



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

JOYCE DANIELLE LIMA FONSECA

**PRÁTICAS DO UNICEF E GOVERNAMENTALIDADE DE CRIANÇAS DE 0 A 6
ANOS: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRASILEIRA DE 1996 A 2012.**

BELÉM-PA

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
JOYCE DANIELLE LIMA FONSECA

**PRÁTICAS DO UNICEF E GOVERNAMENTALIDADE DE CRIANÇAS DE 0 A 6
ANOS: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRASILEIRA DE 1996 A 2012.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Linha de Pesquisa: Educação, Currículo, História e Epistemologia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos.

BELÉM-PA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Fonseca, Joyce Danielle Lima, 1987-
Práticas do unicef e governamentalidade de
crianças de 0 a 6 anos: uma abordagem histórica
da educação infantil brasileira de 1996 a 2012.
/ Joyce Danielle Lima Fonseca. - 2014.

Orientadora: Flávia Cristina Silveira
Lemos;
Coorientadora: Dolores Cristina Gomes
Galindo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
do Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2014.

1. Educação de crianças. 2. educação e
Estado. 3. UNICEF. I. Título.

CDD 23. ed. 372.21



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

JOYCE DANIELLE LIMA FONSECA

PRÁTICAS DO UNICEF E GOVERNAMENTALIDADE DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA DE 1996 A 2012.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Linha de Pesquisa: Educação, Currículo, História e Epistemologia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos.

Avaliado em:

Conceito:

Banca Examinadora.

Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos.
Orientadora
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profa. Dra. Dolores Cristina Gomes Galindo
Coorientadora
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva.
Examinadora Interna
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Pedro Paulo Freire Piani.
Examinador Externo
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profa. Dra. Sílvia Nogueira Chaves
Examinadora suplente
Universidade Federal do Pará – UFPA – IEMCI

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFPA pela brilhante oportunidade a mim concedida, e por ter confiado em meu potencial. Aos professores do programa, que com suas múltiplas facetas contribuíram para minha formação acadêmica. A Flávia Lemos, minha orientadora querida. E a Deus, que me sustentou até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por se fazer presente nos momentos em que quis desistir, e por ter me dado forças suficientes para prosseguir indo em frente.

A minha orientadora Flávia Cristina Silveira Lemos pela orientação dada, pelas lições ensinadas e por não ter desistido de mim.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa concedida.

Ao Grupo de Pesquisa Transversalizando pelos momentos de trocas teóricas e acadêmicas.

Devia ter complicado menos, trabalhado menos.

Ter visto o sol se pôr.

(Sérgio Britto)

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo historicizar a infância e políticas para educação infantil a partir de uma análise das práticas do UNICEF, e de outras instâncias da sociedade, que se empenharam em realizar uma objetivação da infância e educação infantil. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de se desnaturalizar práticas de objetivação da infância e educação infantil e da livre intervenção de organismos multilaterais no cenário educacional brasileiro, desconfiando do argumento da dita neutralidade que permeia algumas práticas direcionadas a infância. Procurou-se traçar um mapa que demarque a arte de governar crianças, governamentalidade, e seus efeitos nos processos de formulação de políticas para a educação brasileira no período pós LDB. Para tal análise foi utilizado o referencial teórico-metodológico pautado na genealogia histórica de Michel Foucault. Foi feita uma pesquisa da literatura que utilizou autores como Foucault (1970/79), Veyne (1998), Ariès (1981), Kramer (1995/2006), Rosemberg (2002/2003), além de documentos do governo federal brasileiro. Concluiu-se que a educação infantil emergiu como mais um dos elementos que englobam as práticas de governamentalidade do UNICEF.

Palavras-chave: Infância – Educação Infantil – Governamentalidade - UNICEF

ABSTRACT

This research aimed to historicize childhood and policies for early childhood education as from an analysis of the practices of UNICEF, and other sectors of society, that made efforts to conduct an objectification of infancy and early childhood education. This research is justified by the need to denaturalize practices objectification of childhood and early childhood education and intervention free of multilateral organizations in Brazilian educational scene, suspecting about argument of neutrality that pervades some practices directed at children. Looking for to draw a map to demarcate the government art of children, governmentality, and its effects in the formulation of policies for the Brazilian education in the period after LDB. For this analysis we used the theoretical and methodological framework grounded in historical genealogy of Michel Foucault. Was made a literature search that used the authors as Foucault (1970/79), Veyne (1998), Aries (1979), Kramer (1995/2006), Rosemberg (2002/2003), as well as the Brazilian federal government documents. It was concluded that early childhood education has emerged as one of the elements that encompass the practices of governmentality UNICEF.

