dos indivíduos nessa lógica o gerenciamento do risco é feito, pois o sujeito é inserido ao invés de ficar de fora desse sistema representando uma ameaça ao mesmo.

Após entender como se deu o processo no qual Foucault pensa a questão da governamentalidade, passo neste momento a fazer algumas considerações sobre o governo, afinal, pontuei acima que a população se torna alvo de ações que objetivam fazer seu governo. Além disso, essa ferramenta foucaultiana se mostra importante para a melhor compreensão do meu problema de pesquisa, já que possível perceber as políticas públicas como estratégias de governo da população em geral, uma vez que através das normas apresentadas conduzem as ações dos indivíduos. Já as políticas educacionais voltadas para os sujeitos infantis se mostram, mais especificamente, como meio de realizar o governo da infância. Trazendo essa questão, Santaiana (2008, p. 63), afirma que “se a infância se tornou alvo e objeto de cuidados específicos enquanto parte da população, tornou-se também objetivada por políticas públicas específicas”.

Nesse sentido, segundo Foucault (1995a, p. 04), governo pode ser entendido como:

A maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. O modo de relação próprio do poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária (...); porém, do lado deste modo de ação singular que é o governo (FOUCAULT, 1995b, p.244).

Além de envolver a condução da conduta do outro, estruturando seu campo de ação, como nos diz o autor, o governo vai além: também envolve a condução que cada um exerce sobre si próprio, ou seja:

Além de resultar de uma ação (de poder) de um/uns sobre o (s) outro (s), o governo, enquanto condução, pode resultar, também, de uma ação em que cada um se conduz a si mesmo, ou seja, uma ação de alguém sobre si mesmo, sobre aquilo que pensa e aquilo que faz. Seja sobre os outros, seja sobre si mesmo, tais ações acontecem graças a determinadas técnicas, em geral muito específicas e refinadas (VEIGA-NETO, 2006b, p.23).

Além disso, ainda partindo das contribuições de Veiga-Neto (2016), embora os sujeitos conduzam sua própria conduta e exerçam poder uns sobre os outros, conduzindo suas condutas em determinada direção, o Estado, enquanto instituição política também se apropriou do conceito de governo ao utilizar-se de mecanismos reguladores, por exemplo. Assim, “esse significado mais remoto e amplo de *governo* e *governo* foi sendo apropriado pelo Estado” (VEIGA-NETO, 2016, p. 121).

Logo, ao se apropriar do significado de governo, diferentes estratégias que objetivam a condução da conduta dos sujeitos são mobilizadas pelo Estado. Tais estratégias se apoiam na produção de conhecimentos sobre a população – como a estatística, já citada anteriormente. Essas estratégias agem nos diferentes âmbitos da vida dos sujeitos, inclusive na esfera mais íntima. Ademais, é possível afirmar ainda que tais estratégias são variadas e, até mesmo, sutis.

Pensando em estratégias de governo dos sujeitos, é possível citar à título de exemplificação inúmeras ações que objetivam estruturar e conduzir o campo de ação do outro em determinada direção: seleção de conteúdos a serem ensinados, mudanças curriculares, elaboração de leis, criação e implementação de regras, etc. Não obstante, as práticas educativas também se mostram, desde o seu nascimento, como práticas de governo dos sujeitos, pois são responsáveis por direcionarem as ações dos sujeitos tanto no momento presente, como no tempo futuro. Segundo Lockmann (2019, p. 177):

(...) torna-se evidente que a Pedagogia nunca esteve desvinculada das práticas de condução e governo. Isso se deve ao fato de que todas as práticas educativas, independentemente das suas inclinações ideológicas, políticas, metodológicas ou teóricas, são, por excelência, práticas de governo, de condução das condutas.

Pensando ainda em meu problema de pesquisa, percebo a ferramenta do governo como essencial na compreensão dos efeitos que determinam a obrigatoriedade da frequência na pré-escola, afinal, as leis, assim como a lei 12.796, conduzem a conduta dos sujeitos em determinada direção e, ao fazer essa condução, os efeitos são variados e atingem não somente as crianças às quais a lei em questão se destina diretamente (as crianças de 4 e 5 anos de idade), mas também crianças de outras faixas etárias, seus familiares e também os profissionais

envolvidos com a educação. Sobre os efeitos dessa lei, ressalto que eles serão discutidos com mais detalhes a partir do sexto capítulo desta dissertação, onde trago minhas análises.

Uma vez exemplificado algumas estratégias que são utilizadas para se conduzir a conduta dos indivíduos, ressalto que o governmentamento se apresenta, portanto, capilarizado pela sociedade, ou seja, como um conjunto de práticas que se disseminam por todo o tecido social e que tem por objetivo final o governo da população. Nesse sentido, nota-se a existência de um Estado governamentalizado que dissemina variadas práticas de governo que buscam direcionar as ações das pessoas em determinadas direções, mesmo dentro da racionalidade neoliberal. Para Veiga-Neto:

(...) numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. Ao contrário do que muitos têm dito – aí incluídos economistas políticos, sociólogos e a mídia –, não há nem mesmo o retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes (VEIGA-NETO, 2000, p. 198).

Portanto, não houve apagamento das ações do Estado dentro do neoliberalismo. O que podemos afirmar, à luz da perspectiva pós-estruturalista e das contribuições de Foucault, é em uma reinscrição de suas técnicas de governo. Segundo Foucault (2008a), há um deslocamento em relação ao foco de atuação do Estado: a ação do Estado dentro da lógica neoliberal passa a se dar cada vez mais em intervenções sobre o social do que sobre o segmento econômico. Em suas palavras:

(...) a intervenção governamental (...) não é menos densa, menos frequente, menos ativa, menos contínua do que num outro sistema. Mas o que é importante é ver qual é agora o ponto de aplicação dessas intervenções governamentais. O governo – nem é preciso dizer, já que se está num regime liberal – não tem de intervir sobre os efeitos do mercado. (...) o neoliberalismo, o governo neoliberal não tem de corrigir os efeitos destrutivos do mercado sobre a sociedade. Ele não tem de constituir, de certo modo, um contraponto ou um anteparo entre a sociedade e os processos econômicos. Ele tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama, em sua espessura. (...) Vai se tratar, portanto, não de um governo econômico, como aquele que sonhavam os fisiocratas, isto é, o governo tem apenas de reconhecer e observar as leis econômicas; não é um governo econômico, é um governo de sociedade (FOUCAULT, 2008a, p. 199).

Assim, é nesse contexto que, diante da crescente intervenção sobre o social, nota-se a proliferação de regulamentações, normas e leis que objetivam fazer a regulação do social, ou seja, o governmentamento da população. Portanto, partindo dessas considerações e contextualizações que reitero a importância da governamentalidade como grade de inteligibilidade e do governmentamento como ferramenta analítica para melhor compreender meu problema de pesquisa, afinal, a lei que determina a obrigatoriedade da frequência na pré-escola

também governa os sujeitos, pois conduzem sua conduta em determinada direção, convencendo-os da importância desta ação. A seguir, delimito os direcionamentos da pesquisa, apresento meu material de análise e delimito quais decisões foram tomadas no decorrer do processo de pesquisa.

3.3. CAMINHOS DA PESQUISA: APRESENTANDO O MATERIAL E AS POSSIBILIDADES DE ESTUDO

Início a seção afirmando que dentro da perspectiva pós-estruturalista não há um caminho estável, rígido e pré-estabelecido a ser percorrido pelo pesquisador, ou seja:

Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras. (VEIGA-NETO, 2007, p.33)

Em um primeiro momento, essa colocação pode causar no leitor certo estranhamento, afinal, somos produtos da Modernidade que nos ensinou a priorizarmos caminhos seguros, previsíveis e estáveis. Logo, muitos podem questionar: Como, então, acontece a pesquisa dentro dessa perspectiva? Se não há inflexibilidade, qualquer caminho é válido? A resposta é não. Como apontado na seção em que discorro sobre a perspectiva pós-estruturalista, preceitos e regras são sim seguidos. Existe um rigor metodológico, apesar de não existir rigidez absoluta.

Os caminhos são sim delineados. Esse movimento é necessário até mesmo para auxiliar o pesquisador a olhar para seu objeto de pesquisa e operar sobre ele. O grande diferencial é que esses caminhos estão abertos ao inesperado, ao diferente, as surpresas que os caminhos investigativos podem trazer. Nesse sentido, a pesquisa, enquanto acontece, também se constitui, haja vista que ela se cria no intercruzamento dos acontecimentos da própria caminhada do pesquisador.

Sendo assim, alguns autores, como Costa (2007) defendem que os pesquisadores que se apoiam nessa perspectiva de estudo considerem que é preciso adotar algumas posturas metodológicas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Para ela, diante do mundo pós-moderno e das incertezas trazidas por ele, é preciso que o pesquisador esteja atento à suas intuições e considere que não existe um único modelo a ser seguido quando se trata de pesquisa.

Não obstante, também afirma que é preciso: Abandonar qualquer pretensão de produzir uma verdade absoluta; Encarar a pesquisa como meio de criação que seja original; Aceitar a possibilidade de hipóteses temporárias e parciais; Acreditar que o novo não precisa ser obrigatoriamente melhor que o velho como ditava a Modernidade; Lutar contra a cristalização de pensamentos em um mundo que está em constante mudança; Tentar delimitar a serviço do que ou de quem a pesquisa está; Enxergar ciência e ética como parceiras; contemplar o processo de pesquisa seguindo um método, um rigor e certa ousadia; Buscar socializar os resultados das pesquisas; Valorizar os resultados da pesquisa; Encarar os resultados obtidos como passíveis de serem contestados.

Caminhando nessa direção, Paraíso (2012) também elenca alguns pontos importantes a serem considerados pelos pesquisadores. Para ela, é preciso dedicação ao efetivo estudo de diversos textos que implica em demorar-se no mesmo. Ademais, é necessário “suspender verdades, mostrar como funcionam e investigar o que faz aparecer determinados discursos curriculares, determinadas práticas e certos saberes” (PARAÍSO, 2012, p. 35); valorizar a descrição; analisar as relações de poder envolvidas nos objetos de análise; inventar coisas novas; multiplicar as possibilidades de descrição e, também perguntar enquanto se olha para o problema de investigação:

Que relações podem ser estabelecidas com outras enunciações, com outros discursos divulgados em outros tempos e lugares? Que urgência histórica essa invenção veio responder? Que continuidades e descontinuidades podemos traçar? Quem está nesse discurso autorizado a falar ou prescrever? Que relações de poder e de saber movem esse discurso: Que modos de subjetivação estão em funcionamento nesse discurso? (PARAÍSO, 2012, p. 37).

Portanto, ressalto que diante dessas constatações, a pesquisa baseada nessa perspectiva constituiu-se como desafio para mim, afinal, acredito que abrir-se para o novo e estar disposto a flexibilizar-se no desenvolvimento da pesquisa exige reflexão constante, reformulações, ressignificações e, até mesmo, novos modos de olhar para velhos questionamentos. Foram esses movimentos de abertura para a mudança necessária que me levaram a escolher alguns movimentos de análise que acredito serem potentes para o entendimento das estratégias que têm sido adotadas para o cumprimento da Lei Federal nº 12.796 e de quais são os efeitos dessas estratégias para a Educação Infantil e mais especificamente para as crianças de 0 a 03 anos de idade.

O primeiro movimento foi o de analisar documentos legais que sustentam a obrigatoriedade da frequência, bem como a própria lei que a implementou. Julgo esse

movimento necessário, pois reconheço que esses materiais são “práticas que formam sistematicamente os objetos que falam” (FOUCAULT, 1995b, p. 56). A fim de sistematizar os documentos que utilizarei em minhas análises, formulei o seguinte quadro com algumas informações sobre o material.

Quadro 2: DOCUMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO

NOME DO DOCUMENTO	DATA	CONTEÚDO	ENDEREÇO ELETRÔNICO
Lei que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências (Lei nº 13.005).	25 de junho de 2014	Apresenta as diretrizes do Plano Nacional de Educação e traz 20 metas educacionais a serem cumpridas até o ano de 2024. Além das metas o documento também traz estratégias para seu cumprimento.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
Lei que altera a LDB/96 (Lei nº 12.796).	04 de abril de 2013.	Além de dar outras providências sobre a educação, tal Lei altera a LDB/96 determinando que a educação básica deve ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Determina ainda que a educação deve ser formada por pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm

Quadro 2: Documentos oficiais

Fonte: Elaborado pela autora

O segundo movimento consiste na análise de matérias jornalísticas sobre o tema da obrigatoriedade da frequência. A decisão de analisar essas matérias se deu, pois desde o momento em que iniciei minhas aproximações com meu problema de pesquisa, comecei a selecionar algumas matérias na internet buscando enxergar como o assunto aparecia em outras regiões do país. Esse movimento aconteceu inicialmente para me familiarizar com o tema.

Durante minhas buscas iniciais, digitei na plataforma de busca “Google notícias” a expressão “obrigatoriedade da frequência na pré-escola”, ou “lei nº 12.796”, ou ainda “matrícula na pré-escola”. Após obter os resultados, selecionava algumas matérias que falavam sobre a temática da implementação dessa lei, seus desafios e seus efeitos em diferentes municípios brasileiros objetivando analisar a visibilidade que o tema estava assumindo. Também é importante ressaltar que grande parte das matérias jornalísticas selecionadas foram de jornais ou revistas locais, uma vez que constatei que os mesmos tratavam com mais detalhes os impasses e acontecimentos do cotidiano de cada município.

Portanto, apesar da busca pelas matérias terem partido do objetivo de me aproximar do tema de pesquisa, conforme reunia tais matérias, passei a percebê-las como potente ferramenta de análise, pois elas permitiam compreender melhor os efeitos da lei em diferentes localidades do nosso país, assim como sinalizavam que diversos municípios apresentavam desafios em comum. Por exemplo: Um dos efeitos da lei em diferentes municípios era a parcialização do atendimento das turmas de 0 a 03 anos de idade, para que o município conseguisse abrir novas turmas de 04 e 05 anos no outro turno para atender a determinação legal.

Percebendo essa potência, tomei a decisão metodológica de elencar como objeto de análise as matérias jornalísticas que até então estava reunindo apenas para a familiarização com meu problema de pesquisa. Diante dessa decisão, senti a necessidade de fazer uma nova busca, porém, de forma mais estruturada e delimitada, seguindo critérios específicos.

Primeiramente, decidi que realizaria as buscas apenas nos *sites* de jornais e/ou revistas eletrônicas, afinal, esse processo facilitaria a reunião do material a ser analisado. Não obstante, a grande maioria dos jornais e revistas contemporâneas possuem plataformas online nas quais também divulgam os mesmos conteúdos que são divulgados de forma impressa. Por fim, ao empreender essas buscas na *internet* acreditei ser possível encontrar informações sobre a realidade de diversos municípios, mesmo daqueles mais distantes do qual resido atualmente e isso certamente enriqueceria o trabalho, uma vez que tornaria possível analisar os efeitos da obrigatoriedade da frequência na pré-escola nas mais diferentes regiões.

Antes de decidir em quais revistas e/ou jornais eletrônicos iria consultar, delimito quais seriam as palavras e/ou expressões que lançaria nos espaços de busca de cada página. Utilizei os seguintes descritores: Obrigatoriedade da frequência na pré-escola; Matrícula na pré-escola; Lei 12.796; Pré-escola; Creche; Falta de vagas em creche; Berçário; Falta de vagas em berçário. A escolha por essas expressões e/ou palavras se justifica, pois percebi que alternar a busca entre descritores mais extensos e menos extensos resultava em achados diferentes. Assim, as variedades de resultados proporcionadas pelas variações nas palavras ou expressões de busca

favoreceram maior alcance das matérias e, conseqüentemente, foram responsáveis por enriquecer a dissertação.

Delimitados os descritores, elenquei as seguintes revistas ou jornais eletrônicos como espaços para empreender a busca: Gaúcha ZH, Estadão, Folha de São Paulo, O globo, G1, BBC Brasil, Veja, Centro de Referências em Educação Integral, Revista Nova Escola. Também realizei novamente a busca no “Google Notícias” para alcançar jornais e/ou revistas de diferentes localidades do país, afinal, ao buscar por meus descritores nessa plataforma obtive resultados relacionados com o que pesquisava em diferentes municípios do Brasil.

A escolha pela Gaúcha ZH se deu, pois é um jornal que veicula diariamente diferentes notícias com enfoque especial para os acontecimentos do Rio Grande do Sul. Já a escolha pela pesquisa no Centro de Referências em Educação Integral aconteceu, pois após contextualizar o trabalho de Carolina Dias Capilheira (2018) durante a seção em que discorro sobre a temática deste estudo, observei que a mesma empreendeu buscas sobre seu problema de pesquisa no *site* deste Centro e obtive importantes resultados, assim julguei necessário investigar nesse espaço também para conferir se alcançaria algum resultado importante sobre minha temática. Além disso, decidi buscar na Revista Nova Escola, pois tal revista tem como foco a publicação de questões relacionadas à educação e, por isso, decidi observar o que essa revista divulgava sobre a obrigatoriedade da frequência na pré-escola.

A decisão de buscar no Estadão, na Folha de São Paulo, no jornal O globo, no G1, no, na BBC Brasil e na revista Veja se deu, pois são jornais ou revistas conhecidos por pessoas em todo o país. Além disso, são veiculadores de notícias nacionais, o que possibilitou compreender os efeitos da obrigatoriedade da frequência em diferentes estados e municípios brasileiros.

Em relação ao processo de busca, ressalto que lancei no espaço de pesquisa de cada revista ou jornal cada um dos descritores apresentados acima. Selecionei para a leitura os títulos que se relacionavam com minha temática de estudo e fiz a impressão de cada notícia que me possibilitaria investigar minhas questões de pesquisa. No quadro abaixo, segue o número de matérias selecionadas para análise em cada jornal ou revista selecionado, bem como o endereço eletrônico de cada fonte consultada.

QUADRO 3: BUSCA EM MEIO ELETRÔNICO

PLATAFORMA ELETRÔNICA	TÍTULOS DAS MATÉRIAS SELECIONADAS
Busca no <i>Google</i> Notícias	-Creches atendem apenas 25% das crianças até 4 anos, aponta IBGE -Como fazer da pré-escola uma etapa, de fato, educativa

	<ul style="list-style-type: none"> -Acesso à pré-escola na Capital chega à 93% das crianças -Educação Infantil é oportunidade de a criança interagir com o mundo -Programa Pé na Escola: Prefeitura garante 14,5 mil vagas em Salvador para 2019 -Desenvolvimento intelectual na pré-escola -Professores falam sobre violência nas escolas -Prefeitura pagará mensalidade para 10 mil crianças de 4 e 5 anos -Começar a escola cedo pode ter resultados positivos para a criança -Aumento de vagas nas Umeis provoca redução no horário de atendimento e preocupa pais e professores -Rede Municipal de Educação tem capacidade para matricular 15 mil novos alunos, diz prefeitura -Vereadores votam projeto sobre programa de creche domiciliar -Secretária garante que turma não será fechada, em creche no Bairro Polícia Rodoviária -Crianças de cinco anos não serão mais atendidas em tempo integral nas creches de Blumenau em 2015 -Famílias com crianças de até 3 anos relatam dificuldade para conseguir vagas em creches da Capital -Pais com vagas garantidas deixam de matricular filhos para pré-escola -Paulo porto denuncia situação do CMEI do bairro Brasília II -Censo escolar 2018: matrículas da EI crescem 11,1% -Para se adequar a nova lei, gestão Iris manobra e fecha turmas -Mães protestam contra falta de professores em escola municipal de Porto Alegre -Direito a berçário negado -755 esperam vaga em creches na rede pública de Araçatuba -Mais crianças estão na escola, mas ainda é preciso incluir 1,9 milhão -Das 156 creches da rede municipal de Teresina, apenas 2 tem berçário -Escolas ficam sem sala de informática para abrir turmas -Resposta: Prefeitura afirma que a zeladoria é uma ação contínua diária -Doria fecha brinquedotecas e salas de leitura em escolas -A informal rede de creches para crianças que vivem na periferia -As mães comunitárias das crianças sem creche -Proposta de criação de creches domiciliares gera debates em Goiânia -SMEC garante atendimento normal nos berçários
Gaúcha ZH	<ul style="list-style-type: none"> -Apenas um a cada três municípios gaúchos atinge metas de matricular crianças de até cinco anos na escola -Sistema S e Capital Humano

	<ul style="list-style-type: none"> -Plano de Bolsonaro une criação de creche e ensino religioso -Checklist da Educação: 4 pontos para o próximo governo pôr em prática -Com déficit de 300 vagas na educação infantil, prefeitura de Gramado estuda mudar oferta na pré-escola -Já com dois anos de atraso, RS só colocará todas as crianças entre quatro e cinco anos na escola em 2021 -No RS, 23% dos municípios cumprem meta de acesso a pré-escola -Próximo ao fim do prazo de inscrições, Caxias tem 2,3 mil crianças de 3 anos em lista para a Educação Infantil -Santa Maria terá mais 800 vagas abertas na Educação Infantil em 2019
Estadão	-Frequência na pré-escola cresce 18% desde 2007 e analfabetismo segue em queda
Folha de São Paulo	<ul style="list-style-type: none"> -Com tecnologia e pais, Vitória põe 71% das crianças em creches -Cidade de São Paulo supera meta de colocar 50% das crianças em creche -Em região nobre, paulistano vive 20 anos a mais, mas mulheres ganham 40% menos -Rumo para Bolsonaro ajustar gargalos na educação passa por Congresso e economia. -Não vai ter creche para todas as crianças brasileiras, fazer o que? -Justiça manda SP encher uma sala de creche por dia com novas matrículas -Vagas para bebês são maior gargalo na fila por vaga em creche em São Paulo -Doria deixou série de ações incompletas ao abandonar Prefeitura -Doria zera fila da pré-escola, mas tem desafio maior com procura por creche -Escolas de todo o país vão exigir 60% de presença na pré-escola -Só cinco estados devem colocar metade das crianças em creches até 2024, diz estudo -Governos dão Voucher e compram vagas para cumprir lei de matrícula -Pagamento a escolas privadas pode aprofundar desigualdades no acesso escolar -Doria defende fechar salas de leitura e brinquedoteca por vagas na pré-escola
O Globo	<ul style="list-style-type: none"> -Por que nem todo mundo consegue colocar os filhos na creche? -Creches: o que é preciso além da vaga?
G1	-Um terço das crianças de 0 a 3 anos mais pobres do Brasil está fora da creche por falta de vaga, diz IBGE
BBC Brasil	-O que é importante na escolinha do seu filho – e o que pode ser prejudicial?
Veja	<ul style="list-style-type: none"> -Universalização da educação infantil: solução ou armadilha? -Capital Humano, primeira infância e Educação Infantil -Haddad admite que não vai cumprir promessa de creches
Centro de Referência em	<ul style="list-style-type: none"> -O papel da escola brasileira na promoção dos direitos da primeira infância -O aumento da oferta da pré-escola não garante sua universalização -70% das crianças de 0 a 3 anos não têm acesso a creches no Brasil, diz estudo

Educação Integral	-Evento debate desafios e alternativas para a ampliação da Educação Infantil -Gestão Dória encerra tempo integral em ao menos 3 escolas de São Paulo
Nova Escola	-Leis aprovadas, projetos criados e muito ainda por fazer

Quadro 3: Nome dos jornais e revistas eletrônicos pesquisados e títulos das matérias selecionadas

Fonte: Elaborado pela autora

Após ter realizado as buscas mencionadas acima, ressalto que em uma das reuniões de orientação socializei os achados com as colegas do grupo de pesquisa e com minha orientadora. Diante das discussões empreendidas, foi sugerido a realização de uma nova busca utilizando o descritor “mães crecheiras” na plataforma *Google* Notícias, afinal, algumas matérias reunidas sinalizavam o fortalecimento dessa prática diante da falta de vagas em creches, ou seja, algumas mães, por não conseguirem vagas para seus filhos na rede pública e por não terem condições financeiras de matricular na rede privada optavam por deixar as crianças sob os cuidados de outra mulher. Logo, ao lançar esse descritor na plataforma de notícias do *Google*, selecionei para análise mais quatro matérias. A primeira foi extraída do jornal BBC Brasil (“A informal rede de creches para crianças que vivem na periferia”), a segunda foi retirada da revista *Época* (“As mães comunitárias das crianças sem creche”), a terceira de um jornal local da cidade de Campo Grande chamado de *Correio do Estado* (“Vereadores votam projeto sobre programa de creche domiciliar”) e, por fim, a última foi retirada do jornal local *Mais Goiás* (“Proposta de criação de creches domiciliares gera debates em Goiânia”).

Por fim, ressalto que após recolher todas as notícias impressas, li cada uma de forma atenta e grifei as partes que chamavam minha atenção. Ainda durante esse processo de leitura e análise, aloquei cada matéria dentro do eixo de análise que julguei pertinente e coerente. Posteriormente, fiz, dentro de cada eixo, a interlocução entre as matérias selecionadas com os textos escolhidos para a articulação teórica e o resultado dessa articulação e das análises empreendidas por mim encontra-se no sexto capítulo dessa dissertação. A seguir, trago um olhar genealógico sobre a história da Educação Infantil, pois acredito que olhar para o passado possibilita melhor compreender o tempo presente e as (re) configurações que a educação vem assumindo.

CAPÍTULO IV

UM OLHAR GENEALÓGICO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo discorro sobre a concepção moderna de infância, bem como qual foi o contexto e quais foram os interesses que estiveram envolvidos no processo de conquista de seus direitos. Para isso, apesar de o presente estudo não ser estritamente genealógico, farei aproximações com a genealogia, segundo as contribuições de Nietzsche e Foucault, uma vez que a julgo bastante enriquecedora para essas análises. Acredito que o olhar genealógico sobre as questões acima mencionadas possibilita um olhar diferenciado para a história da Educação Infantil, uma vez que permite localizar no passado algumas questões que podem nos ajudar a compreender os novos contornos que a Educação Infantil vem assumindo no presente. Isso só é possível, pois a inspiração genealógica parte do direcionamento de análises diferenciadas para a história, afinal, não tem como princípio a ideia de que a história teve uma origem da qual todos os outros acontecimentos decorrem de forma linear e em ordem evolutiva.

Nesse sentido, recorro ao passado sob a ótica da genealogia, para problematizar o presente, afinal, como aponta Carvalho (2012, p. 255):

O presente para Foucault traz consigo continuidades, descontinuidades e rupturas em relação ao passado. Por conseguinte, recorre-se ao passado como modo de aprofundar a problematização das condições em que vivemos. O passado não é visto de forma linear; nele não se projeta o cumprimento de um sentido ou de um progresso.

Portanto, partindo do passado para melhor compreender a situação presente, haja vista que segundo Foucault (1995b, p. 81) “necessitamos de uma consciência histórica da situação presente”, inicio o capítulo abordando com mais detalhes o quanto o conceito de genealogia pode contribuir para o processo de olhar para a história da infância, além disso, trago os conceitos de proveniência e emergência. Posteriormente, abordo como se deu a emergência da concepção moderna de infância e quais os deslocamentos e reconfigurações pelos quais essa concepção passou no decorrer dos anos. Objetivo ainda explanar o quanto as concepções de infância aceitas como verdadeiras em diferentes épocas estão atreladas a diferentes discursos acerca do modo como a mesma deve ser atendida e institucionalizada. Nesse sentido, apresento as primeiras formas de atendimento destinadas à infância e os direitos conquistados por ela nas últimas décadas.

4.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O OLHAR GENEALÓGICO

Retomando o que foi dito acima, reafirmo minha busca em percorrer caminhos históricos a fim de compreender as inquietações que tenho enquanto pesquisadora no presente. Nisso consiste o desafio de todo este capítulo e, diante desse desafio, recorro às contribuições de Nietzsche e Foucault e as conceituações que ambos fazem sobre a genealogia.

Porém, antes de lançar o olhar genealógico para a história da infância e da Educação Infantil, é preciso pontuar brevemente o conceito de genealogia à luz das contribuições desses autores. Para Foucault, a genealogia exige paciência por parte daquele que opera com esse conceito, pois demanda “um indispensável demorar-se” (FOUCAULT, 1995c, p.12). Este demorar-se é necessário, segundo ele, pois as análises genealógicas exigem que se lance um olhar diferente para a história. Um olhar que não parta do princípio de que a história é marcada por uma sucessão de acontecimentos lineares e que aconteceram em uma ordem evolutiva, na qual os fatos mais recentes sejam vistos como melhores do que os anteriores.

Além de exigir paciência, Foucault também fala sobre a complexidade envolvida nesse olhar, pois “a genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (FOUCAULT, 1995c, p.12), ou seja, não se contenta em apenas descrever acontecimentos históricos sem analisar o que esteve por trás dos mesmos, quais jogos de interesses envolvia, etc.

Nesse sentido, Foucault afirma que a genealogia busca ir além da História tradicional feita pelos historiadores que descrevem fatos e acontecimentos seguindo uma ordem cronológica e linear. Afinal, Foucault afirma que para Nietzsche “essa história dos historiadores constrói um ponto de apoio fora do tempo; ela pretende tudo julgar segundo uma objetividade apocalíptica; mas é que ela supôs uma verdade eterna, uma alma que não morre, uma consciência sempre idêntica a si mesma” (FOUCAULT, 1995c, p.17).

Distanciando-se da descrição da história, a genealogia propõe escutar a história, com suas inquietações, agitações, relações de poder, acidentes, surpresas, etc. Ela não busca a origem das coisas, ou, como defende Nietzsche, ela não busca o *Ursprung*¹¹, uma vez que aqueles que se empreendem nessa busca acreditam que as características iniciais da História se encontravam em estado de perfeição, funcionando bem e em harmonia. Ademais, Foucault também afirma que para Nietzsche:

¹¹ Nietzsche utiliza essa palavra alemã em seus escritos para fazer referência a origem da história.

Procurar uma tal origem é tentar reencontrar ‘o que era imediatamente’, o ‘aquilo mesmo’ de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira (FOUCAULT, 1995c, p.13).

Portanto, se a genealogia não busca a origem da História, cabe a pergunta: O que busca ela então? Veiga-Neto (2016, p. 60), afirma que a genealogia busca fazer “uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas”. Não obstante, Foucault (1995c), afirma o seguinte:

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua “origem”, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos (...). É preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas, que dão conta dos atavismos e das hereditariedades (...). A história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como sínopes, é o próprio corpo do devir. (FOUCAULT, 1995c, p. 14).

Foucault, estudando algumas obras de Nietzsche (A genealogia da moral, Humano demasiadamente humano e A gaia ciência), afirma que para este autor a pesquisa genealógica com essas características deve ser orientada por dois termos que, para Nietzsche, melhor marcam a tarefa da pesquisa genealógica, são eles: *Herkunft* (proveniência) e *Entstehung* (emergência). A seguir, explano brevemente esses conceitos ainda com base nas propostas dos dois autores já mencionados acima.

Herkunft, traduzida como proveniência ou ainda como ascendência, é um tipo de pesquisa que busca na análise de certo objeto as diferentes possibilidades de começo do mesmo. Entretanto, esse começo não deve ser entendido como um momento no qual determinado objeto ou fato surgiu ou apareceu ocasionalmente na história, até porque isso seria incoerente com o que se propõe a genealogia, ou seja, de não fazer a busca pela origem. Segundo Lockmann (2019):

Não se acredita aqui em um ponto único entendido como a origem e tudo; em vez disso, buscam-se na dispersão dos acontecimentos, os diferentes começos possíveis. Trata-se de compreender que a constituição de um objeto é o resultado do entrecruzamento de uma variedade de práticas e discursos que tornam possível sua existência em um dado momento histórico (LOCKMANN, 2019, p. 184-185).

