

## QUAL O “DENTE DO MACACO” DA EDUCAÇÃO INFANTIL? – PROCESSO DE LEGALIZAÇÃO

Késia Pereira de Matos D Almeida<sup>65</sup>

### RESUMO

Este artigo objetiva colocar em análise a Educação Infantil como um direito incorporado às políticas públicas para a infância, a partir de 1988, no contexto da nova Constituição Federal. A universalização do acesso à escola é celebrada como uma conquista, em nome do direito, mas, como isto se dá para além da legislação? Trazemos para a discussão as produções de verdades, as relações de saber-poder e as subjetividades que vão se constituindo em nome da garantia do direito. Consideramos a Educação Infantil um espaço redimensionado enquanto fluxo de resistências na sociedade de controle, não no sentido de institucionalizar as crianças, para enquadrá-las em comportamentos idealizados, mas para trabalhar firmando constantemente a importância de um olhar sensível para o entorno, os devires.

**Palavras chave:** Infância, educação infantil, direito

### ABSTRACT

This study is aimed at analyzing children education as a right which is incorporated into the public policies towards childhood, departing from 1988, within the context of the new Federal Constitution. The universalization of the access to school since early is celebrated as a conquest in the name of the law. However, how does real-life practices reflect the law? Within this perspective, the use of a number of concepts such as citizenship and rights, may lead to an inertia of modelling concepts and the framework of a speech of equal opportunities. Thus, the possibility of establishing a re-dimensioned space as resistance flux, not with respect to the institutionalization of the children, the imposing of an idealized behavior, but to work within a sensible eye towards the environment.

**Key words:** Childhood, children education, law

---

<sup>65</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (1999), Especialização em Educação Profissional pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV / FIOCRUZ (2004), e Mestrado (2009) e Doutorado (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH/UERJ. Atualmente é Tecnologista da Fundação Oswaldo Cruz, atuando como Pedagoga da Creche Fiocruz, coordenadora do módulo de Fundamentos Pedagógicos na Educação Infantil do Curso de Desenvolvimento Profissional Educação Infantil ministrado pela Creche Fiocruz em parceria com a Escola Politécnica de Saúde Pública Joaquim Venâncio- EPSJV/ Fiocruz e Professora Supervisora na Prefeitura Municipal de São Gonçalo.

## PRIMEIROS PASSOS... INQUIETUDES, DESCAMINHOS

Um fotógrafo-artista me disse uma vez: veja que o pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem com barômetro etc. *Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.* Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante. E um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a Torre Eiffel. (veja que só um dente de macaco!)

*Manoel de Barros (Grifo nosso, 2008).*

A Educação Infantil é um campo de pesquisa encantador, um tema atraente que em muitos momentos desestabiliza, produz perturbação e uma inquietante ausência de lógicas e verdades. As análises aqui presentes se inserem no âmbito da articulação entre a pesquisa e a prática desenvolvida na área da educação infantil e em muitos aspectos, caminham no que poderíamos denominar de contramão da maioria dos estudos, pesquisas, textos e referenciais estabelecidos no Brasil para esta etapa da Educação Básica.

Entre tantos possíveis, nossas considerações buscam colocar em análise a educação infantil brasileira e o processo de legalização a partir de 1988, com a Constituição Federal, processo asseverado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e por diretrizes obrigatórias a partir de 1999, determinando condições cada vez mais disciplinadoras e reguladoras.

Se na história da infância brasileira nunca houve tanta preocupação com as crianças como acontece atualmente – com falas voltadas à valorização da expressão infantil e da espontaneidade – também se conserva a disseminação do discurso acerca de como devem viver e comportar-se. A complexidade da educação infantil evidencia-se nas práticas cotidianas das instituições voltadas a esse serviço, que testemunham que promulgações de leis, por si só, não garantem o direito nem modifica práticas afirmadas. Esta é a lógica da norma, sustentada no direito, que determina o dever que

tem que ser cumprido. É indispensável, neste contexto, desviar-se das armadilhas determinadas pelo imediatismo atual, pela flexibilização, pelas exigências da globalização e colocar em análise os saberes, as concepções, as verdades, os juízos de valor, as teorias, o especialismo, o próprio lugar de saber-poder que circundam e atravessam a temática proposta. Neste contexto, é preciso estabelecer uma análise sobre os processos de normatização e normalização que atravessa a educação da criança, considerando a concepção de infância naturalizada hegemonicamente na modernidade e apartada do processo histórico pelo qual foi produzida (SCHEINVAR, 2009). Questionar, como indica Passetti (2009), as adesões e prevenções alardeadas na sociedade de controle e as institucionalizações produzidas – e que também produzimos – pode ser o caminho. Portanto, que outros mecanismos de ação podem ser instituídos para rompermos com as formas contemporâneas de controle? Que caminhos podem ser traçados para intervirmos no que está posto? Nesta perspectiva, conforme apontado por Deleuze (1992), “não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas”. Consideramos necessário ponderar, na perspectiva foucaultiana, a possibilidade de se estabelecer na educação infantil um espaço de correlação entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade, dentro de uma determinada cultura (FOUCAULT, 1983). Espaço este possível para trocas, interações e redimensionado como fluxo de resistências (PASSETTI, 2007), de insurreição e de movimento de aversão à sociedade de controle onde o rompimento ao modelo seja possível e não entendido como defeituoso e violento.

### **EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO DE LEGALIZAÇÃO**

No final da década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI, ações voltadas à educação infantil são efetivadas a partir de demandas produzidas sobre a necessidade da obrigatoriedade deste segmento da Educação Básica. A obrigação da frequência na educação infantil alardeia-se em 2008 com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 277-A, objetivando forçar, através de uma lei, a estada de crianças

a partir de quatro anos em pré-escolas. Sob esta perspectiva, a obrigatoriedade – como técnica de governo – constitui-se em mais um mecanismo regulatório e intervencionista dos modos viventes de controle.

A educação infantil brasileira passou a compor a primeira etapa da Educação Básica a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96a). A atual Constituição Federal estabelece no capítulo III referente à educação, à cultura e ao desporto, que “[...] o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de [...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. E os direitos gerais da infância brasileira são deliberados no art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar [...] com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...] (BRASIL, 1988, art.208).

