

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Letícia de Lima Borges

**AMPLIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A  
PRODUÇÃO DE DISCURSOS NO GT07 DA ANPED**

Sobradinho, RS, Brasil 2018

**Letícia de Lima Borges**

**AMPLIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A  
PRODUÇÃO DE DISCURSOS NO GT07 DA ANPED**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional a Distância, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional.**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana da Costa Pereira de Menezes

Sobradinho, RS, Brasil 2018

**Letícia de Lima Borges**

**AMPLIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A  
PRODUÇÃO DE DISCURSOS NO GT07 DA ANPED**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional a Distância, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

**Aprovado em 10 de julho de 2018:**

---

**Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Fernanda de Camargo Machado, Dr.<sup>a</sup> (IFFAR)**

---

**Priscila Turchiello, Dr.<sup>a</sup> (IFFAR)**

---

**Carolina Pereira Noya, M.<sup>a</sup> (UFSM)**

Sobradinho, RS, Brasil 2018

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este estudo à pessoa que me possibilita, cotidianamente, romper com minhas certezas, mostrando verdades e caminhos outros, infinitamente variáveis e múltiplos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço às muitas oportunidades de trocas, provocações e tensionamentos durante as leituras, as orientações, as disciplinas, os cafés, e os chimas.

Estes, me possibilitaram/possibilitam encontrar conforto para as muitas inquietações produzidas por mim. E, principalmente, me incentivam a pensar e ser diferentemente do que eu vinha pensando e sendo. Agradeço aos encontros, aos acontecimentos, aos laços e aos afetos que me mantém sempre em movimento, acreditando ser possível continuar...

“Já não se trata, então, de se ter só a coragem de saber, mas também a coragem da liberdade para poder ser e pensar de outra maneira” (CASTRO, 2014, p. 150).

## RESUMO

### **AMPLIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRODUÇÃO DE DISCURSOS DO GT07 DA ANPED**

AUTORA: Letícia de Lima Borges

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana da Costa Pereira de Menezes

Este estudo se propõe a analisar como a ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil é produzida pelos discursos que constituem os trabalhos do GT07 da Anped. Essa ampliação, aprovada pela Lei 12.769 de 4 de abril de 2013, passou a vigorar efetivamente a partir do ano de 2016 nas Escolas brasileiras. Com inspiração teórico-metodológica nos estudos foucaultianos, este estudo busca investigar com suspeita as discursividades das produções científicas do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07) do portal de Associação de PósGraduação e Pesquisa – ANPED a partir da articulação com os documentos legais, empreendendo uma análise sobre as condições de possibilidade que contribuíram para instituir a obrigatoriedade dessa ampliação. Para esse estudo, extraí do GT07 14 artigos que direcionam suas discussões para o processo de gestão das políticas da Educação Infantil. Destes, um grupo de artigos apenas descrevem o processo de constituição dessas políticas, pouco tensionando sobre as intencionalidades e efeitos da ampliação da obrigatoriedade, indicando o êxito dos discursos legais na produção do assujeitamento dessa política como uma verdade boa e necessária por si só. Além disso, pude perceber como os discursos desse GT se constituíram como mecanismo de produção de governo de uma infância precocemente escolarizada e da ação pedagógica, colocando o sujeito da Educação Infantil como alvo central de suas ações, possibilitando entender a ampliação da obrigatoriedade na Educação Infantil como uma estratégia de governamentalidade biopolítica em busca de seguridade.

**Palavras-chave:** Obrigatoriedade. Educação Infantil. Governamentalidade. Discursos.

## ABSTRACT

### EXPANDING THE OBLIGATION OF CHILDREN EDUCATION: THE PRODUCTION OF DISCUSSIONS FROM ANPED GT07XX

AUTHORA: Letícia de Lima Borges

ADIVISOR: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana da Costa Pereira de Menezes

This study aims to analyze how the enlargement of the compulsory of childhood education is produced by discourses that constitute the Anped GT07' works. This enlargement, approved by Law 12,769 of April 4, 2013 became mandatory effectively from 2016 in the Brazilian Schools. With theoretical and methodological inspiration in the Foucaultian studies, this study seeks to look with suspicion for the discursivities of the scientific productions of Working Group Education of Children from 0 to 6 years (GT07) of the Postgraduate and Research Association - ANPED from the articulation with the legal documents, undertaking an analysis on the conditions of possibility that contributed to instate the compulsory of this enlargement. For this study, I extracted from the GT07 14 articles that direct their discussions to the process of managing the policies of Early Childhood Education. From these, a group of articles only describes the process of constitution of these policies, little contrasting the intentionality and effect, indicating the success of the legal discourses in the production of the assumption of this policy as a good and necessary truth by itself. In addition, I was able to perceive how the GT07 discourses were constituted as a mechanism of production of governance of early childhood and pedagogical action, placing the subject of Childhood Education as the central target of their actions, making it possible to understand the enlargement of compulsory in Childhood Education as a biopolitical governmentality strategy in search of security.

**Keywords:** Compulsory. Childhood Education. Governmentality. Discourses.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Regulação Compartilhada .....	17
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de Produções Científicas GT07 Anped .....	36
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro I - Artigos selecionados - categoria “Políticas Educacionais da/na Educação Infantil” .....	37
--	----

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I - ATRAVESSAMENTOS E ESCOLHAS INICIAIS</b> .....	13
1. O valor das coisas: o (re)começar da escrita... um (possível) convite ao pensamento .....	14
2. A intensidade dos acontecimentos: escolhas que trago comigo.....	18
3. Momentos: lentes, materialidade e ferramentas analíticas .....	29
<b>CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E INFÂNCIA</b> .....	40
1. (Des)continuidades históricas da obrigatoriedade da Educação Infantil no Brasil	41
<b>CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS</b> .....	62
1. Possibilidades outras de (repensar) a obrigatoriedade da Educação Infantil .....	63
2. Caminhos outros: pensar para não sufocar .....	68
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	72
<b>ANEXO A - Descrição das Produções Científicas do Grupo de Trabalho - Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07) – Anped</b> .....	78

# **CAPÍTULO I**

## **ATRAVESSAMENTOS E ESCOLHAS INICIAIS**

## **1. O valor das coisas: o (re)começar da escrita... um (possível) convite ao pensamento...**

O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis (PESSOA apud SILVA, 2004, p. 49).

É com muita intensidade que dou início à escrita deste trabalho de monografia, o qual busca analisar como a ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil é produzida pelos discursos que constituem os trabalhos do GT07<sup>1</sup> da Anped<sup>2</sup>, procurando tensionar as condições de possibilidade que contribuíram para instituir a obrigatoriedade dessa ampliação, a partir da articulação com os documentos legais. Esse estudo representa, para mim, muito além de dois anos percorridos em busca de respostas, entendimentos, novos questionamentos e outros olhares. Impulsionou minha vontade de saber e possibilitou que eu pudesse pensar e ser de outras maneiras.

Ingressei no curso de Especialização em Gestão Educacional, com a mesma intensidade e expectativa que iniciei o curso de Graduação<sup>3</sup>. Foi um momento de (re)começo, (re)descobertas, que produziram outras aprendizagens, novas (in)certezas para agregar a minha bagagem de experiências e conhecimentos relacionados às temáticas da Educação, Educação Especial e da Gestão Educacional.

Por isso, mesmo que possa parecer clichê, sempre que leio, lembro e/ou escuto a citação acima, penso na vida, nas minhas escolhas e nos caminhos que percorri e tenho percorrido. Penso não como forma de julgá-los como bons ou ruins, mas como uma possibilidade de refletir sobre como seria se eu tivesse feito diferente, escolhido e percorrido outros caminhos. Ao mesmo tempo, penso que quando “escolhemos” um caminho, é porque olhamos e analisamos outras possibilidades e, optamos ser conduzidos por aqueles que aparentemente apresentam ter mais valor. E foi assim que “escolhi” este caminho acadêmico e

---

<sup>1</sup> Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07), será explicado na seção 2.

<sup>2</sup> Portal de produções científicas - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

<sup>3</sup> Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2015.

profissional, e não outro. Por isso, minha bagagem e tudo que trago comigo tem seu devido valor e reconhecimento, afinal de contas, foram “minhas escolhas”.

Em meio às escolhas, optei escrever esta monografia com a intensidade de quem escreve pela primeira vez, com o desejo de encontrar respostas outras<sup>4</sup> e/ou ao menos, entendimentos para as inquietações que foram sendo produzidas em mim ao longo da Graduação e que agora se entrelaçam com minhas experiências pelo Curso de Especialização em Gestão Educacional e pelo (recente) ingresso no Mestrado em Educação<sup>5</sup>. Caminho, esse, que iniciei permeado de “medo”<sup>6</sup> de (re)significar algumas das (in)certezas que trazia/trago comigo. Hoje penso nesse “medo” não como algo que possa ser negativo, e sim algo que possa desestruturar conceitos naturalizados por mim e me possibilitem perceber as coisas com olhares outros, com valores outros, a partir de direções outras. Nem melhores, nem piores, mas outras. Sobre essas inquietações, explicarei brevemente na próxima seção (2).

Considerando tais aspectos, antes da continuidade desta escrita, faço alguns esclarecimentos: primeiro nesta monografia não tenho a intenção de produzir um texto linear, que não permita paradas e retomadas na leitura ou ainda, que busque uma única resposta, absoluta, indicando caminhos e resoluções. Pelo contrário, desejo que essa escrita promova idas e vindas no pensamento, nas práticas e nos discursos já experienciados e mencionados. Proponho-me então a escrever algo sem pressupor direções fixas, que possa provocar o leitor a (re)pensar, a partir das direções que tenho percorrido, as práticas de ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil, no atual contexto educacional do país, como estratégia de governamentalidade biopolítica em busca da seguridade.

Dito isso, ressalto que tento aqui problematizar tal objeto por uma narrativa outra, a partir da qual fui subjetivada, seduzida e convidada a pensar. Sobre esse modo de escritura me valho das palavras de Larrosa e Kohan (2014).

---

<sup>4</sup> A provocação em deslocar o pronome “outro/a” para após os substantivos, se dá pelo fato de entender que esse ‘outro’ não se refere unicamente a algo “diferente”, que não é o mesmo ou deixa de ser algo eu era anteriormente. Mas “outro” que, não abandona o já significado, porém percebe através deste às múltiplas possibilidades de distinção, de encontros e entendimentos, para se (re)significar.

<sup>5</sup> Ingressei no Mestrado em Educação - LP3 Educação Especial - na UFSM no segundo semestre de 2017.

<sup>6</sup> Remeto-me ao “medo” pelas (re)significações de minhas certezas, pelo exercício de busca pelas verdades (as que são mais verdadeiras para mim) ser um exercício difícil de enfrentamentos e (des)naturalizações constantes das coisas que vou escolhendo e abandonando durante minha caminhada.

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vínhamos sendo (SKLIAR, 2014).

Sendo assim, é com a intenção de fraturar o pensamento, questionar e problematizar os saberes (experenciados por mim) e estabelecer reflexões, que faço da escritura dessa monografia uma provocação para libertar-me de (muitas) verdades e certezas que me constituíam, para ser e pensar diferentemente do que vinha sendo e pensando.

E por isso, de antemão esclareço que o conceito de gestão é significado por mim como gestão das práticas, na medida em que se configura como estratégia de “regulação compartilhada”, que além de reforçar a necessidade do cuidado de si e dos outros nos espaços institucionalizados, tem como objetivo fabricar uma população alinhada à lógica de pensamentos, práticas e ações pré-definidas e estabelecidas como mais produtivas e mais seguras. Regulação que se constitui em rede a partir de um conjunto de saberes (pedagógicos, clínicos, éticos) articulados à uma racionalidade econômica e política, que vai se moldando ao contexto histórico, social e político, para produzir práticas de preservação e promoção da vida, almejando fabricar sujeitos governados. É a gestão operando como “prática de governo<sup>7</sup> distribuída microscopicamente pelo tecido social” (VEIGA-NETO, 2005, p. 83).

Apresento o conceito de gestão, neste trecho inicial da monografia, com a intenção de poder levar seu entendimento durante a escritura do meu texto, para quando se fizer presente à expressão “regulação compartilhada” nas tramas discursivas que me proponho analisar, essa expressão possa suscitar a imagem de alguns possíveis fios que tecem essa rede de regulação compartilhada, tramando uns com os outros, para atuar, principalmente, nas práticas de prevenção, controle e regulação sobre a população.

---

<sup>7</sup> Governo entendida a partir de Veiga-Neto como ação ou ato de governar condutas dos outros e de si mesmo (2005, p. 82).

Assim, na imagem que segue, tentei reunir a rede composta por alguns<sup>8</sup> dos fios que entendo como responsáveis pela manutenção dessa rede de “regulação compartilhada” como resultado/efeito das práticas de governamento na Escola.

Figura 1 - Regulação compartilhada



Fonte: Elaborada pela Autora

Percebo que esses fios tramados uns com os outros nesta rede, constituem-se enquanto condição de existência um do outro, na medida em que produzem discursos com força de verdade que são responsáveis por conduzir e controlar as populações. Além disso, a partir desta rede, muitos discursos são/vão constituindo e gestando as práticas desenvolvidas no cenário educacional sobre uma lógica de governamentalidade neoliberal.

Com esse pensamento, assumo que as problematizações intencionadas por mim neste estudo, imprimem o meu ponto de vista e, portanto, não são absolutas e totalizantes e, sim provisórias, passíveis de se reconduzirem por caminhos, direções e problematizações outras, a depender do direcionamento das lentes teóricas, e dos fios escolhidos para tecer análises sobre as tramas dessas redes discursivas.

Desta forma, na próxima seção (2) busco mostrar como fui fazendo algumas escolhas a partir de acontecimentos que me atravessaram intensamente e que foram (e ainda vão) me constituindo enquanto sujeito, que também se constituem a partir de muitos dos fios tramados por uma rede de regulação compartilhada. Talvez

<sup>8</sup> Destaco que na composição desta rede há múltiplas possibilidades de enredar outros aparelhos sociais que são/vão se constituídos historicamente.

na busca em dar sentido a quem sou e aos discursos que venho enredando-me, sobretudo para provocar-me a um modo de ser e agir outro.

## **2. A intensidade dos acontecimentos: escolhas que trago comigo...**

A escolha por cursar Educação Especial (2010) se deu em meio a uma conturbada “descoberta” familiar, na busca por respostas e caminhos “mais concretos” diante do “desconhecido”<sup>9</sup>. Durante os primeiros semestres do curso, ainda não tinha a certeza de que estava fazendo a escolha certa, mas a dedicação foi como se aquela fosse à única opção.

À medida que o tempo passava, fui percebendo que para o “desconhecido” existia um nome, uma série de características, estigmas, fragilidades, (im)possibilidades, que foram sendo inventados para nomear esse sujeito. Diante disso, o “desconhecido” passou a ser minha motivação para a busca de conhecimentos que pudessem possibilitar oportunidades outras de explorar este mundo considerado “diferente”. No entanto, a vida tomou alguns rumos que mudaram intensamente algumas de minhas escolhas acadêmicas, porém o “desconhecido” ainda permanecera sendo minha motivação. E foi pensando nele e por ele que cursei e concluí a graduação em Educação Especial e tenho a pretensão de continuar estudando e discutindo sobre a produção dos sujeitos da Escola dita inclusiva e seus processos de in/exclusão.

Diante disso, optei em olhar durante a graduação para como os processos inclusivos estavam acontecendo e como sujeitos público-alvo<sup>10</sup> da Educação Especial eram produzidos na lógica da inclusão, assim como, quais eram os significados da Educação Especial nos diferentes contextos educacionais ditos inclusivos. Essas inquietações resultaram na escrita de meu trabalho de conclusão

---

<sup>9</sup> A opção por falar em “desconhecido” aqui se dá pela escolha em preservar a identidade de meu familiar, considerado público-alvo da Educação Especial, e, também desviar os estigmas que foram e são inventados ao longo do tempo para identificar a diferença nestes sujeitos, após a denominação que lhes é atribuída a partir de um diagnóstico.

<sup>10</sup> Define-se público alvo da Educação Especial conforme a Resolução CNE/CEB, nº 4 de 2009, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, p.1, 2009).

de curso intitulado: “A produção de significados da Educação Especial na Escola Inclusiva”<sup>11</sup>.

Esse trabalho, dentre outras coisas, possibilitou que eu entendesse como a Educação Especial vinha sendo produzida, no *lócus* da pesquisa. Além disso, me aproximou dos estudos pós-estruturalistas de inspiração foucaultiana, até então desconhecidos, que se tornaram mais que uma opção teórica, e sim um convite para tensionar a produção das coisas, provocando em mim uma postura outra diante dos acontecimentos. Na medida em que fui sendo subjetivada por essa forma de pensar as práticas, fui abandonando determinadas crenças e verdades, dando um sentido outro ao que sou hoje.

Essa mudança de postura, a partir da imersão em leituras nessa perspectiva teórica, também vem modificando a forma como me constituo enquanto sujeito a partir das relações que estabeleço (comigo e com os outros), possibilitando que eu tenha um olhar atento para como tenho me assujeitado às ações de governo<sup>12</sup>, e ao mesmo tempo, como eu opero essas ações de governo sobre os outros.

E ainda, esses estudos na perspectiva pós-estruturalista, me fizeram perceber que as relações (sociais, econômicas, políticas, etc.) e as práticas (educacionais) acabam me produzindo de algum jeito, porque elas vão me assujeitando. A partir dessa forma de olhar entendo que não sou mais ingenuamente conduzida. Logo, não mais vou sendo conduzida pelas relações e práticas em si, mas pelas escolhas que vou fazendo para me conduzir e conduzir os outros, a partir das relações que passo a estabelecer. Assim, a perspectiva foucaultiana apresenta-se para mim como um convite para constituir uma postura outra, com um olhar atento nas formas de se relacionar consigo e com os outros, pois entendendo que imersos em relações de poder e saber, estamos sempre sendo produzidos e produzindo o outro.

Foram os estudos inspirados em Michel Foucault, a partir do contato com sua obra, seus estudiosos e comentadores, que me permitiram olhar para práticas e discursos produzidos acerca da Educação Especial com certa cautela, buscando

---

<sup>11</sup> Trabalho apresentado e aprovado como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, no dia dois de dezembro de dois mil e quatorze.

<sup>12</sup> Governo entendido como “(...) todo conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros” (Veiga-Neto e Lopes, 2007, p. 952).

entender como os processos inclusivos vinham se tramando em uma rede de sujeições dentro (e fora) da Escola, suspeitando daquilo que está posto e que vem se (re)produzindo e se naturalizando no âmbito da educação.

Foi possível entender, também, que essas práticas e discursos colocam em circulação determinados regimes de verdade sobre a inclusão, que se articulam com determinados saberes, gerando uma rede de ações de governo e relações de poder. Ou seja, na medida em que esses discursos e práticas vão sendo produzidos e reproduzidos, se tornam recorrentes, naturalizam verdades e inventam os modos de vida mais adequados na sociedade, tecendo diferentes fios que constituem redes de regulação compartilhada na sociedade.

Percebo isso quando a inclusão passa a ser um imperativo. Nesse processo, a partir de movimentos sociais, políticos e históricos, produzem-se discursos que colocam em circulação a necessidade de trazer o sujeito que antes estava fora<sup>13</sup> da Escola para dentro da Escola. Essa nova ordem do discurso culmina na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEP) de 2008, que se constitui, atualmente, como um documento que orienta e prevê a localização do espaço escolar comum/regular como o melhor lugar para esse sujeito estar.