Pensando ainda na *Herkunft* e tomando as palavras de Foucault, é possível afirmar que,

A proveniência permite também reencontrar sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contras os quais) eles se formaram. (...) Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós. (Foucault, 1995c, p.15).

Partindo dessa conceituação, quando intento analisar a proveniência das políticas voltadas para a infância, não estou buscando identificar o momento exato de origem da primeira política voltada para este público e do qual todas as outras possam ter derivado. Objetivo buscar na história as condições de possibilidades que permitiram o aparecimento de diversas políticas voltadas para a infância, bem como suas estratégias, objetivos, propostas, jogos de poder, público alvo, etc. Para isso, recorro, por exemplo, à análise das primeiras formas de atendimento destinadas à infância, afinal, parto da ideia de que essas formas ensejaram possibilidades para as políticas voltadas para este público.

Entestehung, por sua vez, ou emergência, como pode ser traduzido, se refere ao momento em que se deu a emergência de determinado objeto na história. Segundo Foucault (1995c), *Entestehung*, para Nietzsche, se refere “A entrada em cena das forças; é sua irrupção, o salto pela qual passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude [...] Ninguém é, portanto, responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício (FOUCAULT, 1995c, p. 16)”.

Assim, a análise dos fios de proveniência consiste em empreender “uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional” (VEIGA-NETO, 2016, p. 59) para analisar as condições que possibilitaram a emergência de algo, afinal, para Nietzsche a emergência se relaciona com o ponto de surgimento e é produzida em um estado de confrontação de forças que a análise das proveniências busca analisar. Reiterando essa ideia, Veiga-Neto (2016, p. 61) pontua:

(...) estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, ideia ou valor – é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e alojam tal objeto. Não se trata de onde ele veio, *mas como/de que maneira e em que ponto* ele surge.

Nesse sentido, pensando ainda na relação da proveniência com a emergência, Lockmann (2019), conclui:

Enquanto a proveniência (*Herkunft*) busca pelos vários começos possíveis, inumeráveis, tentando marcar os acidentes, os percalços que contribuíram para a constituição de determinado objeto; a emergência (*Entstehung*) designa o momento em que, em um jogo complexo de forças, esse objeto vem à tona, surge, irrompe. Ela marca, portanto, o lugar de luta, de disputa entre as forças que, tensionadas, produzem o aparecimento do objeto em estudo. Porém, é necessário certo cuidado com tal entendimento, uma vez que não se trata de buscar um ponto específico na história que determine exatamente o surgimento desse objeto, mas de compreender que o campo complexo de ações, no qual ele se encontra inserido, produz um jogo de forças que cria as condições de possibilidades para a emergência desse objeto: em um determinado tempo e em uma determinada sociedade. Sendo assim, a pesquisa genealógica parte do pressuposto que as coisas não tem origem, nem essência; sua constituição é marcada pela discórdia, pela dispersão ou, como sugere o próprio Foucault pelo disparate (LOCKMANN, 2019, p. 185-186).

Portanto, diante do que se propõe, a genealogia se mostra muito produtiva, pois os o olhar genealógico permite problematizar o presente buscando na história suas condições de emergência. Não obstante, melhor compreendendo o presente possibilita pensar em alternativas para ele, assim como abre o horizonte para as pequenas revoluções diárias que nos fala Foucault. Para Veiga-Neto (2016, p. 59), “pode-se entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente”.

Nesse sentido, me proponho nas linhas seguintes a lançar um breve olhar genealógico sobre a Infância e, mais especificamente, sobre a Educação Infantil com o intuito de compreender os fios de proveniência da história que possibilitaram a emergência das concepções que temos hoje acerca da Infância e do atendimento destinado a ela nas instituições escolares. Entretanto, mais do que apenas compreender, acredito que essa busca se mostra potente para também problematizar a respeito dessas questões.

4.2. BUSCANDO FIOS DE PROVENIÊNCIA NA HISTÓRIA

4.2.1 A CONCEPÇÃO MODERNA DE INFÂNCIA

Partindo do objetivo de analisar, sob o prisma da genealogia, a emergência do atendimento destinado à infância, faço, neste momento, um primeiro recorte histórico que se constitui, a meu ver, um importante fio de proveniência para compreender a questão a qual me proponho a investigar. Esse primeiro recorte histórico diz respeito à concepção moderna de infância que emerge na Modernidade em conjunto com a noção de população e com a produção de saberes sobre ela. Acredito que esse momento se constitui em um fio de proveniência, pois

foi a partir dele que saberes foram produzidos sobre o público infantil, saberes estes que embasaram diversas políticas públicas destinadas à infância, bem como diferentes propostas de institucionalização desse público.

Conforme discutido na seção “Governamentalidade e governo”, durante o século XVIII, houve, segundo Foucault (2008), o desbloqueio das artes de governar, pois o objeto e objetivo do poder passa a ser, de fato, a população. A partir daquele momento a condução da conduta dos sujeitos não era mais realizada visando apenas o fortalecimento do Estado, como acontecia na Razão de Estado (por volta do século XVI). A população torna-se alvo de estratégias de governo, haja vista que prevaleceu a ideia de que era preciso governar o coletivo. Nesse sentido, desenvolveu-se o conceito de população e proliferaram-se conhecimentos sobre ela, pois conhecendo os sujeitos era possível governá-los com mais eficácia.

Portanto, diante de uma nova forma de poder, agora exercido sobre a vida dos sujeitos, emerge uma série de conhecimentos científicos sobre os mesmos para aprimorar as formas de exercer esse poder. Bujes (2002) aponta que para melhor gerir o conjunto dos indivíduos - ou seja, a população – era então necessário conhecê-la bem e, conseqüentemente, diversos saberes passam a ser produzidos não só em relação à população adulta, mas também em relação às crianças, haja vista que a população infantil também faz parte da população em geral.

Ainda segundo ela, com a produção de saberes sobre a infância elas passam a ser “(...) medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas estatisticamente e podem também se tornar, ao mesmo tempo, alvo de determinadas instituições e objetos sujeitos ao exercício do poder e do saber” (BUJES, 2002, p.80). Assim, justamente por isso é então possível afirmar que pensar em infância nos remete à Modernidade, afinal, “é na Modernidade que ocorre uma intensificação de ideias com relação à infância, bem como produção de saberes e de práticas voltados a melhor conhecê-la e educa-la” (LOCKMANN E MOTA, 2013, p. 91).

Assim, após discorrer sobre os deslocamentos trazidos pela Modernidade e sobre a intensificação de saberes produzidos sobre a população e, mais especificamente, sobre a infância, resalto duas questões importantes. A primeira é que o conceito de infância deve ser entendido como categoria. Shirley Steinberg (1997), afirma que “a infância é um artefato social e histórico e não simplesmente uma entidade biológica”. Já Bujes (2002) explana que a forma como a entendemos “são resultados de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação” (BUJES, 2002, p. 24).

Assim, é possível afirmar que infância diz mais do que um determinado período da vida que corresponde apenas a certa faixa etária numérica. É, na realidade, resultado de concepções que determinada sociedade, inserida em certa cultura, teve sobre determinada faixa de idade da vida do ser humano.

A segunda ressalva é que apesar de reconhecer a importância que a Modernidade teve para a história da Infância, não afirmo que antes deste momento não se pensou sobre a infância, afinal, como colocado pela genealogia, a história não é linear. Pelo contrário, utilizo as contribuições de duas obras do filósofo Walter Kohan, para evidenciar que mesmo antes da Modernidade, como no período histórico da Grécia Antiga, a fase da vida que hoje denominamos como infância foi sim pensada por filósofos, por exemplo. Além disso, mais do que pensar apenas sobre as crianças em si, formas de educá-las também foram discutidas.

Assim, Kohan (2008) afirma que apesar de os gregos não terem uma palavra específica que remetesse à infância, utilizavam três palavras para nomear as crianças. A primeira era *téknon* e estava relacionada à filiação, ao nascimento e ao vínculo afetivo. A segunda era *país* e originou palavras como: *patér* (quem alimenta), *paidagogós* (quem conduz a criança, o pedagogo) e *paideía* (cultura e educação). Já a terceira, *neós*, significava jovem. Logo, apesar de não terem criado uma única palavra que se referisse ao grupo das crianças, como a palavra infância, os gregos “não a deixaram sem conceitos, sem ideias, sem filosofia. Muito menos sem educação” (KOHAN, 2008, p.43).

Objetivando mostrar o quanto os gregos não deixaram as crianças sem conceitos e sem educação, Kohan (2003) traz quatro marcas platônicas da infância. A primeira delas é a *infância como pura possibilidade*. Para Platão, a criança era um membro em potencial da pólis grega, uma possibilidade de vir a ser um cidadão. Cabia ao processo educativo moldar a criança para o papel que desempenharia futuramente na pólis, cuidando daquilo que a mesma fosse ler, narrar, estudar. Como afirma o autor, para Platão:

(...) quanto antes comece o processo de formação, de preenchimento dessas possibilidades inatas, muito melhor, na medida em que o material será mais tenro e maleável para receber as formas que um educador deseja lhe imprimir (KOHAN, 2008, p. 44).

A segunda marca, chamada de *infância como inferioridade*, revela a concepção de que a criança grega era vista pelo filósofo como inferior ao adulto, tanto no âmbito espiritual quanto no aspecto físico. A inferioridade atribuída à criança pode ser percebida nas obras platônicas ao ser associada com a embriaguez, com a incapacidade, com as limitações do saber, com a

ausência de experiência, como fase vergonhosa, como fase dominada pelas paixões, como débil, etc.

Já a terceira marca trazida por Kohan (2008), a *infância como o outro desprezado*, envolvia a ideia de que como a criança era inferior ao adulto poderia ser “excluída de diversos âmbitos: político, ético, cognitivo, epistemológico, estético” (KOHAN, 2008, p. 44). Tal exclusão se evidencia na obra *A República* de Platão, pois, segundo Kohan (2003), nas páginas deste clássico o filósofo grego defende que como os mais novos são vistos pelo prisma da inferioridade não poderiam entrar em contato com algo tão supremo quanto a dialética. Kohan (2003, p. 55), afirma ainda que as crianças eram, portanto, “uma figura do desprezo, do excluído, o que não merece entrar naquilo de mais valioso disputado por Platão, teoricamente, com os sofistas: a quem corresponde o governo dos assuntos da *pólis*, *tà politikà*”.

Por fim, a última marca, *a infância como material da política*, se relaciona com a ideia de que a educação era vista pelos gregos como meio para que a utopia política fosse levada adiante, para que a *pólis* fosse melhor. Nesse contexto, a educação tinha caráter normativo, pois todas as ações objetivavam o desenvolvimento de um ser que deveria contribuir futuramente para a melhoria da *pólis*. Para Kohan (2003, p. 57), as seguintes características evidenciam a normatização da educação da época:

Ali, nos primeiros anos, as crianças serão indistintamente alimentadas pelas mães no período de amamentação, sem que se reconheçam seus filhos. Os jogos infantis serão regulamentados rigorosamente para que as crianças apreciem desde pequenas a estima e o apego as leis. A música e a ginástica serão praticadas segundo critérios igualmente estritos, cuidando para que não se introduza inovação nenhuma perante a ordem estabelecida pelos fundadores da *pólis*.

Após apresentar as marcas do pensamento platônico, compartilho da ideia de Kohan (2003) de que muitos podem julgá-lo como insensível, na medida em que o mesmo via a infância não pelo que ela era, mas pelo que ela poderia vir a ser e representar para a *pólis*. Entretanto, cabe apontar que “não se trata de acusar Platão de insensível, adultocêntrico ou de violentar os direitos das crianças. Esse não parece um eixo de análise interessante. As realidades históricas são complexas demais para permitir juízos tão superficiais” (KOHAN, 2003, p. 49). Assim, se Platão enxergava a criança como potencial para o futuro isso não significava insensibilidade de sua parte, mas sim uma das inúmeras maneiras de se conceber a infância.

Após trazer as considerações acima que possibilitaram compreender que a Antiguidade Clássica também pensou sobre as crianças bem como sobre sua educação, apresentarei algumas

contribuições da obra de Philippe Ariès (1981) para compreender um pouco mais sobre o nascimento da concepção moderna de infância tal como a conhecemos hoje.

Apesar de sua obra não ter sido aceita pacificamente, uma vez que Ariès recebeu críticas de historiadores que alegam a existência de falhas “por desconsiderar em suas análises as formas de vida das crianças pobres e, ainda, pela metodologia utilizada para a comprovação de suas hipóteses” (LOCKMANN E MOTA, 2013, p. 86), as teses propostas pelo autor nos auxiliam significativamente no entendimento das mudanças que impulsionaram o surgimento da concepção Moderna de infância. Ademais, Kohan (2003, p. 67) defende que “a singular polêmica surgida a propósito de seu trabalho leva a moderar suas teses, mas de forma alguma a ignorá-las”.

Segundo Kohan (2003) a primeira tese do autor é de que nas sociedades medievais europeias inexistia um sentimento em relação à infância, haja vista que as crianças eram vistas como adultos em miniatura e logo compartilhava dos mesmos espaços que os adultos. Para Ariès (1981, p. 03):

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude.

A segunda tese, que complementa a anterior, diz respeito à mudança observada a partir do século XVII, pois, para Ariès, a partir desse século um novo sentimento em relação à infância surgiu, pois, a criança passou a ser vista com suas especificidades, segundo aquilo que as diferenciavam dos adultos. Portanto:

A criança passa a ser o centro das atenções dentro da instituição familiar. A família, gradualmente, vai organizando-se em torno das crianças, dando-lhes uma importância desconhecida até então: já não se pode perdê-las ou substituí-las sem grande dor, já não se pode tê-las tão em seguida, precisa-se limitar o seu número para poder atendê-las melhor (KOHAN, 2003, p. 66).

Assim, diante desse novo sentimento em direcionado aos sujeitos infantis as crianças passam a receber maior atenção. Conforme aponta Steinberg (1997) essa inflexão pode ser percebida, pois “o comportamento paterno/materno apropriado em relação às crianças organizava-se em torno de noções de carinho e de responsabilidade adulta pelo bem-estar infantil” (STEINBERG, 1997, p; 99). Assim, foi essa mudança que contribuiu com a

emergência de uma concepção de infância como “categoria particular dos seres humanos que exigem tratamento especial, diferente dos adultos” (STEINBERG, 1997, p. 98).

Não obstante, somado à concepção de infância que emergia na Modernidade, novos conhecimentos sobre essa fase da vida passaram a surgir, pois “a partir do momento em que se passa a perceber a infância como algo individualizado, com necessidades específicas, marcadas pela diferenciação do mundo adulto, a criança se torna alvo do conhecimento” (LOCKMANN E MOTA, 2013, p. 87). Não obstante, como aponta Bujes (2002b, p. 64), as crianças também passam a ser alvo do poder, pois se tornam:

Pontos focais de inúmeros discursos que criam um conjunto de normas para as relações entre adultos e crianças, que ensejam sentimentos de piedade e ternura, que mobilizam experiências de toda ordem voltadas para sua educação e moralização. Elas se tornam objetos de interesse de inúmeras classes profissionais, de distintas iniciativas governamentais, de práticas especializadas, de legislação, de regimentos, de estatutos, de convenções.

Logo, segundo a afirmação acima, além dos novos conhecimentos, novas formas de institucionalização propostas para as crianças vão surgir na Modernidade. Entretanto, é importante salientar que os conhecimentos, bem como as propostas de institucionalização, não são estanques, variaram e continuam se modificando conforme a própria concepção acerca da infância passa por transformações no decorrer do tempo. Feita tal consideração, apresento as primeiras formas de atendimento direcionadas à Infância durante a Modernidade.

4.2.3 PRIMEIRAS FORMAS DE ATENDIMENTO DESTINADAS À INFÂNCIA

Uma das primeiras formas de atendimento à infância foi a roda dos expostos instaladas nas Santas Casas de Misericórdia. Segundo Marcílio (2006, p. 54), “as rodas dos expostos tiveram origem na Idade Média e na Itália” e esse nome é atribuído ao dispositivo onde se colocava o bebê que seria abandonado. Sobre o funcionamento da roda a autora afirma:

Sua forma cilíndrica era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local sem ser identificado (MARCÍLIO, 2006, p. 55).

Essas rodas se difundiram pelas Santas Casas de Misericórdia de Portugal e, no século XVIII, essa tradição se difundiu para o Brasil, uma vez que nosso país era ainda colônia de

Portugal. A primeira roda foi criada em 1726 na cidade de Salvador, no Estado da Bahia, nos moldes da roda existente na metrópole. Segundo Marcílio (2006), no ano de 1738 a roda foi também instalada no Rio de Janeiro e em 1789 foi criada em Recife. Entretanto, mesmo após o fim do período colonial, novas rodas foram abertas em outras localidades, sendo que até o século XVIII treze rodas de expostos encontravam-se em funcionamento no Brasil.

Segundo Cerqueira (2017), algumas crianças não eram deixadas diretamente nas rodas, mas sim na porta da casa de alguém que tinha algum tipo de relação com as Santas Casas. Entretanto, independentemente do modo que chegavam até tais espaços, muitas delas eram levadas para algum tipo de atendimento externo, haja vista que, por ainda estarem em período de amamentação, precisavam do cuidado das amas de leite, ou seja, de mulheres que, por serem normalmente carentes em termos financeiros, amamentavam os pequenos em troca de algum pagamento.

Ainda para o referido autor, algumas hipóteses justificavam o abandono de crianças nas rodas. Segundo ele: “A historiografia que debate o abandono infantil no Brasil sugere, pelo menos, três hipóteses centrais sobre o ato de enjeitar: a censura social ao nascimento ilegítimo; a miséria; a morte de pelo menos um dos pais” (CERQUEIRA, 2017, p. 89). Ainda é preciso considerar que muitas famílias deixavam seus filhos naqueles espaços como algo temporário, como meio de garantir a sobrevivência do filho (a). Essa ideia pode ser comprovada ao observar registros da época de que muitas crianças, depois de crescidas, reencontravam suas famílias. Em seu texto, Cerqueira (2017), traz alguns exemplos evidenciados pelos registros, são eles:

Serapião reencontrou sua mãe ao se desligar da Santa Casa. O já crescido aprendiz de maquinista era filho de Agostinha Ermes de Mattos e o falecido Joaquim Romão da Silva. (CERQUEIRA, 2017, p. 93).

Joana enjeitou seus dois filhos no dia 22 de agosto de 1878. Dez anos se passaram até que, em 10 de dezembro de 1888, os irmãos Demétrio Tolentino de Freitas e Pedro Tolentino de Freitas, com 13 e 12 anos respectivamente, reencontrassem sua mãe. (CERQUEIRA, 2017, p. 94).

Em 1841, João Nepomuceno foi outra criança enjeitada na Roda dos Expostos da Santa Casa. (...) Doze anos se passaram e o pai retornou ao Asilo para buscar o filho para ensinar o seu ofício. Não sabemos os motivos do enjeitamento, embora fique nítido que o enjeitamento temporário tenha sido usado como estratégia. (CERQUEIRA, 2017, p. 94).

Diante da constatação destes e de outros casos, Cerqueira (2017) considera que o abandono de crianças na roda seria uma forma de “resistência silenciosa” dos pais e não um simples ato de abandono. Em suas palavras:

Diante da percepção de leis e modelos assistenciais, no contexto da pobreza urbana, da impossibilidade de garantir o devido sustento aos filhos, ou por medo de uma retaliação social, para àquelas pertencentes às camadas mais abastadas, não seria as estratégias de enjeitamento por tempo determinado, uma forma de resistência? Antes de tudo, uma “resistência silenciosa”, ampla e pautada pelos desafios diários de ser mãe em uma cidade marcada pelas exclusões. (CERQUEIRA, 2017, p. 96).

No que tange o financiamento dessas rodas, Lockmann e Mota (2013, p. 94), afirmam que “mesmo que a responsabilidade legal pelas crianças expostas devesse ser do poder público, esse sequer repassava as verbas destinadas para esse fim e, quando, raramente, o fazia era sempre insuficiente para arcar com as despesas”. Consequentemente, Marcílio (2006) aponta que as Casas de Misericórdia só conseguiam manter seu funcionamento graças às doações recebidas por pessoas que acreditavam que se fizessem uma boa ação poderiam garantir sua salvação após a morte. No tocante à salvação, Lockmann e Mota também ressaltam:

(...) a assistência à infância, nesse primeiro recorte histórico, funciona por meio da benemerência e da caridade ao próximo com a finalidade de salvar – neste e no outro mundo – tanto a criança pobre e abandonada, que recebe a ajuda, quanto aquele que a oferece. Temos, portanto, dois movimentos distintos, mas conectados entre si: o primeiro se refere à salvação da alma e do corpo daquele que necessita de auxílio; o segundo se centra também na salvação da alma e do corpo, porém daquele que oferece o auxílio (LOCKMANN E MOTA, 2013, p. 93).

Portanto, além do caráter missionário se manifestar pela possibilidade de favorecer a salvação do doador, esse caráter também se manifestava na defesa de que as Santas Casas possibilitavam a salvação da criança que era deixada na roda, afinal, as crianças, assim que chegavam, eram batizadas, uma vez que se acreditava que sem o batismo a salvação era impossível. Nas palavras de Marcílio (2006, p. 52), “A primeira preocupação do sistema para com a criança era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança”.

Diante dessas colocações e à luz da perspectiva escolhida para fundamentar minha pesquisa, utilizo as contribuições de Foucault para enxergar essa prática de benemerência, que era defendida como meio de salvação da alma, como uma forma de condução da conduta do indivíduo, de governá-los, afinal, segundo ele:

(...) na medida em que os homens estão mais preocupados com a sua salvação no outro mundo do que com isso que se passa aqui embaixo; na medida em que querem

verdadeiramente serem salvos, eles permanecem tranquilos e é mais fácil de governá-los (...) [quanto] mais os homens estão preocupados com a sua salvação no além, mais é fácil aqui embaixo governá-los (FOUCAULT, 2010, p. 58).

Cabe apontar ainda que essa condução das condutas em direção de uma prática caritativa não se deu de forma imposta, mas sim pelo convencimento, afinal, os doadores realmente acreditavam que aquela ação poderia trazer-lhes benefícios no pós vida e, por isso, agiam conforme lhes era proposto. Nesse sentido, Lockmann e Mota (2013) trazem a ideia de que aquelas ações eram práticas de controle-pastoral, pois funcionavam “por meio dos efeitos produzidos pelas verdades divinas e religiosas, que conduzem a conduta dos sujeitos na vida terrena com a promessa da salvação eterna” (LOCKMANN E MOTA, 2013, p. 98).

Seguido às práticas caritativas das Santas Casas de Misericórdia, nota-se um deslocamento nas práticas de assistência a infância do período devido à emergência de novos discursos. Porém, antes de apresentar essas novas práticas é preciso entender quais discursos ganharam força naquele período e como eles se relacionam com a Modernidade.

Para Carvalho (2006), diversos fenômenos deram origem à Modernidade e este período marcou “uma revolução nos âmbitos geográfico, econômico, político, social, cultural e pedagógico” (CARVALHO, 2006, p. 116). Além dessas mudanças, e conforme apresentei na seção em que falo sobre a governamentalidade e governo, esse período inaugurou a preocupação com a vida da população. Para o autor, a Modernidade fez com que a “vida e seus mecanismos entrassem no domínio dos cálculos explícitos, fazendo do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (CARVALHO, 2006, p. 119). Logo, a vida é o que interessa e a morte passa a ser vista como fatalidade, como aquilo que escapa a toda tentativa de manter a vida.

Diante desse quadro que se delineia, o poder sobre a vida passa a ser direcionado tanto no âmbito individual, quanto no âmbito coletivo, através, por exemplo, de campanhas de contracepção do público feminino, defesa da família como locus de transmissão de valores importantes para o pleno desenvolvimento da sociedade, proliferação de campanhas que defendiam o aleitamento materno, etc. Todo esse cenário culminou, ainda segundo Carvalho (2006), na proliferação dos discursos médico-higienistas, que defendiam, dentre outras coisas, a importância do amor materno e do cuidado direcionado para os filhos.

Portanto, diante da preocupação com a gestão da vida da população, a criança também se tornou objeto de investigação, investimento e preservação uma vez que faz parte desse conjunto populacional. Algumas questões passaram então a ser debatidas. Para Carvalho (2006, p. 7-8), discutia-se:

(...) a sobrevivência até a idade adulta, as condições físicas e econômicas dessa sobrevivência, os investimentos necessários e suficientes para que esse período de desenvolvimento se torne útil, em suma, da organização dessa “fase” que é entendida como específica e finalizada. Não se trata, apenas, de produzir um maior número de crianças, as de gerir convenientemente essa época da vida.

Todo esse debate revelou o início de um processo que objetivava fazer a condução da conduta também dos nascidos e das crianças pequenas. Era preciso controlar também essa fase da vida e não somente a vida dos adultos. Diante disso, desenvolveram-se significativamente a produção de conhecimentos e prescrições sobre a infância, afinal, era preciso fazer “do infantil um foco local de poder-saber, que veiculava formas de sujeição e esquemas de conhecimentos, numa espécie de vaivém incessante” (CARVALHO, 2006, p. 122). Para Carvalho (2006), foi então a partir desses mecanismos de regulação da população e da emergência de saberes sobre ela que ensejaram as condições de possibilidade para o aparecimento da escola nacional.

Corroborando essa ideia, Bujes (2002b) discute que foram esses novos discursos e saberes, aceitos em sua positividade no período considerado, que trouxeram novas formas de institucionalização destinadas à infância. Segundo ela:

A noção moderna de infância que foi incorporada no discurso dos moralistas, dos reformadores, dos ideólogos sociais e paulatinamente se difundiu e foi apropriada por outras instâncias e instituições sociais, esteve associada à produção de novos modos de educação para os sujeitos infantis, especialmente voltados para a institucionalização das crianças (BUJES, 2002b, p. 55).

Dentre as formas de institucionalização, a escola veio para atender a este projeto da Modernidade que ganhava força e visibilidade no período, afinal, “a escola elementar de massas passa a ser uma das formas bastante eficazes de difundir os códigos morais e de civilidade propagados pela cultura moderna” (LOCKMANN E MOTA, 2013, p. 102). Nessa lógica, a escola de massas surgiu em nosso país em meados do século XIX, destinada a atender tanto os pobres quanto os considerados nobres, pois o objetivo era ensinar a todos, ao maior número possível de pessoas, os costumes de uma vida saudável e correta.

Não obstante o surgimento das escolas de massas, Lockmann e Mota (2013) também apontam que o sucesso do projeto da Modernidade só seria plenamente alcançado se a infância, as crianças menores, também fossem alvo das ações, dos discursos. Assim, novas formas de atendimento destinadas a essa etapa da vida surgiram no período, porém, não surgiram como parte da educação formal, haja vista que nasceu com caráter assistencial para atender objetivos

específicos. Sobre este tema, Bujes (2002b, p. 58, 59), nos auxilia a melhor compreender a questão:

É importante ressaltar que este novo modo de educação voltado para as crianças muito pequenas – que poderia acolhê-las desde o nascimento até sua ida para a escola das “primeiras letras”, conforme o caso – não constituiu, em seus inícios, nem parte da educação formal, nem, posteriormente, parte dos chamados “sistemas nacionais de educação”. Ele foi originalmente uma forma de organização social que esteve a cargo da caridade (e, mais tarde, da filantropia), portanto, com um caráter marcadamente assistencial. Instituiu-se para dar conta de uma população infantil sujeita a condições sociais adversas, em que dois fenômenos se faziam muito presente: as mortes, por falta de condições materiais de higiene, nutrição, moradia, etc., e o infanticídio. Foi proposto como solução para resolver/minimizar os problemas sociais e morais atribuídos a pobreza.

Corroborando essa ideia, Kuhlmann Jr. (2004) defende que a associação da educação voltada ao público infantil com a assistência se deu como resultado “da articulação de interesses jurídicos, empresariais, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa” (KUHLMANN JR., 2004, p. 81), apesar de o peso das concepções médico-higienistas terem sido dominantes durante a emergência dessas instituições.

Pensando além do caráter assistencial das primeiras instituições voltadas para o atendimento das crianças pequenas, Carvalho (2006) também traz importantes considerações que permitem compreender os objetivos que marcaram o nascimento das instituições voltadas para este público e o papel que era a elas atribuído. Segundo ele, a emergência das primeiras creches no Brasil objetivou:

(...) a redução da mortalidade infantil, a divulgação de campanhas de amamentação e o atendimento às mães solteiras para realização de uma educação moral das famílias. Nesse processo, os estabelecimentos dedicados à educação infantil, começaram a ser reconhecidos como sinônimo de progresso e difundiram-se a partir dos movimentos de urbanização, industrialização, divulgação do discurso médico-higienista, (re) organização da família e criação da república. Propagou-se uma série de discursos (médicos, pedagógicos, políticos e jurídicos), que defendiam a educação infantil como sendo necessária à formação de (futuros/as) cidadãos/ãs “corretos/as” e disciplinados/as. (CARVALHO, 2006, p. 125).

Para Kuhlmann Jr. (2004), a análise de documentos históricos também revela a associação entre o nascimento das primeiras instituições pré-escolares assistencialistas com a crescente industrialização, pois “a recomendação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência a infância” (KUHLMANN JR., 2004, p. 85) durante as décadas iniciais do século XX. Além disso, esses documentos também revelam o aparecimento de creches associado às instituições ou a órgãos industriais.

Exemplificando esse fato, o autor (2004) cita a presença de creches e de escolas maternais em indústrias como a “Companhia de Tecidos Aliança” (Rio de Janeiro), a “Villa Operária Maria Zélia” (São Paulo) e a indústria “Votorantim” (Sorocaba, São Paulo). Entretanto, é importante destacar que o aparecimento dessas instituições não se deu como “um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva de filantropos, pois propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais” (KUHLMANN JR., 2004, p. 86).

Dentre as entidades assistenciais da época responsáveis pelo atendimento às crianças, o referido autor (2004) cita o “Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro” (IPAI-RJ), fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho no ano de 1899, sendo que no ano de 1929 o Instituto já contava com 22 filiais espalhadas pelo país, das quais 11 possuíam creche. Além disso, a “Associação das Damas da Assistência à Infância”, responsável por auxiliar na manutenção do IPAI, fundou no ano de 1908 a creche “Alfredo Pinto”, que era responsável por atender filhos de empregadas domésticas e de operários.

Já em 1906, no Distrito Federal, é inaugurada a entidade “Patronato de Menores”, cuja finalidade, segundo os documentos da própria instituição trazidos por Kuhlmann Jr. (2004) em sua pesquisa, era a de “abrigar as criancinhas cujas mães busquem trabalho fora do lar” (KUHLMANN JR., 2004, p. 87). Em 1916, também no Distrito Federal, foi fundada a instituição “Assistência de Santa Thereza” que objetivava, dentre várias questões, implementar creches diurnas na região para que crianças desamparadas pudessem ser recolhidas. No ano de 1901, em São Paulo, um grupo de senhoras espíritas funda a “Associação Feminina Beneficente e Instrutiva”, que buscava preparar professoras para os cuidados nas escolas maternais. Também em São Paulo, no ano de 1913, se deu a fundação da creche “Baroneza de Limeira” que se destinava aos filhos de criados e operários, “que na luta afanosa da vida são obrigados a entregar a mãos inábeis os filhos de tenra idade” (KUHLMANN JR., 2004, p. 87).