Regulamentando a Constituição Federal, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a) dispõe, em seu artigo 29, como finalidade da educação infantil, o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996a). A partir de então, a educação infantil passa a ser direito da criança, dever do Estado e opção da família.

A Constituição de 1988, a LDB (9394/96a), as emendas constitucionais e algumas legislações e deliberações subsequentes – Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995b), Referenciais Curriculares Nacionais para Educação infantil (BRASIL, RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, DCNEI, 1999), Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2006c), Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil/ PROINFANTIL (BRASIL, 2008b), dentre outras – institucionalizaram a educação infantil como forma de escolarização e, conseqüentemente, promoveram a institucionalização crescente de crianças desde a mais tenra idade, intervindo em sua

família e tornando-as indivíduo público, que pode ser compartilhado, dispendo também de seus corpos e das suas potências (D'ALMEIDA, 2009).

Não obstante, mantiveram a subdivisão entre creche e pré-escola, seus fazeres e saberes, assinalando uma ruptura na educação infantil e mantendo os modelos tradicionais. A subdivisão da primeira etapa da Educação Básica expressa na LDB 9394/96a – na qual criança de zero a três anos é direcionada à creche e criança de quatro a cinco anos à pré-escola – é exemplo instituidor de perpetuação das práticas efetivadas nas instituições de educação voltadas às crianças de zero a cinco anos até a década de 1980.

A cisão entre creche e pré-escola prontamente diferencia os projetos direcionados a cada modalidade de atendimento. O acolhimento à faixa etária de zero a três anos realizado em creche conserva sua base na assistência e no benefício, articulando ações que enfatizam os cuidados físicos e salutareos, ligados à higienização, alimentação, saúde e às demandas sociais de inserção da mulher no mercado de trabalho. Já a pré-escola – direcionada em 1996 à faixa etária de quatro a cinco anos – permanece baseando sua prática na ênfase preparatória, sendo esta entendida como instrumento de apoio ao Ensino Fundamental por sua contigüidade com o mesmo – o objetivo gira em torno da produção de crianças alfabetizadas dando ênfase à demanda de universalização da escolarização.

A discussão sobre a questão assistencial da creche e o caráter preparatório da pré-escola como elemento histórico é aprofundado, dentre outros, por Didonet (2001) e Kuhlmann Junior (1998). Segundo os autores, algumas perspectivas pedagógicas voltadas à educação da infância ao longo de décadas consideraram a pré-escola como prática compensatória dos possíveis déficits de aprendizagem e conhecimento dos pais/família, bem como uma prática preventiva das influências consideradas perniciosas dos ambientes das famílias pobres. Correlacionam, ainda, os recursos voltados à creche com a noção de segurança alimentar e nutricional, instituindo parâmetros de ação que assegurem higiene, segurança e conforto (D'ALMEIDA, 2009).

Tal diferenciação entre creche e pré-escola também é facilmente observada nos percentuais de investimentos; na inexistente exigência de habilitação específica

para os profissionais das creches e na exigência de diploma obrigatório para o trabalho nas pré-escolas, bem como na divergência dos objetivos, práticas e metas individualizadas de atendimento, traçados pelo Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, PNE – Lei 10.172/2001) e reafirmados no Plano Nacional de Educação para o próximo decênio 2011/2020 (BRASIL, PNE – LO 8035/2014).

Em 2009, a PEC 277-A (BRASIL, 2008c) é aprovada como Emenda Constitucional (EC 059/09), caracterizando ainda mais as diferenças nas duas etapas da educação infantil. Neste sentido, de acordo com o artigo primeiro e segundo da EC 059/09, o inciso I do artigo 208 e o parágrafo quarto do artigo 211 da Constituição Federal, respectivamente, sofrem alterações visando de modificar a faixa etária da educação obrigatória, incluindo os últimos anos da educação infantil:

Art. 208. [...] I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;  
[...]

Art. 211 [...]

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 2009a – *Grifos nosso*).

Se até 2009 as legalizações e normatizações voltadas à institucionalização da infância em espaços de educação garantiam o direito à frequência das crianças de zero a cinco anos à primeira etapa da Educação Básica de forma opcional para a família, sendo dever do Estado garantir o acesso e o atendimento em creche e pré-escola, conforme disposto no capítulo III da Constituição Federal de 1988: “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de... IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988) e na emenda constitucional número 53 de 19 de dezembro de 2006 (EC 053/06, BRASIL, 2006b): “Art. 7º. Inciso XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”; e no “Art. 30 inciso VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental”, a partir da EC 59/09 a obrigação de oferecer creche e pré-escola passa a ser fato e a frequência de crianças de quatro anos

em diante passa a ser exigida. Sob a lógica da norma, sustentada no direito, determina-se o dever que tem que ser cumprido, tornando o direito em obrigação e a família, que até então era “livre” para decidir se enviava ou não seu filho e/ou filha para a escola na faixa etária de zero a cinco anos, passa a ser alvo de vigilância, criminalização e punição caso não concorde com esta modalidade escolar. Neste sentido, fazemos uso da afirmação de Arantes (2012, p.79) ao proferir que “Constatamos, também, uma grande demanda em relação à educação das crianças, fazendo da escola tanto um local privilegiado de controle e policiamento das famílias, quanto local presumido de prevenção de todo conflito social”.

A EC 59/09 acrescenta também as disposições constitucionais transitórias, a partir do exercício de 2009, sobre o percentual de recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Assim sendo, não dispõe somente acerca do aumento da obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos de idade, mas também sobre investimentos financeiros e padrões de qualidade voltados a esta etapa da Educação Básica, visto que

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. (BRASIL, EC 059/09a - **Grifo nosso**).

A escolarização das crianças e os discursos sobre a obrigatoriedade da educação pré-escolar são balizados inicialmente pelo discurso de respeito às diferenças, processos de desenvolvimento e constituição de outras práticas pedagógicas. Pautaram-se ainda nos princípios “éticos, estéticos e políticos” (BRASIL, SEB 2010a, p.17) definidos para o universo infantil e traçados nas diretrizes voltadas à educação das crianças.

Entretanto, a obrigatoriedade da educação infantil também é combinada –

principalmente – com a necessidade da regulação através de leis para o investimento e direcionamento de verbas públicas para o segmento, como podemos observar na nova redação da atual Constituição Federal de 1988, a partir da EC 059/2009:

Art.1º. [...]