Nessa esteira visualizo os processos inclusivos como um conjunto de práticas que conduzem os sujeitos na/para a lógica do gerenciamento do risco social e incidem ações de controle e governo sobre as populações, formando assim, uma rede de sujeições e verdades que tem sido assumida na Escola na medida em que ela se torna “inclusiva”. Essa rede de sujeições é também assumida pelos professores que, por sua vez, produzirão o assujeitamento dos alunos, justificando a necessidade de todos passarem pela Escola. O espaço escolar é entendido como o melhor lugar para se estar, pois, nele são estabelecidos os padrões desejáveis de condutas e comportamentos que buscam garantir de progresso. Essas ações, da

---

<sup>13</sup> Entendo que a Educação Especial, anterior a implementação do PNEEPI, ganhou visibilidade no Brasil com o movimento de “integração escolar”, aproximadamente na década de 1970. Esse movimento surgiu para localizar dentro da Escola um lugar que oportunizasse às pessoas com deficiência que estavam fora dela de estudarem e passarem a fazer parte dela (a chamada classe especial). Esse foi um primeiro movimento político que inseriu os alunos com deficiência dentro do contexto escolar, mesmo que incipientemente e segregadamente. Posterior a isso, foram surgindo os conceitos de “normalizar/integrar”, que com pouco sucesso de repercussão, principalmente pelas muitas discussões atribuídas ao significado do termo normalizar, reforçou a ideia proposta de “integração escolar”. Diante disso, um novo movimento foi proposto, que abrangesse o restante da sociedade excluída, entre as décadas 80 e 90, surgindo os termos “integração/inclusão. Que mais tarde, ao fortalecer os princípios e ideais democráticos da/na educação passou a se pensar mais efetivamente nas questões sociais, culminando no movimento de “inclusão escolar”.

Educação Especial, que se ocupam em produzir sujeitos mais autônomos a partir das práticas escolares que se dizem inclusivas, demonstram, um princípio de Estado, que busca investir nesses sujeitos, incidindo ações de controle sobre suas condutas e comportamentos, para enfraquecer uma suposta/possível resistência ao Estado. Sendo assim, “todos” precisam desejar passar pela Escola.

Dessa forma, ações de seguridade podem ser entendidas como ações de poder-saber que operam na manutenção da vida dos sujeitos, conduzindo-os a fazerem “boas escolhas” (passar pela Escola é uma delas), bem como subjetivando-os a se auto-conduzirem e a conduzirem os outros, para que se mantenha uma determinada ordem social, política e econômica.

Nessa rede de sujeições, a partir das análises produzidas pela pesquisa anteriormente citada, a Educação Especial passa a ocupar lugar central (mas não único), é localizada pelos professores como o apoio necessário (mas não o suficiente) para que novas possibilidades de configuração das práticas fossem pensadas, assumindo o desejo de estar nesse espaço como uma estratégia que convence a todos pela responsabilização das práticas “inclusivas” darem certo. Com isso, indicaram um certo desbotamento das práticas dicotômicas do ensino regular e da classe especial, ao mesmo tempo, indicaram que os discursos que são empreendidos nesses cenários transitam pelas tramas produzidas pelas políticas, principalmente, por inferirem a obrigatoriedade de frequência como estratégia para que todos ao ocuparem a Escola, consigam se autogestar, sendo responsáveis pelos investimentos que fazem ou não em si mesmos. Assim, os significados produzidos para a Educação Especial, pelos professores<sup>14</sup> daquela pesquisa, se vincularam também à lógica neoliberal que opera a serviço do Estado.

Este estudo, lançado a partir do meu olhar sobre determinado contexto, aguçou meu interesse em aprofundar as investigações a respeito das tramas dos processos inclusivos em outras instâncias e/ou contextos da educação, que vão produzindo essa lógica da gestão das práticas (de si e dos outros) como necessária para prevenir o risco social na sociedade neoliberal. A partir dessas problematizações, me direciono a (re)pensar a possibilidade de dar continuidade

---

<sup>14</sup> Refiro-me aos professores entrevistados cujo eram objetos de minha pesquisa do trabalho de conclusão do curso.

aos meus estudos e discussões, pensando como essa trama constituiu o cenário educacional atual.

Em meio ao término da graduação e a possibilidade de continuar meus estudos, veio a sonhada formatura que proporcionou que eu atuasse junto à Rede Municipal de Ensino (RME) na cidade de Santa Maria - RS, como Educadora Especial contratada. Foi quase um ano (2015) de atuação em dois cenários escolares distintos, ditos inclusivos. Um deles, uma Escola de Educação Infantil, onde atuei direta e especificamente com um aluno do maternal com deficiência visual – cego. O outro, uma Escola de Educação Básica, onde atuei nos níveis da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, atendendo alunos da pré-escola até o quinto ano.

Nesses espaços, vivenciei experiências desafiadoras que permitiram (re)pensar minha prática, contribuindo intensamente com muitas trocas e reflexões. Em ambos contextos escolares, vivenciei momentos de frustrações, superação de obstáculos e dificuldades. Momentos que foram importantes e necessários para meu amadurecimento profissional e pessoal, bem como para a desnaturalização de muitos dos discursos que hoje buscam significar de forma imperativa a inclusão (e a presença do Educador Especial) como a salvação dos alunos “identificados” como público-alvo, ou ainda, entendem a Educação Especial como serviço que se restringe exclusivamente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As experiências que tive nesses dois cenários ultrapassaram minhas expectativas (pessoais e profissionais) e me direcionaram a entender que os espaços de resistência<sup>15</sup> podem ser criados diariamente por nós mesmos para que consigamos em algum momento escapar dessa rede de sujeição e/ou ao menos, tensionar os efeitos de nossas ações e discursos na produção das práticas discursivas e dos próprios sujeitos. Ainda que certas práticas escolares se mostrem produtivas para determinadas sujeitos e/ou contextos, percebo que precisamos (em

---

<sup>15</sup> Ainda que não desenvolva discussões sobre o conceito de ‘contraconduta’ explicitado por Foucault no curso ‘*Segurança, território e população*’, aproximo aqui, modestamente, a partir de leituras de comentadores e estudiosos do autor, o conceito de ‘contraconduta’ - aos espaços de resistência que percebi como necessários ao longo de minhas experiências. Uma vez que essa quebra na direção que a contraconduta provoca é geradora de crises e crises, por sua vez, são produtoras de mudanças (SILVA-MIGUEL e TOMAZETTI, 2016, p.80). Portanto, entendendo que os espaços de resistências são alternativas outras possíveis que se desviam, dentro do sistema, daquelas ações que presume, percebo a possibilidade de produzir ‘contracondutas’ através de minha prática.

alguns momentos) recuar diante das dificuldades, especificidades e normativas. Mas, isso é, no meu entendimento, o que constitui os processos de in/exclusão em si: um constante jogo de tensionamento e resistência.

Nesse momento reafirmei minha compreensão de que as políticas de inclusão vinham/vem governando as práticas e os discursos escolares, a partir da gestão das ações do Estado que, além de instituírem verdades (consideradas absolutas), buscam gerenciar o risco social indicando os melhores caminhos a serem escolhidos, conduzindo os sujeitos, nessa lógica, a ocuparem-se de si e dos outros, a serem autônomos e a desejarem estar no espaço escolar, investindo em si, para também permanecer no jogo neoliberal (de consumo e concorrência). Nessa ação, o gerenciamento do risco acontece de maneira sedutora através do convencimento da necessidade das políticas de inclusão, que através de discursos humanizadores colocam em circulação regimes de verdades, que operam na lógica do Estado. Ou seja, sedutor não a política por si só, mas o que tem sido produzido discursivamente como efeito dessa política de inclusão, por exemplo: as possibilidades de acesso igualitário; a superação da discriminação; o direito da socialização, a participação e aprendizagem comum entre todos sujeitos, como outros tantos anúncios possíveis, que vem convencendo a todos e cada um que política de inclusão é um possibilidade de alcançar esse ideal social.

Nessa direção, percebo que o neoliberalismo vai inventando novas estratégias de convencimento, mais abrangentes, mais sedutoras e produtivas, estabelecendo assim mais controle com menos poder, porque se capilariza através dessas discursividades, indicando assim condições de possibilidades para a produção de outras políticas.

Assim, embora tenha atuado pouco tempo nesses espaços, tudo aconteceu de maneira tão intensa, que produziu em mim a impressão de estar ali inserida a mais tempo do que efetivamente o tempo cronológico indicava. Além de tudo, tais vivências reforçaram meu desejo em buscar outros conhecimentos que possibilitassem ainda mais meu crescimento intelectual, com uma visão mais ampla e ao mesmo tempo atenta para que esses processos e práticas discursivas, experienciados por mim, não fossem tomados como unicamente verdadeiros. Ao contrário, que eu pudesse enxergar (constantemente) os efeitos, em termos de subjetivação, que tais práticas discursivas produziam.

Pensando nisso, justifico minha opção em usar a palavra Escola com “E” maiúsculo na escritura deste trabalho. Primeiro por assumir centralidade nas discussões que me proponho. Segundo, “não por ela ocupar um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece em nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos”. Reporto-me aqui àquilo que Veiga-Neto (2003, p.6) resume como “virada cultural”<sup>16</sup> ao propor a distinção entre os termos Cultura e cultura, com “C” maiúsculo e “c” minúsculo. E, por isso, podemos pensar que essa Escola com “E” maiúsculo seja aquela idealizada pelas políticas e discursos que tanto apontam as receitas, as normas e os padrões de condutas e (melhores) práticas escolares a serem nela produzidas e quais estamos historicamente em busca. E, as outras escolas, com “e” minúsculo, talvez, sejam aquelas tantas possíveis, as realizáveis, as praticáveis, as cotidianas, as produzidas nas/pelas “contracondutas”. De toda forma, para mim a invenção da Escola foi/é a maquinaria mais eficaz para gerenciar o risco social e produzir o sujeito governado.

Então, paralelamente a este momento desafiador, a oportunidade de dar continuidade aos meus estudos se materializou quando ingressei no curso de Especialização em Gestão Educacional (2015) na UFSM<sup>17</sup>, a partir do qual pude dar seguimento a essas discussões que me inquietaram enquanto profissional da Educação Especial que me conduziram a pensar a invenção da Escola como maquinaria de governo.

No decorrer do curso, algumas disciplinas auxiliaram na produção de problematizações sobre os processos de funcionamento do sistema escolar. Passei a compreender que a partir de ações e acordos internacionais, os países “desenvolvidos” investem nos países “subdesenvolvidos” por uma questão preventiva do risco para sua economia, como também para a manutenção de sua soberania enquanto nação (HATTGE, 2013). Percebi, que desta forma a Escola vai sendo fabricada em uma lógica de economia política (forma de condução que só é possível quando sujeito passa pela Escola e escolhe ser conduzido nessa lógica) de consumo e concorrência na qual o sujeito precisa estar em constante investimento em si, pois, os sujeitos da Escola - gestores, professores, alunos...- precisam

---

<sup>16</sup> VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. *Rev. Bras. Educ.* no.23. Rio de Janeiro **Mai/Ago. 2003.**

<sup>17</sup> Universidade Federal de Santa Maria.

eminentemente serem produtivos e produtores para a racionalidade neoliberal, para que esta atenda e/ou se equipare minimamente as agendas internacionais.

Esse modelo de Escola e economia, que é importado de outros países pelo Estado, têm buscado configurar um cenário educacional no Brasil que dê conta ao mesmo tempo de inserir todos sujeitos nas tramas de consumo (a partir da proposição de políticas públicas) como também produzir no sujeito (todos e cada um) o desejo de acreditar ser capaz de participar dessa trama (consumo e concorrência) e com isso ter condições de concorrer e permanecer nesse jogo, convencido que investir em si mesmo (cada vez mais), possibilitará (exclusivamente) alcançar mobilidade social.

Essa sociedade gestada e produzida para atender aos interesses do Estado (política, econômica e mundialmente) em uma lógica de governamentalidade neoliberal, tem se (re)desenhado constantemente, estabelecendo diferentes estratégias de controle e regulação sobre as populações. Ações, que são reforçadas, na medida em que as políticas educacionais propostas constituem uma rede discursiva, que além de se produzirem como verdade, são operacionalizadas em um contexto institucional, que dê conta de internalizar essa racionalidade nos sujeitos, a Escola. Nesse sentido, olho para a política de ampliação do Ensino Fundamental para os nove anos (Lei Federal nº 11.274/06)<sup>18</sup> como uma condição de possibilidade para a efetivação dessa estratégia de convencimento, pois, garantiu ao sujeito sua inserção antecipada na Escola, ampliando assim o tempo existente para a produção de verdades a serem internalizadas nesta lógica de condução do Estado neoliberal.

Além disso, programas e políticas como: o Programa Mais Educação (PME - 2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB - 2013), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC - 2012), o Plano Nacional da Educação (PNE - 1998), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF - 1959), entre tantos outros, que também se constituíram como um conjunto de estratégias

---

<sup>18</sup> Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 que alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, 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.

que buscam produzir o convencimento dessa inserção antecipada na Escola, foram constituindo a necessidade de uma população precocemente escolarizada no Brasil., “vinculando-as a determinadas formas de subjetivação” (Cruz e Rocha, 2017, p. 150).

Trata-se de programas e políticas que evidenciam um movimento de investimento (interessado) na Educação Infantil por parte dos Governos, que ratificam a emergência da ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil, agora, ainda mais precocemente, a partir dos quatro anos de idade<sup>19</sup>. Tal proposição passou a constituir ainda mais cedo estratégias de governo que determinam um tipo de criança e de infância desejados: a infância precocemente escolarizada.

Diante disso, fui provocada a tensionar: essas políticas funcionam como elementos dessa rede discursiva, que colocam as práticas escolares em operação ou produzem as verdades que colocam as práticas escolares em operação?! Parece-me que políticas estão diretamente imbricadas com as práticas escolares, na medida em que existe uma complementaridade entre a ação de produção das verdades pelas políticas e a operacionalização das práticas escolares embasadas nessas políticas. Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 658) reforçam que “(...) toda discursividade das e em torno das políticas públicas pode ser compreendida como uma estratégia para o governo das populações”. E, a Escola por ser um espaço que concentra os sujeitos por boa parte de suas vidas, constitui-se como o contexto institucional principal, que ocupa esse espaço de controle e regulação, pois é uma instância preventiva desde sua “origem”. Por isso, investir mais precocemente nos sujeitos, mais possibilidades de condução regulada se faz possível, pois “é uma propriedade de todas as coisas que nascem o facto de, enquanto são ternas, se podem facilmente dobrar e formar, mas, uma vez endurecidas, já não obedecem” (HATTGE apud COMÊNIO, 1957, p.129).

Nesse sentido, parece-me que emerge com a invenção da Escola obrigatória um ideal de prevenção e seguridade, na medida em que (ao longo do tempo) a Escola passa a ocupar o lugar de necessária, portanto obrigatória (ainda que não intencionalmente). Ideal que sinaliza a meu ver, a necessidade de capturar os

---

<sup>19</sup> Refiro-me a Lei 12.796 de 25 de junho de 2014, que aprova a ampliação da obrigatoriedade da frequência na Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade, passando a vigorar efetivamente a partir do ano de 2016 nas Escolas brasileiras.

sujeitos que antes estavam fora<sup>20</sup> da Escola, para que passem a estar dentro dela, e assim serem capazes de se subjetivar e se auto-gestarem dentro da sociedade de forma economicamente produtiva. Logo, entendendo que as políticas educacionais são produzidas a partir dessa rede discursiva, das práticas escolares e pedagógicas (e vice-versa) com a intencionalidade de instituírem as verdades que vão conduzir depois os sujeitos. Como também, da produção de saberes estatísticos que acabam por anunciar a necessidade de certas políticas educacionais com o intuito de gerenciar o risco social. Ou seja, a Escola, passa a ser um ótimo lugar para o gerenciamento do risco social (KLAUS, 2009).

Essas práticas de si consigo produtoras de sujeitos obedientes são facilmente visualizadas nas ações de normalização operadas pela maquinaria escolar. Ações essas que são orientadas na escola em função da racionalidade de Estado em operação, deslocando-se ora da ênfase na disciplina, ora na ênfase na seguridade, para a produção de sujeitos subjetivados para a busca da verdade que os constitui (MENEZES, p. 138, 2011).

A partir disso, esses e outros tensionamentos produzidos por mim durante o Curso de Especialização em Gestão Educacional, sobretudo da constituição da Escola a partir dessas políticas de prevenção, regulação, normalização e condução, e desse sujeito produzido a ser capaz de se subjetivar e se auto-conduzir dentro da sociedade de racionalidade neoliberal, direciono meu trabalho de monografia a problematizar a proposição das políticas educacionais, voltadas para a ampliação da obrigatoriedade de frequência escolar, que a partir de ações de convencimento alinhados a uma lógica de seguridade, vão produzindo verdades sobre a Escola, governando a todos a se conduzirem nessa lógica.

Para isso, focalizo meu olhar sobre as políticas educacionais que tratam especificamente do governo da infância, olhando e tensionando sobretudo para a ampliação do período de obrigatoriedade da frequência escolar que se estabelece a partir dos quatro anos de idade, fabricando precocemente uma infância

---

<sup>20</sup> Entendo que a Escola não é o único espaço em que esses sujeitos possam ser capturados a permanecerem no jogo de condução das condutas e a se produzirem nesse modo de vida moderno. Pelo contrário, o Estado, com a ampliação da obrigatoriedade, centraliza na Escola o dever dessa captura, que por encontrar brechas e não consegue atingir a todos sob absoluto, justifica a constante reformulação e proposição de novas políticas. Assim, para que a Escola permaneça sendo o *locus* privilegiado dessas ações de governo, fazem-se necessárias, discursividades de sensibilização que seduzam os sujeitos a querer estar/passar pela Escola, para efetivamente dar condições de ampliar a política de obrigatoriedade e propor outras tantas. Assim, a captura desse sujeito passa a ser possível ainda mais precocemente.

escolarizada. Essa mudança foi aprovada pela Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, que passou a vigorar efetivamente a partir do ano de 2016 nas Escolas brasileiras. Após aprovada, a referida Lei, modifica o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN - 9394/96) ajustada à Emenda Constitucional nº 59<sup>21</sup>, de 11 de novembro 2009 que legitima a mudança feita na Constituição de 1988 já em 2009.

Escolho essa política educacional, porque parto do princípio que o Estado investe na Educação Infantil por uma questão de seguridade, então busco **analisar como a ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil é produzida pelos discursos que constituem os trabalhos do GT 07 da Anped.**

Guiada pelos seguintes questionamentos: Como as produções científicas do GT07 da Anped foram anunciando as condições de possibilidade para instituírem a política de ampliação? Há nesses materiais recorrências discursivas que nos conduzam ao convencimento sobre a necessidade dessa política de ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil precocemente instituída como Lei?

A partir desses questionamentos, busco indicar nas produções científicas da Anped como as recorrências discursivas têm se mostrado e ocupado a (re)pensar a Escola e a infância no Brasil, tendo como foco discursos que potencializam o convencimento da necessidade da política de ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil aos 4 anos de idade, legalmente efetivada no fim de 2016.