Assim, diante das questões apresentadas acima e partindo das contribuições de Foucault (1999), essas questões revelam que a escola emergente serviu a estratégias biopolíticas, pois foi um potente instrumento que possibilitou o investimento tanto no controle individual – dos alunos, das crianças – quanto no controle coletivo da população, afinal, no decorrer do século XX, segundo Carvalho (2006), a escola continuou sendo acionada para colaborar com campanhas de saúde e de higiene, por exemplo. Desse modo, os alunos eram ensinados a lidar com essas questões para que o projeto de moralização da sociedade fosse atingido.

Portanto, desde sua criação, as escolas voltadas para a educação da infância foram criadas como locais propícios para conduzir a conduta das crianças na direção da formação para

a obediência e para o cumprimento de seus deveres. Além disso: “é possível dizer que as instituições de educação infantil operaram (e continua operando) através de suas diferentes práticas escolares na produção de subjetividades, ‘ensinando’ aos indivíduos formas de ser e se relacionar com o mundo no qual estão inseridos” (CARVALHO, 2006, p. 131).

Após constatar que o atendimento voltado para a infância nasceu com caráter assistencial, para dar conta do discurso higienista que defendia, dentre outras coisas, a minimização das mortes e da falta de condições de higiene, cabe à seguinte pergunta: Como se deu em nosso país o processo que culminou no reconhecimento de que as crianças pequenas também tem direito a educação e não apenas às práticas de caritativas de cuidado? Como a educação voltada para as crianças pequenas passou do campo do assistencialismo, da caridade, para o campo da educação, fazendo parte da educação formal?

Maria Malta Campos (1999) nos ajuda a melhor compreender essa questão, uma vez que, através de uma abordagem histórica, explana acerca do processo de construção do direito das crianças pequenas à educação. Segundo ela, o primeiro marco legal em direção a essa conquista, foi a consolidação das leis do trabalho aprovada em 1934, pois, em seu artigo 389, obrigava “os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, a dispor de local apropriado em que seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação” (CAMPOS, 1999, p. 106). Assim, apesar de o atendimento ainda ter caráter assistencial no período considerado e apesar dos descumprimentos da lei pelo país, a autora afirma que um estudo realizado em 1896 pelo Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo, apontou que, pelo menos na região da capital paulista, novas creches foram criadas no período pelas empresas.

Portanto, diante desse deslocamento apresentado – das práticas caritativas e salvacionistas das Santas Casas para a emergência do discurso médico-higienista que trouxe as escolas de massas e as instituições assistenciais – é possível compreender, com base na perspectiva escolhida e nas contribuições de Foucault, outro deslocamento no que tange a problemática do poder: do poder pastoral que era exercido sobre a vida dos sujeitos, de forma mais individualizada, para um poder exercido também sobre a vida, porém, de forma reconfigurada e tendo, a partir de então, como alvo o controle do conjunto, ou seja, da população. Como apontam Lockmann e Mota (2013, p. 106), o controle do âmbito micropolítico (corpo do indivíduo) impacta diretamente no âmbito macropolítico (sociedade), afinal:

É preciso entender que tais práticas, ao agir sobre os sujeitos individualmente, moldando suas condutas, estão, ao mesmo tempo, prevenindo uma série de riscos que ele pode produzir à sociedade e aos fenômenos coletivos. Portanto, intervindo sobre o corpo, ou melhor, agindo sobre a dimensão micropolítica, a escola, assim como as demais instituições, está, ao mesmo tempo, gerenciando a vida coletiva da população, ou seja, agindo sobre a dimensão micropolítica. Os indivíduos são entendidos como instrumentos que possibilitam atingir o objetivo fundamental, qual seja: realizar o governo da população no âmbito macropolítico.

Portanto, por possibilitar agir no âmbito micropolítico e, com isso, refletir no segmento macropolítico, Veiga-Neto (2000), afirma que a escola moderna foi uma das “máquinas” mais eficazes da Modernidade, pois possibilitou atender os objetivos de controle dos indivíduos e também da população. Ademais, foi o espaço escolar que possibilitou a perfeita articulação entre poder-saber, uma vez que articulou as tecnologias de poder com as tecnologias do eu e, portanto, “é a maquinaria de governamentalização que se coloca simultaneamente a serviço do jogo do pastor e do jogo da cidade” (VEIGA-NETO, 2000, P. 07), ou seja, a serviço do controle do indivíduo e do conjunto ao qual ele pertence.

Diante dessa constatação de que as escolas de massas e as instituições voltadas ao atendimento das crianças pequenas “engendra o funcionamento e o alcance da instituição escolar como elemento fundamental para o governo da população em geral” (RESENDE, 2010, p.249), sendo que governo não é entendido como estrutura política, mas sim, como a maneira pela qual a conduta dos indivíduos ou grupos é conduzida, ou, como diz Foucault, como a forma pela qual o campo de ação do outro é estruturado, passo, no próximo item, a abordar a emergência das políticas públicas voltadas para a infância, partindo da Constituição Federal de 1888, demonstrando o quanto elas refletem estratégias de controle da população.

CAPÍTULO V

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ATENDIMENTO PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 06 ANOS DE IDADE

No capítulo anterior discuti sobre como a aproximação com a genealogia, através das noções de emergência e proveniência, se mostrava importante para minha pesquisa. Busquei alguns fios de proveniência na história que possibilitaram melhor compreender a concepção moderna de infância e a instauração das primeiras formas de atendimento voltadas para o público infantil. Procurei evidenciar que as diferentes concepções de infância estiveram associadas à diferentes propostas de atendimento e institucionalização da mesma.

Nesse sentido, dando continuidade à inspiração genealógica que perpassa esta dissertação, objetivo, na primeira seção deste capítulo, abordar a emergência das políticas públicas destinadas à infância, partindo do marco que foi a Constituição Federal de 1988. Mais do que apenas apresentar e discutir a Constituição e outras políticas promulgadas em anos seguintes, almejo evidenciar como tais políticas fazem o governo da infância e, em última instância, da população em geral.

Já na segunda e última seção discorro sobre deslocamentos pelos quais a infância vem passando a partir dos anos 2000, já que na Contemporaneidade nota-se que essa infância vem ganhando cada vez maior visibilidade por meio de legislações diversas e de documentos que são promulgados pelo poder público. Isto posto, inicio abaixo as considerações sobre a emergência das políticas públicas voltadas para a infância.

5.1. A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 06 ANOS DE IDADE

Antes de discorrer sobre a Constituição Federal de 1988 e de outras políticas direcionadas para o governo do público infantil e, em última instância, da sociedade como um todo, ressalto que as políticas públicas educacionais objetivam fazer o controle da população, ou seja, são instrumentos de controle, pois trazem propostas de como deve ser a formação das crianças de acordo com os princípios que norteiam a sociedade contemporânea em que vivemos. Elas dizem o que a criança precisa, como deve ser sua educação, em quais

moldes ela deve ocorrer, como ela pode favorecer que a criança, em seu futuro, encontre um papel a ser desempenhado na sociedade. Se autoproclamam, ainda, como políticas que garantirão a inserção, o sucesso dos indivíduos no futuro.

Para Bujes (2015, p.265), “em relação à infância, governar supõe zelar, antes de mais nada, para a manutenção da vida das crianças, mas também para possibilitar que ela se torne útil social e economicamente”. Investir nesses cidadãos pressupõe um investimento em relação ao futuro, uma preparação para dias ainda incertos.

Segundo Veiga-Neto (2015), é importante que conheçamos o que as políticas estão propondo, pois isso é sinônimo de investigar suas intencionalidades, é ler nas entrelinhas, é compreender os objetivos que não estão explicitados nas mesmas. Estudar essas políticas é entender para onde as ações que promovem a condução da conduta direcionam a infância, e “conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais mais abertos” (VEIGA-NETO, 2015, p.56).

Aprofundando essa questão, Gallo (2013), afirma que, a partir da Constituição Federal de 1988, todas as políticas públicas de educação, independente do viés ideológico do governo no qual essas políticas foram gestadas, se enquadram em uma “governamentalidade democrática”, ou seja, tais políticas trazem em seus textos a ideia de que o cidadão é livre e importante para a sociedade. Entretanto, apesar de falar em liberdade, tais políticas conduzem a conduta dos indivíduos de acordo com os objetivos pré-estabelecidos. Em suas palavras:

Essa governamentalidade política é marcada, então, por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático. É aí, nessa microfísica de uma “governamentalidade democrática”, que parece ser possível compreender as políticas públicas recentes para a educação infantil no Brasil. (GALLO, 2013, p. 204).

Entendendo as políticas como instrumentos de governo, apresento na sequência desta escrita algumas políticas públicas voltadas para a infância, pois, “qualquer criança, vivendo em um Estado democrático, está instrumentalizada, governada, ainda que o veículo desta instrumentalização seja a afirmação dos seus ‘direitos’” (GALLO, 2013 p.207). Entretanto, por não objetivar esgotar o tema ou fazer um estudo minucioso acerca das políticas educacionais, optei por realizar um recorte temporal, iniciando a discussão a partir da Constituição de 1988, afinal, tal documento foi um marco importante no que tange a conquista de direitos das crianças. Além disso, fazer a análise

a partir da Constituição até as políticas mais atuais voltadas para a infância possibilitará perceber o deslocamento em relação às formas de governmentamento dos sujeitos infantis na Contemporaneidade.

Para compreender os fatores que levaram à promulgação da Constituição de 1988, faz-se necessário retomar o ano de 1985, uma vez que o país passava por um processo de transição política. Nesse cenário de grandes transformações, segundo Campos (1999):

(...) um personagem até então em segundo plano ganha destaque: a criança. Pelos primeiros diagnósticos, realizados muitas vezes com a colaboração da universidade, emerge um quadro dramático do atendimento existente na maioria das creches: a despeito da enorme dedicação de alguns e de complicadas e custosas estruturas técnicas em muitas agências oficiais, a baixa qualidades dos serviços constituiu uma real ameaça ao desenvolvimento integral das crianças atendidas (CAMPOS, 1999, p. 123).

Esse processo, segundo a autora, fez com que os debates acerca do desenvolvimento infantil fossem intensificados em associações, sindicatos, parlamentos, conselhos, órgãos oficiais e nas novas administrações do poder público. A conjuntura também levou o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM – a publicar um documento chamado de Cartas de princípios *Criança: compromisso social*, que propunha que a educação se tornasse um direito da criança, sendo responsabilidade da sociedade e não apenas pela mulher-mãe. Também propunha que a creche fosse uma extensão do direito à educação para crianças de zero a seis anos de idade. Para Campos (1999), este documento trouxe consigo três significados, a saber:

O primeiro ressalta que esse é um direito conquistado e não um ato de benevolência; o segundo defende a creche como uma instituição educativa e não apenas custodial; o terceiro enfatiza que todas as crianças são portadoras desse direito e não apenas os filhos das mães trabalhadoras. (CAMPOS, 1999, p. 123).

Portanto, os debates acerca do assunto e a pressão social levaram à promulgação da Constituição Federal de 1988, “um novo marco legal no qual desembocam todas essas lutas e demandas” (CAMPOS, 1999, p. 124). Desde o preâmbulo do documento, percebem-se avanços no que diz respeito à garantia de direitos, pois se lê nessa parte que o objetivo do documento era o de: “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988. Preâmbulo). Além disso, também encontramos Títulos e Capítulos específicos para direitos individuais, coletivos, políticos e sociais.

Em relação à educação, é possível constatar que ela aparece em primeiro lugar na lista dos direitos sociais do Art. 6 do capítulo II – capítulo este que versa sobre os direitos sociais dos indivíduos. Assim, lemos em tal capítulo: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). O direito à educação ainda é reafirmado no Título VIII, intitulado “Da ordem social”, no capítulo III, cujo título é “Da educação, da cultura e do desporto”. Entretanto, enfatiza que além de direito da criança, a educação também é dever do Estado e da família, afinal, no Art. 205 do mesmo capítulo, lemos:

À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 também assegura, no Art. 208 do mesmo capítulo citado acima, o que deve ser garantido pelo Estado em relação à educação. Sendo assim, pensando na Educação Infantil, lemos, no inciso IV que o Estado deve assegurar atendimento em creche e pré-escola para crianças de zero a seis anos de idade. Portanto, apesar da conquista de direitos em relação à educação, Campos (1999) problematiza que, no decorrer dos anos 90, houve um enxugamento de recursos públicos voltados para as políticas sociais. Esse enxugamento fez com que o destaque fosse dado a:

(...) programas que buscam eficiência e procuram destacar segmentos da população como alvo preferencial de determinados tipos de atendimento, sendo as políticas de cunho universalista rejeitadas com argumentos que ressaltam sua inviabilidade econômica (CAMPOS, 1999, p. 125).

Outro importante documento para o campo educacional, e em especial para a Educação Infantil, promulgado posteriormente foram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de dezembro de 1996.¹² Apesar de a lei determinar a obrigatoriedade de atendimento apenas para o Ensino Fundamental, os deslocamentos considerados por muito como avanços em relação à Educação Infantil expressam-se na definição dessa etapa de ensino

¹² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 passou por mudanças no decorrer dos anos. Por exemplo: Foi acrescido à LDB a obrigatoriedade da frequência de crianças de 04 e 05 anos de idade na Educação Infantil, instituída pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Essas mudanças serão abordadas com maiores detalhes na seção seguinte.

como a primeira etapa da Educação Básica. Não obstante, o documento também discorre sobre a finalidade desta etapa da educação, afinal, no Art. 29 (Título V, Capítulo II, Seção II), lemos:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Por conseguinte, por reafirmar que a Educação Infantil é um dever do Estado nota-se um deslocamento importante em relação às formas de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade: da assistência social para o campo da Educação. Portanto, isso implicou que a partir da LDB/96 as creches passaram a fazer parte do sistema formal de educação, integrando a Secretaria de Educação Básica. Assim, para Campos (1999, p. 125) o documento em questão “reafirma os avanços da Constituição no que diz respeito à educação das crianças de zero a seis anos, o que significa que muitas das conquistas pelas quais lutaram inicialmente os movimentos de mulheres foram incorporados à lei nacional”.

Dando sequência na análise sobre os marcos legais importantes para a educação da infância, no ano de 2009, foi aprovada a lei que instituía as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009). Essas Diretrizes representaram um marco histórico para a Educação Infantil brasileira, pois “foram originadas de um processo democrático de revisão das diretrizes anteriores (Resolução CEB/CNE 01/99), visando promover uma maior participação da sociedade nas definições da política educacional para a área” (FLORES E ALBUQUERQUE, 2015, p. 18). Para além do avanço no modo pelo qual o documento foi elaborado, as Diretrizes trouxeram importantes concepções norteadoras sobre a Educação Infantil.

Dentre essas diversas concepções, é possível citar algumas que evidenciam esses avanços, conforme dito acima. Primeiramente, o documento conceitua “criança” defendendo que elas também são sujeitos e, conseqüentemente, agem. Atuam produzindo cultura, identidade pessoal, identidade coletiva. Assim, para as Diretrizes a criança é vista como:

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 sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

Outra importante questão trazida pelo documento se relaciona com a articulação entre educação e cuidado, evidenciando que não cabe à Educação Infantil apenas o cuidar ou educar,

como se as duas ações fossem inconciliáveis e/ ou opostas. Assim, educação e cuidado devem, conforme apresentado no excerto abaixo, se articularem dentro do espaço da creche, pois, ao caracterizar a Educação Infantil, as diretrizes afirmam:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às 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 (BRASIL, 2009, p. 12).

Já em relação ao currículo, a concepção trazida permite repensar o currículo voltado para a Educação Infantil, no qual as experiências e saberes das crianças sejam valorizados, pois pontua o seguinte:

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 (BRASIL, 2009, p. 12).

Portanto, pelas concepções apresentadas, e por tantas outras trazidas pelo documento, nota-se um importante avanço em relação à forma de se conceber a educação dos bebês e das crianças bem pequenas. Discorrendo sobre esses avanços, Flores e Albuquerque (2015, p. 20) apontam que:

Essas concepções potencializam o significado de *ser criança* na sociedade, na família, na escola, sendo compreendida como um cidadão de direitos desde o seu nascimento, incluindo-se, dentre os direitos sociais, a educação, conforme determina a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88). As atuais DCNEI qualifica esse direito e o lugar em que ele se efetiva, definindo o espaço coletivo de educação para crianças pequenas como uma escola que legitima sua experiência de infância, a partir da efetivação de um currículo que valoriza as práticas sociais e culturais das crianças e de suas comunidades, oferecendo oportunidades para a ampliação de conhecimentos em relação a si, aos outros e ao mundo.

Portanto, após explanar sobre a Constituição Federal de 1988, sobre as Leis e Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996 e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, objetivando mostrar os deslocamentos trazidos para as concepções de infância e de Educação Infantil, passo, na seção seguinte, a discorrer acerca das políticas públicas voltadas para a infância a partir dos anos 2000, com o objetivo de continuar evidenciando quais reordenamentos elas implicam.

5.2. A INFÂNCIA E ALGUNS DE SEUS REDIRECIONAMENTOS A PARTIR DOS ANOS 2000

Na Contemporaneidade nota-se que a infância tem ganhado visibilidade, pois há um crescente número de legislações e documentos lançados que são voltados para sua regulamentação. Alguns exemplos: No ano de 2012, o Ministério da Educação lançou o documento “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”, onde discorre sobre parâmetros de avaliação na Educação Infantil. Ainda em 2012, é lançada a ação Brasil Carinhoso que buscava, dentre outras coisas, ampliar o acesso às creches por parte da população de baixa renda. Em 2013, o MEC lança o material intitulado “Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil”, o qual esclarece questões relacionadas a esta etapa da educação.

Em 2016 também foi proposto pelo Governo Federal, a partir do Marco Legal para a primeira infância¹³, o Programa Criança Feliz. Este programa apresenta diversos tópicos que devem respaldar o atendimento de crianças que se situam na faixa etária de zero aos cinco anos e onze meses de idade. Como aponta Capilheira (2018), esses tópicos se relacionam com a intenção de investir na manutenção da vida e “No caso do Programa Criança Feliz está ligado à saúde da mãe, do bebê, dos cuidados com higiene, alimentação e ambiente familiar” (CAPILHEIRA, 2018, p. 83).

Para a autora, esse investimento na manutenção da vida também tem, à luz das contribuições do pós-estruturalismo e de Michel Foucault, o objetivo de diminuir os riscos sociais que os indivíduos provenientes de classes econômicas menos favorecidas possam representar para a sociedade no futuro. A intenção parece ser a de incluir as crianças pobres na lógica em que vivemos oferecendo a elas as condições mínimas de concorrência para que, quando se tornarem adultos, possam competir, mesmo que minimamente, na sociedade. Para ela:

A infância como uma etapa de preparação e investimento é o que se percebe através das estratégias do Programa Criança Feliz, na intenção de gerir os riscos e produzir sujeitos capazes de investir em si mesmos quando adultos, sem provocar custos ao Estado e capazes de concorrer no jogo econômico (CAPILHEIRA, 2018, p. 91).

Esses exemplos sinalizam que a infância e sua educação passaram a assumir centralidade crescente no âmbito dos discursos oficiais. Sendo assim, neste momento,

¹³ Lei Federal nº 13.257: Conjunto de leis para crianças de até seis anos de idade.

apresentarei, de forma sucinta, algumas dessas regulamentações que trouxeram significativos efeitos para a reorganização da educação da infância, apesar de algumas delas não serem, de fato, meu objeto de análise. São elas: O Ensino Fundamental de nove anos, a obrigatoriedade da frequência na pré-escola e a Base Nacional Comum Curricular. Ressalto ainda que, após situar as políticas em questão, explanarei sobre o quanto elas estão a serviço de uma racionalidade neoliberal.

Iniciando as análises a partir do Ensino Fundamental de nove anos (Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006), julgo importante retomar momentos antes de sua implementação, pois este movimento permite compreender que essa possibilidade já vinha sendo discutida antes e que, portanto, não surgiu de forma repentina. A lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 aprovou o Plano Nacional de Educação com duração de dez anos. Esse Plano, já sinalizava a ampliação do Ensino Fundamental para duração de nove anos, pois, como aponta o seguinte excerto do documento, uma das metas era a de:

Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos. (BRASIL, 2001, p. 19).

A partir do ano de 2004 as discussões sobre a ampliação do Ensino Fundamental se endossam durante a gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Como aponta Santaiana (2008, p. 31), “no mês de fevereiro de 2004 o MEC organizou uma série de encontros regionais em cidades brasileiras, com o objetivo de propiciar diálogo sobre as implicações da obrigatoriedade escolar se iniciar aos seis anos”. Esses encontros explicitavam o interesse em alargar esta etapa de ensino, pois, segundo o próprio ministério, esta parecia ser uma boa estratégia de garantir a escolarização das crianças.

Seguindo essas intenções, em 2004 a Secretaria de Educação Básica do MEC distribuiu para as secretarias de educação um documento cujo título era “Ensino Fundamental de Nove anos: orientações gerais”. Já em 2005, é aprovada pelo Congresso Nacional a lei 11.114, de 16 de maio de 2005. Essa lei determinava: “O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos” (BRASIL, 2005). Entretanto, “essa lei não alterou a redação no que diz respeito ao tempo de duração desse nível [etapa] de ensino, mantendo-o de, no mínimo, oito anos” (MOTA, 2010, p. 89).

Finalmente, nos anos de 2006, esse processo culmina com a promulgação da lei 11.274, que “Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove)

anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006, Preâmbulo). Portanto, a duração do Ensino Fundamental é, a partir dessa lei, alterada para nove anos de duração. Ademais, a lei determinava ainda que “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, o alargamento do tempo do Ensino Fundamental pode ser compreendido como “uma forma de governo da população infantil, como uma prática que aponta não só um novo lugar que a criança deverá ocupar na escola, mas que também aponta para um alargamento no tempo de aprendizagem” (MOTA, 2010, p. 91), afinal, os seguintes excertos do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações gerais” (2004) evidenciam a concepção de que, aos olhos do discurso oficial, a lei era sinônimo de garantir às crianças maior convívio escolar e, conseqüentemente, maior aprendizagem.

Conforme recentes pesquisas, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000). Esse dado reforça o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, uma vez que permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional. (BRASIL, 2004, p. 16).

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais. (BRASIL, 2004, p. 17).

Desse modo, o direito da criança a um maior tempo de escolaridade obrigatória deve ser compreendido como ampliação de suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes. (BRASIL, 2004, p. 22).

Após compreender como se deu o processo de emergência do Ensino Fundamental de nove anos e qual discurso o legitima e sustenta, passo agora para a análise da lei que determinou a obrigatoriedade da frequência na pré-escola. Esta lei foi aprovada no ano de 2009, pela Emenda Constitucional n.59/2009. Porém, para entender sua promulgação, é preciso retomar acontecimentos anteriores que possibilitarão compreender sua emergência.

No ano de 2005 o senador Cristovam Buarque havia apresentado uma primeira Proposta de Emenda Constitucional n. 74/2005. Com essa proposta, Buarque propunha que o Ensino Fundamental e Médio deveria obrigatoriamente ser oferecido em tempo integral. Também propunha a criação de uma poupança educacional que seria formada por 2% dos impostos

arrecadados pela União e aplicada no auxílio a estados e municípios em melhorias para o setor da educação. Segue abaixo as propostas trazidas:

Art. 1º O inciso VII do art. 206 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

VII – garantia de padrão de qualidade, com a oferta obrigatória da educação básica pública em jornada integral, na forma da lei. (NR)

Art. 2º O art. 208 da Constituição Federal passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 208. O dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental e médio obrigatório e gratuito, dos seis aos dezessete anos, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que não os tiverem concluído nessa idade;

II – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

III – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;

IV – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

V – Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, Fernandes (2014, p. 48), ao discorrer sobre essa Proposta de Emenda afirma que a impressão “é de que a PEC de Cristovam Buarque não despertou interesse político, pois ficou sem discussão desde 2005 e que, somente em 2009, foi objeto de um primeiro debate”.

Sendo assim, para entender o motivo dessa discussão retornar em 2009, é preciso explicar algumas questões. Neste ano tramitava na Câmara dos Deputados outra Proposta de Emenda Constitucional – a PEC n. 277-A/2008. O documento original propunha questões relacionadas aos impostos direcionados para o desenvolvimento do ensino. Entretanto, o então ministro da educação da época, Fernando Haddad, encaminhou emendas ao documento que dizia respeito à faixa etária de obrigatoriedade da frequência no ambiente escolar. Portanto, Fernandes (2014, p. 49), ressalta que “tais emendas têm relação com a PEC n. 74/2005, pois o Senado aprovaria primeiro a PEC n. 277, de autoria da Câmara, e deixaria de analisar a de sua autoria”.

Logo, em novembro de 2008 uma comissão para analisar a PEC foi montada no Senado e, em março de 2009, a comissão aprovou a mesma e, então, a senadora Ideli Salvatti apresenta a proposta para a Câmara. Já em setembro de 2009 o plenário da Câmara também aprovou o mesmo texto. Posteriormente, seguindo os trâmites necessários, a proposta voltou para o Senado Federal, onde foi promulgada como Emenda Constitucional n. 59/2009, no mês de novembro do referido ano. No tocante à obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos, lemos:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 208.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2009).

Fazendo uma síntese das modificações trazidas pela Emenda, Campos (2011, p.11) explica:

As principais modificações introduzidas foram: primeiro, a obrigatoriedade fica definida segundo o critério da idade do aluno e não mais pelo critério da etapa de ensino correspondente; segundo, amplia-se consideravelmente a duração da obrigatoriedade, de 9 para 14 anos. Como no Brasil as taxas de atraso escolar são bastante altas, muitos alunos completarão 17 anos sem terminar o ensino médio e até mesmo sem finalizar o ensino fundamental. Na outra ponta, segundo a lei, as famílias ficam obrigadas a matricular seus filhos na pré-escola, quer o desejem ou não. Essa é uma questão que requer mais estudos, pois são poucos os dados sobre a demanda efetiva por educação infantil conforme as diferentes condições de vida das famílias no País.

Cabe salientar ainda que essa proposta se baseou na justificativa de que a obrigatoriedade da pré-escola poderia ser positiva na medida em que contribuiria com a melhoria da escolaridade das crianças, já que ingressando mais cedo na escola teriam mais oportunidades, segundo os elaboradores, de aprender e de se desenvolver. Como aponta Vieira (2011, p. 255):

Os argumentos do governo federal e de dirigentes da educação enfatizam que a medida permite a universalização do acesso, possibilita a demanda organizada das famílias, assegura recursos financeiros para a sua implementação, além de produzir impactos positivos no ensino fundamental, pela frequência obrigatória da pré-escola.

Ademais, enquanto fazia o levantamento de pesquisas sobre o tema na segunda seção deste projeto, constatei que algumas pesquisas traziam o resultado de algumas entrevistas realizadas com pais, professores e gestores. Tais entrevistas objetivavam investigar as concepções que os mesmos tinham sobre a obrigatoriedade da frequência na pré-escola. Os resultados evidenciam que, para muitos, a obrigatoriedade também é vista como positiva por ser sinônimo de maior garantia de sucesso escolar. Justificando essa afirmativa e evidenciando essa concepção, trago alguns excertos de entrevistas realizadas com pais pela pesquisadora Rafaela Marchetti (2015):

Eu acho que para a criança, é melhor eles fazerem o pré, porque antes não era obrigado, porque antes não era obrigado como eu já falei, não era obrigado. **A criança entrando com quatro anos, ela até terminar o pré, eu acho que já vai estar mais aperfeiçoada.. Assim, pronta para o Ensino Fundamental,** eu acho (MARCHETTI, 2015, p. 56).

Eu acho que **a criança que passa pela Educação Infantil dentro da escola, ela tem todo o diferencial de uma criança que talvez não usufrua desse ensino** (MARCHETTI, 2015, p. 57).

Acho que quanto mais cedo a criança entrar na **escola mais cedo dá para moldar a criança, da para inserir alguns critérios,** alguns conhecimentos. Eu não sei qual é a tua opinião, mas eu acho que a criança quanto mais cedo ela entrar na escola, mais rápido ela aprende, **porque criança até os 7 anos aprende mais rápido** do que criança que entra tarde na escola. (MARCHETTI, 2015, p. 57).

Feita a análise do processo que culminou na Emenda Constitucional que determina a obrigatoriedade da frequência de alunos de 04 a 17 anos de idade no ambiente escolar, passo agora a analisar a última política educacional que me propus a analisar nesta seção: A Base Nacional Comum Curricular. A ideia de uma base já era sinalizada na Constituição Federal de 1988, pois, nela lemos, no Artigo 210, “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2010). Além disso, alguns grupos, desejosos de imprimir suas concepções no documento, passaram a se articular em defesa da elaboração do mesmo, a saber:

Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, CENPEC, além é claro do organismo Todos pela Educação, são alguns dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que se articularam no chamado Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA ET AL, 2017, p. 114).

Sobre a questão da parceria público-privada Peroni (2013), considera que apesar da execução das políticas partirem do Estado, o privado tem interferido cada vez mais no conteúdo das políticas. Exemplificando essa questão, a autora cita que a vice-presidente do grupo Ayrton Senna, Viviane Senna, vem participando de vários comitês e de Conselhos públicos e privados que influenciam a educação pública. Não obstante, Viviane é ainda:

(...) co-fundadora e membro do Comitê Executivo do Compromisso Todos pela Educação, do governo federal, onde coordena a Comissão Técnica responsável pela definição das metas e orientações técnicas; é co-fundadora e membro do Comitê Executivo do Movimento de empresários “Todos pela Educação” e participa do Comitê de Investimento Social do Unibanco, entre outros. (PERONI, 2013, p.8).

Ainda segundo Peroni (2013), instituições privadas que influenciam a elaboração das políticas educacionais partem do pressuposto de que a educação pública não vai bem e que, portanto, devem assumir como missão ajudar o poder público a superar os problemas enfrentados. Assim, além do diagnóstico, essas empresas encaminham soluções a serem adotadas pelos governos. O próprio Instituto Ayrton Senna, por exemplo, passou a ir além de pequenas sugestões ao influenciar as políticas educacionais como um todo, “indo desde o currículo até a gestão do sistema e da escola” (PERONI, 2013, p. 09).

Para Peroni (2013), essa influência faz com que a coletivização das decisões em relação à educação ceda lugar ao controle externo de uma instituição privada. Assim, considerando que a participação popular na elaboração de políticas educacionais cede lugar para as contribuições dessas instituições privadas, percebe-se um caminhar na contramão da democratização da sociedade, pois o nível de coletivização das decisões é o que define o Estado democrático. Assim:

Os direitos sociais universais acabam cedendo lugar a políticas fragmentadas, individualizadas e focadas em desenvolver habilidades e capacidades, com o retorno à teoria do capital humano, à meritocracia, em que o sucesso e o fracasso são por conta e risco dos clientes no mercado, e não mais uma pauta de direitos universais para sujeitos sociais. (PERONI, 2013, p. 12).

Feita tal colocação, antes de falar da terceira versão – que está atualmente em vigor – é preciso retomar as duas primeiras com o objetivo de explicitar reordenamentos e retrocessos educacionais e políticos pelas quais ela passou. Porém, antes de iniciar essas discussões, é importante ressaltar que desde o início da proposta de uma Base Comum foram apresentadas diferentes críticas por parte de pesquisadores. O processo de sua construção foi, portanto, desde o início, um processo permeado por tensões.