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.

Art. 3º. [...] [Art. 212.](#) [...]

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

Art. 4º [...]

[Art. 214.](#) A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...]

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Art. 5º [...] [Art. 76.](#) [...]

§ 3º Para efeito do cálculo dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição, o percentual referido no caput deste artigo será de 12,5 % (doze inteiros e cinco décimos por cento) no exercício de 2009, 5% (cinco por cento) no exercício de 2010, e nulo no exercício de 2011.

Art. 6º O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União (Grifos nosso, BRASIL, 2009a).

Os recursos para Educação Básica são calculados a partir da receita tributária de cada município e por transferências de verbas da União e dos estados, sendo divididos com base no número de matrículas efetivadas. Além de contar com investimentos externos realizados por agências internacionais como o Banco Mundial (BIRD) e a Agência das Nações Unidas (UNESCO), por exemplo. Desta forma, habitualmente, os pressupostos ligados à obrigatoriedade de matrícula de forma normativa alargam-se pela necessidade essencial de contabilizar matrículas no segmento da educação infantil, a fim de garantir recursos financeiros para os cofres municipais. A garantia de entrada de recursos é importante para os municípios visto



não ser assegurada a conexão entre a captação dos mesmos e a aplicação de percentuais equiparativos nas diferentes etapas da Educação Básica. Os investimentos ligados estão a uma escolha política.

Desta forma, a combinação entre captação de recursos e obrigatoriedade é feita especialmente através da associação entre: a propagação do discurso de necessidade de expansão do ensino obrigatório, visando o desenvolvimento do país, e a necessidade de uma política educacional que impetire a melhoria dos indicadores educacionais brasileiros através de mais investimentos, intensificando a crença nas normatizações ditas em prol da qualidade da educação.

Concomitantemente à discussão sobre a obrigatoriedade da educação infantil e o novo percentual de direcionamento de verbas voltado a este segmento, o Ministério da Educação (MEC) edita e reedita alguns documentos considerados básicos: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2010a), que além de definir as diretrizes discute a articulação desta etapa da Educação Básica com o ensino fundamental; Política de Educação infantil no Brasil (BRASIL, 2009d); Indicadores da Qualidade em Educação Infantil (BRASIL, 2009c); *Monitoramento* (Grifo nosso) do uso dos indicadores da Qualidade em educação Infantil (BRASIL, 2009e); Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil (BRASIL, 2013d), entre outros.

Neste contexto, em 2013, seguindo as regras propostas na EC 059/2009 e a partir dos referenciais propostos pelo MEC (citados anteriormente), após três anos da sua aprovação é sancionada a Lei 12796 (BRASIL, 2013a), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996a) e estabelecendo o ensino obrigatório a partir de quatro anos de idade. A articulação da luta pelos direitos baseada no pressuposto de que todos têm direitos, inclusive o direito de frequentar a escola, desencadeia e respalda o processo de escolarização obrigatória desde a educação infantil. No entanto, Didonet (2009, p. 1-2) elabora a seguinte questão:

Por que obrigar os pais a colocar seus filhos de quatro e cinco anos numa pré-escola? Sem serem obrigados, eles estão demandando educação infantil para seus filhos ou por necessidade ou por conhecerem o valor dessa educação para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os sistemas de ensino é que não estão dando conta de atender a toda a demanda... Seria necessário, então,

que o Estado se voltasse aos pais para impor-lhes essa obrigação, quando quem está falhando é esse mesmo Estado no seu dever de garantir o direito à Educação Infantil?

A questão acima proposta por Didonet (2009) é dilatada por Rosemberg (2002) ao discutir a obrigatoriedade de matrícula e frequência na educação pré-escolar, questionando-a como uma estratégia eficiente para sua universalização com equidade. Rosemberg (2002) afirma que é fundamental colocar em análise a estada obrigatória de crianças a partir de quatro anos na escola, à medida que garantir o acesso e o direito à educação das crianças não está ligado à prática de obrigar famílias a matriculem seus filhos ou filhas em instituições de educação infantil.

De acordo com Rosemberg (2002), evidencia-se no cotidiano da educação infantil o descompasso entre obrigatoriedade e expansão, visto os mesmos não serem necessariamente convergentes. Segundo a autora, a questão da educação de crianças de zero a cinco anos não passa pela necessidade efetiva de obrigatoriedade, no entanto está relacionada prioritariamente à discussão da ausência de vagas para este segmento, e ao binômio quantidade e qualidade de atendimento. Entretanto, a obrigatoriedade está extremamente atrelada a mecanismos e estratégias de poder, conectando a ela vigilância, despotencialização das famílias, punição, moralização das crianças e, conseqüentemente, de suas famílias (ROSEMBERG, 2002).

Desta forma, a obrigatoriedade da educação infantil ressoa no cotidiano das crianças e das famílias, através da implementação de práticas e regras que dizem como a “vida” deve ser tecida. Revitaliza a ideia de que “Viver em sociedade é um desafio porque às vezes ficamos presos a determinadas normas que nos obrigam a seguir regras limitadoras do nosso ser ou do nosso não-ser...” (LISPECTOR, 1995, p.55).

Lispector (1995) traduz o que vivenciamos diariamente, considerando a estrutura instituída para a educação de crianças a partir dos quatro anos de idade. É o avanço em larga escala do olhar preparatório da pré-escola, configurando a perpetuação da ideia da educação infantil como aparelho de base ao ensino fundamental, segunda etapa da Educação Básica, cujo objetivo gira em torno da ampla “fabricação” de crianças alfabetizadas, detentoras de conhecimento e comportamento afirmados como adequados, próprios e ideais.

Neste contexto, para reforçar a ideia de que a obrigatoriedade da educação infantil – e não só a partir dos quatro anos, mas desde bebês – é fundamental por constituir relevante iniciativa para garantir maiores benefícios para a Educação Básica nos níveis subsequentes, a Academia Brasileira de Ciências (ABC) lançou em 2011 o livro “Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva” (ARAÚJO, 2011). O livro está diretamente ligado ao programa Ciência e tecnologia para o desenvolvimento nacional – Estudos estratégicos e foi elaborado pelo Grupo de Estudos de Aprendizagem Infantil. Os autores defendem a importância de estímulos cognitivos até os quatro anos de idade, considerando que as crianças que estão sujeitas a estes estímulos chegam à escola com condições mais adequadas e com maior qualidade para o processo de aprendizagem.