Visualizo tais materiais como produtivos, na medida em que percebo que eles podem constituir, junto com os documentos legais, os fios que tecem uma rede discursiva que produz a necessidade da ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil, a partir da proliferação das discursividades que foram/vão se naturalizando no cenário educacional brasileiro pelas diferentes áreas do conhecimento. Assim, uma vez naturalizados esses discursos operam como estratégia de seguridade que convence a todos da necessidade de colocar as crianças na Escola ainda mais precocemente, como uma verdade boa por si só.

---

<sup>21</sup> Emenda Constitucional 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. (Grifo meu).

Tomada por essas inquietações trago na próxima seção (3) as lentes teórico-metodológicas que escolho para guiar as problematizações entre as tramas que as discursividades produzidas pelo GT07 da Anped e os documentos legais possibilitam tensionar sobre a constituição do sujeito da Educação Infantil e/ou de uma infância que passa a ser escolarizada precocemente a partir da institucionalização dessa política.

### **3. Momentos: lentes, materialidade e ferramentas analíticas**

Tentei narrar até aqui “as escolhas que trago comigo” que foram sendo constituídas na intensidade dos acontecimentos vividos e experienciados por mim, nos percursos profissional e acadêmico. Busquei situar: o lugar de onde falo, aquilo que tem me inquietado e o que tem ocupado minhas problematizações, a partir das quais busco tensionar tais inquietações. Além disso, procurei ainda apresentar as discussões que foram me conduzindo a (re)pensar a produção dos sujeitos da Educação Infantil no âmbito educacional, pensando a partir da constituição de um modelo de Escola que se instituiu socialmente como uma verdade para fabricar esses sujeitos.

Assim, neste momento (re)anuncio as lentes teórico-metodológicas que escolhi, de forma que consiga entrelaçar com a materialidade de análise para tensionar e problematizar o objetivo desta pesquisa que busca **analisar como a ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil é produzida pelos discursos que constituem os trabalhos do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07) da Anped.**

Diante dessa problematização, percebo que a materialidade possibilitará operar com algumas ferramentas analíticas desenvolvidas nas obras do filósofo Michel Foucault e pelos estudiosos que vêm se debruçando em suas obras para criar olhares outros a partir das teorizações e pensamentos propostos pelo filósofo. Além disso, esses estudiosos têm consolidado, na minha opinião, importantes discussões sobre a Escola e sobre os sujeitos no campo da Educação Especial, possibilitando ampliar as direções que até então vinham sendo propostas por outras perspectivas.

Neste trabalho, optei não centralizar as discussões em uma única ferramenta, sem desconsiderar a importância dos conceitos desenvolvidos pelo filósofo, nem mesmo as possibilidades de engendrarem uns com os outros. Minha intenção foi “apenas” tentar mostrá-los em operação na escritura de meu texto, entrelaçando-os nas discussões, uns com os outros, para analisar os fios que vem tecendo as tramas discursivas instituídas pela política de ampliação da obrigatoriedade, pois penso assim como Bujes (2002, p. 19) que “tais conceitos só se tornam significativos para nós quando inseridos numa trama, quando percebidos num conjunto de relações que lhes dá sentidos”.

Dessa maneira, percebo que os estudos que venho realizando sobre o trabalho de Foucault me permitem compreender que não há uma obra específica que o autor trabalhe com essa ou aquela noção, logo se eu o fizesse assim, correria o risco de produzir um trabalho descritivo de sua obra. Portanto, entendo que ao longo da produção de seus escritos e teorizações, Foucault vai problematizando algumas percepções (sobre sujeito, sociedade, relações de poder-saber, discursos, verdades, políticas, etc.) operando, ora com algumas ferramentas a partir de um lugar (histórico-político-social), ora se descolando dentre suas obras, produzindo outras problematizações com tais ferramentas, a partir de outras percepções e lugares. Por isso, frequentemente<sup>22</sup>, a obra de Michel Foucault é dividida em três períodos<sup>23</sup>: um momento arqueológico, um momento genealógico e um momento ético.

Nessa sempre difícil sistematização, como anuncia Veiga-Neto (2007), o Filósofo Michel Foucault se detém a olhar a partir de diferentes momentos históricos

---

<sup>22</sup> Alguns estudiosos de Michel Foucault dividem sua obra a partir de seus pontos de vista e leitura dos conceitos que o Filósofo foi nos apresentando para pensar o sujeito e as relações de poder-saber que se constituem na sociedade. Neste trabalho monográfico opto por trilhar os caminhos que Alfredo Veiga-Neto disponibiliza tão didaticamente em seu livro “Foucault e a Educação (2014)”.

<sup>23</sup> **Período Arqueológico**, no qual Foucault busca entender como os diferentes saberes se produzem através dos discursos, representações sobre os sujeitos e como esse sujeito é subjetivado. As principais obras que versam sobre essa discussão são: O Nascimento da clínica (2003), a História da Loucura (1961), As palavras e as coisas (1992) e A arqueologia do saber (1969). **Período Genealógico**, onde o autor começa a tematizar o poder. Analisando a partir do nascimento das prisões, o porque é tão perigoso falar, porque o poder sempre controla os discursos e cria dispositivos estratégicos de controle, que se tramam nas relações de poder-saber estabelecidas socialmente. As obras principais que versam discussões sobre poder são: A ordem do discurso (1971), Vigiar e Punir (1989) e A vontade de saber (1993) que é o volume I da História da sexualidade (1976); e **Período Ético**, onde o autor tenta mostrar que a moral tem uma história e, a partir dela, busca perceber como fomos nos constituímos como sujeitos do conhecimento, como sujeitos de ação sobre os outros e como sujeitos de ação moral sobre nós mesmos. As principais obras são: O uso dos prazeres (1994) e O cuidado de si (1985), as duas últimas são volume II e III da obra História da Sexualidade. Ver VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2 ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

e políticos para a constituição dos sujeitos, engendrando suas ferramentas para responder a seus questionamentos. Sinalizo estes três períodos a título de curiosidade, para mostrar como o autor vai tramando os conceitos e ferramentas durante suas teorizações. Porém, não irei me deter em estudá-los, ainda que fosse uma discussão interessante, pois essa discussão não é foco deste trabalho.

Além disso, justifico que direcionar as discussões tentando operacionalizar com os conceitos refere-se tanto as minhas limitações enquanto pesquisadora, como ao tempo de produção deste trabalho, pois são necessários investimentos em leituras, estudos e discussões, quase sempre insuficientes, dado a complexidade em estabelecer tais relações para desnaturalizar às tramas nas quais estou imersa. Mas também, significa propor algumas interlocuções ao “pôr os conceitos a funcionar, estabelecendo ligações possíveis entre eles, encaixando aqueles que têm serventia para o problema (que começa a ser configurado), e nos desfazendo daqueles que são inúteis” (CORAZZA, 2002, p. 120 apud BUJES, 2002, p. 17).

Exponho, ainda, que a escolha por tentar operar em minha escrita com algumas de suas ferramentas analíticas não significa que tenho pleno domínio sobre as mesmas. Ao contrário, é por estar inicialmente inserindo-me nessa perspectiva que busco (me arriscar a) operar com alguns de seus conceitos porque entendo que a pesquisa nesta perspectiva se constrói no percurso de seu desenvolvimento, sem a *priori* anunciar determinadamente esse ou aquele conceito e caminho. Percebo que esse desenho vai se estabelecendo no processo de realização da pesquisa, e assim possibilitando amarrar com as discussões que vão se mostrando interessantes. Contudo, assumo que algumas ferramentas ocupam mais centralidade nas discussões deste trabalho do que outras e, por isso entendendo que sempre são necessárias revisitações as suas obras para compreendê-las, engendrará-las e operá-las nas discussões (constantemente).

Assim, feito esses esclarecimentos, inspirada nos estudos de Michel Foucault e em seus estudiosos, guio esse trabalho por momentos de tensão e suspensão sobre aquilo que busco problematizar nas produções científicas do GT07 da Anped, tramando com alguns conceitos e ferramentas que vão se apresentando ao longo da escrita como produtivos para conduzir e empreender a discussão. Tensionamentos que se apresentam como tentativa de romper com as metanarrativas, as convicções, os padrões, os valores, as crenças e verdades

totalizantes, que vem nos subjetivando por essa ideia de única verdade para as coisas assentadas na Modernidade.

Todavia, ao buscar situar este estudo não tenho como pretensão apresentar uma metodologia fixa, nem mesmo mostrar uma direção única. Minha intenção é tecer algumas considerações acerca da perspectiva teórica imbricada com as problematizações desta pesquisa, entendendo que é na e através da linguagem que se produzem as coisas, os sujeitos e as verdades e, portanto, a própria realidade. Verdades essas que são (sempre) múltiplas e não permanentes.

É esta centralidade dos discursos para a perspectiva foucaultiana que faz com que estes passem a constituir o ponto focal das práticas investigativas. É preciso vê-los na sua temível materialidade, como implicados na constituição de corpos, de sujeitos, de práticas... (BUJES, 2002, p. 16).

Por isso, ao focar minhas lentes nas recorrências discursivas que deram condições de possibilidade para ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir das produções discursivas do GT07 da Anped, percebo o “processo produtivo do discurso e da nossa própria linguagem, (quando) registramos e analisamos aquilo que nomeiam, mostram, incluem e excluem” (PARÁISO, 2012, p.28) e se tornam responsáveis pela fabricação de verdades que circulam pelas redes de relações de poder e saber que estabelecemos na sociedade e, muitas vezes, são inquestionáveis, pela força de verdade que são reconhecidas. Linguagens e discursos que nos conduz e produz enquanto sujeitos.

De modo igual, como forma de entender como se deu a produção das coisas, como vamos inventando-as, criando-as e, principalmente, assumindo-as como as mais verdadeiras, olho para essas discursividades e problematizo: Como a ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil é produzida pelas práticas discursivas que constituem o GT 07 da Anped? Que discursos são inventados? Como nos sujeitamos a esses discursos? Como reproduzimos verdades a partir desses discursos, tomando-os como diretrizes para a gestão das práticas escolares destinadas à infância?

Enfim, parece-me que esses discursos vão nos convencendo do que é historicamente determinado como o melhor, estrategicamente através da linguagem (pois é ela que passa a constituir o próprio pensamento), de maneira sedutora,

nomeando e indicando o que é melhor/pior, produtivo/improdutivo, legal/ilegal e normal/anormal. Criando/inventando uma dicotomia entre certo/errado que nos conduz por diversas décadas, pelo menos, no cenário educacional, pois, não existe possibilidade de variação de verdades entre esse binarismo que compõe o cenário educacional. Há sempre uma verdade, ou é “melhor” ou é “pior”, ou é produtivo ou é improdutivo...

Assim, na medida em que percebo que a linguagem não simplesmente expressa um pensamento, não simplesmente interpreta uma realidade, mas que a linguagem inventa, produz e constrói sujeitos e a própria realidade, e ainda desconstrói a ideia de lugar único para posicionar o sujeito, entendo que nada escapa da linguagem. E, também, percebo que é nas/através das práticas discursivas que as coisas vão ganhando lugar, com maior ou menor status de verdade.

O que significa, também, assumir que é na linguagem que se produzem e se colocam em ação os mecanismos e as estratégias de identificação e de diferenciação que estão na base das hierarquizações e desigualdades. É, então, na linguagem que se constroem os “lugares” nos quais indivíduos e grupos se posicionam ou são posicionados por outros, é nela que operam os sistemas simbólicos que nos permitem entender nossas experiências e definir aquilo que nós somos ou pensamos ser (MEYER e SOARES, 2005, p. 40).

São discursos inventados e recorrentes, produzidos pela linguagem que busco problematizar nas produções científicas do GT07 da Anped. Tensionando as verdades instituídas como as melhores, as mais legítimas, as mais verdadeiras, que vêm nos convencendo a produzir um tipo de infância: a infância precocemente escolarizada. Ou seja, busco manter em suspenso os discursos que se mostram com força de verdade, que vão evoluindo-nos historicamente, nos convencendo da produtividade do investimento “ao longo da vida” (Brasil, 1996) que alarga as ações de governo sobre os sujeitos. Como nos diz Foucault, sobre a produção das verdades (2014, p. 31), “não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos”.

Assim, ao vestir essas lentes para pensar e tensionar as coisas a partir da perspectiva pós-estruturalista, assumo o risco de andar por lugares outros, lugares obscuros. Não tomando o escuro como a ausência de luz, mas como uma forma de ver outra, que me possibilite sacudir essas quietudes instituídas e naturalizadas por

esses discursos que produzem as condições de possibilidade para instituir a infância escolarizada precocemente. Uma forma contemporânea que “mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (AGAMBEN, 2009, p. 62). Logo, estou disposta a não me prender a uma metodologia ou roteiro fixos, não significando ser uma pesquisa desinteressada ou sem um método e direção. Pelo contrário, há muito interesse, organização e, principalmente (ainda que difícil), a tentativa do exercício da hipercrítica, como forma de suspeitar e desestabilizar a quietude que se engendra entre políticas e discursos que vem se naturalizado, historicamente. Sacudir essas quietudes, desacomodar o pensamento, os discursos e as práticas, eis um grande desafio.

Do mesmo modo, pensando com Menezes (2011, p. 37) entendo que “(...) ao empreender uma crítica a partir dos estudos foucaultianos, colocamo-nos no lugar daquele que, ao perguntar, não procura pelas explicações, mas pela possibilidade de suspeitar do que está posto”. E, mesmo que, modestamente, essa forma de fazer pesquisa e vestir uma outra lente possível para problematizar e entender como estamos produzindo as coisas e como somos produzidos, permite também entender que, “ainda que explicações sejam dadas, elas são permanentemente passíveis de novas suspeitas” (MENEZES, 2011, p. 37).

Portanto, escolher aventurar-me por uma pesquisa nessa perspectiva é ainda andar no escuro e na contramão. É estar disposta a me afastar da verdade absoluta que os discursos (legais e científicos) buscam (re)produzir, entendendo que existem verdades, múltiplas, assim como (in)certezas e possibilidades, muitas.

Ou seja, o fazer pesquisa nessa perspectiva é um processo que também

[...] envolve, pois, essa disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriedade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente (MEYER e SOARES, 2005, p. 40).

Então, a partir dessas lentes olho para a materialidade analítica, os discursos que constituem os trabalhos do GT07 da Anped, com suspeita, curiosidade e atenção, buscando tensionar possíveis as discursividades que dão condições de possibilidade para instituir a ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil aos quatro anos de idade, que vem convencendo e naturalizando da importância do

investimento precoce na infância. Essa análise consiste no movimento de tentar entrelaçar os fios das discursividades produzidas pelas produções científicas da Anped com os documentos legais<sup>24</sup> que possibilitam instituir a ampliação da obrigatoriedade. Estes, pois, mostram-se, para mim, imbricados enquanto condição de existência um do outro, operando dentro da lógica de que tanto os documentos legais como as produções científicas, ao mesmo tempo em que produzem, reforçam ações de governo, indicando a potência do das discursividades na produção da subjetivação dos sujeitos.

Por isso, na medida em que entendo que o Estado investe na Educação Infantil por uma questão de seguridade, percebo a produção de anúncios históricos, sociais e econômicos, contínuos e descontínuos, engendrados na constituição das políticas produzidas sobre a infância, que se estabelecem como possibilidades para instituírem a ampliação da obrigatoriedade, também reforçados pelas recorrências das produções científicas. Com isso, percebo que olhar para os discursos produzidos pelo GT07 da Anped faz-se potente, especialmente porque a partir desse olhar pode-se perceber a ampliação da obrigatoriedade da educação infantil assumida como uma verdade, indicando o êxito das ações de subjetivação dos autores que reproduzem essas discursividades.

Para empreender tal estudo, fiz um levantamento no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa - ANPED, especificamente no Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07), vasculhando o que tem sido produzido e como/se tem se tensionado sobre a ampliação da obrigatoriedade de frequência da Educação Infantil. Nesse mapeamento encontrei um total de cento e cinquenta e cinco (155)<sup>25</sup> artigos, publicados entre os anos de 2000 a 2015<sup>26</sup>, conforme ilustra o gráfico 1 a seguir:

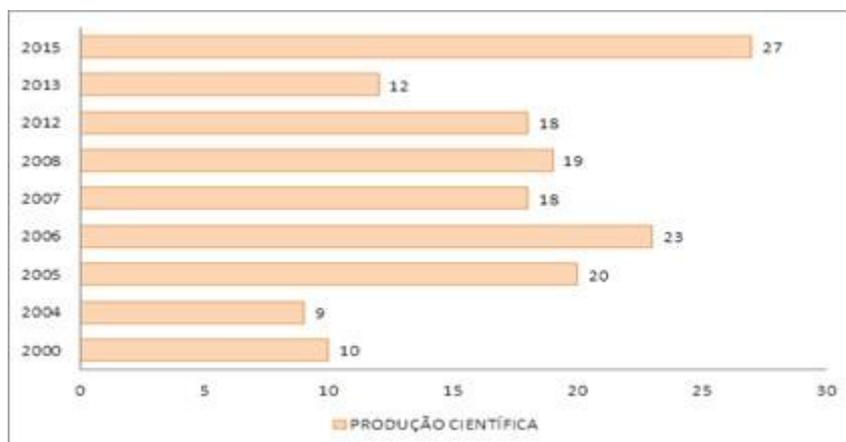
---

<sup>24</sup> Emenda Constitucional nº 59/2009 que dá nova redação aos incisos I e IV do art. 208 da Constituição Federal, prevendo a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos; Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, altera o artigo 4º da LDBN/96, conferindo no inciso I a ampliação da obrigatoriedade para os 4 aos 17 anos de idade, dividindo a Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional da Educação.

<sup>25</sup> A tabela completa com os cento e cinquenta e cinco artigos estão no ANEXO .

<sup>26</sup> Até a data da coleta e desenvolvimento da pesquisa (2017-2018) não foram publicados outros artigos no GT07. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/706/383>>.

Gráfico 1 - Quantitativo de Publicações Científicas Anped GT07 Período 2000 a 2015.



Fonte: Dados retirados do site da Anped - GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos.

Os artigos abordam e problematizam diferentes temáticas sobre a Educação Infantil, por isso após a leitura de seus resumos, classifiquei e organizei-os em categorias, dividindo-os por temáticas, quais sejam: “Políticas Educacionais na/da Educação Infantil<sup>27 27</sup>”; “Corpo, gênero e emoções do infantil”; “Identidades da infância”; “Literaturas e livros infantis”; “Produção discursiva sobre/do sujeitos infantil”; “Relações sociais e culturas nos diferentes espaços e tempos”; “Relações do cuidar, educar e o brincar da Educação Infantil”; “Formação, identidades e experiências profissionais da Educação Infantil e na Avaliação” e “Currículo e aprendizagem na Educação Infantil”. Nesta divisão elenco os quatorze (14) artigos selecionados para a categoria “Políticas Educacionais na/da Educação Infantil”, como o foco de tensionamento e problematização.