A versão preliminar, apresentada em 16 de setembro de 2015, ficou para consulta pública até março de 2016. Durante esse período todo aquele que desejasse poderia acessá-la, assim como enviar sugestões e pareceres. Após doze milhões de contribuições, a primeira versão do documento é concluída no dia 3 março de 2016. Essas contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a construção da segunda versão que foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação – CNE, no dia 3 de maio de 2006, contendo 652 páginas o documento. Em seguida, o documento ficou a cargo do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) para que organizassem seminários estaduais para

discussão e para a construção da terceira versão da Base. A segunda versão do documento contou, segundo a CONSED e a UNDIME, com a participação de nove mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação que fizeram parte dos seminários realizados entre os meses de junho e agosto de 2016 em todo território nacional.

Já no mês de agosto de 2016 a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, é lançada. Entretanto, foi reduzida para 396 páginas. Comparando com a versão anterior, o documento teve uma redução de 256 páginas, o que, segundo o parecer da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) representa “uma redução conceitual” (ANPEd, 2017, p. 10). Nesse sentido, embora a ANPEd tenha apresentado críticas desde a primeira versão do documento, elas se acentuam ainda mais com a terceira versão justamente por conta dessa redução conceitual apontada pela Associação.

Além disso, o parecer elenca outras críticas ao documento, a saber: a retomada de um currículo baseado em competências; concepções redutoras diante de processos de alfabetização; atribuição da autoria do documento a especialistas ao invés da sociedade e de profissionais que trabalham com a Educação Infantil; dentre outras. Também reflete os interesses desses grupos e se mostra alinhada com as concepções neoliberais de mercado, afinal:

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível” (MARSIGLIA ET AL, 2017, p. 119).

Apresentada a legislação que discorre sobre o Ensino Fundamental de nove anos, sobre a obrigatoriedade da frequência na pré-escola e sobre a BNCC, julgo importante concluir este tópico considerando que essas políticas públicas, assim como outras, se relacionam com uma racionalidade neoliberal que defendem o investimento em capital humano desde a infância. Antes, porém, de falar sobre essa relação das políticas educacionais com o neoliberalismo e com o investimento em capital humano, é preciso discorrer acerca desses conceitos para contextualizar o leitor.

Como já falado em outro momento do trabalho, segundo Veiga-Neto (2000), durante o século XX o liberalismo entra em crise e se desdobra em duas tendências principais: uma originada na Alemanha (ordoliberalismo) e a outra na Escola de Economia de Chicago

(neoliberalismo norte americano). Considerando que o modelo norte-americano é que mais influenciou a economia brasileira, resalto que concentrarei minhas análises nele. Portanto, para entender as características dessa vertente do neoliberalismo, é preciso falar sobre a Escola de Economia de Chicago e sobre um dos principais desenvolvimentos teóricos que essa escola fez, ou seja, sobre a teoria do capital humano. Pensar sobre isso é também importante, pois essas questões “(...) fornecem pistas para pensarmos as condições de possibilidade da educação em nosso presente e algumas das virtuais funções estratégicas que a mesma pode vir a exercer em nossa contemporaneidade” (GADELHA, 2009, p. 143).

Segundo Gadelha (2009), a Escola de economia de Chicago surgiu na década de 1950, sob a liderança de Theodore Schultz em conjunto com economistas que atuavam junto ao departamento de economia da Universidade de Chicago. Essa escola trouxe, na época, uma importante inovação conceitual: a teoria do capital humano. Essa teoria propunha que o capital humano dos sujeitos é o conjunto de habilidades e capacidades dos indivíduos que garantem a eles um valor de troca, afinal, “já não faria muito sentido pensar o indivíduo e o capital como exteriores um ao outro” (GADELHA, 2009, p. 149). Para além dessa conceituação, os teóricos da escola também propunham que:

(...) as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a qual ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (GADELHA, 2008, p. 149).

Assim, é possível afirmar que diversas foram as implicações do neoliberalismo e da necessidade contínua de se investir em capital humano. Ainda segundo Gadelha (2008), os sujeitos passam a ser governados sob outra lógica, ou seja, uma nova governamentalidade é engendrada e:

(...) trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programa-los e controla-los em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação. (GADELHA, 2009, p. 151).

Nesse novo processo de subjetivação, os sujeitos passam, então, a se reconhecerem como uma microempresa e a enxergar todas as relações nas quais estão imersos como relações a serem comercializadas. O neoliberalismo inaugura uma grande inflexão: Todos os aspectos da vida das pessoas entram para o jogo da concorrência, assumem um tom econômico. Veiga-Neto (2000) também afirma que outra importante mudança diz respeito à maximização da liberdade individual. Todos são incentivados a pensar que são sujeitos livres para fazerem suas próprias escolhas e aquisições e que, justamente por isso, devem “desenvolver, ao máximo, sua capacidade de ser o empresário de si mesmo” (VEIGA-NETO, 2000, p.11).

Porém, apesar do crescente incentivo dado a essa liberdade e autonomia, não devemos confundir o neoliberalismo com o apagamento ou afrouxamento do Estado. Devemos pensar em uma nova tecnologia de governo, mais sutil, na qual é necessário que cada indivíduo assuma suas próprias responsabilidades e conduza suas próprias ações de forma coerente com o que a sociedade espera dele. Assim, no neoliberalismo o Estado se insere em uma nova lógica. Conforme bem explicitado por Veiga-Neto (2000, p. 10-11):

(...) numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. Ao contrário do que muitos têm dito – aí incluídos economistas, políticos, sociólogos e a mídia – não há nem mesmo um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*, que são manejáveis por expertos e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado.

Pensando na escola, é possível afirmar que ela não deixou de ser atingida por esses conceitos e ideais. Nesses espaços disseminaram-se discursos que valorizam a proatividade, a inovação, a flexibilidade, a defesa da necessidade de aproveitar todas as oportunidades para aprender, bem como o incentivo em se investir na formação própria. Todas essas defesas se alinham com princípios neoliberais que passaram a delimitar todos os aspectos da vida dos sujeitos.

Ainda dentro da escola é possível constatar um crescente aumento do culto e da valorização ao empreendedorismo. Falas como “é preciso aprender a aprender” começaram a se destacar, uma vez que ganhou notoriedade a necessidade de se preparar para competir na lógica econômica vigente. Diversas políticas educacionais também passaram a se alinhar com essa lógica, afinal, passaram a defender uma formação voltada para o futuro. Muitas delas também começaram a incentivar, cada vez mais, a aquisição de competência por parte dos alunos como algo essencial a ser conquistado nos tempos em que vivemos.

Para Veiga-Neto (2000) os redirecionamentos também podem ser observados no crescente investimento dado para as inovações administrativas e pedagógicas dentro das escolas, pois elas refletem forte tendência ao empresariamento e, conseqüentemente, crescente alinhamento com a lógica neoliberal. Para Gadelha (2009), vemos ainda a valorização da meritocracia, “em que o status de cada um é determinado, em última instância, pelo grau e pela qualidade de capital humano que foi acumulado através da educação” (GADELHA, 2009, p. 160).

Outra importante questão a ser pensada em relação às políticas públicas contemporâneas que são direcionadas para a educação diz respeito à influência dessa lógica apresentada acima em sua elaboração e em suas propostas. Para Carvalho (2014), diferentes *experts* – dentre eles economistas, médicos, juristas, psicólogos, neurocientistas, etc. – influenciam diretamente na elaboração desses documentos e imprimem nas propostas voltadas para a educação um reforço a essa lógica neoliberal. Ao falar sobre a influência dos economistas, o autor afirma:

Fundamentada na confluência dos estudos da neurociência e da economia que tomam como parâmetro um modelo universal de desenvolvimento humano, os argumentos apresentados nos estudos dos economistas estão disseminando-se através de documentos produzidos pelo Banco Mundial e tornando-se referência para o planejamento e a operacionalização de políticas de Educação Infantil em diversos países. (CARVALHO, 2014, p. 03).

Assim, a influência dos *experts* na elaboração das políticas educacionais se intensifica na Contemporaneidade, pois a eles “é atribuído o papel de falar a verdade sobre as crianças para justificar as formas de intervenção/regulação que sobre elas e suas respectivas famílias serão exercidas, como forma de prevenir riscos” (CARVALHO, 2014, p. 07). Dessa forma, esse grupo propõe diversas questões para a educação e convencem boa parte da população, afinal, essas propostas se apresentam como cientificamente embasadas e prometem retorno econômico aos países que realizarem os investimentos recomendados.

Pensando na influência dos economistas sobre as estratégias adotadas pelo poder público, Carvalho (2014, p. 06), afirma ainda:

Nessas bases, a tarefa do governo, prescrita pelos economistas, é estruturar estratégias que potencializem o desenvolvimento das habilidades das crianças e de cada família em seu papel na sociedade, que se reduzam os riscos e que se realize uma gestão mais eficiente. Para tanto, as análises dos economistas partem de pressupostos universais sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças e constroem suas argumentações a partir de um modelo “padrão”, definido pelas crianças das camadas médias e altas das sociedades.

Diante disso, percebo que para o Ministério da Educação parece ser mais importante ter a colaboração de pessoas que não estão relacionadas diretamente com a educação do que ter as contribuições de pesquisadores do campo da educação, professores e profissionais que estão dentro da escola e estabelecem relação com a educação. Nesse sentido, é possível constatar forte relação entre as propostas direcionadas para a educação básica com a governamentalidade neoliberal, conforme apontado por Carvalho (2014) no excerto acima.

Nota-se ainda que os *experts* econômicos discorrem frequentemente sobre a educação e ganham grande legitimidade diante do embasamento científico que procuram trazer como justificativas para suas proposições. Não obstante, seus discursos influenciam as políticas voltadas para a educação e trazem grandes reordenamentos para ela. Nesse sentido, concluo este tópico afirmando que a obrigatoriedade da frequência, que se constitui como meu objeto de análise, também está implicada nessa racionalidade neoliberal apresentada acima e, conseqüentemente, tal relação traz redirecionamentos para a educação brasileira.

Por fim, ressalto ainda que durante a escrita deste tópico me chamou a atenção um discurso recorrente nos últimos direcionamentos pelos quais a educação tem passado. De um lado nota-se o discurso em defesa da importância das brincadeiras na Educação Infantil, garantida pela DCNEI, de outro lado emerge o discurso sobre a importância de escolarizar mais cedo. Assim, passo no próximo capítulo a tecer minhas análises evidenciando os redirecionamentos que a obrigatoriedade da frequência tem trazido para a Educação Infantil, evidenciando o quanto os discursos de que é preciso entrar mais cedo para a escola marcam as políticas direcionadas à pré-escola, bem como o quanto a obrigatoriedade da frequência na pré-escola se relaciona com a gestão do risco social e, por fim, o quanto essa obrigatoriedade abre caminhos possíveis para se (re) discutir a relação entre assistência e educação de bebês e crianças bem pequenas.

CAPÍTULO VI

MOVIMENTOS DE ANÁLISE: DAS ESTRATÉGIAS ADOTADAS PARA A EFETIVAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE ÀS FORMAS DE GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.
Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (LARROSA, 2002, p.20).

Início este novo capítulo com o excerto de Larrosa (2002), pois acredito que ele traduz o sentimento que tenho ao dar continuidade a este trabalho. Toda a experiência de análise e de escrita que aconteceram até aqui me mobilizaram ou me tocaram de alguma forma. Essas experiências me trouxeram até o presente momento e apresentaram a necessidade de delimitar as questões que mais despertaram minha curiosidade no decorrer desse processo de pesquisa. Continuo experienciando a função de ser pesquisadora e, como tal, me proponho a continuar discutindo as questões que me tocam e que me movem na direção de querer saber mais.

Analisar uma política pública parece sempre ser sinônimo de geração de debate, análises, discussões e novas possibilidades. Nesse sentido, a lei 12.796 não parecia ser diferente. Ao determinar a obrigatoriedade da frequência de crianças de 04 e 05 anos de idade na pré-escola, passei a me questionar acerca dos redirecionamentos que ela traria e nas discussões que suscitaria, afinal, ela traz as seguintes determinações:

LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 4º

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

“Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.” (NR)

“Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (BRASIL, 2013).

Diante dessas determinações, objetivei investigar quais estratégias têm sido adotadas para o cumprimento da lei federal nº 12.796 – lei que dispõe sobre a obrigatoriedade de frequência das crianças de 04 e 05 anos de idade à pré-escola – e quais são os efeitos dessas estratégias para a Educação Infantil, à luz das contribuições das ferramentas foucaultianas que selecionei como potentes para análise e a partir das desacomodações provocadas pela perspectiva de estudo pós-estruturalista.

Sendo assim, objetivando investigar meu problema de pesquisa mencionado acima, delimitei as questões que mais chamavam minha atenção enquanto investigava meu material de análise e que me moviam na direção de querer saber mais. Essas questões foram, portanto, o ponto de partida para os eixos de análise trazidos no decorrer deste capítulo.

Considerando que na observação das matérias jornalísticas selecionadas para compor meu *corpus* de análise, percebi a recorrência do discurso que defende o ingresso mais cedo das crianças na escola e, conseqüentemente, a importância da lei 12.796 como favorecedora desse processo, destinei o primeiro eixo para investigar esse discurso e, por isso, intitulei o primeiro eixo como “É preciso entrar mais cedo para a escola: um discurso recorrente nas políticas direcionadas à pré-escola”.

No segundo eixo de análise, cujo título é “A obrigatoriedade da frequência à pré-escola e a gestão do risco social”, me proponho a analisar outra questão que me chamou a atenção durante minhas investigações: a forte relação entre a obrigatoriedade da frequência na pré-escola com o discurso que afirma que leis como essa são importantes para a gestão do risco social e para o progresso do país como um todo.

Por fim, no terceiro e último eixo (“Relação entre assistência e educação de bebês e crianças bem pequenas– efeitos da lei para o atendimento das crianças de 0 a 03 anos de idade”), apresento as estratégias adotadas pelo Poder Público para atender o cumprimento dessa lei, evidenciando como essas estratégias resultam em efeitos para a Educação Infantil. Também objetivo problematizar neste eixo o quanto os discursos que sustentam determinadas ações públicas refletem um deslocamento em direção à uma perspectiva mais assistencialista para as turmas de bebês e crianças bem pequenas.

Nesse sentido, reitero que objetivo, por meio desses eixos, investigar, utilizando a governamentalidade como grade de inteligibilidade e o governo como ferramenta teórico-metodológica, quais estratégias têm sido adotadas para o cumprimento da lei 12.796 e quais são seus efeitos para a Educação Infantil. Abaixo, apresento meus eixos e as análises empreendidas durante minha experiência de pesquisa.

6.1. É PRECISO ENTRAR MAIS CEDO PARA A ESCOLA: UM DISCURSO RECORRENTE NAS POLÍTICAS DIRECIONADAS À PRÉ-ESCOLA

Neste eixo de análise pretendo evidenciar como a lei 12.796 aponta a necessidade de as crianças entrarem mais cedo na escola, haja vista que determina a obrigatoriedade da frequência na pré-escola. Entretanto, mais do que isso, objetivo evidenciar que esse discurso acerca da importância de entrar mais cedo para o ambiente escolar não se restringe apenas à lei. Intento mostrar que ele também é constantemente reativado pelo conteúdo das matérias que selecionei durante o processo de levantamento das matérias jornalísticas sobre o tema. Seja a lei em si, ou as falas de diferentes pessoas ligadas ou não à educação que são trazidas pelas matérias dos jornais e das revistas eletrônicas selecionadas parecem reforçar e reativar a circulação do discurso de que é importante para a criança entrar mais cedo para a escola.

Colocada essa questão, em momentos anteriores deste trabalho, apresentei alguns deslocamentos em relação às diferentes concepções de Infância, evidenciando o quanto essas variadas concepções estiveram associadas à diferentes propostas de institucionalização voltadas para esse público. Como foi apresentado, “certamente propostas educacionais de acordo com o período histórico foram configuradas, procuraram conformar um tipo específico, não só de docente e de aluno, mas também de uma metodologia de trabalho” (SANTAIANA, 2008, p. 94). Em cada época existiu então um ideal de aluno, de docente e de forma de ensinar a ser alcançado e que era defendido por diferentes setores sociais.

Assim, ao olhar para a lei 12.796, bem como para meu material de análise, constatei que na Contemporaneidade parece existir um discurso recorrente que defende a necessidade e a importância de a criança entrar cada vez mais cedo para a escola. Soma-se ainda a esse discurso a defesa de que entrando mais cedo a criança terá mais chances de sucesso no processo educativo. O Ensino Fundamental de Nove Anos, já problematizado na seção “A infância e alguns de seus redirecionamentos a partir dos anos 2000” desta dissertação, por exemplo, ao determinar que as crianças devem entrar no primeiro ano do Ensino Fundamental com seis anos de idade materializa e evidencia esses discursos. Mota (2010), reforçando essa questão afirma:

Dentre os argumentos que pretendiam justificar a nova organização do Ensino Fundamental, destaco o que salienta que entrando mais cedo na escola a criança terá mais tempo para aprender, o que poderá incluir – nessa perspectiva – em um maior sucesso no processo de aprendizagem escolar (MOTA, 2010, p. 24).

Nesse sentido, ao analisar as matérias jornalísticas que selecionei percebi que diversas pessoas – sejam elas pais, alunos, professores, economistas, psicólogos, membros de institutos diversos e de Organizações Não Governamentais ou pessoas ligadas ao Estado – parecem defender que a lei que determina a obrigatoriedade da frequência na pré-escola é vantajosa, uma vez que garantir a entrada na Educação Infantil com quatro anos de idade só traria benefícios, dentre eles a garantia de maior sucesso de aprendizagem e novas possibilidades para o futuro. A seguir, apresento alguns excertos que evidenciam a circulação desses discursos. Ressalto ainda que alguns trechos das notícias foram destacados com o objetivo de chamar a atenção do leitor justamente para alguns desses argumentos que defendem a importância de entrar mais cedo para a escola.

A primeira notícia, retirada do jornal Folha de São Paulo, traz informações sobre o crescimento do número de matrículas nas creches e afirma que o grande desafio do poder público local é o de aumentar ainda mais esse número sem priorizar apenas a matrícula nas turmas de 04 e 05 anos, haja vista que existe a lei que determina a obrigatoriedade da frequência desse público. Já o segundo excerto foi retirado da seção de educação do jornal Estadão. No decorrer desta notícia é discutido os desafios de tornar a pré-escola uma etapa educativa e, nesse contexto, é defendida a lei 12.796 e apresentada suas vantagens. Por fim, o último excerto foi extraído de um jornal de Salvador (Bahia), conhecido como N1 Bahia. No decorrer desta matéria são discutidos os desafios a serem enfrentados pela prefeitura de Salvador para atender a determinação da lei e é revelado um posicionamento também em favor da lei. Após trazer as matérias abaixo, apresentarei o discurso que elas têm em comum e que chamou minha atenção durante a análise.

CIDADE DE SÃO PAULO SUPERA META DE COLOCAR 50% DAS CRIANÇAS EM CRECHE

O município de São Paulo conseguiu ultrapassar a meta de ter ao menos 50% das crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches. (...) São 323.885 crianças em creches municipais, e outras 56 mil em unidades privadas.

A matrícula na educação infantil, que envolve também a pré-escola (4 e 5 anos), é responsabilidade municipal. (...) **A Constituição impõe a obrigatoriedade de matrícula escolar a partir dos 4 anos.**

Além de ser um direito, **estudos internacionais têm evidências de que o acesso à educação na primeira infância é crucial para a vida adulta.** Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/10/cidade-de-sao-paulo-supera-meta-de-colocar-50-das-criancas-em-creche.shtml>>.

COMO FAZER DA PRÉ ESCOLA UMA ETAPA DE FATO EDUCATIVA

Ainda hoje, há vestígios daquela ideia antiga, assistencialista, da pré-escola como lugar de criança brincar, comer e dormir. Por isso, **são bem-vindas leis como a que torna obrigatória a matrícula na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade**, sancionada em 2013. Elas consolidam, para a sociedade e para as instituições de ensino, a posição **da pré-escola como ambiente educativo necessário**, que demanda a mesma competência de gestão e nível de qualidade aplicados ao Ensino Fundamental e ao Médio. **“A obrigatoriedade da matrícula e a exigência de frequência mínima às aulas enfatizam a seriedade e a importância da Educação Infantil para o futuro das crianças”**, diz Mônica Mazzo, diretora pedagógica do AB Sabin, sobre a Lei Federal de abril de 2013. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/albert-sabin/como-fazer-da-pre-escola-uma-etapa-de-fato-educativa/>>.

PROGRAMA PÉ NA ESCOLA: PREFEITURA GARANTE 14,5 MIL VAGAS EM SALVADOR PARA 2019

“Todo o esforço da Prefeitura é para garantir às crianças de 4 e 5 anos da nossa cidade o direito de frequentarem a escola e de iniciarem a vida de estudos, que **sabemos ser o melhor caminho para o futuro**”, afirma o secretário. Disponível em: <<http://www.n1bahia.com.br/programa-pe-escola-prefeitura-vagas-salvador/>>.

Os excertos acima revelam a associação feita entre a obrigatoriedade da frequência na pré-escola determinada pela lei 12.796 com a possibilidade desse ingresso trazer benefícios para o futuro dos sujeitos, afinal, em ambas notícias é possível perceber a defesa de que a educação voltada para a primeira infância é crucial para o bom desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, essencial para a formação para a vida adulta. Assim, reitero que nesta seção do trabalho, objetivo trazer fragmentos de outras notícias evidenciando a recorrência desse discurso que defende que é preciso garantir o ingresso na pré-escola. Entretanto, mais do que trazer esses excertos, objetivo mostrar o quanto algumas questões do passado se reconfiguram no presente. Busco ainda discorrer sobre a força que os números (estatística) e que a fala de profissionais de outras áreas ou setores que não estejam diretamente relacionados com a educação assumem quando o assunto é defender o ingresso mais cedo no ambiente escolar.

Assim, considerando que o olhar genealógico esteve presente durante todo o decorrer deste trabalho, reforço que neste momento não poderia ser diferente. É impossível olhar para meu problema de pesquisa e pensar no objetivo desta seção sem lembrar de algumas questões do passado, afinal, alguns aspectos, discursos e concepções de décadas atrás são reconfiguradas, assumindo novos contornos na atualidade. Nesse sentido, não afirmo que no presente ocorre a transposição exata de algo que aconteceu há anos atrás, pelo contrário, a lógica em que vivemos

hoje é diferente, o que inviabilizaria a reprodução fiel de algo que aconteceu em outros contextos, em outras realidades e em outros tempos históricos.

Pensando nesses deslocamentos, trago abaixo alguns excertos. Os excertos do primeiro quadro foram retirados do Livro “A República”, escrito por Platão por volta do ano 380 a.C. Os dois fragmentos do segundo quadro foram retirados de matérias jornalísticas sobre a temática. A primeira notícia foi publicada em novembro de 2018 por um jornal de circulação regional chamado N1 Bahia. No decorrer desta notícia é discutido um programa da prefeitura de Salvador (BA) chamado Pé na escola, lançado no ano de 2018, e defendido sua importância, uma vez que ele viabiliza o ingresso nas turmas de pré-escola ao ampliar o número de vagas para esse público através de parcerias com instituições privadas de ensino. O segundo excerto foi retirado de uma notícia publicada pelo jornal Folha de São Paulo em maio de 2018 e discute sobre o quanto o município de Vitória (ES) tem ampliado as vagas em creches e pré-escolas da cidade. Discute ainda a importância da Educação Infantil e da lei 12.796 para o futuro das crianças.

Mas, como sabes, **o mais importante de tudo é o começo** (...). Nessa fase, justamente, é que se formam e se aprofundam traços que pretendemos imprimir em qualquer pessoa. (PLATÃO, 2000, p. 122).

(...) as impressões recebidas nessa idade são indelévels e dificilmente erradicadas. (PLATÃO, 2000, p. 125).

A instrução, lhe disse, e a educação; porque se nossos guardas forem bem-educados e se tornarem homens esclarecidos, todos esses problemas serão por eles percebidos com facilidade, e muita coisa mais de que não vamos tratar agora. (PLATÃO, 2000, p. 191).

PROGRAMA PÉ NA ESCOLA: PREFEITURA GARANTE 14,5 MIL VAGAS EM SALVADOR PARA 2019

“Todo o esforço da Prefeitura é para garantir às crianças de 4 e 5 anos da nossa cidade o direito de frequentarem a escola e de iniciarem a vida de estudos, que sabemos ser o **melhor caminho para o futuro**”, afirma o secretário. Disponível em: <<http://www.n1bahia.com.br/programa-pe-escola-prefeitura-vagas-salvador/>>.

COM TECNOLOGIA E PAIS, VITÓRIA PÕE 71% DAS CRIANÇAS EM CRECHES

Com 71% das crianças de 0 a 3 anos em creches, Vitória, com 363 mil habitantes, é a capital com maior índice de matrículas nessa etapa.

Pesquisas têm apontado a importância das creches no desenvolvimento cognitivo infantil. (...) **O início da vida impacta toda formação.** Disponível em:< <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/05/com-tecnologia-e-pais-vitoria-poe-71-das-criancas-em-creches.shtml>>.

Diante do apresentado acima, percebe-se que, apesar da grande distância temporal que separa as discussões empreendidas por Platão dos excertos das matérias trazidas acima, nota-se

que a infância foi na época de Platão, e parece continuar sendo hoje, alvo de investimentos como algo que possibilitará retornos futuros. Entretanto, cabe ressaltar que o diferencial está nas diferentes lógicas que caracterizam cada época e faz-se necessário refletir sobre esse aspecto.

Segundo Kohan (2003), no decorrer dos escritos de Platão em “A República” nota-se a concepção de que a infância representava uma etapa essencial para a constituição de todas as outras fases da vida do homem. Sendo assim, a educação era indispensável, pois através do ato educativo seria possível formar bons cidadãos para exercer a política e viver na *pólis* grega, afinal, para Platão, “eles serão os futuros guardiões da *pólis*, seus governantes” (KOHAN, 2003, p. 56). Segundo Kohan (2003), a lógica platônica concebia a infância pelo viés da possibilidade, pelo que pode representar para o futuro. Em suas palavras:

Nesses traços platônicos está retratada uma imagem da infância que ainda acompanha o pensamento educacional. É fundamental, diz-nos Platão, que nos ocupemos das crianças e de sua educação, não tanto pelo que os pequenos são, mas pelo que deles devirá, pelo que se gerará em tempo posterior. (KOHAN, 2003, p. 39).

Na Contemporaneidade, ao analisar meu material de análise, também percebi a presença do argumento que defende a importância da educação para o futuro dos sujeitos. Entretanto, essa concepção não mais se justifica pela necessidade de formar governantes e guardiões da *pólis*. Passa a ganhar cada vez maior força a busca por uma formação que seja capaz de produzir sujeitos aptos a se inserirem em outra racionalidade, ou seja, na racionalidade contemporânea em que vivemos marcada pela lógica neoliberal. A educação deverá, portanto, instrumentalizar as crianças, desde a mais tenra idade, a adquirirem os conhecimentos necessários para que consigam sucesso profissional no futuro, por exemplo.

Além disso, algumas matérias jornalísticas também trouxeram a concepção da importância da obrigatoriedade da frequência na pré-escola como medida que oportuniza e favorece a formação de capital humano. Antes de exemplificar essa afirmação com excertos de alguma matéria, julgo importante aprofundar a discussão sobre a Teoria do Capital Humano e seus efeitos para a vida dos sujeitos e para a educação em especial.

Foucault, em seu curso Nascimento da Biopolítica, ministrado no *Collège de France* no ano de 1979, aborda a questão da governamentalidade à luz do liberalismo e do neoliberalismo em suas vertentes alemã e norte-americana. O autor mostra as diferenças entre essas vertentes do neoliberalismo evidenciando as particularidades de cada uma, como apresentei anteriormente na seção “Governamentalidade e governo” deste trabalho.

A versão norte-americana se mostrou desde o princípio “muito mais confiante nas próprias forças e na racionalidade do mercado, a ponto de não apenas querer afastar o Estado de qualquer tipo de ingerência sobre a economia, como, logo em seguida, querer que toda a vida social se subordinasse à lógica do mercado” (VEIGA-NETO, 2000, p. 05). Já o neoliberalismo alemão nasceu mais como uma alternativa ao Estado nazista, como possibilidade de reconstruir um novo Estado. Sintetizando essa questão, Gadelha (2009, p. 173) afirma que “no primeiro caso, tem-se o liberalismo como uma relação entre governantes e governados, ao passo que no segundo tem-se uma (opção, alternativa) técnica dos governantes em relação aos governados”.

Diante do fato de o neoliberalismo norte-americano não se restringir apenas aos aspectos econômicos, uma vez que atinge todos os setores, Foucault volta seu olhar para essa forma de neoliberalismo a partir das considerações da Teoria do Capital Humano promovida pela Escola de Chicago. Essa escola surgiu na década de 1950 e abrigava ideias de alguns economistas, sob a influência de Theodor Schultz, que atuavam no Departamento de Economia, na Escola Superior de Administração e na Faculdade de Direito da Universidade de Chicago. Esse grupo trouxe a conceituação do Capital Humano como sendo um conjunto de habilidades e destrezas de cada indivíduo, invertendo a concepção abstrata que era dada à noção do trabalho e que era proposto pela teoria econômica clássica à luz das contribuições de Marx, por exemplo.

Ainda para os teóricos da Escola de Chicago, o capital do indivíduo era composto pela soma dos capitais inatos e adquiridos dos indivíduos, ou seja, englobava o que já nasceu com ele através da hereditariedade e o que foi adquirido pelo processo educativo. Ademais, essa inflexão de concepção implicou a inviabilização de enxergar o indivíduo e o capital como exteriores um ao outro. Não há mais a ideia de que há o detentor do capital e o explorado pelo capital. Todo indivíduo passa a ser a união de seu capital inato e adquirido. Para a economia política, por sua vez, a mudança consistiu em “estudar o trabalho exercido pelos indivíduos como uma conduta econômica, e de tentar entender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele que a exerce” (GADELHA, 2009, p. 176).

Como consequência de toda essa mudança de concepção e da crescente presença da lógica econômica como balizadora de todos os aspectos da vida dos sujeitos, Gadelha (2009) problematiza os efeitos práticos para a vida dos indivíduos. Primeiramente, o autor afirma que os sujeitos passam a se enxergar como uma microempresa e, portanto, passam a se ver “como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo” (GADELHA, 2009, p. 177). As pessoas passam então a calcular, a todo momento, as relações de custo/benefício que suas decisões podem resultar tanto para o presente quanto para o futuro.

Impera a busca em acumular cada vez mais capital humano e, nessa lógica, a educação assume papel central e é ativada, a todo momento, por discursos que a defendem como meio importante de formar ou adquirir mais capital humano.

Toda essa concepção engendrou uma nova governamentalidade, uma vez que se trata de uma nova configuração que conduz a conduta dos sujeitos de um novo modo, afinal, passa a os impulsionar a investirem sempre, e cada vez mais, em si. Sobre essa nova governamentalidade, Gadelha (2009, p. 178), faz a seguinte afirmação:

(...) trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação (...). Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência.