No percurso da elaboração do livro, o Grupo de Estudo, coordenado pelo Ph.D. em Estatística Aloísio Pessoa de Araújo, segundo a ABC, realizou reuniões periódicas e palestras sobre a temática, realizando o Encontro Internacional sobre Educação na Primeira Infância em 2009. Neste encontro, além da relevância dada à presença e palestra de James Heckman, prêmio Nobel de Economia em 2000, foi debatido com o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, e o Ministro da Saúde à época, José Gomes Temporão, “possíveis caminhos para que educação e saúde infantil tornem-se uma prioridade em nosso país, possibilitando um desenvolvimento social forte e sustentável de nossa economia em expansão” (p.8).

O coordenador do Grupo de Estudos, Araújo, desenvolve suas atividades científicas em dois campos: Teoria de Probabilidades e Economia Matemática. No livro “Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva” vincula suas pesquisas da área de economia matemática à necessidade de investimento na educação desde a tenra idade defendendo que

os investimentos em educação durante os primeiros anos de vida da criança geram maiores benefícios. Alunos que tiveram mais estímulos cognitivos até os quatro anos de idade chegam à escola em melhores condições de aprender. A partir dessa idade, a escola tem menos chance de iniciar uma alfabetização adequada, permitindo aos alunos estabelecer as conexões neuronais necessárias ao processo de aprendizagem. Além disso, as habilidades não cognitivas, tais como capacidade de socialização, perseverança, disciplina e criatividade

também ficam comprometidas (ARAÚJO, 2011, p.8).

Destacamos o discurso pelo qual o Grupo de Estudo pauta suas considerações, atrelando a educação infantil à formação de capital humano, modelação precoce das crianças e desenvolvimento econômico. Enfatiza-se o saber cientificamente comprovado e testado, deixando à deriva os demais saberes, os saberes locais. A ciência e os saberes produzidos por ela são exaltados e tidos como únicos e inquestionáveis. Um saber que não legitima ou reconhece outros saberes, produzindo verdades que submetem e impõem aos demais. O saber científico medido, verificado, determinado e apurado coloca em ordem, qualifica e hierarquiza os demais saberes, e as verdades científicas acabam institucionalizando-se no domínio do respeitável. Desta forma podemos considerar que o saber defendido no livro está em um patamar diferenciado de outro saber que perpassa o campo da educação infantil e, neste contexto, o saber pedagógico se coloca aquém do saber neurocientífico defendido pelos autores, devendo se submeter à sua verdade. É necessário, então, pensar as formas de controle que são construídas, percebendo que não há modelos, mas modelações que atribuem e divulgam discursos tidos como verdadeiros. São mecanismos que operam processos de controle e disciplinarização. Práticas de assujeitamento e não de liberdade ou de ações livres, pautadas em comportamentos normalizados e normatizados.

Oliveira (2012), em seu texto “Política, psiquiatria do desenvolvimento e resiliência: novos arranjos epidemiológicos - primeiras anotações”, afirma que

É por meio das crianças, e não da criança louca, que o poder psiquiátrico possibilitará sua própria existência como prática que expressa uma política, sua disseminação, como o reverso do que intitula como doença, em termos de normalizações específicas, enquanto gestão calculista da vida e governo de populações [...] *E a psiquiatria se renova e é restaurada pelas neurociências* (OLIVEIRA, 2012, p.2 ; Grifo nosso).

Partidários da neurociência afirmam que a mesma permite o entendimento mais abarcante do desenvolvimento infantil, possibilitando a comprovação científica, ou seja, estabelecendo o cientificismo como base do processo de aprendizagem das crianças desde bebês. Baseados em “estudos científicos” é possível, segundo

neurocientistas, sistematizar o ensino na educação infantil ampliando a possibilidade de aprendizagem, além de desenvolver habilidades e aumentar a percepção auditiva, visual e tátil, bem como a concentração. Segundo Oliveira (2011)

se lança mão agora das neurociências como um recente respaldo científico para o governo da verdade, instrumentalizado pela psiquiatrização de uma linguagem que pretende “cuidar” e “proteger”, “melhorar” e “não degradar”, almejando restaurar o que foi degradado pelo viés de seu próprio espelhamento, a resiliência (p. 86).

O coordenador do Grupo de Estudos da Aprendizagem Infantil destaca na apresentação do livro os estudos realizados por James Heckman e Flavio Cunha, por constatarem “que desigualdades de rendimento escolar no desenvolvimento cognitivo, observados aos quatro anos como função de diferenças educacionais da mãe, persistem, na média, ao longo da trajetória educacional da criança” (Araújo, 2011, p.10). Em face de tal constatação conclui que:

para corrigir as desigualdades educacionais e permitir um maior desenvolvimento econômico através da incorporação de um numero maior de adolescentes em faixas mais elevadas de educação, é preciso fazer intervenções na fase mais precoce da criança. Isto porque boa parte da formação de capital humano da-se no seio intrafamiliar, nos primeiros anos de vida, onde os pais mais educados, através de leituras e estímulo, conseguem preparar melhor a criança para quando ela ingressar na escola. Mais ainda, Heckman e Cunha observam que a educação adquirida numa certa etapa da vida facilita o aprendizado nas seguintes. Estas ideias, tanto da *neurociência* quanto da educação e da economia, se complementam, daí a decisão por uma abordagem multidisciplinar do aprendizado infantil. A ideia deste livro ocorreu-nos devido à combinação do interesse científico do tema e de sua alta relevância para o país. Isto porque no Brasil, além de possuímos baixas taxas de escolarização e desempenho mediocre nas avaliações, a fecundidade é maior justamente entre as mulheres de menor índice de instrução (Araújo, 2011, P.10 – Grifos nosso).