A compilação desses materiais deu-se, em um primeiro momento, a partir do descritor “políticas” nas palavras-chaves, resultando em nove (9) artigos. Posteriormente, após a leitura dos resumos de todos os cento e cinquenta e cinco (155) artigos, mais sete (7) artigos apresentaram discussões em/sobre políticas voltadas para a Educação Infantil, resultando, então, um total de dezesseis (16) artigos selecionados. Destes, catorze (14) artigos foram utilizados como materialidade, pois apresentaram-se como mais produtivos para as discussões que me propus. Ressalto ainda que na medida em que fui realizando as leituras dos

<sup>27</sup> BRANDÃO, 2004; BARBOSA et all, 2005; RODRIGUES, 2005; CAMPOS et all. 2006; PORTO, 2006; BUJES, 2007; VIEIRA, 2007; CORREA, 2007; PEREIRA, 2008; CAMPOS, 2008 FULLGRAF, 2008; CANAVIEIRA, 2012; LIMA E SILVA, 2015; e FLORES, 2015

artigos elenquei as demais categorias, não analisadas neste trabalho, apenas elencadas por mim por questões organizacionais de estudo, para que eu pudesse verificar sob que perspectivas tem se pensado e problematizado a Educação Infantil, neste GT.

Sendo assim, no quadro I a seguir, enumero os artigos selecionados na categoria: “Políticas Educacionais da/na Educação Infantil” em ordem de publicação, título e autoria, para melhor exemplificar o direcionamento das discussões que os artigos se propõem desenvolver, anunciadas brevemente em seus títulos.

Quadro I - Artigos selecionados - categoria: “Políticas Educacionais da/na Educação Infantil”

<b>Nº</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
1	2004	Políticas Públicas em Educação Infantil	BRANDÃO, Isabel Cristina
2	2005	Políticas Públicas para a Educação Infantil em Goiânia: A luta por um projeto político-social	BARBOSA, Ivone Garcia - UFG ALVES, Nancy Nonato de Lima MARTINS, Telma Aparecida Teles MAGALHÃES, Solange M. O
3	2005	Pró-Criança: Uma Política Pública para a Infância Catarinense?	RODRIGUES, Marilda Merênci
4	2006	A Educação das Famílias como Política Nacional - uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida	Campos, Rosânia Campos Roselane F.
5	2006	Administração Social da Criança: Políticas Transnacionais e Políticas de Educação Infantil	PORTO, Zélia Granja
6	2007	Artes de Governar a Infância: No Cruzamento entre a Ética e a Política	BUJES, Maria Isabel Edelweiss
7	2007	Educação da Criança pequena na Legislação Educacional Brasileira do século XX: abordagem histórica do Estado de Minas Gerais (1908-2000)	VIEIRA, Lívia Maria Fraga
8	2007	Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos	CORREA, Bianca Cristina
9	2008	Criança, Infância e Política na compreensão dos Profissionais que atuam na Educação Infantil em Curitiba	PEREIRA, Maria Neve Collet
10	2008	Educação Infantil e os Organismos Internacionais: quando focalizar não é priorizar	CAMPOS, Rosânia
11	2008	Política Nacional de Educação Infantil no Brasil: Uma luta contínua, uma política descontínua	FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes
12	2012	“Caos Calmo”: (in)constâncias no cenário da política de educação infantil brasileira	CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira
13	2015	Rede de Políticas Públicas na Educação Infantil	LIMA E SILVA, Isabel Cristina de Andrade

14	2015	Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação no Rio Grande do Sul: um estudo de caso sobre a atuação do Tribunal de Contas do Estado	FLORES, Maria Luiza Rodrigues
----	------	---	-------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

Os artigos selecionados para a categoria de análise “Políticas Educacionais na/da Educação Infantil” possuem, dentre as discussões propostas, descrições e sinalizações de documentos legais que se instituíram em diferentes momentos/contextos histórico-políticos. Dentre outras coisas, descrevem (de maneira quase geral) as políticas voltadas para a Educação Infantil, entendendo-a como direito social e frequência obrigatórios, de forma quase que naturalizada, pois os tensionamentos sobre sua constituição e intencionalidade dessas proposições são poucos sinalizados, indicando a produção da essa política como uma verdade necessária e boa por si só.

Minha escolha pelo portal da ANPED, especificamente o GT07, justifica-se por entender que desde a constituição deste GT em 1981, estudiosos vêm discutindo questões específicas da Educação Infantil anteriores à materialização da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que estabeleceu a ampliação da Educação Básica obrigatória dos 4 aos 17 anos. Penso que fazer uma leitura contextualizada a partir das discontinuidades históricas empreendidas nas discussões das produções científicas deste GT, possibilitaria visualizar os pontos de emergência que deram condições de possibilidade para efetivar a ampliação da obrigatoriedade na Educação Infantil no cenário educacional.

Selecionei este portal em específico por essa instituição, fundada no ano de 1978, ser/produzir um evento consolidado a partir da produção prática acadêmico científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação de diferentes regiões do Brasil, pois busca promover discussões que contribuam para pensar a educação como um todo. Além disso, percebi que por apresentarem, ao longo de suas produções, discussões sobre a implementação das LDBs de 1961 e 1971, articuladas a constituição e reformulações da atual LDB de 1996 e a Constituição Federal de 1988, que efetivou legalmente a institucionalização da educação como direito social (Art. 6º) sendo dever do Estado a oferta desses espaços com matrícula facultativa pela família (Art. 205º), possibilitariam fomentar minhas problematizações de pesquisa abrangendo discursividades de diferentes contextos educacionais.

Assim, minha intenção foi trazer as discussões especificamente do GT07, pois são as que mais aproximam-se das minhas problematizações. Selecionando, principalmente, aquelas artigos que têm se ocupado discutir o contexto das políticas educacionais pensadas para Educação Infantil a partir da década de 70 no Brasil, como forma de engendrar com os acontecimentos políticos-históricos atuais de maneira a entender as tramas discursivas que deram condições de possibilidade para a emergência da política de ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil aos quatro anos de idade.

Trata-se de um exercício analítico que busca entender como

[...] as crianças foram historicamente capturadas pelas malhas do poder, de como se estabelecem políticas de verdade sobre elas, de como se deu a fabricação do sujeito infantil moderno, de como operam as máquinas que se encarregam do governo da infância. (BUJES, p. 92, 2002).

Ou dito de outra forma, perceber como os discursos produzidos pelas produções científicas do GT07 da Anped alinham-se; ora tensionando pouco mais o processo de constituição da ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil e/ou os processos de constituição das políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, e ora sujeitando-se à ampliação da obrigatoriedade e às políticas como uma verdade única e inquestionável, naturalizando e reproduzindo discursos que estabelecem ações de governo sobre os sujeitos e sobre as práticas que possibilitaram a implementação dessa política.

A intenção, no próximo capítulo (2), é mostrar como historicamente os discursos das produções científicas da Anped do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos - constituem-se como estratégias de governo de uma infância que passa a ser precocemente escolarizada e da ação pedagógica que a produz, colocando o sujeito da Educação Infantil como alvo de técnicas de condução das condutas desejáveis, minimizando os (possíveis) riscos de fissuras nas condutas sociais ao longo da vida. Técnicas que são reforçadas, na medida em que, a proliferação desses discursos sobre as políticas que as preveem (normativas, estrutura curricular, modelos de práticas e perfil de docente) são naturalizados e pouco tensionados, sendo assumidos como verdades absolutas, como discutiremos na continuidade do trabalho.

## **CAPÍTULO II**

# **EDUCAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E INFÂNCIA**

## 1. (Des)continuidades históricas da obrigatoriedade da Educação Infantil no Brasil

A análise que se empreende aqui, das produções científicas do GT07 da Anped, é tomada como uma entre tantas possibilidades de visualizar, criticamente, a produção e recorrência de discursos que nos conduzem historicamente por cenários educacionais específicos, sem que nos questionemos sobre como chegamos a eles. Sem intenção de acusar a Escola, apontar “fracassos”, mazelas ou culpabilizar outras instâncias, ou ainda fazer uma crítica positivista, que ao final remete a um ideal possível como alguma ação/lugar de “salvação”, essa análise ocupa-se, em mostrar os meandros, os desvios e as fissuras que tais discursos historicamente não conseguem capturar, e causam incômodo e desestabilizam os modos de ver e conduzir as práticas e por isso, talvez justifiquem a necessidade de renovação constante de táticas e estratégias de condução e captura dos sujeitos, como observamos no cenário educacional pelo menos nas últimas décadas.

Sendo assim, busco borrar a linearidade dos acontecimentos, ainda que conduza a análise de maneira linear, a partir da leitura dos artigos, tentando mostrar as discursividades produzidas que vem convencimento todos e cada um sobre a necessidade de ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil. Para isso, trago alguns fragmentos<sup>28</sup> analíticos que percebo produzir discussões da/sobre a Educação Infantil tramados com os acontecimentos políticos-históricos que deram condições de possibilidade para a emergência da ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil.

Assim, faço um recorte a partir das décadas de 1970 e 1980 que demarcam importantes rupturas de um Estado violentamente repressor que se despedia da ditadura militar (1985). Nesse período, a superação de um sistema ditatorial e absoluto “que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras” (KUHLMANN JR, p. 6, 2000) vai se dissolvendo com o desenvolvimento do capitalismo e a expansão da indústria, colado à metanarrativa moderna de que a Escola está a serviço do progresso. Muitas lutas e protestos em diferentes esferas da sociedade foram necessárias em favor de melhores condições de vida e trabalho que eram (e ainda são) precárias naquele período. Essas rupturas pressupõem

---

<sup>28</sup> Os fragmentos são citações literais dos artigos científicos do GT07 da Anped da categoria “Políticas educacionais da/na Educação Infantil” e serão sinalizados em itálicos no texto.

mudanças, a partir das quais o Estado tivesse a mínima intervenção na vida da população, provocando uma outra estruturação do sistema que se pretendia democrático. *“É nesse sentido que, em um movimento de reestruturação e busca de novas formas de ampliação do sistema de produção capitalista, ocorre o fortalecimento da defesa dos Estados Mínimos”* (BARBOSA et all, 2005, p.1).

No Brasil, a expansão da indústria provocou a crescente urbanização e necessária produção de mão de obra, possibilitando que mulheres/mães que tinham interesse/necessidade se inserissem no mercado de trabalho. *“É esse o contexto do subprojeto Creches Domiciliares”* (RODRIGUES, 2005, p. 9) e o processo de inserção das mulheres/mães no mercado de trabalho que visualizo, como um ponto de emergência possível para a efetivação das creches como espaço institucionalizado, uma vez que iriam abrigar os filhos dessas mães trabalhadoras. Assim, vai se reorganizando a possibilidade das iniciativas filantrópicas gestarem e organizarem os direcionamentos dessas ações e atendimentos nas creches, sob uma perspectiva moralizadora e uma ideia de prestação de serviços, que se distanciavam da ideia de educação como direito e se aproximam da ideia de economia produtiva (para atender a algo ou alguém). No Estado de Goiás *“o atendimento em creches surgiu por iniciativas filantrópicas ligadas às instituições de caridade”* (BARBOSA et all, 2005, p. 2), permitindo visualizar, com essa “iniciativa”, a intencionalidade em benefícios políticos e econômicos que a parceria com Estado, a partir do crescimento e a expansão da indústria, lhes proporcionaria, *“(...) situando suas propostas de educação para as crianças pequenas em um caráter emergencial e paliativo”* (BARBOSA et all, 2005, p. 3).

Nesse cenário *“a ausência de uma política educacional especificamente articulada para as crianças em idade pré-escolar”* (RODRIGUES, 2005, p. 6) evidenciavam uma visão assistencialista, na medida em que serviam de suporte para as mulheres/mães que necessitavam do trabalho e pela ausência de preocupação pedagógica sobre as ações empreendidas nesses espaços, por um lado. Por outro, o caráter compensatório, a partir do fortalecimento de projetos e subprojetos que constituem *“a participação comunitária, o aligeiramento e o espaço informal da educação como elementos indispensáveis para a consecução dos objetivos estabelecidos em todos seus subprojetos”* (RODRIGUES, 2005, p. 7). Esses cenários tornaram-se fundamentais, nessa racionalidade econômica, para

que o Estado focalize a família como produtiva e os espaços institucionalizados como apoio necessário para a expansão do capitalismo e da indústria. Primando pelas relações sociais e pelas políticas de assistência e compensação (RODRIGUES, 2005) em parceria com as filantropias, na lógica do progresso econômico.

Percebo que acompanhando a “estruturação do capitalismo”, o atendimento nas creches estabelecia-se por no mínimo duas direções possíveis: de um lado a produção de mão de obra barata através do aumento da inserção das mulheres/mães das classes mais pobres, que precisavam financeiramente complementar suas rendas, direcionado o atendimento das creches ao acolhimento das crianças (filhos dessas operárias), colado à proposta médico-higienista, com ênfase na nutrição, saúde, saneamento básico, afetividade (KUHLMANN JR, 2000), entre outros aspectos sociais, que se distanciam, nesse primeiro momento, de uma proposta de investimento educacional. *“E a política de alívio à pobreza, nesses termos, não provoca mudanças estruturais, pelo contrário, acaba atingindo os problemas pelos seus efeitos, realimentando as estruturas que a produzem”* (CANAVIEIRA, 2012, p. 6).

Por outro lado, as crescentes discussões teóricas, de diferentes campos do saber, ao reconhecerem a importância de estabelecer a socialização e estímulos para o desenvolvimento nos primeiros anos de vida, concebendo *“a educabilidade das crianças como condição de êxito escolar, a ser construídas nos processos ditos de socialização primária que tem lugar no interior das famílias”* (CAMPOS e CAMPOS, 2006, p. 9), deslocam teorizações por diferentes campos do saber (medicina, psicologia, pedagogia, entre outros) produzindo verdades (normas, padrões comparativos) sobre desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo e linguístico das crianças, que e conduzem as políticas educacionais por *“supostos que tem como referência a universalidade do desenvolvimento infantil”* (CAMPOS e CAMPOS, 2006, p. 10).

Ou seja, uma vez os sujeitos subjetivados pela importância de desenvolvimento nos primeiros anos de vida, incorporam esses referenciais nas práticas pedagógicas, vão norteando as condutas dos profissionais, dos professores, das famílias para com as crianças e das próprias crianças. Essas discussões teóricas dos diferentes campos do saber, nesse período histórico,

possibilitam que as parcerias entre Estado e filantropia ou Estado e família reforcem, como também, acentuem a Escola como espaço produtivo e privilegiado para o governo das condutas dos sujeitos infantis.

Nessa esteira, tais ações direcionam esse Estado liberal a ocupar-se mais das políticas públicas e das propostas para a educação e governo da infância, fabricando a urgência de espaços institucionalizados obrigatórios e, a urgência desses, por sua vez, trama-se ao interesse em proteger e regular a vida em sociedade, para produzir o convencimento da população de sua necessidade, como possibilidade (única) de acesso e democratização de desenvolvimento e oportunidades na sociedade (CAMPOS e CAMPOS, 2006). As Escolas, portanto, configuram-se como *“espaços institucionais a partir dos quais a criança, a família e a comunidade são vistos, comentados, instigados, teorizados, regulados, posto que neles sejam inventadas e produzidas práticas sociais de modalidades discursivas específicas, que se aglutinam e abarcam num movimento, desde aspirações dos poderes públicos a competências, habilidades e atitudes pessoais e subjetivas dos indivíduos infantis”* (PORTO, 2006, p.10). Ou seja, a garantia desse espaço, assegura, em certa medida, a prevenção, o controle e regulação dos sujeitos, ainda mais precocemente que o “período normal” escolar: é preciso conhecer para governar.

Então, percebe-se como mais produtivo prever espaços que a longo prazo vão preparar, conduzir e governar a *“população de baixa renda”* (PEREIRA, 2007, p.9) a fazer escolhas e manter o controle social, ainda que não intencionalmente. Para isso, projeta-se uma concepção de *“educação enquanto prática de preparo do trabalhador para atuar segundo a lógica de mercado”* (BARBOSA et all, 2005, p. 1), que anseia pelo futuro como algo melhor, tendo como possível efeito a escolarização precoce, pois o sujeito infantil passa/necessita ser alvo dessa ação. Ou seja, aliado a ideia de não correr riscos e a previsibilidade das condutas, metanarrativas modernas, o Estado mostra mais uma vez sua importância como regulador da vida em sociedade *“e descobre também o potencial da infância para o futuro da nação”* (BUJES, p. 255, 2002).

Assim, assumindo tranquilamente um entendimento generalizante, essencialista e abstrato sobre o indivíduo e a sociedade, a educação escolarizada foi logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria

se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível. Ou, em outras palavras: uma sociedade a mais previsível e segura possível (VEIGANETO, p.10, 2003).

Nesse jogo que dá condições para produzir a educação precocemente escolarizada como possibilidade de previsibilidade (de condutas e comportamentos), os discursos de equidade e democratização de acesso e oportunidades, direcionados a partir de aspectos econômicos (proteger e regular a vida em sociedade), associados à necessidade de atender as famílias (demanda social da população vulnerável), à proteção da vida (concepção médico-higienista das conduções desejáveis) e ao desenvolvimento humano (previstos pelos saberes), conferem à Educação Infantil uma racionalidade, neste período histórico, *“inserida numa nova ordem social, afastando-se de sua função social emancipatória”* (CAMPOS, 2008, p. 13). Que, por um lado com a crescente industrialização torna necessário a produção de mão de obra, e por outro (mas não oposto) a ascensão do capitalismo, ao preconizar o desenvolvimento e o progresso, acelera o processo de estatização da Escola, para prever um espaço, normatizado e regido pelo Estado, que garanta a ordem social e democrática, de acesso a “todos”. A Escola como espaço produtivo para o governo da infância.

Logo, o que se visualiza sob a ótica dos artigos analisados, demonstra que o Estado, nesse primeiro momento político-histórico-social, utiliza a discursividade recorrente da ordem social e democrática de *“direito à educação”* (FULLGRAF, 2008, p. 8) como estratégia de convencimento entre as populações, municípios e instituições filantrópicas (BARBOSA et all, 2005), como forma de atender essa “população vulnerável” que se faz emergente para o desenvolvimento do capitalismo industrial<sup>29</sup> em superação ao Governo ditatorial. E, em um segundo momento, ao propor a aliança entre Família-Escola através do discurso de defesa da *“Educação Infantil como uma política (...) envolvendo um trabalho diferenciado e compartilhado entre família, escola e sociedade”* (LIMA e SILVA, 2015, p. 5), concebe a participação social da família e dá importância à educabilidade para o

---

<sup>29</sup> Entendo que não só o processo de industrialização foi um campo de possibilidades para institucionalização da escola obrigatória naturalizada. Mas, toda uma trama histórica-política-social que foi se engendrando a partir das reformas educativas, que se iniciou no Brasil com a difusão das ideias da Escola Nova (1930), descolando o discurso de acesso da ordem dos privilégios para ordem dos direitos.

desenvolvimento humano como estratégia para convencer as famílias a enviar seus filhos ainda mais cedo para a Escola, fabricando a infância precocemente escolarizada.

Nesse sentido, Bujes (2002, p. 42) nos ajuda a pensar que

(...) a Educação Infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre aparelhos administrativo, médico, jurídico e educacional - incluídas aqui família e escola - devidamente assessorados por um saber científico. Ainda que tal aliança não exista a partir de uma intencionalidade prévia, ela tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil.

Por isso, entendo que a consolidação e organização das instituições escolares como as creches se caracterizam não somente pelo processo de industrialização mas, principalmente, pelo fortalecimento do assistencialismo que fixa as posições sociais, para localizar os assistidos e, sobretudo para gerir e conduzir a vida dos indivíduos, em duas direções complementares possíveis: atuando sobre o corpo do indivíduo, a escolarização institucionalizada enquanto um espaço possível para o disciplinamento dos corpos (previsão de riscos e previsibilidade de comportamentos), e, atuando sobre as ações do indivíduo (biopoder), a escolarização enquanto espaço de prevenção, controle e regulação sobre os corpos (condução das condutas e das escolhas), entendendo que quanto mais cedo se disciplina, mais chances se têm de conduzir o sujeito para um “futuro” seguro.