Pensando nas questões expostas acima e no meu material de análise, vejo forte articulação entre os discursos que defendem a importância de entrar mais cedo na escola com a teoria do Capital Humano e com o governo dos sujeitos. Nota-se a proliferação dos pronunciamentos que defendem a importância da educação pré-escolar como mais um instrumento para se adquirir o capital humano tão valorizado pela sociedade e pelo mercado de trabalho. Consequentemente, é possível perceber o governo dos sujeitos, uma vez que, convencidos por esses discursos, tais indivíduos são conduzidos a agirem fazendo investimentos em si, ou em seus filhos, através da garantia de ingresso na escola e da defesa de que ela é importante para o desenvolvimento das crianças. O excerto da matéria que trago abaixo, extraída do jornal Valor econômico, exemplifica essa questão, pois no decorrer dela é discutido a importância de ações e de políticas que garantem o ingresso das crianças na Educação Infantil, uma vez que é defendido a importância desta etapa da educação básica para o futuro dos sujeitos. É citado as problematizações do economista vencedor do Prêmio Nobel de Economia no ano de 2000, James Heckman, para afirmar que quanto mais cedo forem direcionados os investimentos nas crianças maior será o retorno no futuro.

CRECHES ATENDEM APENAS 25% DAS CRIANÇAS ATÉ 4 ANOS, APONTA IBGE
 O IBGE usou um estudo americano, liderado pelo Prêmio Nobel de Economia James Heckman, para reforçar a importância do investimento em educação infantil. A análise aponta para uma **taxa de retorno maior quando o investimento em capital humano é realizado em crianças mais novas, principalmente nos primeiros anos de vida**, destacou Adriana Beringuy, analista do IBGE responsável pelo levantamento. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/4919102/creches-atendem-25-das-criancas-ate-4-anos-aponta-ibge>>.

Após as considerações acima, busco agora discorrer sobre outro redirecionamento que observei ao olhar para meu material de análise. Constatei que o discurso comeniano aparece de forma reconfigurada nos discursos que hoje defendem a obrigatoriedade da frequência na pré-escola. Porém, antes de fazer as aproximações do discurso de Comenius com as falas presentes nas matérias selecionadas, apresento uma breve contextualização sobre o referido autor.

Comenius foi um autor considerado por muitos como o pai da didática, uma vez que publicou no ano de 1649 seu mais famoso livro, intitulado “Didactica magna”. Nesta obra, ele explicita seu “ideal pansófico” para a educação, ou seja, a busca por ensinar tudo a todos. Defendia que todos deveriam saber tudo e que os educadores deveriam ensinar aos alunos todo o conhecimento acumulado pela humanidade. Esse todo incluía todas as idades, todas as classes sociais e ambos os sexos, masculino e feminino.

Nesse processo de ensino de todo o conteúdo o planejamento seria indispensável; para ele “a atividade tem de ser dirigida; não pode permanecer livre, à sorte dos acontecimentos, nem deve ser governada pelo caos” (NARODOWSKI, 2006, p. 28). Ainda no tocante ao planejamento, Narodowski (2001) também afirma que ele era necessário na concepção comeniana para garantir o alcance dos objetivos pansóficos para a educação, afinal, “pretensão totalizadora da pedagogia moderna; onipotência da razão, somente se necessita dispor as coisas de um modo racional para que os resultados sejam benéficos” (NARODOWSKI, 2001, p. 79).

Não obstante o planejamento, a ordem também era fundamental na lógica comeniana. Os procedimentos deveriam ser organizados, afinal, com rigor nos métodos de ensino todos aprenderiam. Para Narodowski (2006), Comenius também inaugura a ideia de ninguém deveria ficar de fora desse processo e de que o pedagogo tinha uma missão quase que sagrada, pois frente toda a desorganização e irracionalidade da escola e do modo de ensinar da época, seria necessário muito fazer pelo ideal pansófico. Para Comenius o diagnóstico da situação escolar da época não era bom, afinal, existia a dispersão da oferta escolar. Poucos estavam na escola e havia diferenças de uma escola em relação a outra. Sendo assim, diante da difícil realidade, grandes seriam os desafios a serem enfrentados pelos educadores.

Narodowski (2001) aponta ainda que que outra novidade trazida pela obra comeniana é sua concepção de que a educação não deveria mais ficar restrita à esfera privada, afinal, Comenius defendia a “necessidade de que o educador não seja o pai e sim o professor” (NARODOWSKI, 2001, p. 64). Nesse sentido, a aliança entre família e escola deveria ser fortalecida já que era indispensável para o alcance do objetivo totalizante da educação. Sintetizando e problematizando essas questões, Narodowski (2001, p. 65) afirma:

Essa exigência de passagem da educação infantil para a esfera pública exige nos fatos um dispositivo de aliança entre os adultos em questão: os pais e professores. Em outros termos, para conseguir a incumbência da universalização através de um sistema público (estatal ou não) de educação escolar, é necessário um tácito contrato entre mestre e pai mediante o qual aquele se encarrega das tarefas que originariamente – que “naturalmente” – correspondem a este, mas que em virtude da divisão complexa da sociedade em primeira instância e, conseqüentemente, do processo crescente de especialização, não pode nem deve efetuar. Concluindo, não há possibilidade de universalização da educação escolar se esse dispositivo de aliança mestre-pai, escola-família, não está suficientemente instalado e institucionalizado, já que na prática esse mecanismo constitui um dos elementos indispensáveis para a efetiva realização do ideal pansófico.

Ainda para Comenius, outros três princípios também justificavam a educação fora do seio familiar. O primeiro se relaciona com o fato de que é somente nas escolas que as crianças encontrariam o saber especializado dos pedagogos que eram os únicos, ao seu olhar, aptos a ensinar tudo. O segundo argumento pautava-se na defesa de que criança aprende melhor ao lado de outra criança e, por fim, o terceiro dizia respeito à universalização, afinal, defendia que a existência de mecanismos de controle externos às famílias garantiria a sequenciação dos conteúdos, a gradualização dos ensinamentos e o planejamento de ensino de forma coesa e coerente.

Para Narodowski (2001), os escritos comenianos contidos na Didática Magna também revelam um princípio que vai além da aliança que este autor defendia entre a família e a escola. Outro elemento colocado como indispensável para se alcançar o ideal da universalidade era o da homogeneidade em relação à educação. Tal fenômeno, chamado por Narodowski (2001) de simultaneidade sistêmica pode ser entendido na obra comeniana como “um mecanismo de equiparação da atividade escolar (sobretudo da escola comum ou pública) no que diz respeito ao seu funcionamento em um período dado de tempo e dentro de um espaço determinado” (NARODOWSKI, 2001, p. 67). Todos deveriam ir para a escola, ao mesmo tempo, permanecendo o mesmo número de horas. Também deveriam ser agrupados de acordo com a

idade escolar. O professor, em um único esforço didático, deveria ensinar o mesmo conteúdo para todos os alunos da mesma série como se o conjunto dos alunos fosse apenas um.

Outro ponto importante é que em toda essa homogeneização e busca pela ordem em todo o processo educativo exige que o fator tempo seja concebido como elemento importante a ser organizado. Dessa preocupação “surge a harmonização das atividades de todos os alunos, de todos os docentes, em todas as escolas pertencentes a um mesmo grau da sequência” (NARODOWSKI, 2001, p. 71).

Concluindo essas questões, Narodowski (2001) retoma os dois elementos, um particular e o outro geral, que para Comenius poderiam configurar a universalidade da educação, são eles:

De um lado, no nível do particular, em Comenius a precisa universalidade da emigração do paterno ao magisterial, da família à escola, estabelecendo-se um dispositivo de aliança com o fim de garantir o fluxo da infância de um a outro polo. (...) O segundo elemento é a simultaneidade sistêmica e se corresponde com o nível do geral. Se a infância irá emigrar do lar à escola e se se pretende que *todas* as crianças emigrem deverá se administrar um sistema que garanta a simultaneidade nas ações empreendidas, o que supõe uma acertada sistematização do uso do tempo e um exaustivo controle do aproveitamento do mesmo (...). (NARODOWSKI, 2001, p. 71).

Por fim, ainda em relação à contextualização da obra comeniana, faz-se necessário pontuar outro importante aspecto no que tange a concepção de infância que permeia a obra deste autor. Para ele esta fase da vida representava a base de onde tudo iria partir, ou seja, a infância era ainda pensada pela lógica do que lhe faltava. Era ainda vista como uma etapa que receberia instruções adequadas para formar para o futuro. Partindo dessas considerações, Marín-Díaz (2010) afirma:

Assinala-nos Comenius que é conveniente formar o homem para que chegue a ser tal e que, portanto, a educação será a condição para se adquirir plenamente a humanidade. Não se nasce propriamente homem, mas se chega a sê-lo: o infante é uma semente que precisa ser cultivada, e é essa condição que o diferencia de todas as outras criaturas. (...) Nesse sentido, o ensino torna-se a ação por meio da qual o mestre, como um agricultor, enxerta metodicamente as qualidades – erudição, virtude e piedade – na pequena planta infantil, com o fim de garantir que cresça o homem que se encontra latente na criança. (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 200).

Nesse sentido, após trazer as contribuições de Comenius, julgo importante fazer uma ressalva antes de fazer aproximações entre as concepções comenianas com os discursos circulantes na Contemporaneidade que defendem a importância de as crianças entrarem na pré-escola. Ao fazer essas aproximações não estou afirmando que há atualmente uma reprodução exata do ideal comeniano de educação nas falas que aparecem nas matérias selecionadas para

análise. Não afirmo que o discurso circulante na época de Comenius é reproduzido integralmente nos nossos dias quando o assunto é a defesa da importância da pré-escola. Pelo contrário, julgo importante trazer as contribuições do autor, pois compartilho do seguinte argumento de Narodowski (2001, p. 61):

(...) A pedagogia comeniana implanta uma série de dispositivos discursivos sem os quais é praticamente impossível compreender a maior parte das mais atuais posições pedagógicas. Nesse sentido é que Comenius constitui uma referência inicial pois dispõe elementos sem os quais a pedagogia moderna seria irreconhecível em suas principais tendências e matizes presentes.

Sendo assim, ao trazer Comenius, busco fazer aproximações do pensamento do autor com minha temática de estudo, evidenciando que os discursos não são estanques e que se reconfiguram com o passar do tempo e com as características de cada época e contexto histórico. Portanto, para entender a reconfiguração desses discursos e como eles aparecem com novos contornos em algumas das matérias que selecionei, faz-se necessário, primeiramente, discutir sobre o tempo em que vivemos.

Pensando em nosso contexto atual, Silvio Gallo (2015) afirma que, em relação à realidade brasileira, vivemos sob os imperativos de uma governamentalidade democrática desde meados da década de 1980. Ainda segundo ele, esse termo não foi cunhado por Foucault, afinal, este valeu-se apenas do termo governamentalidade enquanto empreendia análises relativas ao biopoder. Entretanto, Gallo (2015) traz esse novo termo, utilizando as contribuições de Foucault sobre as questões do governo e da governamentalidade, para referir-se a forma de condução da conduta dos sujeitos, inclusive a dos sujeitos infantis, que é gestada na Contemporaneidade brasileira.

Ainda segundo o autor, essa forma de governamentalidade, inaugurada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, demanda alguns elementos para funcionar enquanto maquinaria que conduz a conduta dos sujeitos, a saber: Sociedade civil organizada; Economia reguladora de trocas e que garante a produção de riqueza do país; População, “que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos” (GALLO, 2015, p. 337); E, por fim, liberdade, como peça fundamental para o funcionamento social e não como algo que é alvo de defesa ideológica por parte dos sujeitos.

Esses elementos, articulados entre si, implicam nessa nova forma de governamentalidade que, na prática, empreende um controle social eficaz sobre os indivíduos, mesmo que isso possa parecer paradoxal. Ou seja, Gallo (2015) defende que, por mais que a

liberdade seja garantida e defendida na afirmação dos direitos dos cidadãos em diferentes documentos legais e que por mais que os sujeitos acreditem serem livres de fato, a realidade revela que é exercido um controle sobre esses indivíduos, através de políticas direcionadas sobre o coletivo do qual os cidadãos fazem parte. Nas palavras do autor:

Essa governamentalidade política é marcada, então, por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático. É aí, nessa microfísica de uma governamentalidade democrática, que parece ser possível compreender as políticas públicas recentes para a educação infantil no Brasil (GALLO, 2015, p. 337).

Essas políticas fazem, portanto, a condução da conduta dos indivíduos, mesmo que eles acreditem serem livres para fazerem suas próprias escolhas, uma vez que ditam formas de agir. Além disso, essa condução se estende para todos os atores sociais, inclusive, para as crianças. Para Gallo (2015), documentos voltados para a infância, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) exemplifica essa questão, pois, mesmo assumindo um tom democrático ao afirmar todos os direitos das crianças, o documento é responsável por torná-la governável pelos pais e pelo Estado. Ou seja, “no caso da criança, a afirmação de sua cidadania, de seus direitos, é uma maneira de torná-la governável, afirmando sua maioridade: governável pelos pais, pela escola, pelo Estado” (GALLO, 2015, p. 341).

As considerações acima, ao possibilitar melhor compreender o tempo em que vivemos, denotam que as características da Contemporaneidade muito se diferenciam das características do tempo vivido por Comenius. Essa diferença revela, portanto, a inviabilidade de transpor para nossos dias as proposições de Comenius tal como foram concebidas por ele. Acredito, portanto, que o que é possível de fazer são aproximações entre os discursos que circulam nas matérias jornalísticas com as concepções deste autor, lembrando que as semelhanças com as proposições comenianas que podem ser constatadas na realidade atendem a outro propósito: não mais de atingir um ideal pansófico para a educação, mas sim de governar os sujeitos infantis, através de discursos que justificam e embasam esse governo.

Abaixo, trago um fragmento da revista eletrônica Educação Integral que evidencia a presença das concepções comenianas sobre a importância de entrar para a escola, ainda que de forma reconfigurada. No decorrer desta matéria é discutido o papel da escola para o desenvolvimento da primeira infância brasileira. É defendido ainda que a escola é o espaço

ideal no qual as crianças encontrarão as oportunidades para se desenvolverem da melhor forma possível. Segue o excerto em questão:

O PAPEL DA ESCOLA BRASILEIRA NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Durante toda a vida humana, nenhuma transformação ocorre com tanta **potência quanto do nascimento até os seis anos**, período interpretado no Brasil como primeira infância. Entre uma ponta e outra desta etapa, a criança passa de absoluta dependência e de uma linguagem muito própria, para correr, brincar, interagir e falar.

“É o período de maior desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico. Nesta fase, **a criança é um ser frágil e ao mesmo tempo potente, que precisa ser acolhido, respeitado e bem tratado para que essa força se realize**, explica Maria Thereza Marcilio, diretora da Avante. Disponível em:<<https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-papel-da-escola-brasileira-na-promocao-dos-direitos-da-primeira-infancia/>>.

Olhando para esse excerto percebo o quanto a infância é vista, ainda hoje, com o olhar de ponto de partida a partir do qual o desenvolvimento irá iniciar-se. Tais matérias sinalizam a visão de que a criança é vista pela lógica do que lhe falta e que será completada através do processo educativo, como já propunha Comenius. Entretanto, apesar de os argumentos se aproximarem com as propostas de Comenius para a infância e sua educação, nota-se aqui uma diferença. Nas matérias esse discurso legitima a importância da lei 12.796 como favorecedora desse processo de desenvolvimento infantil. Assim, apesar de os argumentos se assemelharem com os comenianos, nesse contexto eles atendem ao propósito de governar os sujeitos – haja vista o contexto da governamentalidade democrática em que vivemos – convencendo-os da importância da pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade.

Feitas tais colocações, destaco ainda outro aspecto observado durante a análise do material de pesquisa: o quanto profissionais ou organizações que muitas vezes não tem relação com o campo da educação – os chamados *experts* por alguns teóricos – aparecem como autoridades defendendo a importância de entrar mais cedo para a escola. Antes, porém, de apresentar as matérias apontando como os argumentos desses *experts* aparecem, julgo necessário aprofundar a discussão sobre a *expertise* e sobre o quanto ela está a serviço da governamentalidade neoliberal utilizando as contribuições de alguns autores como Rose (2011) e Aquino (2013). Apresentarei essa discussão em duas etapas. Primeiro trago as contribuições de Nikolas Rose (2011) para melhor definir e conceituar o termo *expertise* e *experts*. Posteriormente, utilizando as contribuições de Aquino (2013), discuto sobre como essa *expertise* está a serviço da racionalidade contemporânea em que vivemos.

Nikolas Rose (2011) afirma que atualmente os indivíduos se voltam para os psicólogos na tentativa de melhor compreender os fenômenos que atingem a humanidade, evidenciando

que “a administração da conduta humana tornou-se uma tarefa intrinsecamente psicológica” (ROSE, p. 116). Partindo dessas questões, o autor busca investigar esse fenômeno de psicologização do social, ou seja, se propôs a investigar os motivos que levaram a *expertise* psicológica a assumir um papel importante no pensamento político e social das atuais democracias liberais. Logo, é possível apreender que dessa análise, Rose (2011) fez a importante conceituação de *expertise* – conceituação esta tão importante para pensar na influência dessa *expertise* para o campo educacional. Em suas palavras:

Uso o termo *expertise* para referir-me a um tipo particular de *autoridade* social, caracteristicamente desenvolvida em torno de *problemas*, exercendo um certo olhar *diagnóstico*, fundada sobre uma reivindicação de *verdade*, afirmando *eficácia* técnica e reconhecendo virtudes éticas *humanas* (ROSE, 2011, p. 123).

Sendo assim, Rose amplia o conceito de *expertise* concebendo que os *experts* não são apenas os psicólogos, mas todo indivíduo ao qual é atribuído certa autoridade social e que é capaz de apontar os problemas, fazendo assim um diagnóstico da realidade. Ademais, Rose (2011) aponta ainda uma característica importante dessa *expertise*. O autor afirma que ela é heterogênea, ou seja, “seu estilo característico de atividade é aquele da bricolagem: ela forma um complexo *know-how*, um amálgama de conhecimentos e técnicas oriundos de diferentes fontes” (ROSE, 2011, p. 123). Por fim, Rose (2011) também afirma que os *experts* são consultados quando os problemas não se mostram capazes de se autorregular de forma independente. Além disso, os indivíduos também acessam a *expertise* “buscando superar a ansiedade formada pela lacuna entre o que são e o que gostariam de ser” (ROSE, 2001, p. 133).

Portanto, compartilho das afirmações de Rose (2011) ao perceber o quanto profissionais de diversos setores – os *experts* – são consultados na tentativa de apresentarem soluções para problemas do campo educacional. Antes, porém, de fazer as aproximações da *expertise* com as matérias selecionadas e com meu objeto de estudo, passo agora para o segundo momento da análise que me propus a fazer. Ou seja, busco discutir como a *expertise* está a serviço da racionalidade dos nossos dias, como está a serviço da governamentalidade neoliberal.

Aquino (2013), traz importantes contribuições para melhor compreender essa questão. Primeiramente, o autor afirma, utilizando as contribuições de Foucault, que a educação assume papel central como meio de se conduzir a conduta das pessoas e das coisas. Também é possível notar uma “robustez crescente da função governamentalizadora que a escola moderna, desde sua fundação, nunca cessou de levar a cabo” (AQUINO, 2013, p. 204), afinal, para ele, a escola materializa até mesmo formas invisíveis e imperceptíveis de condução da conduta dos sujeitos. Exemplo maior disso é o papel atribuído à escola de não apenas ensinar conceitos e/ou

conteúdos sistemáticos de diferentes campos do conhecimento, mas também de ensinar questões relativas aos campos procedimentais e atitudinais.

Diante do exposto, cabe a pergunta: Em relação à condução da conduta dos sujeitos existente no campo educacional, onde entra a *expertise*? Aquino (2013) responde esse questionamento afirmando que a essa *expertise* entra em cena em relação à educação fazendo o jogo que o pastor fazia no poder pastoral – poder este discutido por Foucault e apresentado nesta dissertação na seção “Governamentalidade e governo”. Segundo ele, “na modernidade secularizada, a função pastoral será reapropriada, sobretudo, pelos *experts*” (AQUINO, 2013, p. 205). Também pontua que:

Na esfera educacional, o jogo do *expert* dar-se-á especialmente por meio de um incansável trabalho de inculcação de ideais transcendentes que, repetidos à exaustão, se deduzirão *slogans* do tipo: *o dever/ direito de desenvolver-se; a construção de uma vida melhor; o aprender a aprender etc. Slogans de vocação empreendedora que a todos abarcariam (...)*. (AQUINO, 2012, p. 205).

Portanto, a *expertise* se reapropria do poder pastoral, pois esses *experts* passam a apresentar a salvação para o campo educacional tal qual o pastor apresentava para seu rebanho. Essa salvação encontra-se materializada em uma série de discursos que circulam comumente seja dentro da escola ou fora dela.

Nota-se ainda que essa *expertise* é extremamente potente na condução da conduta, ou seja, nesse projeto governamentalizador da população, pois convence os sujeitos sem se restringir apenas ao âmbito escolar. Ao colocar em jogo uma série de discursos e metanarrativas, ela convence os indivíduos até mesmo em relação à determinadas escolhas da vida privada. Ela conforma os sujeitos a agirem de determinada forma no lugar de outra, fazendo a autogestão dos indivíduos. Nesse sentido, como aponta Aquino (2013, p. 208):

(...) é possível concluir que estaríamos diante de uma espécie de saturação pedagogizante do campo escolar atual, com vistas à naturalização de um tipo de (auto) governo flexível, porém obstinado, das condutas dos e pelos próprios profissionais, por meio da replicação de um sem-número de palavras de ordem espargidas por todo canto e ponto; palavras de ordem afiliadas aos padrões normativos apregoados pela *expertise* técnico-científico-pedagógica, numa chave tão aconselhadora quanto prescritiva, tão emancipatória quanto doutrinária, tão pastoral quanto policialesca, tão épica quanto arrebanhadora.

Feitas todas essas considerações, enxergo algumas das matérias jornalísticas que analisei como espaço no qual é feita a replicação de muitas palavras, de diferentes profissionais – ou *experts* – a favor da lei 12.796. A influência dessa *expertise* nas discussões sobre essa lei

e sobre a importância da escola para o desenvolvimento infantil pode ser claramente observada nos segmentos abaixo. O primeiro excerto, publicado no jornal Estadão em agosto de 2016, discute sobre a relevância da lei em questão para o desenvolvimento das crianças e problematiza sobre os desafios a serem enfrentados pela pré-escola para que esta etapa seja efetivamente educativa. São consultados diversos profissionais e citadas diferentes fontes que apontam possibilidades de melhoria para o ensino nesta etapa da educação básica. Já o segundo fragmento foi extraído de uma matéria do jornal Valor econômico, publicada em março de 2017. Nesta matéria a importância e os desafios a serem enfrentados pela Educação Infantil em âmbito nacional são discutidos. Já o último excerto, publicado pelo jornal Folha de São Paulo em maio de 2018, discute os desafios que o município de Vitória (ES) enfrenta para atender a exigência imposta pela lei 12.796. Também é discutido o desafio de ampliar o número de vagas mantendo a qualidade do ensino oferecido a esse público. Portanto, após contextualizar as matérias, trago abaixo os excertos aos quais me refiro.

COMO FAZER DA PRÉ-ESCOLA UMA ETAPA DE FATO EDUCATIVA

(...) A obrigatoriedade da matrícula e a exigência da frequência mínima às aulas enfatizam a seriedade e a importância da Educação Infantil, diz Mônica Mazzo, diretora pedagógica do AB Sabin, sobre a Lei Federal de abril de 2013. (...) As **pesquisas da Neurociência** confirmam a importância do brincar no desenvolvimento neural na primeira infância; é na brincadeira que a criança constrói seu conhecimento. Disponível em: < <https://educacao.estadao.com.br/blogs/albert-sabin/como-fazer-da-pre-escola-uma-etapa-de-fato-educativa/>>.

CRECHES ATENDEM APENAS 25% DAS CRIANÇAS ATÉ 4 ANOS, APONTA IBGE

O IBGE usou um estudo americano, liderado pelo **Prêmio Nobel de Economia** James Heckman, para reforçar a importância do investimento em educação infantil. A análise aponta para uma taxa de retorno maior quando o investimento em capital humano é realizado em crianças mais novas. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/4919102/creches-atendem-apenas-25-das-criancas-ate-4-anos-aponta-ibge>>.

COM TECNOLOGIA E PAIS, VITÓRIA PÕE 71% DAS CRIANÇAS EM CRECHES

(...) Pesquisas têm apontados a importância das creches no desenvolvimento cognitivo infantil. É o que defende o **Nobel de Economia James Heckman**. A creche pode ajudar a combater a desigualdade social (...).
 (...) Também é difícil ampliar o atendimento mantendo a qualidade da educação. “Em geral a sociedade compreende que o mais importante é a criança estar dentro da escola. Mas é importante olhar para o que acontece dentro das creches. O início da vida impacta toda formação, diz **Cisele Ortiz, do Instituto Avisa Lá**. Disponível em:< <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/05/com-tecnologia-e-pais-vitoria-poe-71-das-criancas-em-creches.shtml>>.

Em todos os fragmentos acima nota-se a valorização das ideias de James Heckman, economista estadunidense e ganhador do prêmio Nobel de Economia no ano de 2000. Segundo ele, a ciência pode comprovar que até os 5 e 6 anos de idade a criança pode aprender em um

ritmo espantoso, pois é como se o cérebro fosse uma esponja capaz de absorver tudo que lhe é ensinado. Sendo assim, defende que os estímulos sejam adequados e dados desde muito cedo e que a escola é o espaço propício para concretização dessas intervenções positivas para o desenvolvimento dos sujeitos.

Nota-se ainda que, além da valorização dada aos argumentos do economista, suas teorizações servem de base para justificar ações direcionadas para a educação em nosso país. No caso dos excertos trazidos é possível perceber que durante a discussão da obrigatoriedade da frequência na pré-escola as pessoas consultadas pelos jornais ou revistas utilizam as afirmações de Heckman para argumentar a favor da lei 12.796. Defendem que diante da relevância e importância das problematizações do economista, é preciso sim entrar mais cedo para a escola. Leis como a nº12.796, que garantem o ingresso, são bem-vindas pelos consultados, pois, nessa lógica, garantem a frequência e, conseqüentemente, o acesso às oportunidades de aprendizagem.

Não obstante a utilização das ideias de Heckman, nota-se também a referência à algumas questões trazidas pela Neurociência para legitimar a lei. A consultada na primeira notícia defende que a lei, ao determinar a obrigatoriedade da frequência nas turmas de 4 e 5 anos de idade, reforça a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento e para o futuro das crianças. Cita ainda alguns estudos da Neurociência para justificar a importância de ingressar mais cedo, afinal, segundo ela, esse ramo da ciência revela, através de estudos diversos, que a brincadeira oportunizada nesses espaços favorece o desenvolvimento neural.

Além da Neurociência e das referências aos estudos do Nobel de Economia, destaquei no último trecho do quadro acima que a coordenadora adjunta, Cisele Ortiz, do Instituto Avisa Lá, foi consultada pelo UOL para discorrer sobre a lei. O Instituto Avisa Lá se apresenta, em sua página na internet, como sendo uma organização balizada pela missão política de fornecer formação continuada para profissionais da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Possuem um ambiente virtual de aprendizagem no qual ministram cursos, oficinas e consultorias para professores. Já Cisele Ortiz, a consultada pelo UOL, é a coordenadora adjunta desse instituto e psicóloga por formação.

Logo, percebo que quando a intenção é consultar profissionais acerca de uma política pública são comumente ouvidos profissionais de outras áreas, como a psicóloga citada acima, e institutos. Além disso, em várias outras matérias selecionadas para fazer parte do *corpus* de análise percebi a recorrência da presença de discursos de economistas, neurocientistas, sociólogos e, até mesmo, de médicos. Segundo Marín-Díaz (2010, p. 207) isso acontece, pois:

Hoje, partindo dos círculos acadêmicos, passando pelas diversas instituições governamentais, as ONG's e as agências de cooperação internacionais, até a *opinião pública* e a mídia, são escutadas vozes que tentam explicar o que acontece e/ou *ajudar a resolver* as situações problemáticas com relação às crianças. São essas vozes, o conjunto de discursos, de práticas, de saberes promovidos com e através delas o que chamo de campo discursivo da infância.

Ressalto que ao trazer essas considerações não estou afirmando que a influência desses profissionais e institutos nas justificativas e no embasamento da elaboração de políticas públicas seja bom ou ruim. Busco problematizar a questão, que muitas vezes passa despercebida, abrindo possibilidades para novas discussões e reflexões acerca da temática.

Portanto, após todas as discussões apresentadas no decorrer deste eixo de análise, concluo reiterando que meu objetivo nesta seção do trabalho foi o de evidenciar o quanto o discurso sobre a importância de entrar mais cedo para o ambiente escolar não se restringe apenas ao que determina a lei 12.796. Objetivei desvelar que esse discurso é reativado pelo conteúdo das matérias que elenquei como pertencentes ao *corpus* de análise deste trabalho. Nesse sentido, discuti sobre as aproximações entre as concepções platônicas e comenianas com os discursos circulantes atualmente sobre a obrigatoriedade da frequência na pré-escola, ressaltando que essas semelhanças não se tratam de uma transposição exata de ideais passados para o presente, haja vista as significativas diferenças de cada período histórico. Também sobre a influência das ideias dos considerados *experts* sobre a educação em relação às discussões sobre a importância de garantir a frequência na pré-escola. Trilhado esse percurso, na próxima seção desta dissertação, aprofundarei as discussões apresentadas por Foucault sobre a diferença entre risco e perigo, afinal, me proponho a analisar como a lei que determina a obrigatoriedade da frequência na pré-escola se descortina como política que também faz a gestão do risco social.

6.2. A OBRIGATORIEDADE DA FREQUÊNCIA À PRÉ-ESCOLA E A GESTÃO DO RISCO SOCIAL

Neste eixo de análise objetivo discutir sobre como a lei que determina a obrigatoriedade da frequência faz o governo dos sujeitos infantis ao se apoiar em discursos que defendem sua importância para a gestão do risco social e para os indivíduos considerados em situação de vulnerabilidade social. Busco ainda evidenciar o papel que a estatística assume no mapeamento desses grupos considerados de risco e demonstrar, através da análise de alguns excertos de matérias selecionadas, como os números aparecem nessas matérias com o objetivo de justificar e convencer que a garantia de frequência na pré-escola é sinônimo de uma série de benefícios para os sujeitos, tanto para o presente quanto para o futuro. Para isso, trago problematizações acerca da diferenciação entre risco e perigo para Foucault, bem como discorro sobre o papel da estatística no apontamento dos grupos considerados como risco. A seguir, inicio essa discussão retomando algumas considerações sobre as ideias de Foucault.

No decorrer das escritas da seção “Governamentalidade e governo” deste trabalho, discorri sobre as considerações de Foucault acerca da emergência de um poder direcionado para a vida dos sujeitos, mais especificamente para o conjunto da população. Retomando essas discussões, Foucault, na aula do dia 25 de janeiro de 1978¹⁴, afirma que, antes de a preocupação com a vida da população assumir centralidade, prevalecia a lógica da soberania. A palavra “população” já existia, mas representava apenas um fator que expressava o poder do soberano. Em suas palavras:

Basta ler os textos dos cronistas, dos historiadores, dos viajantes para ver que a população sempre figura, em sua descrição, como um dos fatores, um dos elementos do poderio de um soberano. Para que um soberano fosse poderoso, era evidentemente necessário que ele reinasse sobre um território extenso. Media-se também, ou estimava-se, ou avaliava-se a importância dos seus tesouros. Extensão do território, importância dos tesouros e população sob três aspectos aliás: portanto, uma população numerosa e, por conseguinte, capaz de figurar no brasão do poder de um soberano, essa população se manifestava pelo fato de que ele dispunha de tropas numerosas, pelo fato de que as cidades eram populosas, pelo fato enfim de que os mercados eram muito frequentados (FOUCAULT, 2008b, p. 89).