Que produções estão imbricadas nas definições de “pais mais educados e mulheres de menor índice de instrução”? Quais preceitos a neurociência anuncia para a educação infantil? Será que não mantemos a lógica que intensifica a despotencialização da família ao institucionalizar o cuidado das crianças? A família está

sempre em déficit e a pedagogia perpetua-se sobre a égide da normalização, mantendo o investimento pedagógico escolar como grande tarefa. Ativa-se um senso comum punitivo, a vigilância, o controle, pela “universalização” da escola como mecanismo de prevenção. Apóiam-se na neurociência, como forma de creditar lógicas e resiliência<sup>66</sup>.

Em uma análise um pouco mais atenta e comparativa dos princípios legais trazidos pelas políticas públicas brasileiras de educação escolar para a faixa etária de zero a cinco anos, verificamos algumas contradições entre o discurso da obrigatoriedade da educação infantil e os códigos legais que visam garantir os direitos constitucionais traçados em 1988 para o desenvolvimento infantil. Como dito anteriormente, no artigo 29, a LDB 9394/96 dispõe, por exemplo, que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, *completando a ação da família* (grifo nosso) e da comunidade (BRASIL, LDB 9.394/1996a), então questionamos: O desenvolvimento da criança está vinculado obrigatoriamente, como afirma Araújo (2011), à frequência a instituições de educação infantil e às intervenções sistemáticas nas fases mais precoces da infância? Então, o que significa completar a ação da família e da comunidade conforme disposto na lei? Entendida pela lógica apresentada por Araújo (2011), a educação infantil não é complementar à prática familiar e comunitária, mas fundamental para o desenvolvimento da criança. Desta forma, a família e a comunidade é que complementam – dentro do permitido e se forem solicitadas – a ação das instituições voltadas a este fim e não ao contrário conforme proposto no artigo 29 da LDB 9394/96.

No fazer cotidiano da escola os planos normativos e jurídicos pautam-se em ações entendidas como adequadas e necessárias de serem contínuas, instituindo uma forma de dominação que favorece a manutenção e a transmissão da regulação e do controle das relações, gerando uma adequação das práticas às regras sociais neoliberais, situando a educação como mecanismo para que as crianças sejam moldadas e enquadradas, acolhendo as demandas de produção de capital humano,

---

66 O conceito de resiliência aqui utilizado pode ser ampliado em Oliveira (2011) e D’Almeida (2014).

eficiência, eficácia e prevenção, como as elucidadas pelo Grupo de Estudos da Aprendizagem Infantil.

Mas como dar visibilidade ao que não está convencionado? Talvez um caminho possível seja favorecer práticas que possibilitem escolhas e novas – ou outras – maneiras de pensar, fazer e saber, discutindo os embasamentos institucionais que, em geral, desorganizam os movimentos que se propõem a transformar – o revolucionário – e reproduzem as relações instituídas: está posto e pronto! “Tem que ser seguido”, como indicado pelo livro “Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva” (ARAÚJO, 2011). Precisamos, talvez na educação infantil, tensionar as práticas cotidianas, dando visibilidade a outras formas de fazer. Ver o mundo como diferença e as verdades em suas transitoriedades, compreendendo que é preciso constituir regiões limítrofes como possibilidade de outros espaços de discussão. Outros espaços criativos que não estejam ensimesmados como exigência de vida.

### **EDUCAÇÃO INFANTIL: GOVERNAMENTALIDADE, SEGURANÇA E PREVENÇÃO**

A universalização da escola difundiu recomendações, indicações, normas e pareceres que caminharam – e ainda caminham – pelo viés da segurança e do controle. Como demanda de nossa contemporaneidade, a base pedagógica perpetua-se regularizada, em nome do direito, pela obrigação e pela ordem, visando à governança. Desta forma,

A noção de direito é uma referência produzida como um conforto na sociedade liberal, subentendendo que o estado assegurará o seu cumprimento e o bem-estar coletivo prometido em nome dos chamados Direitos Humanos. O mesmo estado que aprova leis que mercantilizam todos os espaços e pessoas, que garantem desigualdade na distribuição de riqueza, aprova leis que dão esperanças de transformação da vida e instala tribunais para julgar os desvios à lei. Em nome da proteção a estes, as leis operam por meio de tutela, do controle dos enquadrados como ‘necessitados’ [...] Segurança é palavra de ordem, sempre associada à proteção [...] (COIMBRA; SCHEINVAR, 2012, p.61).

Segundo Foucault (2008) a série indefinida de elementos que se desloca, se produz ou se acumula na sociedade é o fundamento da segurança e, conseqüentemente, da prevenção. Para o autor o mecanismo de segurança é caracterizado pela “gestão dessas séries abertas, que, por conseguinte, só podem ser controladas por uma estimativa de probabilidades [...]” (2008, p.27). Funda-se assim a necessidade de prevenir o que pode – mesmo que remotamente – ameaçar a segurança social. Deste modo, em nome da segurança, previne-se o que é considerado provável desordem, desajuste ou o que não é esperado para o padrão estabelecido e considerado como correto, bom e/ou melhor.

Para Foucault (2008, p.143) “temos, de fato, um triângulo – soberania, disciplina e gestão governamental –, uma gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança”. De tal maneira que o governo<sup>67</sup> da população dá-se por meio da direção de condutas e modos viventes, sob os preceitos de prevenção.

Neste contexto, a educação infantil compõe estas técnicas e táticas de governo que são pautadas em exemplos e protótipos ligados à prevenção, à segurança e às demandas socioeconômicas. O corpo da criança é visto como objeto de saber e poder sob o viés do cuidado. E as relações que se estabelecem indicam que as crianças sejam educadas – e muito bem educadas – como forma de cuidado, proteção e prevenção.

Inicialmente os espaços de creche surgiram no contexto brasileiro nas primeiras décadas do século XX, sendo implantadas por médicos e faziam um trabalho de cunho assistencial-custodial, cuja preocupação era voltada à alimentação, higiene e segurança física. Na década de 1960, o momento econômico e político brasileiro influenciaram diretamente na normatização política de acolhimento às crianças. As creches passam a ser exigidas e consideradas necessárias para suprirem as necessidades inerentes às demandas da classe trabalhadora que solicitava gradativamente a implementação de serviços de uso coletivo (D’ALMEIDA, 2009).