Direções complementares que visualizo ao estabelecer a consolidação e a organização das instituições que escolarizam (disciplinam, regulam, normatizam, conduzem) precocemente a vida dos indivíduos. Podemos pensar não somente as Escolas como espaço de disciplinamento, mas instituições que se aproximam em suas práticas corretivas para alcançar esse ideal de sujeito que vai se constituindo socialmente enquanto campo do saber, sobretudo a partir da psicologia e da sociologia, como por exemplo os orfanatos, os hospícios, as prisões, entre outros. Espaços que mostram-se potentes enquanto reguladores de condutas e nos conduzem à produzir um tipo de sujeito e sociedade que busca alcançar algo melhor no futuro.

Ou dito de outra forma, um modo de vida que se assume moderno e é produzido pela Escola, aliado às políticas educacionais, mas que também a

constitui, historicamente. Veiga-Neto nos convida a pensar que “conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais abertos (VEIGA-NETO, p. 59, 2015).

Nessa lógica, o caráter assistencialista já não é “suficiente” para convencer a todos da importância dos espaços institucionalizados, o Estado vai se reconfigurando em uma racionalidade neoliberal. Então, visualizo que a ordem do discurso se desloca para educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Art 6º e 205º da Constituição Federal 1988) assumido o caráter compensatório, a partir da ideia de “superação” da dívida histórica de negativa aos direitos, que se fortalece entre as populações, na medida em que os movimentos sociais de luta por esses direitos (e outros tantos) ganham força na sociedade. Dessa forma, o Estado vai criando/ampliando estratégias para gerir a vida dos indivíduos, alargando sua “área de propagação”, através da gestão de novas políticas e programas. Além de assegurar, enquanto “medida cautelar” um espaço institucional obrigatório (a Escola) para garantir os direitos de todos e conduzir e produzir socialmente o sujeito infantil, principalmente nos direcionamentos de suas escolhas, atribuindo a essa prática um caráter emancipatório como possibilidade de liberdade de escolha. É o sujeito sendo produzido em um Estado democrático que acredita ser (totalmente) livre para fazer escolhas.

Além disso, alguns autores (RODRIGUES, 2005; PEREIRA, 2008 e FLORES, 2015) entendem que o assistencialismo ainda permanece cotidianamente nos ordenamentos legais previstos e conduzem algumas práticas pedagógicas (uma vez que são direcionados para atender a lógica de mercado) principalmente porque na medida em que produzem a Educação Infantil como um problema de Estado (com avalanche de discussões que a Escola passa a não dar conta e emerge nos discursos pedagógicas e escolares) possibilitam a efetivação de políticas voltadas para o desenvolvimento político-social quando esta passa a ser obrigatória (investese mais, porque ninguém pode ficar de fora) (BARBOSA et all, 2005).

Ademais, a institucionalização da Educação Infantil possibilita que outras discussões ganhem centralidade e sejam mobilizadas nesse cenário, uma delas, mencionada pela produção científica analisada, é a “*fragilidade em termos de formação e identidade profissional*” (CORREA, 2007, p. 16). Ao se constituir a

Escola como espaço direcionado para a educabilidade, os profissionais que atuam necessitavam de formação pedagógica (inicial ou continuada), bem como deviam estabelecer discussões na/sobre a Educação Infantil. Contudo, no que tange o desenvolvimento de ações pedagógicas existe uma lacuna, principalmente por esse atendimento ser considerado uma prestação de serviço (assistencialismo), e por ainda não fazer parte de um sistema educacional, o que vai acontecer após a consolidação da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996 (KUHLMANN JR, 2000). Com isso, não visualizou-se neste período, pós redemocratização, iniciativas de investimento na formação desses profissionais. Portanto, talvez, tais questões sirvam para justificar um “longo” período com acordos filantrópicos que conduziam as práticas educacionais infantis na mesma lógica gestada pelo Estado: como prestação de serviços.

As discussões no campo do reconhecimento profissional, nesse período, fizeram-se emergente, e muitos movimentos militantes em prol de políticas que estabeleçam minimamente orientações consistentes de preparação para atuação nesses espaços foram foco de reivindicações. *“O fato de a Educação Infantil efetivar-se como direito a partir de um processo de luta constante constituiu nos agentes desse campo um perfil de eternos militantes”* (CANAVIEIRA, 2012, p. 13), devido a *“não valorização desse profissional da educação”* (PEREIRA, 2008, p.12). Além disso, discussões, quanto a profissionalização ou perfil de profissional, ampliaram as possibilidades de outras direções no âmbito educacional que foram dando as condições para se estabelecer diretrizes para conduzir e orientar as práticas, as ações, os currículos e a estrutura escolar voltadas para a infância, indicando as (melhores) técnicas para produzir o sujeito escolarizado.

Como é o caso do documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN/EI que circula em âmbito educacional desde 1999<sup>30</sup>. Para isso, outro grupo de pesquisas deste GT07 elencadas nas categorias anteriormente citadas: *“Formação, identidades e experiências profissionais da Educação Infantil e Avaliação”*, possivelmente dará mais subsídios para problematizar tais discussões. Por enquanto, percebo que a proposição deste documento, por parte do Ministério da Educação (MEC), está para além de orientações curriculares para Educação

---

<sup>30</sup> Para mais discussões sobre Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ver o estudo proposto na tese *“Infância e Maquinarias”* da autora Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002).

Infantil. Tem aí um instrumento “inventado para colocar em operação uma série de tecnologias que têm por finalidade moldar e modelar as condutas infantis” (BUJES, 2002, p.18).

Por isso, podemos pensar que para além das diretrizes que os documentos indicam, nesse período já são pensados modos de condução para a Educação Infantil, alinhados aos interesses estatais e filantrópicos, mesmo com pouco investimento em políticas voltadas para a formação profissional. Nesse sentido, percebe-se que o interesse primeiro é indicar como e quais sujeitos a Escola deve fabricar, pois, o assistencialismo fortalece e fixa essas posições sociais, na medida que localiza os assistidos como possibilidade de risco. Eis, que tensionar sobre a formação desse profissional, é uma potente estratégia de governo que possibilitará pensar a produção do cenário educacional e dos sujeitos infantis sobre diferentes caminhos.

Assim, ao se deslocar para a década de 1990, o foco inicial das discussões se direciona para a expansão das redes de creche e pré-escola no país, e as possibilidades de formação dos profissionais que atuam nesses contextos. O que aconteceu concomitante ao desenvolvimento de pesquisas de base histórica sobre as funções sociais e educativas das instituições de educação da criança, aquelas desenvolvidas pela área da psicologia do desenvolvimento, que se configuram, no meu entendimento, como estratégias para normalizar os sujeitos, ou para produzir uma “norma” referência, na medida em que suas teorizações foram estabelecendo “padrões” para o desenvolvimento humano.

Percebo, que são os discursos desses diferentes saberes que vão se incorporando aos documentos legais para estabelecer a obrigatoriedade escolar que era anteriormente de oferta obrigatória por parte do Estado, mas, matrícula facultativa por parte das famílias, principalmente por estar atrelado ao entendimento de que é economicamente produtivo prever os espaços institucionalizados que conduzam/estabeleçam as práticas de desenvolvimento desejáveis: os sujeitos precisam desenvolver-se plenamente. Ou seja, a produção discursiva desses saberes conduz o Estado a entender que compensa (mais) colocar os sujeitos na Escola precocemente (espaço institucionalizado) porque ali se estabelecem (mais) ações de controle (com mais poder e menos violência). Na medida em que os saberes sobre esses sujeitos são mais desenvolvidos cientificamente, mostram as

melhores direções para o desenvolvimento desses sujeitos. Discursividades que tomam força de verdade e convencem as Famílias de que a Escola é o melhor investimento para o futuro.

Nesse cenário podemos aproximar a política de ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil (2013) com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008<sup>31</sup>. Ambas mostram operar ações que buscam trazer (mais) sujeitos (que estavam fora da Escola) para dentro da Escola, ampliando o foco de captura e condução. Primeiro a garantia de um *lócus*, a Escola, que possibilitou a visibilidade desses sujeitos para produzir saberes (referenciais) que foram, depois, estabelecendo estratégias para o (melhor) governo sobre suas condutas, ações e comportamentos. Portanto, hoje ambas políticas se constituem como tática de Governo que colocam em operação ações para o governo da infância dentro de uma ação maior que é o dispositivo de seguridade, pois, quanto mais precoce a inserção na Escola, melhor, mais seguro, mais previsível e passível de correção das condutas e comportamentos.

Contudo, na medida em que se consolida a institucionalização da Escola, as questões sobre a educação enquanto direito, que passam a ser centrais em âmbito nacional, demonstram que a Educação Infantil, constitucionalmente ainda é entendida como ensino facultativo, diferente do Ensino Fundamental que é obrigatório (e neste período ainda era de oito anos). E, mesmo diante de muitas mobilizações sociais para a expansão das creches e reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e da família (Constituição 1988), a “*suspensão das verbas destinadas para esta etapa acarretou no fechamento de muitas instituições*” em diferentes estados do país (BRANDÃO, 2004; BARBOSA et al, 2005).

Esse fato, discutido em alguns artigos científicos analisados da Anped, demonstra a relação direta das lacunas de políticas educacionais com o contexto político da época, principalmente, referente ao período de 1999 a 2003 do Governo

---

<sup>31</sup> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Esse período teve como principal efeito a diminuição de investimentos orçamentários e financiamentos sobre políticas para a Educação Infantil, assumindo uma política de “*desobrigação com relação às crianças da faixa etária de 0 a 6 anos*” (BRANDÃO, 2004, p. 13), na medida em que priorizou investimentos na Educação Básica, que era entendida como período obrigatório dos sete aos catorze anos de idade (LDB/96). Parece-me que possivelmente o foco de captura se direcionou para o Ensino Fundamental devido aos acordos internacionais que conduziram os investimentos para essa etapa de ensino.

Além disso, tal política de “desobrigação” conduziu e/ou obrigou sucessivamente, que muitos Estados municipalizassem seus sistemas de ensino, responsabilizando-os conseqüentemente pela garantia da oferta de vagas para Educação Infantil. Nesse período de transição (municipalização) muitas creches foram fechadas por falta de verbas, devido a desresponsabilização por parte do Governo ao redirecionar o foco dos investimentos e obrigações pela Educação Infantil dos Estados para os Municípios em busca da descentralização de responsabilidades (BRANDÃO, 2004; VIEIRA, 2007; PEREIRA, 2008).

Uma possibilidade para pensar é que o foco de investimentos na Educação Básica, se deu em prol da garantia de recursos a serem gerenciadas pelo Estado, quando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) criado desde 1998, distribuiu verbas a partir da quantificação do número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Ou seja, a necessidade de ênfase se dá no Ensino Fundamental tendo em vista investimentos ponderados e calculados computados a partir do número de matrículas. Logo, quanto mais alunos matriculados nesta etapa, mais recursos, mais financiamento e mais economicamente produtivo a Escola é para o Estado. Por isso, foi necessário otimizar os investimentos e, portanto, direcionar o foco das políticas para o Ensino Fundamental.

(...) os recursos do FUNDEF são distribuídos entre o governo estadual e os governos municipais, de acordo com o número de alunos do Ensino Fundamental público atendidos em cada rede de ensino (estadual ou municipal), conforme os dados constantes do Censo Escolar do ano anterior (BRASIL, 1998, p.1).

Com isso, percebo que vai se estabelecendo condições de possibilidade para a antecipação da escolarização das crianças (exigindo obrigatoriedade do ingresso escolar a partir dos seis anos de idade pela Lei nº 11.114/2005) e, posteriormente, a ampliação do Ensino Fundamental para os nove anos (implementado pela Lei nº 11.274/2006). Essa ação “primeira” de ampliação do ensino busca atender a uma agenda internacional de acordos com diversos países. Porém, essa “*agenda (se) estrutura não a partir da lógica do direito, mas a partir da lógica de ser uma ação estratégica no combate a pobreza, e concebida como um serviço que deve ser estendido especialmente para as famílias pobres*” (CAMPOS, 2008, p. 13), coadunando com os tratados mundiais que são assinados ao longo da década de 90, como possibilidade de compensar as diferenças.

Assim, é possível pensar que as legislações e regulamentos que previam os “padrões” desejáveis de funcionamento das Escolas de Educação Infantil, ainda sob as primeiras versões da LDBEN -1961 e 1971 (VIEIRA, 2007), discutem a organização do ensino, de forma a regular a oferta e definir seus objetivos, normatizando as práticas educativas de maneira a orientar os professores como conduzir suas ações, em uma forma, espaço e tempo equiparado pelos modelos internacionais. Essa preocupação em detalhar, prever e estabelecer as “formas de ensino”, anunciam uma formação discursiva que possibilita a implementação de outras tantas políticas que vão estabelecendo os modos de ser e conduz os sistemas de ensino como um todo, repercutindo até a atualidade. E produzem a Escola como um dos principais espaços de transformação e emancipação dos sujeitos: educação como obrigação.

Aqui abro um parêntese, para justificar que fazer a crítica sobre as metanarrativas modernas, que produzem a Escola como espaço/*lócus* ideal de transformação da sociedade, diz de um modo de ser e pensar que compreende que grandes transformações não acontecem por si só ou por se centralizarem em algum espaço, como a Escola. E isso não é ser pessimista. Ao contrário, acredito que existam transformações, mas que estas são produzidas em pequenas fugas e rupturas diárias nas ações dos sujeitos. No espaço escolar essas rupturas acontecem nas práticas escolares e pedagógicas, quando possibilito que os sujeitos reflitam sobre como as coisas foram se constituído, observando os vácuos para mostrar as possibilidades de tensionamento e resistência que essas ações podem

estabelecer para subjetivar esses sujeitos (capturando o maior número possível de sujeitos). A Escola constitui-se enquanto espaço de reflexão, que coloca em suspeição as verdades absolutas instituídas: um (processo de) transformação possível.

E, fora da Escola, quando consigo estabelecer um pensamento hiper-crítico sobre meu modo de ser, de me conduzir e de conduzir os outros, perceber as verdades que vou assumindo, possibilitando novas reflexões e direcionamentos cotidianos sobre essas verdades, percebendo as contingências das mesmas. A Escola, enquanto espaço de captura e subjetivação, para produção de modos de vidas (possíveis, a depender das escolhas e condução dos sujeitos): a possibilidade de entender não tão ingenuamente os modos de condução aos quais estamos enredados.

Ou seja, olhar com cautela e atenção ao que está assentado como verdadeiro, se valendo daquilo que é possível e daquilo que é preciso fazer (nas ações pedagógicas ou não). Refletir sobre os caminhos de condução escolhidos, para não simplesmente se deixar conduzir, mas, possibilitar que os sujeitos também visualizem ou ao menos reflitam sobre esses modos (escolhidos ou não) de condução aos quais são assujeitados, e escolham os que são mais verdadeiros para si.

A exemplo disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) previsto pela Lei nº. 8.069/1990, como documento que dispõe sobre os direitos fundamentais da criança (0 a 12 anos) e do adolescente (12 a 18 anos de idade), constitui-se como um elemento possível de condução das condutas e das práticas dos sujeitos, ao reafirmar os direitos previstos na Constituição Federal de 1988. “Tais práticas são difusas no tecido social, o que demarca sua potência (das práticas) na produção de sujeitos que se conheçam como o próprio Estado” (MACHADO, 2016, p. 32).

Com essa leitura, é possível perceber que outros documentos também vão se constituindo como elemento (possível) de condução dos sujeitos e dos discursos, atrelados a acordos com Organismos Internacionais, que pretendem nos conduzir por cenários educacionais mais seguros e previsíveis econômica e politicamente. Um discurso naturalizado, principalmente por tratar-se de políticas de erradicação da pobreza e analfabetismo, fatores emergentes para a seguridade social, que convencem a população sobre sua necessidade.

Nessa lógica, em 1990, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, propõem a países, inclusive ao Brasil, o compromisso de atender as metas que pretendem satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, para erradicar a pobreza, o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância, principalmente, decorridos da necessidade de reconhecimento e cuidado da criança e do adolescente como um todo. É a partir desses direcionamentos que a Educação brasileira começa a ser repensada no âmbito de suas políticas educacionais nacionais, e mostram-se para mim, no mínimo, como um possível disparador para repensar e reestruturar, em âmbito nacional, os caminhos (educacionais) que visualizamos em todo cenário educacional, que estão atrelados às agendas internacionais.

Para que as políticas de âmbito global/mundial possam influenciar as políticas de âmbito local/regional, a discursividade que possibilita o convencimento das populações coaduna com a “crescimento, desenvolvimento e direito de todos à educação” (BRASIL, 1990) que passa a se estabelecer como texto central desta conferência. Entendimento que se distancia de inferir que o Compromisso de Dakar é o “ponto de origem” da reestruturação das políticas educacionais brasileiras. Mas, é percebido por mim, como um ponto de emergência (possível) para a ruptura das concepções autoritárias e absolutas que até então conduziam os sistemas educacionais, pois estes se direcionam por princípios humanizadores de prevenção e cuidado das populações. Talvez por isso tenha força de convencimento e sedução em firmar acordos com os diferentes países de forma naturalizada.

Penso o Compromisso de Dakar como ponto de emergência possível para conduzir a educação brasileira, porque visualizo que a partir dessas tramas políticas, históricas e sociais, a Educação reforça a lacuna encontrada sobre estudos e discussões mais contextualizadas, que pensem especificamente a Educação Infantil. Principalmente, no período de transição da LDB/1971 até a implementação da LDB/1996, tendo um recorte de quase vinte e cinco anos de um vasto período de estagnação de propostas e direcionamentos efetivos para a Educação, que começam a ser vislumbrados com mais ênfase no início da década de 90, período em que os acordos internacionais começam a ser firmados no cenário brasileiro e direcionar ações para os sistemas de ensino.

Com isso, percebe-se nessa analítica que a demanda pela institucionalização da Educação Infantil aumentou à medida que cresceu a necessidade da inserção da mulher/mãe no mercado de trabalho e, com isso, decorreu “uma maior conscientização da necessidade da educação da criança sustentada por uma base científica cada vez mais ampla e alicerçada em uma diversificada experiência pedagógica” (BRASIL, 2004, p.07) que buscou demarcar os ideias de desenvolvimento para os sujeitos, colaborando para classificações de aprendizagens. Essa preocupação se reforça, no Brasil, quando no ano de 1993 iniciam-se as discussões referentes à elaboração da nova estruturação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de forma que as questões educacionais da Educação Infantil passam a ser repensadas, tanto para torná-la parte integrante da Educação Básica, quanto para estabelecer medidas referentes às condições de funcionamento das instituições, ao regime de trabalho, qualificação dos profissionais, e os caminhos para as ações pedagógicas a serem desenvolvidas na Escola(LDB 1996). Salientando as já possíveis influências dos Organismos Internacionais.