Assim, ter muitos habitantes no território – uma grande população – era algo positivo para o soberano, pois, quanto maior fosse o número de pessoas, maiores seriam os números de elementos aptos a comporem uma tropa, assim como maior seria o consumo e maior seria a garantia de povoamento da extensão territorial pertencente ao domínio do soberano. Entretanto,

¹⁴ A aula em questão pode ser encontrada em seu livro “Segurança, território e população”.

Foucault afirma que a partir do século XVII as coisas começaram a mudar. A população não mais seria apenas a extensão do poder soberano, afinal, passou a ser vista pelos mercantilistas – teóricos que trouxeram novas formas de colocar os problemas do governo – como a força produtiva do Estado que começava a se configurar e assumir centralidade em diversos locais.

Foi, porém, no século XVIII que emergem as mudanças mais significativas. A população assume centralidade e passa a ser considerada “um conjunto de processos que é preciso administrar no que têm de natural e a partir do que têm de natural” (FOUCAULT, 2008b, p. 92). Todas as variáveis inerentes à população passam a ser controladas, até mesmo as coisas que aparentemente não se relacionam com ela, mas que podem recair sobre ela, ter efeitos sobre ela. Para o autor, “não se trata de obter a obediência dos súditos em relação à vontade do soberano, mas de atuar sobre coisas aparentemente distantes da população, mas que se sabe, por cálculo, análise e reflexão, que podem efetivamente atuar sobre a população” (FOUCAULT, 2008b, p. 94).

Entretanto, cabe apontar que ao explicar sobre a centralidade que a preocupação com a gestão da população passa a assumir, Foucault não afirma, em nenhum momento de suas reflexões, que o poder direcionado para o âmbito mais individual deixa de existir. Pelo contrário, o poder direcionado para o indivíduo se torna complementar ao poder exercido em relação ao conjunto da população. Ambos são faces diferentes, mas complementares, do que Foucault chama de biopoder.

Ainda na seção “Governamentalidade e governo”, explanei sobre o conceito foucaultiano de governo, afinal, para Foucault, se a intenção é garantir a manutenção da vida da população, acentuam-se técnicas de governo da mesma com vistas a esse fim. A preocupação com a gestão do coletivo torna-se central. Bujes (2010) problematiza que diversas questões e diferentes âmbitos da vida dos sujeitos passam a ser governados, pois com as artes de governar desbloqueadas se “ampliou o escopo das coisas a serem governadas: o governo de si mesmo, das almas e das condutas, o governo de Estado. Também, as práticas de governar passaram a ser concebidas como múltiplas (...) existindo muitos governos” (BUJES, 2010, p. 162).

Entretanto, para melhor empreender o governo da população, é preciso conhecê-la. Prevalece a lógica de que quanto mais se conhece mais eficientemente se governa. Para Foucault (2008b), foi a constituição da população com sua centralidade que abriu caminho para a constituição dos saberes sobre ela. Portanto, reiterando a relação entre saberes sobre a população e governo, Bujes (2010) afirma que

(...) é apenas quando a população se torna objeto que pode ser conhecido, medido, descrito em detalhes, que aprofundam-se as possibilidades de governá-la. É o caráter *calculável* da população que enseja a possibilidade de intervenções cada vez mais *precisas* (BUJES, 2010, p. 168).

Sendo assim, a estatística emerge como uma das ferramentas que produzirá os conhecimentos necessários para o governo da população, pois, através de números, a torna cognoscível. Ela se desenvolve a partir de dois eixos. O primeiro envolve a produção de informações sobre os problemas da população. O segundo se apoia na ciência matemática conhecida como probabilidade.

Pensando no primeiro eixo, é possível afirmar que o que a estatística faz é apresentar um panorama geral da situação atual. Nesse sentido, a presença dos números, de infográficos, de tabelas e de gráficos, chamou minha atenção durante o contato com o material. Segundo Traversini e Bello (2009, p. 163), “Esse panorama nos faz pensar, como na atualidade, os números, os índices e as taxas, ocupam uma posição de centralidade”.

Traversini e Bello (2009) consideram ainda que nem sempre as estatísticas estiveram a serviço do Estado enquanto aparelho burocrático de governo. Argumentam que foi com a expansão comercial dos séculos XVII e XVIII, durante a consolidação dos Estados nacionais, que se tornou necessário a quantificação do social para melhor conhecer a população e melhor governá-la. Em suas palavras “o desenvolvimento e a organização das cidades passaram a exigir que se pense o que fazer por antecipação o que não se conhece com exatidão” (TRAVERSINI, BELLO, 2009, p. 141).

Assim, mais do que um saber necessário, a estatística nasce como indispensável para um bom governo das populações, afinal, constituiu-se como uma importante tecnologia de governo. Ela opera duplamente: conduz e embasa as tomadas de decisões políticas em diversos setores e, por outro lado, exhibe os efeitos dessas decisões através da produção de dados atualizados para averiguar a nova realidade constituída após a intervenção. Essa via de mão dupla pode ser observada nas duas matérias abaixo. A primeira matéria, extraída da plataforma de notícias G1, explicita a concepção de que os dados podem e devem ser aproveitados para se pensar as práticas interventivas. A segunda, retirada do jornal Estadão, revela o quanto os números também são utilizados após a intervenção através de uma política educacional com o intuito de investigar os resultados práticos certo tempo após a vigência da lei.

UM TERÇO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS MAIS POBRES DO BRASIL ESTÁ FORA DA CRECHE POR FALTA DE VAGA, DIZ IBGE

Marina diz que os **dados oferecem detalhes sobre a demanda e a oferta do serviço e podem servir de base para o desenho de políticas públicas adequadas**. Ela ressalta, ainda, a importância do acesso à educação na primeira infância. "Existe todo um debate enorme sobre o desenvolvimento cognitivo, da primeira infância, mostrando que o aprendizado nessa idade é muito importante para o futuro."

(...) Priscila lembra que vários estudos já demonstraram que, se as crianças não forem estimuladas nesse período de vida, elas podem ter o seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional afetados e isso pode prejudicar o potencial de aprendizagem no futuro. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/um-terco-das-criancas-de-0-a-3-anos-mais-pobres-do-brasil-estao-fora-da-creche-por-falta-de-vaga-diz-ibge.ghtml>>.

FREQUÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA CRESCE 18% DESDE 2007 E ANALFABETISMO SEGUE EM QUEDA

Um ano depois de sancionada a lei que antecipou a entrada das crianças na escola dos 6 para os 4 anos, cresceu a **taxa de escolarização** nessa faixa etária: o índice era de **81,4%** em 2013 e passou a **82,7%** em 2014. Em 2007, a taxa era de **70%**, o que significa que o crescimento foi de **18%**.

De 2013 para 2014, a **taxa de analfabetismo** desceu de **8,5%** para **8,3%**, ou 13,2 milhões de pessoas. A de analfabetismo funcional caiu de **18,1%** para **17,6%** - a série histórica do IBGE mostra que, em 2001, o patamar de analfabetismo funcional era de **12,4%**. Entre os idosos, a primeira passou de **24,3%** para **23,1%**. São pessoas que não tiveram oportunidade de se alfabetizar na infância, e que, com o passar dos anos, também não o fizeram.

Disponível em: < <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,frequencia-na-pre-escola-cresce-18-desde-2007-e-analfabetismo-segue-em-queda,1795751>>.

Nesse sentido, parece que vivemos na era de imperativo dos números e prevalece a ideia de que contra o que eles expressam não há argumento. Os números são sempre trazidos para se justificar uma aparente necessidade, “definem trajetórias para sinalizar progressos ou identificar locais potenciais de intervenção por meio de políticas de estado” (POPKEWITZ, 2001, p. 115). Entretanto, Popkewitz (2001) ressalta que sozinhos os números não conseguem governar, ou seja, sua potência enquanto tecnologia de governo se dá quando associados à discursos. Para ele, “os números governam, então, não como puros números, mas por meio do entrecruzamento dos discursos paralelos que circulam pelos relatórios” (POPKEWITZ, 2001, p. 126).

Traversini e Bello (2009) também discorrem sobre a associação feita entre a estatística e a noção de grupo de risco social. Apontam que a estatística, ao calcular probabilidades e associar determinadas tópicos importantes com fatores diversos – por exemplo, a comum associação feita entre educação com índices de analfabetismo, criminalidade, dentre outros – possibilita localizar os grupos considerados de risco, ou seja, grupos que, de alguma forma, representam uma ameaça à lógica em que vivemos. Reiterando essas questões, os autores afirmam:

A estatística pode ser entendida como um meio, composto por procedimentos técnicos específicos que é utilizada por governos das diferentes esferas públicas, para situar comunidades com altos índices de analfabetismo, por exemplo, como sendo de risco social (TRAVERSINI, BELLO, 2009, p. 143).

Em relação ao segundo eixo da estatística, nota-se sua relação com uma das vertentes da ciência matemática conhecida como probabilidade para apontar a possibilidade de certos eventos acontecerem novamente no futuro e, por isso, a partir deste momento do trabalho, darei enfoque para este segundo eixo. Além disso, cabe afirmar ainda que esse segundo braço da estatística também permite mapear grupos e criar “perfis” de pessoas. Nas palavras de Popkewitz (2001, p. 129)

Recorrer a categorias de *tipos de classes humanas* é uma estratégia da administração social que transmite uma esperança de que as classes de pessoas e seu comportamento possam caber em leis práticas que permitam a administração social das classes humanas.

Nesse sentido, ao agrupar os indivíduos em classes ou grupos de acordo com características comuns que compartilham (por exemplo: semelhança de salários, idade, gênero, raça, etc.), a estatística viabiliza um curso de ação que permite que determinada medida recaia sobre todo o grupo. Ademais, possibilita mapear os grupos considerados de risco, ou seja, grupos que, de alguma forma, representam uma ameaça para o progresso e desenvolvimento de um município, estado e, até mesmo, da nação. Isso acontece porque “certas classes de pessoas são determinadas como diferentes ou em desvio das normas” (POPKEWITZ, 2001, p. 130), cabendo, portanto, ao Estado lidar com esses desviantes por meio de medidas diversas.

Diante dessas considerações, fica evidente a necessidade de aprofundar essas discussões sobre o papel da estatística no mapeamento e na atuação sobre os grupos de risco, uma vez que tais questões são potentes para as análises que tecerei neste eixo. Entretanto, antes de aprofundar essas discussões e de aproximá-las com meu objeto de estudo, faz-se necessário trazer as contribuições da aula do dia 25 de janeiro de 1978 de Foucault, pois é nela que ele faz a diferenciação entre risco e perigo a partir da análise do fenômeno da varíola. Para chegar no conceito do risco, Foucault (2008b) inicia seus escritos diferenciando a normação do dispositivo disciplinar, da normalização dos dispositivos biopolíticos de segurança.

Partindo da disciplina, o autor afirma que ela decompõe os indivíduos em elementos comuns para depois modificá-los. Posteriormente, classifica de acordo com objetivos pré-determinados e estabelece as sequências consideradas ótimas. Por fim, ela faz a demarcação da fronteira entre o anormal e o normal, partindo de um modelo considerado ideal. Nesse sentido,

o dispositivo disciplinar baseia-se na normação, pois “o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma” (FOUCAULT, 2008b, p. 75). É, então, a partir da centralidade dada para a norma que surgem as categorias de normalidade/anormalidade.

Pensando nos dispositivos de segurança, Foucault inicia suas análises a partir do caso da varíola, pois, para ele, desse exemplo muitas constatações importantes podem ser feitas. Ele escolhe tal doença como exemplo, pois foi considerada uma epidemia durante o século XVIII, além de ter sido a responsável por surtos epidêmicos fortes e intensos, principalmente na Europa. Para além desses motivos, Foucault (2008b) também afirma que a análise do processo de inoculação ou variolização iniciados em 1720, bem como do processo de vacinação inaugurado em 1800, permitem extrair importantes considerações para a compreensão do dispositivo de segurança.

Segundo o referido autor, os efeitos da variolização e da vacinação possibilitaram que os fenômenos relacionados à sociedade passassem a ser pensados “em termos de cálculos de probabilidades, graças aos instrumentos estatísticos que se dispunha” (FOUCAULT, 2008b, p. 77). Além disso, a variolização e a vacinação também passaram a integrar outros mecanismos de segurança da época e, por fim, trouxeram como efeito o aparecimento da noção de caso, de risco, de perigo e de crise.

A noção de caso vai além dos casos individuais. Ela faz a distribuição de acontecimentos diversos, demonstrando como “os acasos/acontecimentos individuais se situam na quantificação do fenômeno coletivo” (CASTRO, 2006, p. 72). Assim, a partir da construção da noção de caso é possível construir a noção de risco, ou seja, identificar, por exemplo, “qual o risco que cada um tem, seja de pegar a varíola, seja de morrer dela, seja de se curar” (FOUCAULT, 2008b, p. 79). Já a partir da noção do risco, observa-se, que há zonas de risco maiores, bem como zonas de risco menores, sendo possível identificar o que é perigoso. Por fim, a noção de crise se relaciona com acontecimentos que desestruturam completamente um padrão e “que só pode ser controlado por um mecanismo superior, natural e superior, que vai freá-lo, ou por uma intervenção artificial” (FOUCAULT, 2008b, p. 81).

Diante do exposto acima, Foucault considera que se a disciplina encarava epidemias a partir das tentativas de tratar o doente e anular o contágio pelo isolamento do infectado, nos dispositivos de segurança não haverá mais a distinção e afastamento entre o doente e o não doente. Inicia-se o direcionamento olhar para a população enquanto conjunto, analisando “o coeficiente de morbidade provável, ou de mortalidade provável, isto é, o que é normalmente

esperado em matéria de acometimento da doença, em matéria de morte ligada à doença, nessa população” (FOUCAULT, 2008b, p. 81).

Portanto, diferentemente da disciplina que fazia a normação ao definir o normal e anormal a partir da norma, nos dispositivos de segurança é feita a normalização, pois a ideia do normal vem primeiro e a norma se deduz a partir dela. A centralidade não é mais dada para a norma e sim para o normal. Além disso, o dispositivo de segurança inaugurou, como exposto acima, a possibilidade de identificar casos, bem como de localizar o risco, o perigo e as iminências de crise. Além disso, cabe apontar que a estatística assume centralidade na identificação desses grupos de risco e das ameaças de perigo, produzindo dados e informações importantes que viabilizam a intervenção por parte do Estado.

Depois de todas as considerações apresentadas até este momento, início as aproximações com meu objeto de estudo. Observei, durante a análise das matérias jornalísticas que selecionei para a investigação do meu problema de pesquisa, que muitas delas se baseiam em dados e números produzidos pela estatística para justificar a importância da lei que determina a obrigatoriedade da frequência na pré-escola. Mais do que isso, elas utilizam esses dados para mostrar o quanto a lei pode ser benéfica principalmente para o grupo dos considerados em vulnerabilidade social, com baixa renda, ou seja, para os grupos de risco, afinal, ao ler as matérias nota-se que “as políticas destinadas à população infantil, assentam-se na necessidade de lidar com a ameaça que representam os contingentes da população despreparados para constituírem o *Brasil do futuro*” (BUJES, 2010, p. 158). Algumas matérias que trago no quadro abaixo evidenciam essa questão.

A primeira delas, extraída de um jornal local de Salvador (BA) conhecido como Correio 24 horas e datada de outubro de 2017, discute dois programas criados pela prefeitura do município – o programa pé na escola e o programa primeiro passo – como sendo essenciais para o atendimento das famílias de baixa renda. O segundo excerto, retirado de uma matéria de março de 2011 do jornal Veja, discute sobre a importância de leis que garantam o ingresso na escola, já que esse espaço é importante para o desenvolvimento das crianças. O terceiro e último fragmento, selecionado de uma matéria do Folha de São Paulo publicada em novembro de 2018, discute os destinos das verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Segue abaixo os excertos aos quais me refiro.

PREFEITURA PAGARÁ MENSALIDADE PARA 10 MIL CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

(...) A prefeitura de Salvador decidiu criar o Programa Pé na Escola, voltado para **crianças de baixa renda**, entre 4 e 5 anos, hoje matriculadas em unidades privadas e bancadas pelos pais.

(...) Em quatro anos de funcionamento, o Programa Primeiro Passo já beneficia 29 mil crianças, pertencentes a 27 mil famílias de Salvador. O programa foi criado pela prefeitura e coordenado pela Secretaria Municipal de Políticas para Mulheres, Infância e Juventude (SPMJ). A iniciativa tem o objetivo de garantir o acesso das **crianças de baixa renda à educação infantil**. O investimento anual é de R\$ 20 milhões. Disponível em: < <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/prefeitura-pagara-mensalidade-para-10-mil-criancas-de-4-e-5-anos/>>.

UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOLUÇÃO OU ARMADILHA?

(...) sabe-se hoje que eventos da vida intrauterina têm impactos que perduram até a morte. Esse avanço do conhecimento vem embasando uma mudança de políticas públicas, especialmente nos países desenvolvidos, no sentido de **intervir cada vez mais cedo, com especial atenção às crianças de famílias mais vulneráveis**. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/universalizacao-da-educacao-infantil-solucao-ou-armadilha/>>.

RUMO PARA BOLSONARO AJUSTAR GARGALOS NA EDUCAÇÃO PASSA POR CONGRESSO E ECONOMIA

Estão no Congresso temas como o Sistema Nacional de Educação, que versa sobre a colaboração entre União, estados, municípios e escolas, e a renovação do Fundeb. O fundo transfere recursos para as redes proporcionalmente ao número de alunos e representa R\$ 4 de cada R\$ 10 gastos na educação básica.

Estão em discussão alterações sobre os critérios de distribuição do fundo, **privilegiando municípios mais pobres**, e a ampliação do papel da União, que faz hoje uma complementação de 10%. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/11/rumo-para-bolsonaro-ajustar-gargalos-na-educacao-passa-por-congresso-e-economia.shtml?loggedpaywall>>.

Portanto, nota-se nas matérias acima a defesa de que o ingresso na escola é importante e que é necessário sobretudo garantir o ingresso das crianças em situação de vulnerabilidade social, ou seja, das crianças consideradas pobres, filhas de pais que recebem baixa renda. Essa necessidade é utilizada para justificar ações por parte do Estado, como o programa Pé na Escola desenvolvido pela prefeitura de Salvador (BA) com o intuito de garantir que as crianças em situação de vulnerabilidade da cidade consigam ingressar na rede de Educação Infantil do município. Prevalece a ideia de que é preciso inserir esse grupo para que eles consigam se instrumentalizar através da educação e, conseqüentemente, desempenhar um papel no futuro, contribuindo com o desenvolvimento do país ao invés de ser um ônus para a nação.

Constatai ainda que a estatística também aparece em algumas das matérias analisadas validando positivamente e legitimando o discurso que comumente associa a frequência na pré-escola com uma série de coisas boas, afinal, “quando lidos de mais perto, esses relatórios de estatísticas nacionais e internacionais vinculam discursivamente educação e bem-estar econômico, justiça social, democracia e bem-estar individual” (POPKEWITZ, 2001, p. 120). No primeiro excerto abaixo, por exemplo, retirado de uma matéria da revista Veja, é utilizado um estudo feito no Brasil que se baseia em dados estatísticos para afirmar que quem frequentou

a pré-escola quando criança chega a ter salário 16% maior do que aquelas que não frequentaram. Desse modo, a matéria segue justificando a importância de ingressar na pré-escola e se posiciona a favor da lei 12.796.

Os outros excertos que trago no segundo quadro abaixo também evidenciam a associação feita entre frequência na pré-escola com coisas positivas, como bons salários, garantia de pleno desenvolvimento, favorecimento do processo de alfabetização, diminuição das taxas de criminalidade, preparação para o futuro, combate às desigualdades sociais e de gênero, etc. O primeiro segmento foi extraído do jornal local de Londrina (PR) conhecido como Bonde e matéria foi publicada em março de 2017. O segundo fragmento foi extraído de uma notícia de dezembro de 2018 do jornal Gaúcha ZH de Porto Alegre (RS), enquanto o último excerto foi selecionado de uma publicação feita pelo jornal Folha de São Paulo em novembro de 2011.

UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOLUÇÃO OU ARMADILHA?

Alunos que cursaram a pré-escola têm maior probabilidade de completar o ensino superior. O impacto positivo vai além da vida escolar e se estende à idade adulta. Um estudo feito no Brasil mostra que **aqueles que passaram pela pré-escola têm salário 16% mais alto do que alunos que não a cursaram**. Estudos americanos demonstram que a frequência à **pré-escola aparece associada à diminuição das taxas de criminalidade**. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/educacao/universalizacao-da-educacao-infantil-solucao-ou-armadilha/>>.

COMEÇAR A ESCOLA CEDO PODE TER RESULTADOS POSITIVOS PARA A CRIANÇA

No ano passado foi sancionada a Lei 12.796/2013 que tornou obrigatória a educação dos quatro aos 17 anos. (...) Reconhecendo a **importância da educação infantil para o desenvolvimento global da criança**, é interessante parar e analisar essa determinação, considerando dois cenários diferentes. Um deles tem às crianças que são cuidadas por pais ou pessoas que se preocupam com os cuidados físicos, mas não com o cognitivo. Para elas o **ingresso antecipado na escola é sinônimo de mais oportunidades para o desenvolvimento físico, emocional, psicológico e social**. Nesse caso, elas estarão **mais aptas para o processo de alfabetização** e mais familiarizadas com o ambiente escolar. Disponível em: < <https://www.bonde.com.br/comportamento/familia/comecar-a-escola-cedo-pode-ter-resultados-positivos-para-a-crianca-438168.html>>.

APENAS UM A CADA TRÊS MUNICÍPIOS GAÚCHOS ATINGE METAS DE MATRICULAR CRIANÇAS DE ATÉ CINCO ANOS NA ESCOLA

(...) a inclusão da primeira infância na escola é importante para **combater a desigualdade social**: além do evidente acesso à educação dos filhos que beneficia a **ascensão de classe social no futuro**, as **mães ficam livres para encontrarem trabalho**, o que, em última instância, **combate a desigualdade social e de gênero no presente**. Isto é visto como um efeito reflexo. Esta política de educação tem uma grande **contribuição na emancipação feminina**, e nós sabemos que, hoje, cerca de 34% das residências são chefiadas por mulheres. Disponível em: < <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/12/apenas-um-a-cada-tres-municipios-gauchos-atinge-metas-de-matricular-criancas-de-ate-cinco-anos-na-escola-cjpeks10v0jci01rxty2ik4ix.html>>.

CHECK-LIST DA EDUCAÇÃO: 4 PONTOS PARA O PRÓXIMO GOVERNO PÔR EM PRÁTICA

Mas o que pode escapar a muitos é que não serve qualquer Educação. **Somente com um ensino de qualidade formaremos cidadãos capazes de encontrar caminhos na areia movediça do mundo contemporâneo**. Disponível em: < <https://educacao.estadao.com.br/blogs/educacao-e-etc/check-list-da-educacao-4-pontos-para-o-proximo-governo-por-em-pratica/>>.

Por outro lado, constatei ainda ao olhar para meu material de análise que o caminho oposto também aparece, ou seja, algumas matérias se apoiam na estatística e associam a falta da educação na vida dos sujeitos com coisas negativas, como o aumento das taxas de criminalidade e baixos salários. Nesse sentido, chamo a atenção para a notícia trazida no quadro abaixo que foi retirada de uma publicação de março de 2019 feita pela versão eletrônica do jornal carioca conhecido como o Dia. Tal matéria, ao discutir o massacre ocorrido na escola estadual Professor Raul Brasil, em Suzano (SP), considera que por trás desses episódios de violência está a pouca quantidade de horas diárias e de anos consecutivos que muitos alunos passam dentro da escola.

Nesse sentido, defende que leis que garantam o ingresso mais cedo no contexto escolar é essencial para que os alunos com carências emocionais, afetivas e educacionais sejam recebidos e aprendam, com os professores e demais alunos, a lidarem com essas dificuldades para que, no futuro, não recorram à criminalidade. Portanto, além de associar a falta da educação com as taxas de criminalidade e com massacres ocorridos, nota-se nesta mesma matéria a reconfiguração do papel da escola, pois ela passa a ser defendida como um local que deve ir além do ensino de conteúdos, haja vista que também deve se ocupar da formação de cidadãos aptos a viverem em sociedade desempenhando um papel que não ameace seu perfeito funcionamento. Segue abaixo excertos da matéria em questão.

PROFESSORES FALAM SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Após o massacre na Escola Estadual Professor Raul Brasil, em Suzano (SP), no último dia 13, quando dez pessoas (oito alunos e os dois assassinos) morreram, uma onda de ataques e boatos tomou conta da comunidade escolar no país, gerando insegurança.

(...) Mas o que estaria por trás da epidemia de violência que cresce em ambientes que deveriam ser de paz e harmonia, criando uma cultura de medo e cenários agressivos, de terror entre os próprios estudantes? (...) **É preciso aumentar a quantidade de horas na escola** e melhorar a formação do professor (...) com o aluno mais tempo na escola e envolvido emocionalmente seria melhor para todos.

(...)O programa bolsa família propiciou o acesso a quase todas as crianças e a Lei nº 12.796 obriga os pais a matriculem as crianças aos 4 de idade, aumentando os anos de escolaridade da criança da escola pública. **Com o acesso de todas as crianças a escola recebeu crianças com deficiência emocional, educacional e nutricional** sem contar a dificuldade dos próprios professores para entender esse aluno. Disponível em: < <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2019/03/5628592-professores-falam-sobre-violencia-nas-escolas.html#foto=1>>.

Feitas tais colocações e antes de continuar minhas análises sobre a recorrente associação que as matérias jornalísticas fazem entre a falta da educação com uma série de problemas sociais, julgo importante salientar que essa questão discutida acima se relaciona com a governamentalidade e com um deslocamento apontado por autores como Noguera-Ramírez e

Marin-Díaz¹⁵, a saber: o deslocamento da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem.

Primeiramente, Noguera-Ramírez e Marin-Díaz (2014) consideram a educação e as práticas pedagógicas como práticas de condução da conduta dos sujeitos e como dotada de papel central na função de governar as populações. Em suas palavras: “reconhecemos que as práticas pedagógicas são, fundamentalmente, práticas de governo (de condução da conduta própria e dos outros) e que, desde o século XVI pelo menos, essas práticas têm ocupado um lugar central nos processos de governo da população” (NOGUERA-RAMÍREZ, MARIN-DÍAZ, 2014, p. 53).

Sendo assim, no processo de se governar as populações por intermédio da educação, os autores apontam três formas diferentes de se pensar a educação e o ensino a partir do século XVI. O primeiro modo, situado por volta dos séculos XVII e XVIII, constituiu a Didática como saber principal e delimitou que o indivíduo poderia tanto aprender quanto ser ensinado. Já o segundo modo, emergente por volta do final do século XVIII, foi marcado pela expansão da educação e, conseqüentemente, do ensino público. Por fim, o terceiro modo, constituído por volta do início do século XX, inaugurou o que pode ser chamado de sociedade de aprendizagem, ou seja, uma sociedade de “um indivíduo aprendente que já deve não só aprender, mas também, aprender a aprender” (NOGUERA-RAMÍREZ, MARIN-DÍAZ, 2014, p. 54).

Diante dessas afirmações, a seguinte pergunta se mostra importante: Como, porém, se deu o deslocamento do foco que era antes dado ao ensino para o foco na aprendizagem? Quais são os fatores que possibilitaram a emergências de discursos que valorizam a aprendizagem do sujeito aprendente? Para responder a essas perguntas, passo agora a utilizar as contribuições da disciplina “A educação como antropotécnica: reflexões sobre a politização e a “aprentificação” da Pedagogia”, à qual explico na nota de rodapé desta mesma página.

O primeiro deslocamento que permite compreender essa mudança pode ser percebido no período do nascimento do liberalismo. Rousseau, ao lançar sua obra clássica “Emílio ou da educação”, trouxe concepções que influenciaram significativamente a forma como se passou a

¹⁵ Cito tais autores, pois, além de textos de sua autoria, também utilizo para essa reflexão as problematizações tecidas pelos mesmos durante a disciplina (A educação como antropotécnica: reflexões sobre a politização e a “aprentificação” da Pedagogia) em que frequentei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rio Grande durante o mês de julho de 2018. Essa disciplina, sob responsabilidade da professora Dr.^a Kamila Lockmann, contou com as contribuições dos já referidos autores (Dora Lilia Marin-Díaz e Carlos E. Noguera Ramírez) como professores convidados. As problematizações desta disciplina objetivaram: Caracterizar o período contemporâneo educacional e problematizar a era “pós-educação”; Discutir a centralidade da norma e disciplina para os processos de humanização produzidos pela escola; Estudar o conceito de antropotécnica e suas potencialidades para compreender a educação contemporânea e Compreender as relações entre os conceitos hábito e costume e sua importância nos processos de formação humana.

enxergar a educação. A proposta de Rousseau para a educação de Emílio era uma educação centrada na atividade do próprio sujeito, uma educação a partir da liberdade, que não se desse obrigatoriamente no espaço da escola, mas sim em um meio natural organizado. Ademais, contrariando a ideia central de Comenius de que era preciso ensinar tudo a todos, Rousseau fez ressalvas em relação ao ensino. Para ele, não era preciso focar no ensino, já que agora a centralidade estava no indivíduo que aprende e não mais no indivíduo que ensina. O papel do adulto seria o de possibilitar a ação do sujeito aprendiz.

Esse deslocamento não implicou que não existia mais educação. Ela continuou existindo, porém de modo reconfigurado em que o foco não era mais no ensino como antes. Nesse movimento de emergência de novas ideias, o movimento da Escola Nova é um exemplo concreto de aplicação dessas ideias, pois materializou essas proposições acerca da centralidade do indivíduo que deve agir para aprender.

Já nas últimas décadas, durante o nascimento do neoliberalismo, outro deslocamento acontece: O foco passa definitivamente do ensino para a aprendizagem, sendo que o mercado é que vai definir as competências e habilidades que o indivíduo deve adquirir para concorrer e, até mesmo, sobreviver dentro desta lógica. Dissemina-se a ideia de que o bem-sucedido é aquele que se dedicou, que se “esforçou”, que estudou, para conquistar o que conquistou. Não obstante, a partir desse momento, os indivíduos precisam investir em seu capital humano, aprender cada vez mais, estarem aptos às constantes mudanças para alcançar êxito em suas vidas.

Somado a esse fato, com a emergência da Pedagogia crítica, a educação passou a ser vista como instrumento de subordinação daquele que era educado pelo professor. Isso fez com que ganhasse força o discurso de que ninguém educa ninguém, que o foco do processo educativo realmente não deveria ser o professor que ensina, mas sim o sujeito autônomo que aprende e que, mais do que isso, deveria aprender a aprender.

Portanto, reiterando esses fatores, Noguera-Ramírez e Marin-Díaz (2014, p. 58), afirmam:

Seja porque, nessa época, emergiram práticas diferentes, seja porque algumas das práticas existentes enfatizaram-se e articularam-se aos dispositivos de governo que ganharam predominância nas décadas seguintes, tudo parece indicar que, a partir desse momento, as formas de governmentação de si promovidas pelos discursos pedagógicos estiveram associadas a dois acontecimentos: as reformas dos sistemas educacionais nos primórdios do século XX (...) e a emergência das chamadas “pedagogias construtivistas” centradas na autoestruturação do sujeito.