Contudo, com as produções de necessidades da infância e sua família, de

---

67 Foucault, 2008.



educação e cuidado, há uma modificação no eixo das reivindicações por educação infantil, passando a ser alvo de discursos que perpetuam as ideias de vigilância, assistência e desenvolvimento econômico. Na educação infantil a série de elementos que movimentam a prevenção e a segurança se dá em torno da chamada aprendizagem, sempre associada à lógica econômica produtivista. Esta etapa da Educação Básica tem sua importância à medida que garantirá ou favorecerá o processo educacional formador de braços produtivos, não somente pela docilização de seus corpos, mas fundamentalmente por meio da prevenção.

Com base nestes argumentos, se estabelece uma estimativa econométrica de um modelo formativo de capital humano já na educação infantil, ressaltando pontos como a formação do capital humano de forma preventiva de condutas desviantes. Nesta perspectiva, estabelecer a relação custo x benefício no investimento em educação infantil é primordial à medida que assim pode-se verificar a eficácia social que este proporciona. Mantemo-nos em um pedantismo constante, como já afirmava Montaigne (2005) no século XVI, por excessos e permanentes discursos e verdades que instituímos acerca da infância e “do desenvolvimento dito saudável, integral, adequado e esperado”. Deste modo, mecanizamos práticas, reproduzimos rotinas e ainda

Trabalhamos apenas para encher memória, e deixamos o entendimento e a consciência vazios. Assim como às vezes as aves vão em busca do grão e o trazem no bico sem o experimentar, para dar o bocado a seus filhotes, assim nossos pedagogos vão catando a ciência nos livros e mal a acomodam na beira dos lábios, para simplesmente vomitá-la e lançá-la ao vento (MONTAIGNE, 2005, p.9).

Nesta conjuntura, a lógica do direito ingressa como regulador potente da vida, dominando corpo e liberdade, esquadrinhando e enquadrando experiências em um movimento constante. Palavras de ordem como direito e obrigação ou cuidado e prevenção são imutáveis no cenário da educação infantil, mas passam a ser atravessadas por diretrizes baseadas em conceitos como adequação e flexibilidade, a fim de atender a demanda de produtividade e segurança. Desta forma, a educação infantil permanece como lugar de ajustamento individual, mas também espaço para relações efêmeras, superficiais, mecanizadas, normatizadas.

A flexibilidade, a exigência da capacidade de sermos ágeis e, principalmente, abertos a mudanças rápidas, bruscas e em curto prazo, formam um conjunto de valores e atitudes funcionais ao mundo da produção capitalista (SENNETT, 2011) e inundam o cotidiano das instituições voltadas às crianças de zero a cinco anos.

Em termos ideais, o comportamento humano flexível [é] adaptável a circunstâncias variáveis, mas não [é] quebrado por elas. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas (SENNETT, 2003, p.52).

Para Sennett (2003), a sociedade flexível vai de encontro ao tempo cotidiano e constante, determinando a necessidade de curvar-nos frente às transformações e não constituirmos vínculos. O autor ainda questiona como definir uma singularidade em uma sociedade balizada na transitoriedade e na flexibilidade? A sociedade flexível, afirma o autor, compõe assim estruturas de poder e controle, produzindo verdades que não são questionadas.

Com esta configuração, insegurança e inconstância, segundo Sennett (2011), são então produzidas e necessárias, pois garantem a funcionalidade do projeto político pautado na visão do capital, no ideário descentralizado, flexível e que prima por uma troca entre valor humano por valor de mercado. Desta forma, o investimento em Educação Básica é ação indispensável como mecanismo de adequação às perspectivas colocadas por esta lógica, à medida que neste contexto há a oferta de artifícios palpáveis para a dita “inclusão” do indivíduo – como a escola, por exemplo. As políticas neoliberais introduziram a flexibilização, desregulamentação e descentralização, unindo a educação ao modelo de uma política educacional mercantil também para a educação infantil, através da qual se educa para o individualismo, para as competências, para a fragmentação, sendo estes considerados elementos fundantes das práticas educativas.

Tendo como base esta lógica, as instituições direcionadas à educação de crianças de zero a cinco anos (re) produzem – a partir dos pressupostos liberais do Estado Moderno – a adequação das práticas pedagógicas às regras sociais, situando a

educação como mecanismo para que as crianças – e suas famílias também – se moldem e harmonizem-se nos formatos produzidos hegemônica e socialmente. Considera-se que ao investir na educação infantil previnem-se desvios dos padrões como normais e esperados. Do mesmo modo, as ações precoces para o desenvolvimento de habilidades na infância vão possibilitar rentavelmente o investimento no período seguinte. Tal perspectiva é sustentada por Cunha e Heckman (2011, p.11) ao defenderem a formação necessária de capital humano desde a infância:

Recentes estudos sobre o desenvolvimento humano mostram que as pessoas são diferentes em várias habilidades, e que estas habilidades explicam uma grande parte da variação interpessoal no sucesso econômico e social, diversidade que se manifesta na mais tenra idade. A família desempenha um papel crucial na formação dessas habilidades, pois fornece tanto os genes quanto o meio ambiente com os quais tais habilidades são determinadas. Algumas famílias não conseguem criar ambientes propícios e isso tem resultados nefastos para os seus filhos. No entanto, vários estudos mostram que é possível compensar parcialmente os ambientes adversos se investimentos de alta qualidade forem feitos suficientemente cedo na vida da criança. (Grifos nosso).

Com esta abordagem se despontencia e culpabiliza a família e os saberes familiares – em especial dos pobres – seguindo o modelo higienista<sup>68</sup> que define as necessidades infantis ligando-as à lógica intervencionista e regulatória das práticas familiares. Neste contexto, considera-se fundamental para o processo de aprendizagem da criança a intervenção na família e em seus costumes, regulando-os, já que somente assim previnem-se adversidades proporcionadas por ambientes infortúnios aos que porventura seja submetida à criança desde bebê.

Afina-se, assim, como asseverado por Cunha e Heckman (2011), um traço cultural estabelecido como única forma de vida e colocada como censura a outras. Um encadeamento que opera nas singularidades e atuará no corpo direcionando a ação, embasando as relações conforme a lógica liberal, calcada no investimento financeiro e

---

68 Instaura-se um período científico higienista de assistência à infância, no qual a filantropia “como abordagem despolitizante e pautada em uma estrutura hierárquica consolida uma rede de dependência e, nessa medida, culpabilização dos pobres, tendo como foco a família e, como referência, o modelo burguês.” (Scheinvar, 2006, p.53). Atua o higienismo como instrumento do Estado, no sentido de promover a promessa do desenvolvimento saudável das crianças, de evitar a mortalidade, de transmitir os valores morais e perpetuar a obediência (D’Almeida, 2009).

no respeito ao contrato.