Neste período é instituído a primeira Política Nacional de Educação Infantil (1994). Documento que, em sua primeira versão, descreve sucintamente os principais objetivos da Educação Infantil como aspecto indissociável das ações direcionadas para as crianças, que fortalecem a concepção de educação e cuidado<sup>32</sup>. Essa concepção de Educação Infantil se trama com a rede de regulação compartilhada para conduzir as ações de condução na creche e na pré-escola. Essas ações estão enredadas com outras áreas que vão complementando e ampliando essa teia, para ir estabelecendo, de forma articulada, o governo dos sujeitos infantis, como por exemplo, a área da saúde, da assistência, entre outros, como previsibilidade de seguridade social. Ou seja,

A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade (BRASIL, 1994, p.15).

---

<sup>32</sup> Para discussões sobre as tramas que envolvem as concepções de educação e cuidado, ver os artigos elencados na categoria “Cuidar, educar e o brincar da Educação Infantil”.

Esse refinamento das práticas de condução, que vai se delineando ao se estabelecerem políticas educacionais norteadoras, implicadas pelas normativas internacionais, de cuidado e prevenção para o indivíduo, resulta, para mim, no reconhecimento pelo Estado da noção de risco que uma sociedade com sujeitos considerados “vulneráveis” (econômica, social, educacional e culturalmente) tem ao não serem conduzidos. Portanto, agir, escolher, posicionar-se e desenvolver-se sem um aparato de profissionais, regras e orientações pode representar um risco para sociedade, e, portanto, para o Estado. Então, é necessário investir na promoção de políticas educacionais que possibilitem uma condução produtiva para os sujeitos e a sociedade como um todo. Ou seja, “para que melhor se governe uma população, é preciso conhecê-la, escutiná-la, e isso envolve o estudo das variáveis de seu funcionamento, das relações dos seus membros” (MACHADO, 2016, p.30). Por isso, a Escola localizada como *lócus* específico (e principal) que produz essa visibilidade e controle necessários sobre os sujeitos.

Nessa esteira, é possível elencar as várias políticas educacionais que foram sendo estabelecidas para atender, orientar e conduzir as populações em risco como possibilidade de “superação” das funções assistencialistas e compensatórias de modo que se deslocassem para a função educacional “mais” efetiva e emancipatória. Na minha leitura, ambas funções são indissociáveis, pois entendo que não há uma superação de uma pela outra e sim, o desenvolvimento concomitante dessas funções no cenário educacional, principalmente pela preocupação em torno da manutenção da vida dos sujeitos. Logo temos: o assistencialismo como garantia de prevenção da população, as funções compensatórias como garantia de controle da população e a função educacional como garantia de regulação da população.

Sendo assim, quando a Constituição de 1988, que prevê no seu Art. 205 “educação como direito de todos e dever do Estado e da família”, outras políticas educacionais vão sendo pensadas para constituir essa rede que assegura e conduz os sujeitos dentro de uma racionalidade de Estado. Como por exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>33</sup>, 1990, que é um documento articulado com as políticas de prevenção de Estado, no qual vai indicar a infância enquanto uma fase da vida, determinando um período específico - dos 0 aos 12 anos de idade- e, que

---

<sup>33</sup> Lei .069/1990.

produz um tipo de criança: aquela que deve, por direito, passar pela Escola. Percebo o ECA anunciado uma infância escolarizada como direito, que se preocupa e defende a frequência escolar como forma de “atacar” o trabalho infantil, além de constituir como política que assiste e atende às necessidades dos sujeitos e compensa as carências históricas garantindo o direito a educabilidade. É a configuração da Escola como melhor lugar para se estar: a garantia de preparação para o futuro.

Além disso, a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente reforçam a necessidade de elaboração de outras políticas que direcionem e reconheçam (e capturam) mais especificamente as populações, no caso deste trabalho, a população da Educação Infantil. Ação que aparece no cenário educacional em 1994 com a primeira Política Nacional da Educação Infantil.

A Constituinte foi um marco decisivo na afirmação dos Direitos da Criança, neles incluído o da educação em creches e pré-escolas. Sociedade civil e organismos governamentais, ao se mobilizarem pelos direitos da criança, expressaram e ao mesmo tempo fizeram evoluir o estágio que a consciência social havia alcançado sobre a criança como indivíduo e membro da sociedade. Expressaram, também, que os direitos da criança à Educação Infantil têm a contrapartida do dever do Estado em assegurar seu cumprimento (BRASIL, 1994, p.9).

Esse desenho que vai alinhando no cenário das políticas educacionais a Educação Infantil como uma estratégia de Governo, na medida que se reforça a importância da Escola pelo convencimento da importância da Educação e desenvolvimento infantil, e também como estratégia de economia política enquanto pensada como modelo ideal de condutas e comportamentos. Legalmente percebe-se esse refinamento quando os documentos legais deixam de indicar a oferta da educação como uma possibilidade e passam a instituírem sua obrigatoriedade.

Ou seja, na medida em que essa rede de convencimento vai sendo (re)produzida pelos documentos legais - primeiro a Constituição de 1988, depois reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, e ainda ampliada pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação de 1996 - a obrigatoriedade de frequência da Educação Infantil produz-se, na minha leitura, como uma estratégia de governo biopolítico para o fortalecimento da ação de seguridade que já vinham se constituindo desde a própria emergência da Escola, e que vão se

incorporando às demais políticas ao longo do tempo, devido a naturalização destas. Estratégias que produzem a ampliação dessa obrigatoriedade como expansão de um direito, mostrando-se como um efeito na gestão das práticas escolares. Por isso, Bujes nos diz que

o movimento massivo de expansão da educação institucionalizada para crianças de zero-seis anos de idade, atingindo hoje níveis impressionantes em todo mundo ocidental, nos leva a inquirir como alguns conceitos vieram se impondo na definição do que teriam práticas desejáveis, qualificadas, bem estruturadas para levar a cabo as experiências educativas com as crianças, nos espaços formalmente a isso destinados (BUJES, 2007, p. 1).

Desse modo, é possível ir percebendo, que as pesquisas científicas do GT07 da Anped assumem a ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil como uma necessidade boa por si só, pois, suas discussões têm versado sobre a compreensão da infância como construção social, alinhados aos discursos legais, assistencialistas e compensatórios, sobremaneira. Demonstrando uma percepção quase naturalizada universalmente sobre a ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil aos quatro anos, possibilitando perceber a naturalização como um efeito discursivo que assujeita a todos. Sujeição estabelecida pela rede de regulação compartilhada qual mostra-se, para mim, como estratégia de governamentalidade biopolítica, principalmente, porque a naturalização da ampliação do ensino de nove anos, que reduz a inserção da criança para os seis anos, é pouco tensionada pelos discursos científico, mostrando-se potente em termos de subjetivação, para instituir a atual política de ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil em 2014<sup>34</sup>.

Diante disso provoco-me: Como os documentos legais foram produzindo tal naturalização? Que estratégias discursivas os documentos normativos utilizam para nos convencer dessa política? Como tais normativas foram assumindo força de verdade? Quais são os efeitos do entrelaçamento da ampliação da obrigatoriedade de frequência com a invenção da Escola como espaço obrigatório? Tensionamentos que me possibilitam articular ainda mais a intencionalidade das discursividades que vem naturalizando a Escola como melhor espaço de prevenção e condução das populações.

---

<sup>34</sup> Lei 13.005/2014.

E por isso, podemos pensar a Escola como *locus* principal (mas não único) para a captura, cada vez mais cedo, mais precocemente, dos sujeitos, pois, desse modo “na gestão das populações, a segurança pode ser entendida como uma tecnologia de gestão do risco, um esquema de racionalidade, uma tentativa de ordenar os acontecimentos” (SANTOS, 2010, p.114). E, conseqüentemente, as práticas gestadas pelo Estado para que os sujeitos da Educação Infantil também produzidos nessa lógica de sujeição, seja mais uma tática - para manter (mais) controle (com menos governo) sobre suas condutas - ou sob uma ação do biopoder atuando pela vida desses sujeitos, onde o Estado cria/inventa (outras) estratégias para controlar as populações e prever seu risco: fabricam o governamento da infância precoce.

Dessa forma, o Estado precisa investir em políticas educacionais que capturem ainda mais precocemente os sujeitos, e os conduza a quererem estar na Escola, como algo melhor e único para seu futuro, assumindo essa verdade como sua. Estratégia que percebo possivelmente emergir na medida em os discursos legais atrelados às verdades produzidas pelos diferentes saberes sobre os sujeitos, convence a população da Escola obrigatória por direito ser necessária, e ainda reforçam a produção discursiva de produções científicas, como as aqui analisadas e vice-versa. Produção discursiva que se imbrica aos discursos legais para produzir o governo das populações.

Assim, entendo que os sujeitos da Educação Infantil, que até então ficavam fora<sup>35</sup> dessa regulação, agora, com a política de ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil, passam a entrar no jogo das relações de poder, ocupando lugar de mais visibilidade para que se estabeleça mais controle sobre esses sujeitos. Ou seja, “trata-se de um poder que se aplica sobre à vida dos indivíduos” (SANTOS, 2010, p.114). Suspeito que isso, é possível, à medida que a proliferação discursiva (intencionais e recorrentes pelas pesquisas científicas, áreas psi) reforçam a necessidade de prevenção, controle e regulação, sobre os sujeitos infantis e para isso institucionaliza-se um espaço que produz essas práticas assumindo-as como

---

<sup>35</sup> Aqui, entendo, os sujeitos que historicamente ficaram às margens (economicamente) dos direitos sociais, e que por medidas preventivas, de seguridades, e ampliação da garantia desse direito, são convidados a também ir para Escola. Ainda que Escolas, e Professores, e oportunidades, sejam insuficientes.

verdade. Logo, ao Estado compete prever o risco e estabelecer estratégias de prevenção e/ou regulação: materializa essa ação em forma de Lei.

Talvez se possa dizer que o risco é um princípio de objetivação dos acontecimentos. Nesse sentido, parece que o importante é prever mecanismos para minimizar as chances de que determinados eventos venham a acontecer ou para compensar seus efeitos quando se tornam inevitáveis (SANTOS, 2010, p.114).

Dessa forma, a constituição da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência na Educação Infantil ao quatro anos de idade, além de se produzir como uma estratégia para alcançar esses sujeitos (ou um número maior de sujeitos) que estavam “fora” da Escola, no atual cenário educacional, buscam minimizar as chances de desvios, ampliando ainda mais o cenário de captura para a condução e regulação sobre esses sujeitos, como tentativa de manter à todos (o número máximo possível) dentro dessa rede sujeição.

Contudo, faço uma provocação: Como (quais são as possibilidades de) ficar fora dessa rede de sujeições constantemente? Parece-me que o alargamento dessa obrigatoriedade é uma reconfiguração (possível) das táticas de governo historicamente engendradas nas tramas sociais, para manter controle sob determinado tempo um maior número de sujeitos. O que para mim, talvez, justifique a “insistente” proposição de (diferentes) políticas e modos de vidas que o Estado se ocupa, como forma de capturar a maior parte possível das populações, principalmente no cenário educacional. Por isso, percebo que é exatamente pela constante reconfiguração das políticas educacionais e/ou táticas de capturas, não ser possível ficar de fora dessa rede a todo o momento. Penso que há novas reconfigurações porque os sujeitos vão escapando e desviando-se dessas formas de condução já existentes, mas são capturados (possivelmente) por outras que vão sendo inventadas.

A partir dessas provocações, a política de ampliação obrigatoriedade da Educação Infantil aos quatro anos de idade, mostrou-se para mim como uma estratégia de controle e prevenção que visa a produção do governo da infância. Mesmo que essa política não tenha sido objeto de discussão das produções científicas do GT07, tais discursividades produziram as condições de possibilidade para a instituição da mesma, o que possibilitou perceber, a produção

dessa política como efeito desses discursos naturalizados e “acomodados” no cenário educacional, na medida em que ampliando sua abrangência de captura sobre os sujeitos intensifica-se o governo e, produz uma infância precocemente escolarizada de forma inquestionável.

Por isso, reconhecer que nas décadas de 1970 e 1980 a necessidade das creches era estabelecida como apoio às mulheres/mães que queriam/necessitavam inserirem-se no mundo do trabalho, é perceber que a instituição da creche “nasce” do assistencialismo as mulheres pobres, tendo como alvo a produtividade dessas mulheres/mães. Deslocando-se para os anos 2000, não só as mães/mulheres pobres buscam inserir-se nesse mundo do trabalho, também as mulheres de classes mais abastadas querem se incluir, e possibilitam, com isso, que outros papéis sejam inventados para dar conta dessas crianças, como as babás, as cuidadoras, entre outras, tendo como alvo de produtividade não só as mulheres (pobres ou abastadas) mas os sujeitos infantis envolvidos nessas tramas. Ou seja, conforme a rede de regulação vai se tramando em cada período histórico, social e político, discursos de diferentes campos do conhecimento ganham força de verdade e passam a estabelecer a necessidade das mulheres/mães inserirem-se no mundo do trabalho.

Logo, na lógica neoliberal, a partir de 2000, a Educação Infantil é necessária para produção desse sujeito produtivo e então, passa a ocupar o lugar de investimento necessário, portanto obrigatório. Por isso, quanto mais cedo a inserção dessa criança no espaço escolar, mais possibilidades ela terá de desenvolver habilidades e competências de concorrer. Ou seja, a Educação infantil vai se deslocando de uma política enquanto prática de assistência que deu/dá condições para a mulher pobre inserir-se no mundo capitalista, como também constitui-se como uma estratégia de investimento no capital humano.

# CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS...

## **1. Possibilidades outras de (re)pensar a obrigatoriedade da Educação Infantil**

Ao propor produzir este trabalho, a partir da intencionalidade de analisar como a ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil é produzida pelos discursos que constituem os trabalhos do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07) da Anped, pude perceber como esses discursos se constituíram como mecanismo de produção de governo de uma infância precocemente escolarizada e da ação pedagógica, colocando o sujeito da Educação Infantil como alvo central de suas ações de prevenção ao risco social.

Visualizei que as recorrências históricas desses discursos nos conduziram por cenários educacionais específicos, impossibilitando, muitas vezes, questionamentos sobre sua constituição. Além disso, mostraram que as décadas de 1970 e 1980 foram “marcos” importantes de rupturas após um longo período ditatorial, principalmente porque no Estado então Democrático, o desenvolvimento do capitalismo e a expansão industrial dissolveram e romperam com o autoritarismo estatal que tanto prejudicou a sociedade e a educação. Como também deram condições de possibilidade para se pensar a produção de uma infância escolarizada e tensionar as tantas lacunas ausentes de investimentos neste campo.

Essas rupturas possibilitaram que as novas estruturas “assumidas” pelo Estado, bem como sua descentralização, oportunizasse que a expansão do mercado de trabalho, com a crescente e necessária urbanização, fosse um ponto de emergência possível para a efetivação de parcerias com as filantropias (parceria público-privado). Estas, ao gestarem os espaços institucionalizados para crianças, produziram, na minha opinião, as condições para que a lógica empresarial e neoliberal se instalasse (ou fosse sendo consolidada) e constitui-se boa parte das ações de governo que buscam fabricar sujeitos produtivos e produtores para a economia, conduzindo o cenário educacional a investir no desenvolvimento de habilidades e competências como fatores principais de evolução dos sujeitos.

Nesse contexto, a visão assistencial constituiu as creches sem preocupação pedagógica, apenas como função médico-higienista como previsibilidade para instruir as necessidades básicas, como ação de prevenção e cuidado a vida. Essa visão, determinou que o Estado observasse esse espaço, a creche, como, então, produtivo e produtor, por (pelo menos) duas direções: produtivo enquanto garantia

de aumento da mão de obra das mães/mulheres para ampliar a produtividade da indústria e expandir o capital, e, produtor enquanto interesse de prevenção de riscos para a sociedade, estabelecendo esse espaço como um *lócus* de condução dos sujeitos, que mais tarde, garantiriam a mão de obra. A lógica empresarial, de produção com foco no capital (econômico) operando a serviço do Estado.

Dessa forma, é possível perceber como a previsibilidade de um espaço que conduz os sujeitos é determinante para que as crescentes discussões sobre o desenvolvimento nos primeiros anos de vida fossem fabricadas pelas diferentes áreas do saber. Este espaço, “submete a infância (e continuam submetendo) a regimes de visibilidade, tornando-as objeto de determinados discursos e foco de tecnologias de poder” (SANTOS, 2010, p.108), ao mesmo tempo em que produzem verdades e padrões sobre o desenvolvimento e (melhores) condutas humanas e sociais, que vão se difundindo nas discursividades produzidas sobre esses sujeitos, pelo Estado e pelos diferentes saberes, estabelecendo referenciais universais.

Discursos que têm a “preocupação em colocar os sujeitos na ordem da moralidade e ordenar os conhecimentos segundo preceitos “científicos” que orientam a elaboração de documentos” (BUJES, 2002, p. 272) legais, que foram/são incorporados nas práticas pedagógicas para subjetivar os sujeitos, como vemos na atualidade. Uma vez esses saberes reforçados pelas legislações, ganham ainda mais força de verdade e visibilidade, possibilitando a efetivação da Escola como o melhor espaço que desenvolve o sujeito da forma (mais) desejável, produtiva, “normal” e aceitável possível. E com isso, justifica a ampliação da obrigatoriedade de frequência escolar para precocemente os sujeitos sejam conduzidos. Portanto, é o espaço escolar sendo reconhecido como produtor e produtivo econômica e politicamente, com foco no capital humano.

Além disso, também, foi possível perceber que os discursos produzidos pelo GT07 da Anped, buscam disseminar discursividades que produzem o convencimento de todos e cada um, para que a Escola seja sempre o melhor lugar para se estar. Ou seja, a Escola se constitui como *lócus* principal para prevenir, conduzir e regular os sujeitos a longo prazo, tendo como possível efeito a escolarização precoce, como possibilidade de previsibilidade do sucesso dos sujeitos e de seguridade da sociedade.

Do mesmo modo, esses discursos se fortalecem na medida em que a educação passa a ser entendida como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205, CF, 1988) contemplada pela Constituição Federal. Logo, é reconhecida como direito - adquirido a partir de lutas históricas e sociais - portanto, inquestionável. Assim como, a democratização de acesso à educação, subjetiva as famílias sobre a necessidade de proteger a vida, a infância e a estabelecer o “desenvolvimento pleno dos sujeitos” (Art. 2, LDBEN/1996) conforme já anunciado pelos diferentes saberes, e reforçado, e instituído pelas legislações. Portanto: é necessário mandar ainda mais cedo para Escola. E com isso

cada vez mais, a rede de sujeitos convocados a se envolver com a escola aumenta, porque entendo que também as funções da própria escola têm aumentado. O fato é que, parece-me, para além da função de ensino de conteúdos e conhecimentos formais, materializados nos currículos escolares, interessa que a escola se constitua como um espaço de produção de subjetividades capazes de livre participação na vida em sociedade (MENEZES, 2011, 72).

Dessa forma, se justifica ainda mais a previsibilidade da Escola como *lócus*, que promova os regimes de visibilidade para que esse sujeito seja fabricado e para que seja definida uma identidade, que possibilite o governo de si (e dos outros). Ou seja, institui-se a ampliação da obrigatoriedade de frequência na Educação Infantil como necessária para que o sujeito infantil se torne alvo dessas ações, e então seja definido, descritível e mensurável, a partir das diferentes áreas do saber, para que se estabeleçam verdades sobre esses sujeitos. Com isso, possibilite que regimes de verdades consigam implicar na constituição das subjetividades sobre sua identidade, de forma que a escolarização de sua infância passa a ser e “assumida” por si e por todos como necessária.