Por conseguinte, todo esse processo culminou com a o nascimento da era pós-educação, era esta marcada por esses discursos de centralidade na aprendizagem, de centralidade no sujeito aprendiz, de necessidade de aprender a aprender, etc. Ademais, essa ênfase na aprendizagem também trouxe outra consequência: as práticas de conhecimento de si também adquirem centralidade. Em outras palavras:

A ênfase na aprendizagem, no sujeito *aprendente*, expressa, também, a centralidade que as práticas orientadas para o conhecimento de si, para o saber sobre os próprios interesses e necessidades e assim, para a autoajuda, começaram a ter. Discursos que usaram velhas práticas profissionais e de direção à consciência nas atividades escolares, centrando a atenção do professor em saber mais do aluno, e a atenção do aluno em saber mais de si, dos seus próprios interesses, desejos e necessidades. (NOGUERA-RAMÍREZ, MARIN-DÍAZ, 2014, p. 61).

Ainda segundo Noguera-Ramírez e Marin-Díaz (2014), essa ênfase no conhecimento de si foi condição de possibilidade para que a educação se tornasse o cenário no qual fosse possível adquirir os aprendizados necessários para a condução da própria vida, ou melhor, “a educação tornou-se cenário para adquirir esses aprendizados de auto condução da própria vida” (NOGUERA-RAMÍREZ, MARÍN-DIAZ, 2014, p. 55). Já não bastava mais aprender no ambiente escolar os conteúdos acumulados pela humanidade. Tornou-se também necessário aprender a autogerir a própria vida nesse mesmo ambiente.

Portanto, após todas essas colocações, retomo a matéria que apresentei páginas acima na qual é discutido o massacre na escola estadual em Suzano (SP) e a importância da escola para a vida dos sujeitos. Fazendo a aproximação desta notícia com as problematizações trazidas por Noguera-Ramírez e Marin-Díaz (2014), percebo expressiva aproximação entre elas. Tal notícia expressa claramente a problemática apontada pelos autores e que apresentei anteriormente. Nota-se a percepção da escola como espaço no qual os indivíduos aprenderão a controlar suas emoções e a se tornarem bons cidadãos, aptos a viverem em sociedade de forma harmônica. Sendo assim, a circulação desses discursos promove o governo dos sujeitos que passam a ser convencidos da importância de frequentar a escola para aprender tudo o que a escola pode oportunizar. Também fica claro, mais uma vez, o quanto a educação se mostra como potente instrumento de condução da conduta dos sujeitos.

Seguindo as problematizações que me propus a analisar neste eixo, trago mais alguns trechos abaixo de outras matérias que compõe meu *corpus* de análise, pois acredito que elas também traduzem de forma bastante visível essa recorrente associação que citei acima entre a concepção da falta da educação com uma série de problemas sociais. Além disso, evidenciam o quanto essa relação se baseia na estatística para legitimar suas afirmações e garantir um tom

de verdade para o que é afirmado. O primeiro fragmento que trago abaixo foi retirado de uma matéria de novembro de 2018 do jornal folha de São Paulo e discute que além de garantir a frequência na pré-escola, o governo federal também deve estabelecer como meta incluir crianças de 0 a 3 em creches. O segundo excerto, retirado de outra notícia do jornal Folha de São Paulo, discute novamente sobre a importância de olhar também para as creches e não somente para a pré-escola. Por fim, o último trecho, retirado de uma notícia de julho de 2017 do jornal eletrônico G1, discute, de modo geral, a importância da Educação Infantil na vida dos sujeitos e atribui importância às leis que garantam o acesso a esta etapa da educação, como a lei 12.796.

RUMO PARA BOLSONARO AJUSTAR GARGALOS NA EDUCAÇÃO PASSA POR CONGRESSO E ECONOMIA

O cenário é de grandes desafios, da educação infantil ao ensino superior. Menos de um terço das crianças até 3 anos estão em creche. O acesso é desigual: entre os **25% mais ricos, a taxa de matrícula é de 55%, enquanto para os mais pobres, o índice é de 26%**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/11/rumo-para-bolsonaro-ajustar-gargalos-na-educacao-passa-por-congresso-e-economia.shtml?loggedpaywall>>.

NÃO VAI TER CRECHE PARA TODAS AS CRIANÇAS BRASILEIRAS, FAZER O QUÊ?

(...) Com base em dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2015, o instituto mostrou que a vasta maioria das **crianças brasileiras menores de quatro anos (74,5% do total) não frequenta creches ou escolas**. Nesse grupo, estão justamente as que vêm de **famílias mais pobres** e, portanto, são mais carentes de estímulos adequados. Segundo o IBGE, a **renda domiciliar das crianças que permanecem em casa o dia todo equivale a 56,7% do rendimento daquelas que frequentam creches em período integral**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ericafraga/2017/04/1872726-nao-vai-ter-creche-para-todas-as-criancas-brasileiras-fazer-o-que.shtml>>.

O QUE É IMPORTANTE NA ESCOLINHA DO SEU FILHO – E O QUE PODE SER PREJUDICIAL?

(...) O pesquisador da Faculdade de Economia e Administração da USP de Ribeirão Preto Daniel Santos compilou diversos dados e estudos sobre educação infantil e concluiu que a **má qualidade de grande parte da rede brasileira pode prejudicar essas crianças mais adiante**, tanto em seu desempenho escolar quanto no desenvolvimento emocional. **Os impactos podem se estender à renda futura dessas crianças e até seu envolvimento com a criminalidade**, agrega Alejandra Meraz Velasco, do movimento Todos Pela Educação. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/07/o-que-e-importante-na-escolinha-do-seu-filho-e-o-que->

Portanto, “focalizando a falta da educação como a causa desses problemas sociais, estes só podem ser resolvidos justamente pelo seu oposto: a oferta de educação para todos os sujeitos da população brasileira” (LOCKMANN, 2019, p. 108). Não obstante, diante da força dos números como justificativa das associações que são feitas entre educação e sucesso ou insucesso, a educação passa a ser vista como possibilidade de salvação para vários problemas sociais enfrentados pelo país. Proliferam-se discursos que defendem que é preciso garantir a educação para todos, pois defendem que ela é a melhor garantia de sucesso para o futuro dos

sujeitos e da nação. A educação passa, então, a ser encarada como potente instrumento para a gestão dos riscos sociais.

Sendo assim, a lei 12.796, ao viabilizar o ingresso e a frequência das crianças de 4 e 5 anos nas turmas de pré-escola, passa a ser bem aceita e até mesmo defendida por diversas pessoas de diferentes setores. Torna-se cada vez mais comum discursos que associam sua importância para o país como um todo, afinal, a lei em questão passa a integrar o conjunto das medidas que objetivam fazer a gestão do risco que certos grupos representam para a nação. Corroborando tal aspecto, Bujes (2010, p. 170) afirma:

(...) frequentar as instituições de Educação Infantil, ter acesso a elas, é visto, nesta lógica, como um primeiro passo para a permanência no sistema escolar, para a possibilidade de uma progressão bem-sucedida e para a garantia de um direito de igualdade presente nos dispositivos legais do país, constituindo uma estratégia de redução de riscos.

Explicitando essa questão, trago fragmentos de algumas matérias que evidenciam a associação entre a lei e os benefícios que a mesma pode trazer para o país. Procurei destacar o quanto a palavra “país” aparece nesses trechos justamente para chamar a atenção do leitor. O primeiro trecho, extraído de um jornal local de Londrina (PR), discute a importância da lei 12.796 ao garantir a permanência de crianças a partir de 4 anos de idade. Já o segundo excerto foi retirado do jornal folha de São Paulo e também apresenta problematizações sobre a importância da lei em questão. Já o último fragmento, selecionado na seção de educação do jornal Estadão, é defendido que o foco das ações estatais deve ir além do público de 4 e 5 anos de idade, alcançando também os de 0 a 3.

COMEÇAR A ESCOLA CEDO PODE TER RESULTADOS POSITIVOS PARA A CRIANÇA

(...) Mas iniciar a vida escolar com quatro anos faz bem para a criança e o **Brasil também se beneficia**. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil ocupa o 84º lugar em tempo de estudo - com uma média de 7,2 anos, contra 12,6 anos do primeiro colocado. Disponível em: < <https://www.bonde.com.br/comportamento/familia/comecar-a-escola-cedo-pode-ter-resultados-positivos-para-a-crianca-438168.html>>.

NÃO VAI TER CRECHE PARA TODAS AS CRIANÇAS BRASILEIRAS, FAZER O QUÊ?

(...) As desigualdades de oportunidade na infância cobram, portanto, um preço alto no futuro. Isso ocorre tanto individualmente quanto para o **país como um todo**, já que crianças que não se desenvolvem plenamente serão profissionais menos produtivos no futuro. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ericafraga/2017/04/1872726-nao-vai-ter-creche-para-todas-as-criancas-brasileiras-fazer-o-que.shtml>>.

CHECK-LIST DA EDUCAÇÃO: 4 PONTOS PARA O PRÓXIMO GOVERNO PÔR EM PRÁTICA

(...) 3) Mas e as crianças pequenas, elas também precisam ser prioridade? Sim. Segundo especialistas, nosso desenvolvimento na Primeira Infância, período que vai entre 0 e 6 anos, tem grande impacto na nossa trajetória escolar e de vida. Além disso, o investimento nessa fase tem **retorno garantido também para o País**. Disponível em: < <https://educacao.estadao.com.br/blogs/educacao-e-etc/check-list-da-educacao-4-pontos-para-o-proximo-governo-por-em-pratica/>>.

Além dessas questões, julgo importante destacar outro ponto notável e significativo nas matérias em que analisei. Foi possível constatar o quanto a estatística impele os sujeitos a agirem de certa forma, afinal, produzem um regime de verdade tão convincente que as pessoas, diante dos dados alarmantes que são divulgados, são subjetivadas a agirem de certa forma, pois não desejam fazer parte de tais dados, não desejam compor o considerado “grupo de risco”. Popkewitz (2001), ao problematizar essa questão afirma que “as estatísticas intervêm nos processos de governo, uma vez que os números moldam nossa maneira de ver as possibilidades de ação, de inovação e até nossa visão de nós mesmos” (POPKEWITZ, 2001, p. 117).

Ainda sobre o poder de convencimento que a estatística opera sobre os sujeitos, trago abaixo um trecho – extraído de uma matéria de outubro de 2018 de um jornal local de Salvador conhecido como Correio – que evidencia uma mãe que, convencida da importância da educação para o futuro de sua filha, busca, por vontade própria, a efetivação do direito da criança de entrar na pré-escola mesmo diante do argumento por parte do Poder Público de que não existem vagas suficientes. Na fala da mãe nota-se a concepção de que entrar para a escola é a prioridade, pois é o local mais adequado para seu desenvolvimento, além de possibilitar que ela trabalhe tranquila enquanto a filha estuda.

PREFEITURA PAGARÁ MENSALIDADE PARA 10 MIL CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

Nunca passou pela cabeça da doméstica Irene Santos, 38 anos, deixar a filha longe da escola ou sob os cuidados de terceiros. Embora seja difícil conciliar o trabalho com a tarefa de mãe, ela não desiste. Afinal, Iasmin, de apenas 5 anos, precisa de seu apoio, já que vem da mãe todo o auxílio para seu crescimento. No ano passado, ao tentar matricular sua filha em uma unidade de ensino público, ouviu de uma funcionária que ali já não existia mais vagas disponíveis. (...) “Moro em um bairro violento e **a última coisa que eu quero é ver minha filha longe da escola.** Está sendo muito difícil porque eu tenho que me virar para trabalhar.”, diz a mãe. Disponível em: <
<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/prefeitura-pagara-mensalidade-para-10-mil-criancas-de-4-e-5-anos/>>.

Portanto, diante das considerações desta seção, é possível concluir que a lei que determina a obrigatoriedade da frequência na pré-escola se mostra como mais uma lei que faz o governo dos sujeitos infantis, afinal, pautando-se no objetivo de gerir o risco social e nos dados produzidos pela estatística, traz todas as crianças de 4 e 5 anos para a Educação Infantil utilizando como justificativa o discurso de que tal medida só trará benefícios para o futuro das crianças e para o futuro do país. Ademais, faz ainda um governo indireto, pois pela divulgação de dados, pela produção dos grupos de risco e pelas verdades que professam, constrange os indivíduos a buscarem, por vontade própria, o ingresso na escola. A seguir, me proponho a evidenciar, com o auxílio de outras matérias que compõe meu *corpus* de análise,

quais os redirecionamentos que a lei 12.796 trazem para as turmas de 0 a 03, afinal, diversas matérias revelam que as estratégias adotadas pelo poder público para o cumprimento dessa lei impactam diretamente o público de 0 a 3 anos. Sendo assim, discutirei sobre essas estratégias e problematizarei a relação entre assistência e educação de bebês e crianças bem pequenas, afinal, apesar de existir assistência na Educação Infantil, pude perceber um deslocamento em direção à uma perspectiva mais assistencialista.

6.3. RELAÇÃO ENTRE ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS – EFEITOS DA LEI PARA O ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 03 ANOS DE IDADE

No decorrer deste capítulo, objetivo apresentar algumas estratégias adotadas pelos municípios para que a lei 12.796 seja cumprida, afinal, investigar tais estratégias também faz parte do problema de pesquisa que me propus a analisar desde o início desta dissertação. Assim, desenvolvo essa temática no decorrer deste capítulo e apresento algumas questões que chamaram minha atenção enquanto analisava meu material de análise e enquanto tecia discussões no decorrer de minhas vivências no mestrado. Portanto, intento demonstrar o quanto as estratégias adotadas pelo poder público – estratégias estas constatadas em diversas matérias jornalísticas – revelam um deslocamento em direção a uma concepção mais voltada para o assistencialismo quando se discute o atendimento das crianças de 0 a 03 anos de idade. Entretanto, antes de entrar nessa questão e de trazer as matérias para exemplificar esse processo, julgo pertinente retomar algumas questões já discutidas em momentos anteriores deste trabalho e trazer outros pontos importantes que endossarão as discussões deste capítulo.

Nas páginas acima, enquanto discutia as primeiras formas de atendimento destinadas à infância, procurei argumentar sobre o quanto essas formas se relacionaram com a caridade, em um primeiro momento, e com a filantropia, em um segundo momento. Sendo assim, como aponta Mota (2016, p. 79),

Podemos perceber que até o final do século XVIII e, ainda, meados do século XIX, as formas de atendimento à infância no Brasil se efetivaram por meio de práticas de assistência de cunho caritativo ao próximo, em que uma verdade religiosa circulava de forma a conduzir a vida dos sujeitos infantis.

Ainda pensando nessas primeiras formas de atendimento, vemos que a existência de atividades educativas, como o aprendizado de algum ofício que acontecia dentro de algumas instituições que abrigavam as crianças, como as Santas Casas de misericórdia, demonstram a presença da educação na assistência e não o contrário. Como ainda não existia um sistema educacional consolidado na época, não se pode falar em assistência na educação e sim de formas de educação dos modelos assistenciais da época.

Porém, com o passar dos anos e como resultado do conjunto de transformações econômicas e sociais de meados do século XX, ganha força a demanda pelo oferecimento de instituições que pudessem cuidar e educar as crianças que tinham menos de 7 anos de idade. Todo esse movimento, apresentado com detalhes na seção “A emergência das políticas públicas

para a infância”, culminou com a promulgação de legislações que garantiam direitos às crianças. Cabe lembrar aqui, que todo esse processo não foi natural. Como aponta Cerisara (1999, p. 13), esse movimento:

(...) não foi natural, mas historicamente construído uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da criança, do adolescente e da mulher por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e de representantes de órgãos públicos devido às grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

Logo, como resultado desse complexo movimento descrito acima, são promulgadas leis que tiveram um importante impacto na Educação Infantil e nas concepções associadas a ela. Dentre essas leis, destaquei no decorrer do trabalho a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999. Porém, neste momento do trabalho não cabe retomar todos esses documentos em minúcias. Diante das questões que pretendo discutir no decorrer deste capítulo, cabe apenas lembrar que esses documentos foram importantes uma vez que trouxeram, dentre tantas outras questões importantes, a concepção de que é papel imprescindível das instituições de Educação Infantil o trabalho indissociável e complementar entre educação e cuidado.

Cerisara (1999) afirma que para cumprir esse papel essas instituições deveriam enfrentar alguns desafios importantes. O primeiro deles envolve a necessidade dessas instituições realizarem um trabalho com as crianças que não se reduzisse ao ensino de disciplinas e conteúdos, afinal, trata-se de uma etapa com especificidades diferentes do Ensino Fundamental, por exemplo. O segundo desafio se relaciona com a superação da dicotomia existente por muitas décadas de que cuidar era uma coisa e de que educar era outra completamente diferente. Pelo contrário, a autora defende que a criança precisa ser educada e cuidada nessas instituições, como já propõe a própria legislação. Nesse contexto, a recorrência ao termo em inglês – *educare* – faz sentido, pois explicita claramente a indissociabilidade entre cuidado e educação. Já o terceiro e último desafio apontado por Cerisara (1999) refere-se a importância de empregar somente profissionais conscientes dessas questões e que sejam formados em curso superior para trabalhar com essas crianças.

Contudo, ainda a partir das contribuições de Cerisara (1999), percebe-se que apesar de esses documentos terem sido promulgados há alguns anos e de muito se discutir nas

universidades e nas escolas sobre a importância da associação entre cuidado e educação na Educação Infantil, a concepção dicotômica entre esses dois pontos ainda não foi totalmente superada. Pelo contrário, a autora afirma que:

(...) essas concepções permanecem presentes ainda hoje não só nas concepções de trabalho de muitos educadores, como em muitas propostas de trabalho nas instituições, muitas vezes superadas no discurso, mas visíveis nas práticas desenvolvidas no cotidiano das instituições (CERISARA, 1999, P. 13).

Além disso, apesar de a criança estar amparada por inúmeros direitos à educação, durante a realização desta pesquisa e do contato com meu material de análise e com outras pesquisas da perspectiva na qual me baseio, percebi a presença de novos jogos de poder, novas verdades sobre a infância e sobre como educá-la, novos redirecionamentos, novos embates. Somado a tudo isso, há ainda a reconfiguração entre infância, assistência e educação, uma vez que “hoje percebemos uma grande proliferação de políticas de assistência à infância no Brasil e, de forma especial, aos bebês e às crianças bem pequenas, que se articulam na Educação Infantil” (MOTA, 2016, p. 89). Percebo ainda forte presença dessas políticas assistenciais voltadas à criança pobre, afinal, “no caso da infância pobre, o governo e controle da população se dão através de políticas com a intenção de conter os riscos sociais, investindo em projetos assistenciais, educativos, com intenções biopolíticas indo ao encontro da racionalidade em que vivemos” (CAPILHEIRA, 2018, p. 121).

Apenas para título de exemplo dessas políticas assistenciais, cito o programa Brasil Carinhoso (já citado anteriormente, na seção “a infância e alguns de seus redirecionamentos a partir dos anos 2000”), datado de 2012, vinculado ao Plano Brasil sem miséria e criado para atender as crianças de zero a seis anos de idade. Esse programa pode ser considerado de assistência à infância, pois repassa o valor de R\$ 70 reais para as famílias cadastradas no bolsa família e que é composta por pelo menos uma criança de zero a seis anos de idade. Além disso, através de diferentes ações objetiva aumentar o número de crianças frequentando creches e coloca em jogo medidas para saúde, como a disponibilização de vitaminas, por exemplo.

Isto posto, antes de apresentar os reordenamentos entre infância-educação-assistência nas matérias selecionadas e de problematizá-los, tomo a liberdade de fazer mais uma ressalva. Acredito que após essa consideração muitos podem se perguntar: Em que momento aparecem as políticas de assistência no Brasil? Responder essa questão seria uma tarefa complexa de se fazer com grandes detalhes neste momento do trabalho. Além disso, fugiria do propósito desta dissertação que objetiva analisar os efeitos da lei 12.796 para a Educação Infantil e, mais

especificamente, para as turmas de 0 a 03 anos de idade, e quais estratégias o poder público tem adotado para cumprir tal lei. O que cabe aqui é abordar brevemente essa questão apenas para situar o leitor, utilizando contribuições de outras pesquisas que abordaram a temática.

Conforme aponta Lockmann (2019), durante a década de 1930 as questões sociais passaram a ser de preocupação do Estado. A situação econômica pela qual passava o país, principalmente em decorrência da crise mundial de 1929, trouxeram diversos efeitos para a população brasileira, como a expansão da pobreza. Assim,

Isso faz com que se possa perceber que a pobreza não está ligada apenas à vadiagem ou à preguiça, mas a questões sociais e políticas que a acabam produzindo. Por isso mesmo, aquela não é apenas uma questão moral, como se entendia tempo antes, mas uma questão social, expressão de fatores sociais, políticos e econômicos variados que empurram determinados sujeitos para tal condição de vida (LOCKMANN, 2019, p. 236).

Diante da nova concepção do Estado acerca da pobreza, emergem as primeiras Políticas de Assistência Social para atender as demandas da população mesmo que esse atendimento fosse ainda bastante simples e insuficiente. O Estado, que até então só se envolvia com casos sociais através da repressão policial, passa naquele momento a se envolver apenas com alguns casos, a saber: de pessoas que não tinham condições de trabalharem e, conseqüentemente, conseguirem seu próprio sustento. Como aponta Lockmann (2019), essas ações pontuais demonstram a preocupação por parte do poder público de que as medidas não favorecessem a perpetuação da pobreza no país, já que a pobreza não poderia ser vista como um direito.

Outro ponto importante a ser descortinado é que as políticas direcionadas aos que não tinham condições de trabalhar não revelam um caráter humanitário do Estado. Havia interesses estratégicos envolvidos naquelas primeiras iniciativas. Elas atenderam objetivos de regulação da população e representaram estratégias de condução da conduta dos sujeitos, ou seja, de governo. Portanto, segundo Lockmann (2019, p. 239):

É necessário compreender que o Estado tinha um interesse estratégico, ao reconhecer determinados direitos e ao executar certas políticas que atendessem (mesmo que de forma ainda muito precária e restrita) as demandas da sociedade. A ação de outorgar determinados direitos à população funcionou como uma estratégia eficaz para evitar revoltas, arruação e grandes mobilizações por parte do povo, dos trabalhadores e, até mesmo, dos indigentes. Por meio da concessão de determinados direitos, conseguia-se um maior controle sobre a vida da população.

Feita essa breve contextualização, retomo a questão da reconfiguração contemporânea das relações entre infância, assistência e educação que provocam novas formas de compreender

o cuidado e a educação, principalmente em relação aos bebês e crianças bem pequenas. Atualmente, é possível observar a presença da assistência na educação e não mais a educação na assistência, como acontecia nas práticas caritativas de atendimento às crianças. Essa questão traz novos embates e abre inúmeras possibilidades de discussão. Assim, pensando em meu material de análise, vejo fortemente nos discursos que justificam as estratégias adotadas pelo poder público para o cumprimento da lei que determina a obrigatoriedade da frequência na pré-escola um deslocamento para uma concepção mais assistencialista do que educativa em relação ao atendimento voltado para as crianças de 0 a 03 anos de idade. Temos aí a reconfiguração da velha dicotomia entre cuidar e educar. A indissociabilidade entre cuidado e educação aparece esquecida em diversas falas das matérias.

Trago abaixo excertos de duas matérias para elucidar essa questão que venho discutindo. Ressalto que trago apenas dois excertos para exemplificar sem me alongar, afinal, diversas outras matérias trazem discursos semelhantes a esses. A primeira matéria foi retirada do jornal eletrônico regional da cidade de Montenegro (RS) conhecido como Ibiá. A matéria foi publicada em fevereiro de 2018 e traz uma entrevista com a secretária Municipal de Educação e Cultura, Rita Carneiro Fleck. Rita é questionada sobre a estratégia adotada pelo município de remanejar professores de turmas de berçário para turmas de pré-escola. Ela explica que a medida foi adotada pela falta de professores para atender todas as turmas e pela percepção das necessidades das turmas de berçário. Segue abaixo a entrevista com a secretária em questão. Alguns trechos foram destacados para chamar a atenção do leitor justamente para a presença da concepção de que o atendimento às crianças de berçário se resume apenas ao cuidado.

SMEC GARANTE ATENDIMENTO NORMAL NOS BERÇÁRIOS

“No ano passado, faltavam 25 professores na rede onde, realmente, não tinha quem por nas salas de aula”, explica a titular da pasta, Rita Carneiro Fleck. Ela aponta que, diante da situação, o remanejamento dos educadores do berçário foi visto como a melhor alternativa. “Os berçários têm, para cada doze crianças, uma professora e duas atendentes disponíveis. **E as crianças do berçário têm uma rotina bem delimitada, que envolve mais o cuidado com trocas, alimentação e soninho. É um atendimento diferente de uma criança de quatro anos, que corre, brinca e o professor precisa estar sempre interagindo com ela.**” Segundo a secretária, a criança do berçário dorme. O professor faz o pedagógico, mas quem troca, nana e dá de comer são as assistentes. “O professor nem pode trocar, porque não recebe insalubridade para isso”, coloca. Rita observa, ainda, que o **processo pedagógico para os alunos do berçário precisa ocorrer quase que individualmente, não podendo ser estendido durante todo um turno diante das limitações** e das demais rotinas das crianças. “**O professor não consegue ter mais do que duas horas de atividade pedagógica produtiva com a faixa etária.**” Apesar da legislação pedir um educador dentro da sala, a necessidade de um remanejamento e a percepção da realidade dos berçários, explica Rita, levaram ao corte das horas. Um mesmo educador passou a atender, então, duas horas em uma turma e duas horas em outra. “A gente constatou que as **crianças de berçário eram muito mais ‘cuidado’** – precisando de quem cuide e de quem troque – do que ‘pedagógico’”. A decisão, no entanto, acabou não agradando a alguns pais e levou, inclusive, a uma notificação à secretária. Disponível em: < <http://jornalibia.com.br/destaque/smec-garante-atendimento-normal-nos-bercarios/>>. Acesso em: 12 março 2018.

Jornal Ibiá, 12 de março de 2018.

Diante das falas da secretária inúmeras colocações são possíveis de serem feitas. É evidente o fato de que, em sua visão, prevalece a concepção mais assistencialista voltada para os bebês e crianças bem pequenas. Para ela, a estratégia política adotada pelo poder público de realocar os professores de berçário para outras turmas diante da cobrança por maiores vagas na pré-escola – acarretada pela lei 12.796, que aumentou a demanda por turmas de pré-escola – é plenamente justificável dado o fato de que no berçário os professores ficam mais restritos ao cuidado do que ao ato educativo. Assim, os professores poderiam ser melhor aproveitados em turmas de pré-escola que exigiriam, segundo ela, mais trabalho pedagógico do professor.

Ainda para ela, as turmas de berçário poderiam ficar sob os cuidados de assistentes que atenderiam plenamente as necessidades básicas de cuidado das crianças, como alimentação, banho e sono. Chamo ainda atenção para o fato de que em sua fala fica evidente a dicotomia entre cuidado e educação. Não percebemos a percepção da indissociabilidade entre essas duas ações, afinal, a mesma não concebe que toda ação com bebês e crianças bem pequenas são, ao mesmo tempo, ações pedagógicas e de cuidado. Portanto, diante dessas questões fica evidente o primeiro efeito da lei para a Educação Infantil: A falta de profissionais capacitados para as turmas de berçário.

A segunda matéria que escolhi para trazer neste momento foi publicada em um jornal regional conhecido como Piauí hoje. Ela revela o segundo efeito da lei 12.796 para a Educação Infantil: o fechamento de algumas turmas de berçário para a abertura de turmas de pré-escola. A notícia, datada de novembro de 2016 problematiza sobre o pequeno número de salas de berçário quando comparado ao número total de creches do município de Teresina: Das 156 creches da rede pública, apenas 02 possuem turmas de berçário.

Segundo Leticia, presidente do Sindicato de Servidores Públicos, o fechamento de turmas de berçário foi estratégia adotada para atender a determinação legal trazida pela lei 12.796. Ainda segundo ela, é inviável atender a demanda de atender bebês porque esse público demanda mais cuidado e, conseqüentemente, menos crianças por sala. Novamente nota-se a dicotomia entre cuidado e educação se fazendo presente. Além disso, prevalece a ideia de que os bebês demandam mais cuidado do que outra faixa etária. Segue abaixo o fragmento que evidencia essas discussões.

DAS 156 CRECHES DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA, APENAS DUAS TÊM BERÇÁRIO. Para alcançar a meta do MEC de universalizar a matrícula de crianças de 4 e 5 anos em creches de todo o Brasil até 2017, a Prefeitura de Teresina reuniu esforços como a superlotação das salas, o fechamento de turmas e o cancelamento de matrículas para crianças de 0 a 3 anos, que ficou para segundo plano. Das 156 creches da rede municipal, apenas 2 possuem berçário. Essas são informações do Sindserm.

Segundo Letícia Campos, presidente do Sindserm, a prefeitura de Teresina vem desde o ano de 2014, fechando turmas nas creches e impedindo o acesso a matrículas de crianças de 0 a 3 anos. “A prefeitura fez uma **opção política** de matricular crianças de 4 e 5 anos que era uma determinação da lei”, afirma Letícia.

Das 156 creches da rede pública municipal de Teresina, apenas duas possuem um berçário em funcionamento. “São três creches em período integral, que a criança entra de manhã e só sai de tarde, mas com berçário são duas creches que é na CMEI Danielzinho, na Piçarreira, e na CMEI Cintia Medeiros, a CMEI Jesus Diocesano que é na zona sul é só período integral, não tem berçário. Não tem a menor possibilidade de atender a demanda com esse funcionamento, por que o berçário são salas menores, mais específicas, atende no máximo oito crianças, **tem mais cuidado** e a população mais carente não tem acesso.

Disponível em: < <http://piauihoje.com/noticias/das-156-creches-da-rede-publica-de-teresina-apenas-2->

Além dos fragmentos trazidos acima, enquanto realizava a busca pela temática das mães crecheiras – uma vez que, como apontado na seção 3.3 da pesquisa, optei por pesquisar sobre essa questão ao perceber que ela parecia ser um efeito da estratégia política de priorizar as turmas de pré-escola diante da obrigação legal – notei o terceiro efeito da lei para a Educação Infantil: o aumento de propostas de creches domiciliares.¹⁶

Entretanto, novamente nota-se a concepção de ênfase no cuidado, que não prioriza as interações, em relação aos bebês e crianças bem pequena. Essa ênfase no cuidado parece se reduzir apenas ao atendimento de necessidades básicas de higiene, alimentação e sono, por exemplo. No fragmento abaixo, vemos a discussão sobre a proposta da implementação das mães crecheiras em Campo Grande, como alternativa para a grande demanda pela Educação Infantil e pela falta de vagas. Esta matéria, de março de 2019, traz algumas falas do vereador que propôs o projeto e, em uma delas, o mesmo deixa claro que o programa seria uma boa alternativa para garantir o cuidado das crianças.

Assim, parece que diante da falta de vagas em escolas, o objetivo é de pelo menos garantir o cuidado tão necessário para essa faixa etária, quando, na realidade, correto pela lei seria garantir a educação e o cuidado, já que estes estão imbrincados. Segue a matéria na página seguinte.