Sob esta óptica, considera-se que os ambientes domésticos dos pobres são adversos ao desenvolvimento de habilidades consideradas necessárias à criança e podem ser compensados por intervenções no início do desenvolvimento infantil. Assim, não se discutem outras possibilidades de ser criança e só se vê na institucionalização a probabilidade de aprendizagem, de cumprimento da regra e do desenvolvimento entendido como salutar. O desempenho de crianças e jovens na Educação Básica está vinculado ao investimento na primeira infância, sendo este fundamental não só para o desempenho escolar, mas em especial para os resultados futuros do indivíduo e sua conseqüente atuação social.

Deste modo, o investimento em ações voltadas para a primeira infância é considerado primordial à qualidade e eficiência escolar. Para tanto, faz-se necessário não somente efetivar práticas pedagógicas direcionadas a este fim, mas introduzir políticas com metas e etapas baseadas nas teorias do desenvolvimento infantil. O cientificismo e o especialismo devem nortear as práticas educacionais, sendo estes apoios para as ações ditas profícuas nas instituições. O saber técnico sobrepõe o saber familiar e passa a ser entendido como fundamental para a educação das crianças. O lugar do especialista institui verdades intocáveis e inquestionáveis. Como dizem Coimbra e Nascimento (2004), muitas vezes práticas formativas ainda “ trazem em suas propostas um modelo hegemônico que busca regularidade e constantes, que acredita na existência de uma essência do que vem a ser um bom e competente técnico, que busca uma verdade única” (p.9).

Um saber social cientificamente aceito.

A ideia de governo conserva-se, permanecendo o ideal do desenvolvimento controlado e do cientificismo como norteador de toda e qualquer ação. Vincula-se a ideia de proteção e prevenção permanentes pautada nas normas jurídicas e na legalidade normatizada e normalizada. É necessário promover o desenvolvimento integral da criança e para isto é primordial que os profissionais se capacitem contínua e ininterruptamente.

Não obstante, a política de prevenção opera artificialmente através de

inúmeras técnicas e mecanismos, em especial a partir dos discursos voltados à constituição do perigoso, vulnerável e incapaz, bem como à necessidade de controle, adequação, prevenção e punição.

E, sob estes argumentos, concomitantemente, as políticas devem prever a assistência familiar como atuação de proteção e prevenção aos desvios das condutas ditas normais, intervindo desde “o útero” nas gestações das famílias pobres. Perpetua-se, difunde-se e defende-se a ideia da família desfavorecida e conseqüentemente ‘incapaz’ de possibilitar educação e cuidar de seus filhos. A intervenção na família em todos os âmbitos e não somente na área da educação formal/escolar é endossada pela máxima de uma avaliação familiar necessária e um controle sistemático para que não haja desvios sociais por parte das crianças. Esparge-se a lógica de que impedir os comportamentos desviantes é necessário, uma vez que estes impendem a proteção e o uso dos direitos.

A esquelha da segurança, desta forma, é balizada na difusão da ideia de educação como prevenção à “marginalização”. A chamada à ordem permanente se dá mesmo que não haja efetivamente desordem aparente no que se quer ordenado. Fazemos regras, normalizamos e normatizamos, depois nos escandalizamos, punimos, enquadramos, controlamos, segregamos, modelamos. Como mecanismo de governo, para que haja segurança, há necessidade que haja perigo. A insegurança é produzida a partir de julgamentos, busca-se permanentemente maior e melhor meio para julgar e então regular a vida, as famílias, as condutas. Dissemina-se de tal modo a ideia conectada a alguém ou algo concreto que protegerá a todos do mau futuro ou presente, do que é inseguro ou perigoso.

Outras formas de controle vão acontecendo, um controle mais difuso no qual a sociedade de segurança se firma como constitucional do bem estar individual e coletivo. Neste princípio a liberdade é, portanto, algo que se deve consumir e o quanto e como você usa sua liberdade é intrínseco ao direito que se tem ou não a ela. Para Foucault (2008, p. 14) “A segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina”.

Por conseguinte, o sentimento produzido de liberdade atravessa os cotidianos e traduz o fazer diário introduzindo a liberdade como estratégia de governo, como prática governamental, à medida que consumo e produção de liberdade estão intimamente vinculados a algo que se pode controlar.

Tomemos como exemplo a situação de uma criança entre três e cinco anos que perde o direito a brincar em resposta a um comportamento desviante do esperado, ou seja, perdeu a liberdade de fazer algo, visto não ter seguido o que estava determinado. Portanto, para fazer uso da liberdade não basta fazer, é necessário fazer direito, ou seja, fazer conforme está previsto e resolvido. Esta situação é corriqueira nas instituições de educação infantil e indica com propriedade a utilização – igualmente comum – dos dispositivos coativos a que estão sujeitas as crianças também nos espaços de educação, uma vez que a liberdade é uma produção e não algo natural. É preciso seguir o que é determinado como dever, visto que o cumprimento ou não do que se deve fazer é o limite que controla e garante a suposta liberdade.

Tornamo-nos deste modo empreendedores de nós mesmos e com a introdução ‘falseada’ da noção de liberdade produz-se assim a culpabilização e responsabilização.

Não pode deixar de seguir a máxima determinada: a liberdade individual mal empregada coloca em risco a liberdade coletiva. Nesta perspectiva, o direito se alastra como benefício; e o investimento e aprimoramento na educação são produtos deste benefício. O custo da liberdade é na realidade promovido como discurso de investimento.

No âmbito da educação infantil o que se apresenta não se distancia deste contexto. O que verificamos nas práticas, modelos e normalizações no cotidiano da educação de crianças de zero a cinco anos, e consequentemente nas políticas públicas brasileiras voltadas ao segmento da educação infantil, são leis que se apresentam como solução mais econômica e não efetivamente pensar a educação infantil como construção, proporcionando fazeres que defendam o diverso, a inventividade, outros olhares, novas (ou distintas) formas de fazer e diferentes saberes.