Nessa lógica, os discursos legais não só vão estabelecendo o convencimento das populações vulneráveis da necessidade desse espaço, mas também vão ganhando força enquanto possibilidade única para manter a ordem social e democrática, tendo como (possível) efeito a implementação de políticas que garantam sua obrigatoriedade, na medida em que se articulam com os discursos das produções científicas que discutem essas ações. Com isso, além de capturar as famílias para também se responsabilizar da participação e controle de frequência escolar das crianças nesses espaços (BRASIL, 1996), viabiliza que, posteriormente,

a implementação da política de ampliação desta obrigatoriedade seja assumida pelo sujeitos infantis. Por isso, mais uma vez saliento, que reside nas práticas de sensibilização a potência para convencer a todos e cada um dessa verdade. Assim como, há potência nas recorrências discursivas que, ao mesmo tempo em que naturalizarem os discursos legais, promovem a garantia e permanência dessas políticas engendradas em ações de seguridade para produzir os sujeitos da Educação Infantil, alinhados a lógica produtiva.

Nesse contexto a sociedade desloca-se ora para o caráter assistencialista, ora para o caráter compensatório, fortalecendo ainda mais a necessidade do espaço escolar como medida protetiva, preventiva e de superação das negativas históricas dos direitos sociais e educacionais, produzindo um assistencialismo compensatório. Tais discursos fortalecem-se nos movimentos sociais e militantes em busca de efetivação legal de (outras tantas) políticas que assegurem esses direitos dos sujeitos infantis, mostrando o quanto a população está convencida dessa verdade.

O assujeitamento a esse discurso é percebido pelo pouco tensionamento feito sobre as políticas instituídas nas produções científicas analisadas. O que a meu ver reforça a necessidade da ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil, pois, a institucionalização da Escola é uma verdade assumida e defendida por todos e cada um. É um direito e é, portanto, inquestionável. Por isso também, cada vez mais discussões sobre a importância dos processos de desenvolvimentos desejáveis e padrões, e currículos, e metodologias, e diretrizes e políticas, são produzidos para conduzir as (melhores) práticas escolares que vão fabricar os sujeitos da Educação Infantil, subjetivados por essa lógica, pois, a escolarização obrigatória é algo já estabelecido. Ou, ainda, produzirão um tipo de infância: a infância precocemente escolarizada.

Contudo, não penso que “o acesso à educação básica obrigatória como direito público subjetivo” vá garantir a esse sujeito socialização e “desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2013) que o direciona por caminhos exclusivamente seguros, como parece prever as legislações. Penso que a garantia do espaço escolar precocemente obrigatório, possibilitará gerar mais visibilidade sobre esses sujeitos, que até então ficavam fora desse controle definido como direito obrigatório, “fazendo um exercício de torná-los

observáveis, explicáveis e governáveis” (LOCKMANN e HENNING, 2010, p.191) facilitando uma regulação compartilhada para que sejam fabricadas estratégias que indiquem os caminhos mais seguros para essa infância precocemente escolarizada.

Então, a partir disso, reconheço a política de ampliação da obrigatoriedade na Educação Infantil como uma ação que está a serviço da população, porque percebo que as estratégias discursivas dos documentos legais articuladas à diferentes discursividades, operam ações para o governo da infância, dentro de uma ação maior que é o dispositivo de seguridade, no cenário educacional, com o intuito de convencer a todos da necessidade captura ainda mais precocemente desses sujeitos. Essa ação é, portanto, uma tática de Governo, que atua primeiramente na prevenção de riscos, como possibilidade de controlar e cuidar da vida da população, neste caso, dos sujeitos infantis, como previsão de um determinado tipo de sujeito e sociedade. E para isso, produz estratégias discursivas que circulam pelas tramas produzidas na rede de regulação compartilhada, convencendo a todos.

Assim, no meu entendimento, é possível perceber que todas as questões analisadas pelos discursos científicos do GT07 da Anped, dão condições de possibilidade para o convencimento da ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil aos quatro anos que hoje temos instituída. Sobretudo na medida em que a institucionalização da Escola vai sendo assumida como uma verdade boa por si só, igualmente como a política de ampliação.

Além disso mostram a ânsia pelo governo da infância como possível efeito dessa política, principalmente quando encontra no cenário educacional atual as condições propícias para a ampliação das ações de governo que fortalecem e produzem as ações de seguridade na sociedade. E ainda, também produzem mecanismos de prevenção e controle que foram historicamente possibilitando constituir a Escola obrigatória por uma questão de seguridade. Pois, já não basta garantir o acesso a “todos” pela Escola. É preciso que mais cedo, mais precocemente esse aluno esteja (deseje estar) neste espaço, e seja melhor conduzido: afinal, a Escola é uma instituição preventiva por excelência, de direito de todos.

## 2. Caminho outros: pensar para não sufocar...

(Re)pensando muitas dessas questões, percebo que a discursividade produzida de que a Escola é importante para estimular, para socializar e para desenvolver a criança, parece estabelecer um enfrentamento entre o discurso de que deixar a criança em casa é manter um isolamento social, sem estímulos, que produzirá possivelmente uma criança atrasada em termos de desenvolvimento psíquico, motor, visual, etc, e de competências em comparação com aquelas crianças que já se inseriram precocemente na Escola.

Podemos pensar que devido a naturalização da política de ampliação da obrigatoriedade, mostrada pela análise empreendida neste estudo a partir dos discursos científicos, existe um discurso com força de verdade produzido por uma rede de saberes que convence “mais” essas famílias. Que discurso tem mais força de verdade? Mandar para Escola, ainda que precocemente, ou deixar em casa? Que fatores estão imbricados nessa obrigatoriedade de frequência na Educação Infantil?

Parece-me que a discursividade que mais convence as famílias, sobretudo as mães, é aquela que busca mostrar a produtividade do desenvolvimento de habilidades e competências em um tempo considerado “cronologicamente correto”, porque busca-se um ideal de desenvolvimento infantil que foi inventado historicamente e, que classifica (muitas vezes perversamente) os sujeito (infantil), reforçando um ideal de normalidade, na mesma proporção em que determina a anormalidade ou o desenvolvimento de um sujeito anormal. Assim, a partir da institucionalização da política que antecipa precocemente para os quatro anos de idade a inserção da criança na Escola, a trama discursiva que produz esse ideal de desenvolvimento ganha força de verdade, pois, muitos são os discursos que permeiam o universo do desenvolvimento infantil e governam tanto as famílias como as práticas na Escola, de que essa inserção precoce é boa por si só.

Ou seja, o discurso sobre o desenvolvimento infantil que toma força de verdade demonstra através de relações de comparação entre as crianças, diferentes classificações que ao longo do tempo vão sendo nominadas, produzindo um ideal de desenvolvimento humano, como por exemplo: a idade em que começa a falar, idade em que começa caminhar, idade em que deixa de usar fralda, a idade

que começa dormir sozinho, a idade que começa a imitar, como e quando se socializar, se divide ou não os brinquedos, entre outros tantos discursos que vão potencializando o convencimento de existir um ideal de normalidade para o desenvolvimento humano, e guiam muitos dos saberes que se ocupam a classificar os sujeitos. Além disso, localiza a Escola como o lugar mais produtivo para estimular o desenvolvimento desse tipo ideal de sujeito infantil, como se houvessem habilidades e competências determinadas e indispensáveis de serem desenvolvidas em um tempo cronológico demarcado., de forma homogeneizada.

A potência do discurso está na medida em que a família almeja alcançar esse ideal e, investe, dentro de suas condições, mais precocemente em estímulos para que esse sujeito tenha as melhores condições de se desenvolver conforme as ideias de normalidade que sustentam/instituem um padrão de desenvolvimento infantil e, por isso, manda precocemente para Escola. Portanto, estando dentro da Escola, a produtividade não está naquele sujeito que desenvolve autonomia para escolher, a produtividade está no sujeito que tem sua autonomia regulada pelo Estado para escolher.

Com tudo isso, retomo alguns questionamentos que vem me inquietando após essa analítica para que possamos pensar o quanto estamos (produzimos) subjetivados a partir dessas discursividades, e como forma de não sufocar com tanta verdades absolutas instituídas, pergunto: Como fomos inventando um espaço como privilegiado e obrigatório no cenário educacional? Como a Escola têm se reconfigurado diante da política de ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil? Como os sujeitos da Educação Infantil passam a assumir o papel de aluno nesse cenário? Quais são os efeitos do entrelaçamento da ampliação da obrigatoriedade de frequência na Educação Infantil com a invenção da Escola como espaço obrigatório? Quais são as condições que possibilitam o assujeitamento naturalizado a essa política?

Talvez, analisar os documentos legais que instituem a política de ampliação da obrigatoriedade e outros documentos que o complementam, possibilitem visualizar os possíveis efeitos das que tais políticas produzem ao favorecer ao colocar em circulação nos contextos educacionais determinadas recorrências discursivas. Se a diminuição e ou ausência de discussões sobre a implementação dessa política anuncia sua naturalização, esses tensionamentos provocam-me a

(re)pensar que o deslocamento das ações de governo das condutas pelo investimento na Educação Infantil, a partir da política de ampliação da obrigatoriedade aos quatro anos, à produz enquanto estratégias de governamentalidade biopolítica.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Grupo de Trabalho 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/qt07-educa%C3%A7%C3%A3o-decrian%C3%A7-de-0-6-anos>>. Acesso em junho de 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AKKARI. Abdejalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011, 143p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: SECADI, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192)>. Acessado em junho de 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N.4/2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009<sup>a</sup>. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acessado em junho de 2017.

BRASIL. **Lei 9.9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acessado em junho de 2017.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em junho de 2017

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em junho de 2017.

BRASIL. **Lei 12.796, de 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 dá outras providências.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato20112014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20112014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em junho de 2017.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em junho de 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em junho de 2017.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em junho de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica2013-pdf/file>>. Acesso em abril de 2018.

BRASIL. **Política nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Brasília: MEC.SEB., 2004.

BRASIL. MEC. **O FUNDEF E O PROFESSOR.** Ministério da Educação. Departamento de Desenvolvimento de Políticas de Financiamento da Educação Básica — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>>. Acesso em junho de 2017.

BRASIL. **LEI Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispões sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm)>. Acesso em junho de 2017.

BRASIL. Declaração de Jomtien. In: Conferência Mundial sobre Educação para

Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. 1990, UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em agosto de 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.); Alfredo Veiga-Neto [et all...] **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2002, nº 21.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Revista Filosofia Unisinos**, 11(1):33-43, jan/abr 2010.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. Tradução: Beatriz de Almeida Magalhães. 1. ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2014. - (Filo/Margens).

COSTA. Marisa Vorraber Costa (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRUZ, Maria Nazaré da; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Ensino fundamental de nove anos, uma década: decorrências para a infância e para a educação básica. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 149-152, Aug. 2017. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622017000200149&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622017000200149&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em setembro de 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. ed.- São Paulo: Edições Loyolla, 2013. (Leituras Filosóficas).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

HATTGE, Morgana Domênica. A naturalização da escola e o processo de governamentalização do Estado. In: FABRIS, Eli Terezinha Henn. KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

KLAUS, Viviane. **Gestão e Educação**. 1. ed. - Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2016.

LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão Escolar: Conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOCKMANN, Kamila; HENNING, Paula Corrêa. Inclusão Escolar na Atualidade: um dispositivo da governamentalidade neoliberal. **Revista de Educação PUCCampinas**, Campinas, n.29, p.189-198, jul./dez., 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr.2002.

MENEZES, Eliara da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale dos Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS. 2011.

MEYER, Dagmar E. Estermann.; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com - e a partir de - um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Obras Incompletas**. 6. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v.1.

PARÁISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: DAGMAR Estermann Meyer, PARÁISO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SANTOS, Iolanda Montano As parcerias solidárias e o governo da infância protegida. IN: SARAIVA, Karla.; SANTOS, Iolanda Montano (org). **Educação Contemporânea e artes de governar**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010. 176 p.

SILVA-MIGUEL, I. G. & TOMAZETTI, E. M. Utilizando algumas ferramentas da caixa de Michel Foucault na pesquisa em educação. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 2, p 75-83, 2016.

SILVA. Maria Julia Paes da (org). **Qual o tempo do cuidado?: humanizando os cuidados de enfermagem**. São Paulo. Centro Universitário São Camilo: Loyola, 2004. 184 páginas. Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?id=cdaYypoT76gC&pg=PA49&lpq=PA49&dq=%E2%80%9CO+valor+das+coisas+n%C3%A3o+est%C3%A1+no+tempo+em+que+elas+duram,+mas+na+intensidade+com+que+acontecem.+Por+isso,+existem+momentos+inesquec%C3%ADveis,+coisas+inexplic%C3%A1veis+e+pessoas+incompar%C3%A1veis%E2%80%9D.&source=bl&ots=kOyrZFDSIF&sig=3mwU1VqZborQ2GiWwtmjFXoISJA&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwizl77pg6LWAhWKIZAKHQpbCEUQ6AEIZTAO#v=onepage&q=%E2%80%9CO%20valor%20das%20coisas%20n%C3%A3o%20est%C3%A1%20no%20tempo%20em%20que%20elas%20duram%2C%20mas%20na%20intensidade%20com%20que%20acontecem.%20Por%20isso%2C%20existem%20momentos%20inesquec%C3%ADveis%2C%20coisas%20inexplic%C3%A1veis%20e%20pessoas%20incompar%C3%A1veis%E2%80%9D.&f=false>>. Acesso em junho de 2017.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SKLIAR. Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução: Giane Lessa. 1 ed. Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiências e Sentido. Coordenadores Jorge Larrosa, Walter Kohan.

TURCHIELLO, Priscila. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva: problematizando discursos oficiais**. 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2009.

UFSM. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Especialização em Gestão Educacional**. Versão 2014. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/espgestao/?page\\_id=87](http://w3.ufsm.br/espgestao/?page_id=87)>. Acessado em agosto de 2017.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO/CONSED, Ação educativa. 2001. 70p.

VEIGA-NETO. Alfredo. LOPES. Maura Corcini. **Inclusão e Governamentalidade. Ver.**

**Educ. Soc.**, Campinas, vol.28, n. 100 – Especial, p.947-963, out. de 2007.  
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acessado em março de 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. **Rev. Bras. Educ. no.23 Rio de Janeiro Mai/Ago. 2003**. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em abril de 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda *et al.* **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. p. 9-20. Disponível em:<<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.4.htm>>. Acesso em agosto de 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3. ed.; 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 49-56

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.79-85, Jul/Dez 2005**.

ANEXOS

Anexo A: Descrição das Produções Científicas do Grupo de Trabalho - Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07) – Anped

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR
1	2000	O DISCURSO SÓCIO-MORAL MORAL DE PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA	ANUNCIACÃO, Débora
2	2000	A EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	BRAGAGNOLO, Adriana
3	2000	INDÍCIOS UTILIZADOS POR EDUCADORES PARA AVALIAR O PROCESSO DE INSERÇÃO DE BEBÊS EM UMA CRECHE	ELTINK, Caroline Francisca
4	2000	A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.	STRENZEL, Giandréa Reuss
5	2000	LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA REPÚBLICA ARGENTINA: ENTRE LA TRADICIÓN Y LA VANGUARDIA	SARLÉ, Patricia M.
6	2000	O JOGO IMAGINÁRIO NA INFÂNCIA: A LINGUAGEM E A CRIAÇÃO DE PERSONAGENS	GÓES, Maria Cecília Rafael de
7	2000	QUE INFÂNCIA É ESTA?	BUJES, Maria Isabel Edelweiss
8	2000	BRINCADEIRAS TRADICIONAIS MUSICAIS: ANÁLISE DO REPERTÓRIO RECOMENDADO PELO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL / MEC	NOGUEIRA, Monique Andries
9	2000	SALAS DE AULAS NAS ESCOLAS INFANTIS E O USO DE BRINQUEDOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS	KISHIMOTO, Tizuko Morchida
10	2000	UM ESTUDO SOBRE O BRINCAR INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS	RAMOS, Rosemary Lacerda
11	200	DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA QUALIDADE DE SEUS PROFISSIONAIS: ONDE O DISCURSO E A PRÁTICA SE ENCONTRAM	SILVA, Ana Paula Soares ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde
12	2004	O ESPAÇO DA CRECHE: QUE LUGAR É ESTE?	AGOSTINHO, Kátia Adair
13	2004	POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	BRANDÃO, Isabel Cristina
14	2004	BONECAS: OBJETO DE CONFLITO IDENTITÁRIO NA ARENA DA DOMINAÇÃO CULTURAL	VASCONCELOS, Fátima
15	2004	OUVINDO CRIANÇAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESEJO DECAPTAR A PERSPECTIVA DA CRIANÇA ACERCA DA SUA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA	CRUZ, Sílvia Helena Vieira
16	2004	AS IDENTIDADES DE EDUCADORAS DE CRIANÇAS PEQUENAS: UM CAMINHO DO 'EU' AO 'NÓS'	GOMES, Marineide de Oliveira
17	2004	AS CONCEPÇÕES SOBRE O SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MÃES QUE UTILIZAM E QUE NÃO UTILIZAM CRECHES	MORO, Catarina de Souza
18	2004	ROTINA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA PRÉ-ESCOLA	SANT'ANA, Ruth Bernardes de
19	2004	A REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA NA POESIA DE MANOEL DE BARROS	SCOTTON, Maria Tereza
20	2004	AS INTERAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA	SILVA, Vera Lúcia Neri da
21	2005	AVENTURAS NO PAÍS DAS MARAVILHAS FOUCAULTIANAS	ALCÂNTARA, Cássia V. M. de
22	2005	A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO MST: O OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE UMA PEDAGOGIA EM MOVIMENTO	ARENHART, Deise
23	2005	BINÔMIO CUIDAR-EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO INICIAL DE SEUS PROFISSIONAIS	AZEVEDO, Heloisa H. O. de SCHNETZLER, Roseli Pacheco

24	2005	ÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA: A LUTA POR UM PROJETO POLÍTICO-SOCIAL	BARBOSA, Ivone Garcia - UFG ALVES, Nancy Nonato de Lima MARTINS, Telma A. Teles MAGALHÃES, Solange M. O.
25	2005	S RODINHAS NA CRECHE: UMA PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO DO MOVIMENTO DISCURSIVO DAS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS	BRITO, Ângela Coelho de
26	2005	INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: DAS POLÍTICAS À SALA DE AULA	CORSINO, Patrícia
27	2005	ABORDAGENS ETNOGRÁFICAS NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS E SUAS CULTURAS	DELGADO, Ana C. Coll , Heloisa Helena Oliveira de MÜLLER, Fernanda
28	2005	EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E BRINCADEIRAS: DAS NATURALIDADES ÀS TRANSGRESSÕES	FINCO, Daniela
29	2005	QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS RESULTADOS DE PESQUISAS	FÜLLGRAF, Jodete WIGGERS, Verena CAMPOS, Maria Malta
30	2005	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORAS DA PEQUENA INFÂNCIA: EM FOCO AS FONTES DE SABERES PARA O TRABALHO DOCENTE	GARANHANI, Marynelma C.
31	2005	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS MODERNOS E PÓS-MODERNOS - ENTRE A CRIANÇA-INDIVÍDUO E A CRIANÇA-ACONTECIMENTO	GUIMARÃES, Daniela
32	2005	NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NÓS TEMOS MENINAS NO LUGAR DE PROFESSORAS?	KRAMER, Sonia
33	2005	CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA COLABORATIVA E DO SABER PRÁTICO CONTEXTUALIZADO PARA UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	LOIOLA, Laura J. Soares Lobão
34	2005	MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE TRABALHO NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA	NOGUEIRA, Monique Andries
35	2005	A 'PAPARICAÇÃO' NA CRECHE ENQUANTO UMA PRÁTICA QUE INVIABILIZA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DA 'MULTIDÃO'	OLIVEIRA, Fabiana de ABRAMOWICZ, Anete
36	2005	SOBRE A PRESENÇA DE UMA PEDAGOGIA DO CORPO NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	RICHTER, Ana Cristina
37	2005	PRÓ-CRIANÇA: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A INFÂNCIA CATARINENSE?	RODRIGUES, Marilda Merência
38	2005	O CONSUMO NAS PRÁTICAS CULTURAIS INFANTIS: CRIANÇAS E ADULTOS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA	SANTOS, Núbia de Oliveira
39	2005	TRABALHANDO OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NUMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	SARAVALI, Eliane Giachetto
40	2005	EDUCAR E CUIDAR OU, SIMPLEMENTE, EDUCAR? BUSCANDO A TEORIA PARA COMPREENDER DISCURSOS E PRÁTICAS	TIRIBA, Lea
41	2006	CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	CUNHA VIEIRA DA, Susana R.
42	2006	PRODUÇÃO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO E PRODUÇÃO DOS TERRITÓRIOS DE INFÂNCIA: POR ONDE ANDAM NOSSAS CRIANÇAS?	LOPES, Jader J.M.
43	2006	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO BRASIL: UMA ANÁLISE REGIONAL	KAPPEL, Dolores B.
44	2006	O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: E SUA ESPECIFICIDADE?	BONETTI, Nilva
45	2006	O CUIDADO E A EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁTICAS INDISSOCIÁVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. DIAS, Adelaide Alves.
46	2006	REFLEXÕES SOBRE O DIÁLOGO ENTRE ESPAÇOS FÍSICOS E O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	GOMES DA SILVA, Denise Sans Guerra.