¹⁶ Cabe apontar que a alternativa das creches domiciliares encontra ainda mais respaldo diante de propostas de educação domiciliar. O tema já é pauta antiga no Congresso Nacional, assim como já foi discutido no Supremo Tribunal Federal. Já no dia 11 de abril de 2019, um projeto de lei assinado pelo então presidente, Jair Bolsonaro, regulamenta a educação domiciliar no Brasil. O projeto ainda precisa tramitar no Congresso Nacional antes de se transformar em lei. Porém, esse projeto em si já evidencia o quanto essas discussões de propostas de educação em domicílio se acentuam na Contemporaneidade.

VEREADORES VOTAM PROJETO SOBRE PROGRAMA DE CRECHE DOMICILIAR

Os vereadores de Campo Grande, têm dois projetos em pauta para votar na sessão desta quinta-feira (21). Um deles, de autoria do vereador Odilon de Oliveira (PDT), é instituir diretrizes para o **programa creche domiciliar**. De acordo com o projeto, **crianças de 0 a 4 anos**, ficariam sob a responsabilidade da **mãe crecheira**.

Segundo o vereador, o objetivo do projeto é desafogar as Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis). “Queremos resolver um grave problema que é a falta de vagas nas Emeis, proporcionando uma alternativa para o prefeito”, explicou.

(...) “A dona de casa que precisa trabalhar e está no programa, pode **cuidar** das crianças nas Emeis ou na própria casa, depois de fazer uma avaliação rigorosa pela prefeitura”.

Disponível em: < <https://www.correiodoestado.com.br/cidades/campo-grande/vereadores-votam-projeto-sobre-programa-de-creche-domiciliar/349474/>>. Acesso em: 15 de junho de 2019.

No quadro que se segue, trago um recorte retirado de uma matéria publicada em um jornal regional de Goiás em fevereiro de 2017. Nessa notícia a vereadora da cidade que propôs o reconhecimento das mães crecheiras por parte do município é entrevistada. A mesma afirma que a terceirização do cuidado era uma ideia interessante para garantir os cuidados mínimos dos quais as crianças que estão fora da escola necessitam.

PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE CRECHES DOMICILIARES GERA DEBATES EM GOIÂNIA

Esse tipo de problema incentivou a vereadora Sabrina Garcez (PMB) a começar a desenhar um projeto que prevê a implementação de creches domiciliares na cidade. Em outras palavras, ela estuda a **terceirização do cuidado** das crianças para integrantes da própria comunidade. A ideia, batizada como “Mães Crecheiras”, é que pessoas interessadas em ceder seu lar, tempo e disposição poderiam passar por uma espécie de treinamento para estar aptas a garantir a segurança e alimentação de crianças em troca de um aporte da prefeitura. (...) “É fundamental que se analise a questão pela perspectiva das mães, das famílias e das crianças. O que se quer é **garantir que a criança tenha espaço e alimentação adequada**, que é o mínimo que o município deve oferecer”, pontua.

Disponível em: < <https://www.emaisgoias.com.br/proposta-de-criacao-de-creches-domiciliares-gera-debates-em-goiania/>>. Acesso em: 05 de junho de 2019.

Assim, diante dessas matérias e de outras selecionadas que não trago aqui para não me estender demasiadamente, percebo um movimento de propostas de criação de programas que reconheçam a existência e valorizem a função das cuidadoras em diferentes municípios brasileiros. Isso se dá, pois diversos municípios, diante da lei que determina a obrigatoriedade da frequência na pré-escola, adotaram como estratégia para o cumprimento dessa lei o fechamento de turmas de crianças de 0 a 03 anos de idade. Logo, faltam vagas para os bebês e as crianças bem pequenas na rede pública de ensino. Sendo assim, propostas, como as mães crecheiras, são pensadas como possíveis alternativas para o problema da falta de vagas. Entretanto, nota-se ainda que ao justificar a validade de medidas como essa, vereadores ou outras pessoas ligadas ao poder público revelam preocupação apenas em garantir o cuidado com o público de 0 a 03 anos e não com a parte pedagógica, com sua educação. A indissociabilidade entre cuidar e educar no contexto da Educação Infantil e garantida pela

legislação voltada para a infância parece, nesses casos, ficar em segundo plano. Além disso, fica também em segundo plano a formação específica dessas profissionais (mães crecheiras), mesmo quando a legislação determina a necessidade de formação dessas pessoas quando alternativas como essa são propostas.

Os fragmentos do quadro seguinte também vão ao encontro das discussões que trago anteriormente. Entretanto, mostra a preocupação com o cuidado da perspectiva das cuidadoras e não do poder público, como sinalizavam as matérias acima. A primeira notícia, publicada no site da BBC Brasil em junho de 2019, traz o relato de uma mulher que cuida de crianças e bebês em sua casa como alternativa para as mães que não conseguiram vagas na rede pública. Na fala da cuidadora entrevistada é possível perceber sua preocupação em fornecer apenas os cuidados necessários, como troca de roupas, comida e sono. O segundo excerto, extraído de uma matéria publicada no jornal época em junho de 2017, evidencia novamente a preocupação de uma mãe crecheira, que chega a abrigar cerca de vinte crianças em sua casa, em fornecer os cuidados necessários. Ela também revela que não tem grandes dificuldades com as crianças, pois quando são fornecidos os mínimos cuidados e a possibilidade de que os pequenos assistam televisão, eles ficam calmos.

A INFORMAL REDE DE CRECHES PARA CRIANÇAS QUE VIVEM NA PERIFERIA

Lindassi Pereira passa longos dias como a principal atuante da rede informal de creches em São Paulo. Como "mãe crecheira", ela **cuida de crianças e bebês** que não conseguiram vagas em creches do deficiente sistema público.

"É como se eu fosse mãe deles mesmo", diz Pereira. (...) Pereira tem formação em educação infantil, mas não conseguiu um emprego formal ainda. Então, todos os dias, ela **cuida de cinco ou seis crianças, preparando refeições, trocando roupas, brincando, lendo e colocando-os para dormir.**

Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/vert-cap-47969511>>. Acesso em: 05 de junho de 2019.

AS MÃES COMUNITÁRIAS DAS CRIANÇAS SEM CRECHE

(...) As mães crecheiras proliferam pelas comunidades pobres do país. Elas preenchem uma lacuna deixada pelo Estado – apenas 25% das crianças no Brasil são atendidas por creches, segundo dados divulgados neste ano pelo IBGE. São responsáveis também por **cuidar** de crianças que ficariam sozinhas em casa, fora do horário de aula, quando os pais estão no trabalho.

No dia em que recebeu ÉPOCA, dona Marlene alternava o pé direito entre a cadeirinha de Emily e a de um cliente ocasional, Arthur, de 1 ano e 7 meses, para mantê-las balançando. As cadeiras estavam voltadas para a TV, sintonizada num noticiário da tarde, mas as crianças mantinham a cabecinha virada para os adultos. Vez ou outra choramingavam. Dona Marlene então balançava as cadeirinhas mais rápido, oferecia água e chupeta para as crianças. Tinham acabado de almoçar e suas fraldas foram trocadas. "É manha para ganhar colo", diz ela. Arthur fica com dona Marlene esporadicamente, quando sua mãe precisa sair. Nessas ocasiões, dona Marlene cobra diária – entre R\$ 20 e R\$ 30. A pequena casa de dois quartos, com um corredor lateral que serve como quintal para os pequenos, já chegou a abrigar 20 crianças. É difícil imaginar, mas ela assegura que poderia ter até mais. "**Criança limpa e alimentada com uma TV ligada não dá trabalho**", diz.

Disponível em: < <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/06/maes-comunitarias-das-criancas-sem-creche.html>>. Acesso em: 05 de junho de 2019.

Trazidas todas essas questões, destaco também que na análise do meu material me chamou a atenção outras diferentes estratégias – além das três já mencionadas acima – que são adotadas pelo poder público para conseguir atender a lei 12.796. Dentre elas é possível citar: superlotação de salas, colocação de crianças de 04 e 05 anos de idade em escolas de Ensino Fundamental, fechamento de salas variadas (biblioteca, brinquedoteca, salas de informática, etc.) para a abertura de turmas de pré-escola, parcialização do atendimento, parceria com instituições privadas através da compra de vagas para crianças que não conseguem vaga na rede educacional do município. Entre os tantos argumentos que justificam essas medidas, vemos a defesa da importância da pré-escola para a vida e para o futuro dos sujeitos – argumentos estes já apresentados e discutidos na primeira seção deste capítulo. Já para as crianças de 0 a 03 anos parece restar práticas mais assistenciais e pautadas no cuidado. Não obstante, diante das falas que defendem essas práticas, podemos notar um deslocamento em relação ao cuidado e educação desse público, no qual o cuidado tende a ser mais valorizado enquanto a educação parece ser deixada em segundo plano. Com o objetivo de exemplificar através do meu material de análise as outras estratégias que são adotadas para o cumprimento da lei e que citei acima, trago pequenos excertos nos quadros abaixo.

MÃES PROTESTAM CONTRA A FALTA DE PROFESSORES EM ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

Outra cobrança dos pais está no **funcionamento em horário reduzido**, com uma turma no turno da manhã e duas turmas das 8h às 17h, quando a previsão de abertura seria das 7h às 19h. Disponível em: < <http://www.radioguaiba.com.br/noticia/maes-protestam-contrafalta-de-professores-em-escola-municipal-de-porto-alegre/>>. Acesso em: 16 de março de 2018. Acesso em: 03 de fevereiro de 2019.

SANTA MARIA TERÁ MAIS 800 VAGAS ABERTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM 2019

(...) Para suprir a falta de vagas, desse total, mais de 700 são **compradas em instituições particulares pela prefeitura**. Disponível em: < <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/10/santa-maria-tera-mais-800-vagas-abertas-na-educacao-infantil-em-2019-cjnndd6k407tu01pigcjtoevl.html>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2019.

GOVERNOS DÃO ‘VOUCHER’ E COMPRAM VAGAS PARA CUMPRIR LEI DE MATRÍCULA

(...) a **transferência de alunos ao setor privado** tem sido adotada no Brasil por outros motivos: falta de escolas, ações judiciais e necessidade de cumprir, às pressas, (...) a matrícula de crianças de 4 e 5 anos. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/07/1794816-governos-dao-voucher-e-compram-vagas-para-cumprir-lei-de-matricula.shtml>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2019.

DORIA DEFENDE FECHAR SALAS DE LEITURA E BRINQUEDOTECA POR VAGAS NA PRÉ-ESCOLA

O prefeito João Dória defendeu (...) o **fechamento de brinquedotecas e salas de leitura** em pré-escolas como forma de ampliar vagas. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/05/1881374-doria-defende-fechar-salas-de-leitura-e-brinquedoteca-por-vagas-na-pre-escola.shtml>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2019.

EVENTO DEBATE DESAFIOS E ALTERNATIVAS PARA AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

(...) o que vem acontecendo é a **redução da oferta de matrículas em tempo integral**, já que uma escola que atende 100 alunos nesta modalidade pode passar a atender 200 se funcionar só em um turno. Disponível em: < <https://educacaointegral.org.br/reportagens/evento-debate-desafios-e-alternativas-para-educacao-infantil/>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2019.

Diante do exposto neste eixo de análise concluo reiterando a presença de um redirecionamento nas relações de cuidado e educação em relação aos bebês e crianças bem pequenas e que esse processo se relaciona intimamente com a lei 12.796 e com as estratégias adotadas pelo poder público para seu cumprimento. Nota-se um deslocamento em direção a práticas mais assistencialistas para as crianças de 0 a 03 anos. Segundo Lockmann (2019, p. 146):

Parece haver um retorno e, ao mesmo tempo, uma reconfiguração das práticas assistencialistas e compensatórias que, por muito tempo, sustentaram as propostas de educação para a primeira infância. A diferença é que tais práticas inscrevem-se, agora, numa racionalidade política neoliberal sustentada por princípios da competitividade e da produtividade que justificam a precocidade das intervenções sobre a primeira infância.

Entretanto, mesmo diante dessa realidade, cabe reafirmar a importância da educação e do ambiente escolar para essas crianças. Como aponta Barbosa e Fochi (2015), trabalhar com esse público vai além de atender as necessidades básicas de cuidado. É preciso, entre várias coisas: planejar momentos que oportunizem sensações e experiências; oferecer repertório variado para que as crianças percebam a natureza do mundo que as rodeiam; garantir as interações dos pequenos com as coisas e com os outros; criar oportunidades materiais em um ambiente no qual as crianças consigam circular livremente; pensar na utilização variada dos infinitos materiais que nos rodeiam; garantir contato com objetos de diferentes texturas, formas, sons, cores; etc. Além disso, os autores defendem a importância do contato dos bebês e crianças bem pequenas com educadores e que estes profissionais não devem:

(...) usar o tempo com as crianças apenas vigiando, realizando atividades, trocando fraldas, preparando materiais. Na Educação Infantil, o tempo privilegiado é o de estar junto, de fazer-se presente, isto é, estar com as crianças com atenção, interesse, tranquilidade, de modo solícito, acompanhando, perguntando, inventando com elas (BARBOSA, FOCHI, 2015, p. 64).

Por fim, concluo que a lei 12.796 traz redirecionamento que não impactam apenas o público ao qual se destina oficialmente, ou seja, as crianças de 04 e 05 anos de idade. Além de conduzir a conduta desses sujeitos, ela é ainda responsável por governar as crianças de 0 a 03 anos de idade, mesmo que isso se de através de uma concepção mais assistencialista e de práticas voltadas mais para o cuidado (através da preocupação apenas com alimentação e sono, por exemplo) do que para a educação desse público. Trouxe nesta seção alguns efeitos desta lei

para a Educação Infantil como um todo, incluindo as crianças de 0 a 03 anos. Dentre esses efeitos, é possível citar a título de sistematização: Falta de professores capacitados para turmas de berçário, já que alguns docentes são direcionados para novas turmas de pré-escola; fechamento de turmas de berçário em diversos municípios brasileiros; proliferação de propostas de creches domiciliares; redução no horário de atendimento em turmas de diferentes creches; parcerias público-privada para a ampliação de vagas na Educação Infantil; etc.

Não obstante, minhas análises também revelaram a invisibilidade dos bebês, uma vez que eles não parecem ser preocupação central do poder público e de outros atores consultados pelas matérias, assim como revelaram um barateamento das políticas através da terceirização do atendimento de crianças de 0 a 03 anos de idade por mães crecheiras, por exemplo.

Concluo ainda considerando que apesar de a lei demonstrar uma preocupação com o tempo presente ao determinar a obrigatoriedade de frequência de crianças na pré-escola no tempo em que vivemos, na realidade ela vai muito além. A grande preocupação parece ser, na realidade, com o tempo futuro, uma vez que todas as ações de hoje implicam em consequências posteriores. Ao fazer o governo dos sujeitos – não apenas os de 4 e 5 anos de idade, como procurei demonstrar nesta seção – ela conduz a conduta dos sujeitos atendendo à propósitos específicos. Portanto, trazer todas essas questões significa a abertura para novas possibilidades, novas propostas e novas maneiras de pensar tais práticas.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Quem alcançou em alguma medida a liberdade da razão, não pode se sentir mais que um andarilho sobre a Terra – e não um viajante que se dirige a uma meta final: pois esta não existe. Mas ele observará e terá olhos abertos para tudo quanto realmente sucede no mundo; por isso não pode atrelar o coração com muita firmeza a nada em particular; nele deve existir algo de errante, que tenha alegria na mudança e na passagem (...) (NIETZSCHE, 2018, p. 306).

Início as considerações finais desta dissertação com o excerto acima, pois acredito que as palavras de Nietzsche refletem aquilo que sinto e penso ao escrever as páginas finais deste trabalho. Foi um grande desafio chegar até aqui. Foram tantas problematizações, inquietações, análises, discussões, leituras, escritas e reescritas. Todo esse movimento, porém, não me trouxe a um destino final, onde concluo minha pesquisa e deixo de ser uma pesquisadora do campo da educação. Pelo contrário, faço de minhas palavras as palavras de Nietzsche, já que penso que a meta final não existe. Precisamos manter os olhos abertos para as novas possibilidades e ter “alegria na mudança e na passagem”. Não vejo a conclusão do mestrado como um ponto final. Vejo, pelo contrário, como um fim necessário para um recomeço.

Enquanto tentava definir uma questão de pesquisa que realmente me mobilizasse e despertasse em mim o desejo de querer problematizar e de saber mais, já tinha em mente que meu problema teria relação com o campo das políticas públicas para a educação. Mesmo sem ainda ter grande aproximação com a perspectiva de estudo pós-estruturalista e com os estudos foucaultianos no início do mestrado, me chamava a atenção o fato de as políticas provocarem redirecionamentos para o cotidiano dos sujeitos infantis e das pessoas relacionadas direta ou indiretamente com a educação. Pensava no quanto uma política educacional era responsável por resultar em tantas mudanças em curto, médio e longo prazo.

Sendo assim, conforme me aproximava mais das políticas educacionais e enquanto aprofundava meus estudos sobre a perspectiva pós-estruturalista e sobre Michel Foucault, decidi que minha pesquisa se relacionaria com a lei que determina a obrigatoriedade da frequência na pré-escola (lei 12.796). Isto posto, durante as aulas em que socializei meu interesse por essa lei e durante as reuniões de orientação em que participava com minha orientadora e com as demais colegas do grupo, consegui delimitar um problema de pesquisa que despertava meu interesse investigativo. Foi nesse processo que decidi investigar quais estratégias têm sido adotadas para o cumprimento da lei federal nº 12.796 – lei que dispõe sobre

a obrigatoriedade de frequência das crianças de 04 e 05 anos de idade à pré-escola – e quais são os efeitos dessas estratégias para a Educação Infantil.

Após toda a trajetória analisando o material selecionado que julguei pertinente para investigar meu problema de pesquisa delimito três eixos de análise. Porém, após concluir esses eixos, fica a sensação de que ficaram outras inúmeras possibilidades de análise, afinal, investigando com as lentes teóricas que escolhi, percebi que muitas outras questões se levantaram nesse percurso e que seria inviável dar conta de esquadrihar todas elas diante dos prazos que tinha para cumprir. Ademais, penso ainda que ter todas essas questões me inquietando significa que este trabalho não representa um fim em si mesmo e que ainda tenho muito para investigar como pesquisadora.

Assim, entre caminhos e descaminhos, fiz escolhas que resultaram nesta dissertação. Após apresentar algumas experiências pessoais e profissionais que me trouxeram até o mestrado em educação, apresentei um levantamento de pesquisas sobre o tema objetivando trazer outros olhares que circulam em meio acadêmico sobre meu objeto de pesquisa. Posteriormente, dediquei um capítulo para o referencial teórico metodológico que adotei. Nele discorri sobre o pós-estruturalismo e sobre Michel Foucault, pois penso ser fundamental situar o leitor acerca dos caminhos pelos quais me movo. Também discuti sobre a governamentalidade enquanto grade de inteligibilidade e sobre o governo enquanto ferramenta teórico-metodológica, pois tais conceitos perpassariam todas as análises desta dissertação. Por fim, apresentei os caminhos e os direcionamentos da pesquisa, evidenciando as decisões de método que tomei no percurso enquanto mestranda.

Em seguida, argumentei sobre o olhar genealógico, já que fiz aproximações com a genealogia para olhar para história com o objetivo de melhor compreender a situação presente. Assim, busquei na história fios de proveniência que possibilitaram melhor compreender a concepção moderna de infância e as primeiras formas de atendimento destinadas a ela. Posteriormente, apresentei a emergência das políticas públicas voltadas para a infância a partir do marco que foi a Constituição Federal de 1988 e, por fim, trouxe os últimos deslocamentos pelos quais a infância passou e continua passando na Contemporaneidade.

Após esse percurso trilhado, que me possibilitou chegar até meu problema de pesquisa, dei sequência à investigação trazendo meus três eixos de análise. No primeiro eixo – “É preciso entrar mais cedo para a escola: um discurso recorrente nas políticas direcionadas à pré-escola” – apresento o quanto o discurso que defende o ingresso mais cedo na escola e que se posiciona, portanto, a favor da lei 12.796, aparece no meu material de análise. Também trago o papel de convencimento dos *experts* nesse discurso e problematizo sobre o quanto aparecem falas que

associam a obrigatoriedade de frequência na pré-escola com investimento em capital humano. Assim, parece cada vez mais presente a concepção de que estar no ambiente escolar representa garantia de maiores chances de sucesso no futuro e de inserção na lógica econômica em que vivemos.

No segundo eixo (“A obrigatoriedade da frequência e a gestão do risco social”), evidenciei a associação feita entre a obrigatoriedade da frequência com a gestão do risco social. Nesse movimento, a estatística é utilizada para mapear os grupos considerados de risco e legitimar ações que garantam a inserção desses grupos na escola. Além disso, nas matérias analisadas, são associados dados produzidos pela estatística com uma série de coisas boas, como: garantia de melhores salários no futuro, minimização de índices de violência, garantia de desenvolvimento emocional, etc. O caminho inverso também ocorre comumente, ou seja, os números também são utilizados para relacionar a falta de educação com coisas ruins, como aumento de desigualdade social ou diferença salarial. Nesse sentido, ao convencer os sujeitos pelos dados que divulgam e pelos discursos com o quais se associam, a estatística funciona como tecnologia de governo, já que mobiliza os sujeitos a agirem de determinada forma em detrimento de outra.

Por fim, no terceiro e último eixo (“Relação entre assistência e educação de bebês e crianças bem pequenas – efeitos da lei para o atendimento das crianças de 0 a 03 anos de idade”), apresento as estratégias adotadas pelo Poder Público para atender o cumprimento da lei 12.796 evidenciando o quanto essas estratégias resultam em efeitos diversos para a Educação Infantil, dentre eles: falta de professores capacitados em turmas de berçário, fechamento de berçários em diversos municípios brasileiros, proliferação de propostas de creches domiciliares e de mães crecheiras; parcialização do atendimento em turmas de Educação Infantil com vistas à criação de novas turmas; parcerias entre os setores público e privado para a ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil, etc.

Também objetivei problematizar nesta seção o quanto os discursos que sustentam determinadas estratégias refletem um deslocamento em direção à uma perspectiva mais assistencialista para as crianças de 0 a 03 anos de idade. Ou seja, apesar de reconhecer a importância da assistência para a Educação Infantil, percebi ao olhar para meu material de análise, que as estratégias adotadas e os discursos associados a elas revelam uma concepção que percebe apenas, ou mais fortemente, o assistencialismo para as turmas de bebês e de crianças bem pequenas.

Portanto, com essas análises, meu objetivo não foi o de produzir uma verdade absoluta e inquestionável para o campo das políticas educacionais. Apesar de toda a escrita trilhada até

aqui não ter sido neutra, já que fiz a escolha por me apoiar na perspectiva pós-estruturalista e nos estudos de Michel Foucault, procurei suspender verdades e tecer problematizações. Objetivei compreender como os sujeitos infantis são governados diante da obrigatoriedade de frequência na pré-escola e das estratégias que são adotadas pelo poder público para atender essa determinação.

Entretanto, apesar de não produzir uma verdade absoluta ou de apresentar alguma solução mágica para os redirecionamentos pelos quais a infância vem passando, isso não quer dizer que não admito novas possibilidades para a situação presente. Pelo contrário, concordo com o que nos diz Foucault, de que “o poder só se exerce sobre sujeitos livres, e na medida em que são livres (...) várias reações e diversos modos de comportamento podem ter lugar” (FOUCAULT, 1995a, p. 242), ou seja, há sempre espaço para o novo. Pelo próprio exercício de pensamento, pelo levantamento de problematizações e discussões são gestadas as novas possibilidades. Portanto, concluo esta dissertação, já pensando em novas problematizações, em novas possibilidades e, quem sabe, em um recomeço.

REFERÊNCIAS

ÀRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LCT – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

AQUINO, Julio Groppa. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governmentação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p.201-209, maio/ago 2013.

BARBOSA, Maria Carmen. FOCHI, Paulo. Os bebês no berçário: ideias chave. In: ALBUQUERQUE, S.S.; FLORES, M.L.R. (orgs). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BORGES, Juliana Diniz Gutierrez. **As práticas de atendimento à infância no município de Rio Grande**: Um recuo ao passado para problematizar o presente. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 21 Set/Out/Nov/Dez. 2002a. p. 17-39.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e risco In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n 3, p. 157-174, set/dez, 2010.

BRASIL. **Lei 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. **Lei 12.796, 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministro de Estado da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, MEE, SE, SEB, 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove anos**: Orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE.

BRASIL. **Projeto de Emenda Constitucional n.74/2005**. Altera os arts. 206, 208, 210 e 212, da Constituição Federal, e acrescenta o art. 95 ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para dispor sobre a nacionalização e a qualidade da educação básica.

BRASIL. **Projeto de Emenda Constitucional n. 277-A/2008**. Estabelece o fim da Desvinculação de Receitas da União - DRU para a educação até o exercício de 2011. Altera a Constituição Federal de 1988.

CAETANO, Leticia Farias. **“No que você está pensando?”: O discurso do mal-estar Docente produzido no Facebook e a fabricação dos modos de ser professor na contemporaneidade**. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como direito. **Insumos para o debate 2**, São Paulo, 2010. p. 08-13.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.106, p. 116-127, Março, 1999.

CAPILHEIRA, Carolina Dias. **O Programa Criança Feliz e o governo da infância**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Notas sobre a história do curso de pedagogia no Brasil: reflexões contemporâneas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 25, p. 248-291, Maio, 2012.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A educação infantil como investimento em capital humano**: governamentalidade e gestão de riscos como pauta da expertise econômica. X ANPED SUL. Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/226-0.pdf

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A emergência das instituições de Educação Infantil. **História da Educação**, Pelotas, n. 20, p.115-134, set. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29261>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética. In: GONDRA, José e KOHAN, Walter (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-77.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Historia de la gubernamentalidad**: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault, Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010. p. 52-228.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, p. 11-21, jul./ dez. 1999.

CERQUEIRA, Alan Costa. Assistência, pobreza e institucionalização infantil: usos estratégicos da roda dos expostos da santa casa da misericórdia (Salvador, século XIX). **História e Cultura**, Franca, v. 6, n. 2, p.81-100, ago-nov 2017. Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/2202>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10, 2011, Curitiba. **Desvalorização social da profissão docente no cotidiano da escola pública no discurso do professor**. Curitiba: PUCPPR, 2011. 12 p. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6084_2937.pdf>. Acesso em: 05 out. 2017.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 104-131.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: Costa, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Edições Graal, 2006.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência**. 248 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015. p. 17-38. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126959>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos: curso no Collège de France: 1979-1980: excertos**. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

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

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos: Estratégia, Poder-Saber (vol. IV)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 223-240.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995b.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do poder**. 11ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995c.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Aula do dia 17 de março de 1999.

FOUCAULT, Michel. Direito de morte e poder sobre a vida. In: **História da sexualidade I: A vontade de saber**. São Paulo: editora Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. Introdução. In: **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. São Paulo: editora Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. Introdução. **Segurança, território e população**. São Paulo: editora Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: editora Martins Fontes, 2008b. Aula do dia 25 de janeiro de 1978.

FRONER, Emanuelle. **Educação Infantil, do direito à obrigação: caminho para a qualidade?** 105 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

GADELHA, Sylvio. Biopolítica, governamentalidade e educação. In: GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: Introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 119-169.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do Capital Humano e empreendedorismo. In: **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2. Mai/ago 2009. p. 171-186.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do Homo Economicus neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos.

In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CAPES/CNPq, 2018. p. 227-245.

GALLO, Silvio. **Infância e Resistência – resistir a quê?** In: *Leitura: teoria e prática*. V. 31, n.61. Campinas, 2013.

GALLO, Silvio. O pequeno cidadão: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 329-343.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Medicação, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Marisa Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 40-61.

KOHAN, Walter O. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. A Liberdade. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p.20-28, jan./abril. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019

LOCKMANN, Kamila. **Assistência Social, Educação e Governamentalidade Neoliberal**. Curitiba: Appris, 2019. 351 p.

LOCKMANN, Kamila e MOTA, Maria Renata Alonso. **Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica**. In: *Revista Linhas*. V. 14, n. 26, jan/jun 2013. Florianópolis. p. 76-111. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/198472381426201376/2534> >. Acesso em: 10/07/2018.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil.1726-1950. In: FREITAS, M.(org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006,51-78.

MARÍN-DIAZ, Dora Lilia. Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil? In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n 3, p. 193-211, set/dez, 2010.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. O efeito educacional em Foucault. O governo, uma questão pedagógica? **Pro-posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p.47-65, maio/ago 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072014000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p.107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

MINUSCOLI, Maritânia Ferrazzo. **Políticas municipais de Educação Infantil**: Um estudo sobre o atendimento na faixa etária de zero a três anos do município de Concórdia - SC. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joçaba, 2016.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância**. 175 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MOTA, Maria Renata Alonso; TAVELLA, Alana Dafne; CAPILHEIRA, Carolina Dias. **Políticas públicas contemporâneas para a Educação Infantil**: Implicações para o currículo e a prática pedagógica. In: ANPEd, n.12, 2018, Porto Alegre. Anais das reuniões regionais da ANPEd. Porto Alegre: ANPEd Sul, 2019. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/regionais/sul2018>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

MOTA, Maria Renata Alonso. Políticas públicas de assistência à infância e as reconfigurações do cuidado/educação no contexto contemporâneo. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p.77-93, nov. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/10419/6895>>. Acesso em: 05 out. 2018.

NARODOWSKY, Mariano. **Comenius e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. O império da ordem. In: NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: Conformação da Pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001. p. 59-104.

NIETZSCHE, Friedrich. O homem a sós consigo. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 193-221.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade Educativa como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar (org). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. 2013. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1166>>. Acesso em: 12 fev. de 2019

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLATÃO. **A República**. 20. ed. Belém: EDUFPA, 2000. 471 p.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusões sociais. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº. 75, ago. 2001.

POSSEBON, Camila Moresco. **Matrícula obrigatória na Educação Infantil: Impactos no município de Santa Maria – RS.** 95 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

RESENDE, Haroldo de. Notas sobre modernidade, pedagogia e infância a partir de Michel Foucault. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p.243-255, Não é um mês valido! 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/851>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: Nos rastros do sujeito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade.** Petrópolis: Vozes, 2011. 308 p.

ROOS, Renata Amélia. **A Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente como tecnologia de gestão.** 140 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza.** Lisboa. D. Quixote, 1988.

SANTAIANA, Rochele da Silva. “+ 1 ano é fundamental”: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos. – Porto Alegre, 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Reinvenção do Ofício de Criança e Aluno.** Atos de Pesquisa em Educação, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>>. Acesso em 31 março 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: Sarmento, Manuel Jacinto e GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironia del dispositivo de aprendizaje. Tradução de Carlos Ernesto Noguera-Ramirez. In: Smeyers, Paul; Depaepe, Marc. (Eds.). **Educational research (3): the educationalization of social problems**: Springer, 2008, p. 191-204.

STEINBERG, Shirley. **Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações**. In: SILVA, Luiz H. da; AZEVEDO, José C. de e SANTOS, Edmilson S. dos (Orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997. P. 98-145.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o Auditável: estatísticas como tecnologia para governar. In: **Revista Educação & Realidade: Governamentalidade e Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1. Maio/ Ago., 2009. p. 187-201.

TRENTINI, Julcimara. **Direito à educação ou à creche: o que fundamenta o atendimento à criança de 0 a 3 anos na região da AMUNESC?** 141 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>>.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 79-92.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo, Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**. FaE/ PPGE/ UFPel. Pelotas, [34]: 84-94, Set/ Dez, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1635>>.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (org). **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na Educação Infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 9, p.245-262, jul. 2011.