Nesta perspectiva, faz-se necessário desnaturalizar o que está posto como

verdade no campo da educação infantil, à medida que os mecanismos de poder despotencializam o corpo e produzem docilidade, produzindo sistematicamente ideias, estratégias, relações, saberes, fazeres... A desnaturalização torna estranho o que é familiar, questiona e compreende a naturalização como forma de exercício de poder. Ao desnaturalizar saímos das universalizações, problematizando as normatizações ou modelações.

Mas o que queremos? Qual o “dente do macaco” da educação infantil? O que produz encantamento em nós? Como apontado por Manoel de Barros (2008) na epígrafe com a qual iniciamos: “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balança nem com barômetro etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

É necessário pensarmos que as forças que criticamos são sustentadas também pelo nosso fazer, as reforçamos pelas nossas práticas, pelo que emana em “nós”. A sociedade que gere e governa nosso querer está também presente nesse querer. É uma relação ascendente, conforme propõe Foucault (1993), está em nós, em nossas ações, nas ações sobre as ações do outro.

Então, é fundante voltarmos à questão: o que se quer de nós e o que queremos perpetuado em nossa prática? “Não desconectando”, como indica Sant’Anna (2002), “‘a questão’ o que estamos fazendo de nós mesmos” da questão “o que estamos fazendo dos outros” (p.110).

Assim, discutir a “maquinaria” escolar da educação infantil é um caminho no sentido de buscar outras lógicas, outras formas de construir outros saberes, diferentes possibilidades de sermos “outros” e não apenas repetidores de palavras e ações que visam classificar, seriar, adequar, padronizar e normalizar condutas.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Aloísio Pessoa de. (Coordenador) **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva** – Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. 264 p.

ARANTES, Esther Maria. Escutar. In: Fonseca, Tânia Mara Galli; Nascimento, Maria Lúvia; Maraschin, Cleci. (Orgs.) **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

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

BRASIL. **Lei nº 8663**, de 21 de junho de 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.131**, de 24 de Novembro de 1995 a.

\_\_\_\_\_. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** - Brasília: MEC/SEB/DCOCEB/COEDI, 1995b.

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172** de 2001. Plano Nacional de Educação 2001/2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.114, de 16 de Maio de 2005**.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274**, de 06 de Fevereiro de 2006.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n.53**, de 19 de Dezembro de 2006b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituição de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil/ PROINFANTIL**. Brasília: MEC/SEB/SED, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Emenda à Constituição. PEC 277A**. 2008c.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n.59**, de 11 de Novembro de 2009a.



BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** - 2ª edição. Brasília: MEC/SEB/DCOCEB/COEDI, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009d.

\_\_\_\_\_. **Monitoramento do uso dos indicadores da Qualidade em educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009e.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Brasília, RNPI: Dezembro de 2010c.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 7672** de 2010d.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12796**, de 04 de Abril de 2013a.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 416**, de 22 de Agosto de 2013b.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 6954**, de 12 de Dezembro de 2013c.

\_\_\_\_\_. **Dúvidas Mais Frequentes em Educação Infantil**. Ministério da Educação/MEC: Janeiro de 2013d.

\_\_\_\_\_. **Lei Ordinária n. 8035** de 2014. Plano Nacional de Educação 2011/2020.

COIMBRA, Cecília; NASCIMENTO, Maria Lívia do. **Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político?** Mimeo: 2004. Site. [www.scielo.br/pdf/psoc/](http://www.scielo.br/pdf/psoc/). Acesso em 20 de Julho de 2009.

COIMBRA, Cecília; SCHEINVAR, Estela. Subjetividades punitivo-penais. In: BATISTA, V. M. (org.). LAMARÃO, S. (tradutor). **Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal**. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

CUNHA, Flavio; HECKMAN, James. Capital Humano In: ARAÚJO, Aloísio Pessoa de. (Coordenador) **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva** – Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. 264 p.

D'ALMEIDA, Késia Pereira de Matos. **Educação infantil e direito: práticas de controle como campo de análise**. 2009. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana.

\_\_\_\_\_. **A obrigatoriedade da educação infantil: governamentalidade e refinamento das técnicas de governo**. 2014. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e Esquizofrenia**. trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: 34. ed. 2008, v. 2.

DIDONET, Vital. **Creche**: a que veio... para onde vai. Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

\_\_\_\_\_. **Nota de esclarecimento sobre a PEC 277/2008**. São Paulo, 2009. Site. [www.omepms.org.br/web/site](http://www.omepms.org.br/web/site). Acesso em 2009.

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

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

\_\_\_\_\_. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2005a.

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

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

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

MONTAIGNE, Michel de. **A educação das crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Ó, Jorge Ramos do & CARVALHO, Luís Miguel. **Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1860-1960) Estudos Comparados Portugal-Brasil**. Lisboa: Educa 2009.

OLIVEIRA, Salete. **Política e fissuras sobre crianças e jovens**: psiquiatria, neurociência e educação [www.revistas.pucsp.br/ecopolitica](http://www.revistas.pucsp.br/ecopolitica) - *Ecopolítica*, 1: 77-103, 2011 – Aceso em Abril de 2014.

\_\_\_\_\_. **Política e resiliência** – apaziguamentos distendidos - [www.revistas.pucsp.br/ecopolitica](http://www.revistas.pucsp.br/ecopolitica) - *Ecopolítica*, 4: 105-129, 2012 – Acesso Abril de 2014.

PASSETTI, Edson. **Poder e anarquia**. Apontamentos libertários sobre o atual conservadorismo moderado. Verve 12. 2007. P. 11-43.

PASSETTI, Edson. **Governamentalidade, Crianças e Violências**. Texto apresentado no primeiro Colóquio Internacional Michel Foucault: A Judicialização da Vida. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

ROSEMBERG, Fulvia. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de pesquisa, n.115, p.25-63, março de 2002.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzchianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo Capitalismo. Tradução Marcos Santarrita. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

\_\_\_\_\_. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 29ed. São Paulo: Editores Associados, 1995.

RECEBIDO EM: SETEMBRO/2016  
APROVADO EM: NOVEMBRO/2016