47	2006	EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS ESCOLARES E O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS	CARVALHO, Rodrigo Saballa de.
48	2006	UM PALCO PARA O CONTO DE FADAS: UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	SOUZA, Luiz Fernando de
49	2006	A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO REFERENCIAL DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS	CORREA, Bianca Cristina
50	2006	AS CULTURAS DA INFÂNCIA NOS ESPAÇOS-TEMPOS DO BRINCAR: STRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA ORDEM SOCIAL EM UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 4-6 ANOS	BORBA, Angela Meyer
51	2006	A EDUCAÇÃO DAS FAMÍLIAS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL – UMA ANÁLISE DO PROGRAMA FAMÍLIA BRASILEIRA FORTALECIDA	CAMPOS, Rosânia. CAMPOS, Roselane F.
52	2006	CRECHE COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO SOBRE O AMBIENTE DE CRECHES EM UM MUNICÍPIO DE SC	ROCHA LIMA, Ana Beatriz. BHERING, Eliana
53	2006	“AMOR À PROFISSÃO, DEDICAÇÃO E O RESTO SE APRENDE”: SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMBIGUIDADE ENTRE A VOCAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO	ALVES, Nancy Nonato de Lima
54	2006	CRIANÇA DO LUGAR E LUGAR DE CRIANÇA	VASCONCELLOS, Tânia de
55	2006	ENTENDER O OUTRO - A CRIANÇA INDÍGENA E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	NASCIMENTO, Adir Casaro BRAND, Antonio J AGULERA URQUIZA, Antonio H
56	2006	ADMINISTRAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA: POLÍTICAS TRANSNACIONAIS E POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	PORTO, Zélia Granja
57	2006	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INFÂNCIA	MARCON, Telmo.
58	2006	ENTRE A INSTRUÇÃO E O DIÁLOGO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EDUCACIONAL DAS CRECHES	GUIMARÃES, Daniela.
59	2006	CRIANÇAS, NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL	TIRIBA, Lea.
60	2006	CRIANÇAS E ADULTOS NA CRECHE: MARCAS DE UMA RELAÇÃO	MARTINS FILHO, Altino José.
61	2006	A MARCA DA INFÂNCIA: QUANDO O FAZER É FINGIR	RICHTER, Sandra R. Simonis
62	2006	SUBJETIVIDADE E SUBJETIVAÇÃO: A “CRIANÇA RESISTÊNCIA” NAS DOBRAS DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO	ALCÂNTARA, Cássia V. M. de.
63	2007	A PRÁTICA DE SELEÇÃO DE ALUNOS/AS E A ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	CARVALHO, Rodrigo Saballa de
64	2007	O DEBATE SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA DIFERENÇA E DA MULTIDÃO	ABRAMOWICZ, Anete
65	2007	“A GENTE É MUITA COISA PARA UMA PESSOA SÓ”: DESVENDANDO IDENTIDADES DE “PROFESSORAS” DE CRECHES	COTA, Tereza Cristina Monteiro
66	2007	CRIANÇAS AOS SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS À GARANTIA DE DIREITOS	CORREA, Bianca Cristina
67	2007	ARTES DE GOVERNAR A INFÂNCIA: NO CRUZAMENTO ENTRE A ÉTICA E A POLÍTICA	BUJES, Maria Isabel Edelweiss
68	2007	A INSERÇÃO DE CRIANÇAS NA CRECHE: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DOS PAIS	BHERING, Eliana SARKIS, Alessandra
69	2007	UM TEMPO VIVIDO, UMA PRÁTICA EXERCIDA, UMA HISTÓRIA CONSTRUÍDA: O SENTIDO DO CUIDAR E DO EDUCAR	SECCHI, Leusa de Melo ALMEIDA, Ordália Alves
70	2007	EDUCAÇÃO DO CORPO INFANTIL COMO POLITIZAÇÃO ÀS AVESSAS: UM ESTUDO SOBRE OS MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO EM UMA CRECHE	RICHTER, Ana Cristina VAZ, Alexandre Fernandez
71	2007	FORMAÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	SENNA, Maria Teresa T. R. BEDIN, Virginia
72	2007	APRENDER PARTICIPANDO: A EXPLORAÇÃO DO MUNDO FÍSICO PELA CRIANÇA	GOULART, Maria Inês Mafra

73	2007	OLHARES, GESTOS E FALAS NAS RELAÇÕES DE ADULTOS E CRIANÇAS NO COTIDIANO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	CORSINO, Patrícia SANTOS, Núbia de Oliveira
74	2007	A PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGANDO AS MICRO RELAÇÕES SOCIAIS	SILVA, Sandra C. Vanzuita da MACHADO, Cila A. dos Santos
75	2007	AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	BORBA, Valdinéa R. S. SPAZZIANI, Maria de Lourdes
76	2007	O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES DE IDENTIDADE	SCIMENTO, Anelise Monteiro do
77	2007	CRIANÇA MENORZINHA... NINGUÉM MERECE!	CARVALHO, M. Cristina
78	2007	PRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE INFÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	DEMATHÉ, Tércia Millnitz CORDEIRO, Maria Helena
79	2007	EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA DO SÉCULO XX: ABORDAGEM HISTÓRICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS (1908-2000)	VIEIRA, Livia Maria Fraga
80	2008	A CONSTITUIÇÃO DE ACERVOS DE LITERATURA INFANTIL PARA BIBLIOTECAS ESCOLARES: A ESCOLA COMO MERCADO E AS ESCOLHAS EDITORIAIS	SILVA, Bruna L. Marques da MORAIS, Elaine M.da Cunha
81	2008	PESQUISA COM CRIANÇAS EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES: REFLEXÕES METODOLÓGICAS	AGOSTINHO, Kátia Adair
82	2008	CRIANÇA, INFÂNCIA E POLÍTICA NA COMPREENSÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA	PEREIRA, Maria Neve Collet
83	2008	O INGRESSO DE PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE INDICAM OS EDITAIS DOS CONCURSOS PÚBLICOS	SILLER, Rosali Rauta COCO, Valdete
84	2008	A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA RETRATADA NAS OBRAS DE CANDIDO PORTINARI	OLIVEIRA, Keyla A. Santiago
85	2008	CONCEPÇÕES DE CORPO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1997-2003)	SIMÃO, Márcia Buss
86	2008	O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SUA ESCOLA? O DEBATE TEÓRICOMETODOLÓGICO DA PESQUISA COM CRIANÇAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	MARTINS, Maria Cristina BRETAS, Silvana Aparecida
87	2008	POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA LUTA CONTÍNUA, UMA POLÍTICA DESCONTÍNUA	FULLGRAF, Jodete B.r Gomes
88	2008	"PRA FAZER A FARINHADA... MUITA GENTE EU VOU CHAMAR" 1 : CONTEXTOS LÚDICOS DIVERSIFICADOS E AS CULTURAS DAS CRIANÇAS SATERÉ-MAWÉ	MUBARAC SOBRINHO, Roberto S
89	2008	EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: QUANDO FOCALIZAR NÃO É PRIORIZAR	CAMPOS, Rosânia
90	2008	TECENDO MEMÓRIAS, EDUCANDO INFÂNCIAS: O ENTRELAÇAR DE HISTÓRIAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	NEVES, Vanessa F. Almeida
91	2008	O DESAFIO DE COMPREENDER E SER COMPREENDIDO	BARBOSA, Sílvia Neli Falcão
92	2008	POR UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA OPRIMIDA: AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA NA OBRA DE PAULO FREIRE	SILVA, Marta Regina Paulo da SANTOS NETO, Elydio dos ALVES, Maria Leila
93	2008	CONDIÇÕES CULTURAIS CONTEMPORÂNEAS NA PRODUÇÃO DE UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA QUE VAI À ESCOLA	MOMO, Mariângela
94	2008	NO CONTEXTO DA CRECHE, O CUIDADO COMO ÉTICA E A POTÊNCIA DOS BEBÊS	GUIMARÃES, Daniela de O.
95	2008	CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO COMO FERRAMENTA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO INFANTIL	PORTO, Zélia Granja
96	2008	INFÂNCIA, BRINCADEIRA E CULTURA	CARVALHO, Levindo Diniz
97	2008	INFÂNCIA E CIDADANIA: AMBIGÜIDADES E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	BARBOSA, Ivone Garcia ALVES, Nancy Nonato de Lima MARTINS, Telma A. Teles
98	2008	AS CRIANÇAS XACRIABÁ, SUAS FORMAS DE SOCIABILIDADE E O APRENDIZADO NAS COMUNIDADES DE PRÁTICA	SILVA, Rogério Correia da

99	2012	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES	NEVES, Vanessa F. Almeida
100	2012	ESQUISAR A COMPREENSÃO COMPARTILHADA EM CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: (RE)VISITANDO BARBARA ROGOFF E URIE BRONFENBRENNER	SENNA, Maria T. Telles Ribeiro
101	2012	PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES	GIRÃO, Fernanda M. Pereira BRANDÃO, Ana C. Perrusi Alves
102	2012	A VIVÊNCIA EM UMA PRÉ-ESCOLA E AS EXPECTATIVAS QUANTO AO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS	CORREA, Bianca Cristina BUCCI, Lorenzza
103	2012	O PROINFANTIL E A FORMAÇÃO DOS AGENTES AUXILIARES DE CRECHE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	CASTRO E SOUZA, Marina P. de
104	2012	QUAIS AS FONTES DE SABERES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS?	DAGNONI, Ana Paula Rudolf
105	2012	EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO NOTURNO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	RESENDE, Marilúcia Antônia de MACHADO, Ilze Maria Coelho
106	2012	A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES DE PARENTESCO PELAS CRIANÇAS NA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	MAYNART, Renata da Costa HADDAD, Lenira
107	2012	A MEDIAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS	TEIXEIRA, Sônia R. dos Santos
108	2012	CRIANÇAS MIRANDO-SE NO ESPELHO DA CULTURA: CORPO E BELEZA NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA	ALGADO, Raquel Gonçalves FERRARINI, Anabela R. Kohlmann LUIZ, George Moraes de
109	2012	AS CRIANÇAS NO CENTRO DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE OS BEBÊS NOS ENSINAM? QUAL A ATUAÇÃO DE SUAS PROFESSORAS?	RAMOS, Tacyana Karla Gomes
110	2012	DO SILÊNCIO AO PROTAGONISMO: POR UMA LEITURA CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA	SIQUEIRA, Romilson Martins
111	2012	"CAOS CALMO": (IN)CONSTÂNCIAS NO CENÁRIO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira
112	2012	HÁ LUZ NO INÍCIO DO TUNEL? A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ACADÊMICOS RESIDENTES EM FOCO	NOGUEIRA, Eliane G. Davanço ALMEIDA, Ordália Alves
113	2012	MENINOS ENTRE MENINOS NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS	BUSS-SIMÃO, Márcia
114	2012	VOCÊ NÃO TEM MOTIVO PRA CHORAR - CONVERSAS SOBRE O CHORO DAS CRIANÇAS NAS CRECHES	SANTOS, Núbia A. Schaper
115	2012	FIOS DE TEMPORALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	OLIVEIRA, Cristiane E. de Assis
116	2012	INFÂNCIA: COMPOSIÇÕES ZIGUEZAGUEANTES DE UMA EXPERIÊNCIA "PLUNCT PLACT ZUM"	MEDEIROS, Fernanda Vieira de
117	2013	CULTURAS INFANTIS EM CONTEXTOS DESIGUAIS: MARCAS DE GERAÇÃO E CLASSE SOCIAL	ARENHART, Deise
118	2013	LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE: O LIVRO ENTRE OLHAR, CORPO E VOZ	MATTOS, M. Nazareth de Souza Salutto de
119	2013	INSERÇÃO E VIVÊNCIAS COTIDIANAS: COMO CRIANÇAS PEQUENAS EXPERIENCIAM SUA ENTRADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	REIS, Lucilaine Maria da Silva
120	2013	A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM ENTRE OS E DOS BEBÊS NO ESPAÇO COLETIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	CASTRO, Joselma Salazar de
121	2013	ENTRE MENINOS E MENINAS, LOBOS, CARRINHOS E BONECAS: A BRINCADEIRA EM UM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	BRAGAGNOLO, Regina Ingrid RIVERO, Andrea Simões WAGNER, Zaira T.
122	2013	CONSTITUINDO O BEBÊ COMO UM CONCEITO TEÓRICO NO INTERIOR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	TEBET, Gabriela G. de Campos ABRAMOWICZ, Anete
123	2013	ENTRE MIA COUTO E MICHEL VANDENBROECK: OUTRA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA POR INVENTA	Richter, Sandra Regina Simonis BARBOSA, Maria C. S. Barbosa

124	2013	CRIANÇAS, CULTURAS INFANTIS E LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: ENTRE SUBORDINAÇÕES E RESISTÊNCIAS	SILVA, Marta Regina Paulo da
125	2013	AS RELAÇÕES SOCIAIS DOS BEBÊS NA CRECHE: UM ESTUDO NUMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA	COU TINHO, Angela M. Scalabrin
126	2013	A RELAÇÃO CULTURA E SUBJETIVIDADE NAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA	XEIRA, Sônia Regina dos Santos
127	2013	INFÂNCIA E LINGUAGEM: EDUCAR OS COMEÇOS	BERLE, Simone
128	2013	ESPAÇOS URBANOS COM CRIANÇAS	LANSKY, Samy
129	2015	PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO CATARINENSE	BUSS-SIMÃO, Márcia
130	2015	A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO EM PRÉ-ESCOLAS PÚBLICAS	MARQUES, Amanda C. Teagno Lopes
131	2015	BEBÊS QUE SE RELACIONAM COM CRIANÇAS MAIS VELHAS: CUIDADOS E CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	CASTELLI, Carolina Machado DELGADO, Ana Cristina Coll
132	2015	DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS	GAUDIO, Eduarda Souza
133	2015	TIA, POSSO PEGAR UM BRINQUEDO? A AÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DO CONTROLE	MACÊDO, Lenilda Cordeiro de DIAS, Adelaide Alves
134	2015	"A CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM A SOCIEDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NOS ESPAÇOS PÚBLICOS"	OLIVEIRA, Fabiana de
135	2015	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EM CRIANÇAS PEQUENAS	CRUZ, Sílvia Helena Vieira
136	2015	A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO CATARINENSE DO INÍCIO DO SÉCULO XX	BATISTA, Rosa ROCHA, Eloísa Acires Candal
137	2015	PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: UM OLHAR PARA A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL	RIBEIRO, Edinéia Castilho
138	2015	SOBRE A DELICADA ARTE DE TRADUZIR A CULTURA DA INFÂNCIA EM CULTURA DA ESCOLA	PELIZZONI, Gisela Marques
139	2015	BERÇOS, FRALDAS, MAMADEIRAS, CHUPETAS E SUCATAS: CULTURA DE CRECHE AQUI E LÁ, ONTEM E HOJE	CONCEIÇÃO, Caroline M. Cortelini FISCHER, Beatriz T. Daudt
140	2015	A INFÂNCIA PEQUENA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	AMARAL, Arleandra C. Talin do
141	2015	HOMEM DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS: O OLHAR DAS CRIANÇAS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	SOUSA, José Edimar de
142	2015	O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DAS ESTAGIÁRIAS	DRUMOND, Viviane
143	2015	JOGOS E BRINCADEIRAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS CRIANÇAS TÊM A NOS DIZER?	MULLER, Juliana Costa
144	2015	CONCEPÇÕES DE CRECHE: UMA ANÁLISE EM PERIÓDICOS NACIONAIS A1 E A2 DA ÁREA DE EDUCAÇÃO	FURTADO, Michelle Abreu
145	2015	REDE DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	LIMA E SILVA, Isabel Cristina de Andrade
146	2015	O ESPAÇO DA LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA	ANDRIES, Luísa N. de Freitas
147	2015	LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO?	ALVES, Bruna Molisani Ferreira
148	2015	ENTRE A INOCÊNCIA E O PROFANO: A SEXUALIDADE NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA	SALGADO, Raquel Gonçalves MARIANO, Carmem L. Sussel OLIVEIRA, Evandro S. Alves de
149	2015	MONITORAMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ATUAÇÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO	FLORES, Maria Luiza Rodrigues

150	2015	"MEU IRMÃO TEM 3 ANOS E NÃO ESTUDA PORQUE ELE É CRIANCINHA" - O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO?	TAVARES, Leandro Henrique de Jesus
151	2015	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM A COORDENADORA PEDAGÓGICA E AS PROFESSORAS?	PEREIRA, Jorgiana Ricardo
152	2015	ENTRE ESTAR NA CASA E ESTAR EM CASA: MODOS DE SER CRIANÇA EM UM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	NAZARIO, Roseli
153	2015	PALAVRÃO É TUDO QUE TEM NO CORPO DE DEUS UM ESTUDO SOBRE O OBSCENO DAS CRIANÇAS	CARVALHO, Cibele Noronha de
154	2015	"PARA EXPLICAR O PRESENTE TEM QUE ESTUDAR A HISTÓRIA DO PASSADO": NARRATIVAS DE PROFISSIONAIS DE ESCOLAS COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA BAIXADA FLUMINENSE	PENA, Alexandra
155	2015	GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM 12 MUNICÍPIOS PAULISTAS E ALGUMAS RELAÇÕES COM SUA QUALIDADE	CORREA, Bianca