Keywords: Childhood - Early Childhood Education - Governmentality - UNICEF

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - Desenvolvendo uma pesquisa com ferramentas genealógicas com as contribuições de Michel Foucault	18
I.1 - Referencial teórico de Michel Foucault como opção metodológica.	18
I.2 – Ferramentas da Genealogia como roteiro de pesquisa.	24
I. 3 - A Genealogia e o uso histórico dos documentos.	30
I.4 - Tecnologias de poder e governamentalidade de crianças pelo UNICEF.	34
CAPÍTULO II – Nas tramas de uma educação infantil escolarizada.	44
II.1- Considerações teóricas sobre a educação infantil.	44
II. 2- História das políticas para a infância e educação infantil brasileira.	46
II.3- Infância documentada: diversos agentes de poder e governamentalidade infantil.	65
CAPÍTULO III – UNICEF e infância: práticas datadas e governamentalidade.	68
III. 1 – Uma breve história do UNICEF e algumas considerações teóricas.	68
III. 2 - Infância: de construção social a campo de poder-saber e subjetivação pelas práticas do UNICEF.	74

CAPÍTULO IV– Desmontando documentos, demolindo evidências e desconstruindo verdades.	85
IV. 1 – Documentos analisados: algumas descrições.	85
IV. 2 - Produção do objeto infância e educação infantil.	106
IV. 3- Efeitos da governamentalidade na educação infantil brasileira contemporânea.	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
FONTES DOCUMENTAIS	114
REFERÊNCIAS	115

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem a minha expectativa e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz. (FOUCAULT, 1970, p. 07).

Primeiramente gostaria de fazer uma breve explanação sobre como surgiu o interesse pelo objeto de estudo e pelo referencial de Michel Foucault. Nos caminhos pelos quais andei tive uma formação em Pedagogia essencialmente marxista, e em meus percursos de pesquisadora esta tendência se fez sentir ora com mais intensidade, outras de maneira quase imperceptível.

O fato é que certo dia me foi lançado um desafio que era se apropriar de outra lente para minhas análises de mundo e essa lente foi o referencial teórico de Michel Foucault. A princípio, confesso, foi muito difícil. Até então eu não havia tido contato algum com os escritos desse filósofo e no mestrado, justamente em uma fase em que se exige um aprofundamento maior nos aspectos teóricos e metodológicos que embasaram nossa pesquisa, me foi feito este desafio o qual aceitei sem vacilar.

Entretanto, havia um detalhe no caminho com a qual eu não contava: havia mais de Marx em mim do que eu podia imaginar! Logo, se minhas lentes epistemológicas eram as de Marx, agora, eu precisava estranhar um pouco esse saber para dar passagem a outros. E a partir daí surgiu um dilema: como trocar o olhar epistemológico que até então norteava minha postura frente a problemas de pesquisa e meus objetos de estudo? Coloquei-me então a pensar, e a estudar...

No decorrer de minhas leituras de Foucault pude perceber suas contribuições para uma nova perspectiva acerca do poder, problematizações sobre o saber, bem como processos de objetivação e subjetivação que incidem sobre objetos e sobre o corpo. Além disso, uma nova concepção de história também me foi apresentada.

Disciplinas como seminário de dissertação I e II me fizeram sentir o peso do compromisso que era se apropriar efetivamente de Foucault e me desvincilhar de minha filiação marxista. Colegas de turma e professores destas disciplinas se admiravam de como

uma pessoa poderia falar com tanta convicção de Foucault sem deixar os fortes resquícios marxistas de lado.

E a partir desse momento foi travada em meu corpo uma luta contra a existência de duas visões de mundo, e até mesmo contraditórias entre si. Nesse momento se instalou em minha vida acadêmica um divisor de águas, os quais vocês poderão perceber neste trabalho.

Muitas correções e reviravoltas foram feitas. Porém, posso dizer que tal impasse foi superado e hoje efetivamente venci um longo processo, que me demandou meses de estudo, no qual pude vislumbrar a riqueza conceitual que Foucault nos traz, o caráter muitíssimo interessante dos enfoques de análise que ele propôs, bem como perspectivas as quais eu não teria acesso sob o enfoque marxista.

Entretanto, reconhecer a riqueza dos escritos de Michel Foucault não me foi o suficiente. Fui chamada a ser uma intelectual que desenvolvesse metodologicamente sua genealogia e uma analítica do poder sobre as práticas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). E foi a partir desse momento, confesso, que quis ser como um “destroço feliz”, assim como Foucault o diz, motivo pelo qual iniciei este texto com uma citação sua muito marcante para mim.

Entrar nesta ordem arriscada do discurso, problematizar e questionar as práticas do UNICEF desconstruindo verdades, demolindo evidências sobre a infância e questionando o papel aparentemente apolítico das práticas do UNICEF, o caráter a-histórico, teleológico e até mesmo transcendental que permeia discursos sobre a infância demonstrou-se diante de mim como uma tarefa complexa, na qual desejei encontrar ao meu redor uma transparência calma e indefinidamente aberta em que a mim bastava se deixar levar pelas evidências e verdades. É claro que isso não foi possível, motivo pelo qual me foi necessário se debruçar em uma análise que evidenciasse condições, jogos e efeitos de saber-poder presentes nas práticas do UNICEF.

Entretanto, pude contar com um auxílio para desenvolver tal analítica do poder, na qual se empenha o UNICEF e outras forças que incidiram sob o objeto infância e educação infantil no Brasil, bem como para desenvolver problematizações e inquietações em redor do meu objeto de estudo. O grupo de pesquisa do qual faço parte, Transversalizando, liderado por minha orientadora Flávia Lemos, se apresentou como um rico local para o debate dos pressupostos de Michel Foucault. Nesse espaço enriquecedor, discussões pertinentes e instigantes foram feitas e as pesquisas dos participantes puderam ser discutidas e ampliadas em um contexto bastante convidativo para debates.

Disciplinas cursadas no decorrer do mestrado acadêmico também foram cruciais para o desenvolvimento deste texto, entre elas, as disciplinas Pesquisa Educacional e Fundamentos Epistêmicos do Campo do Currículo no Brasil, ambas ministradas pelo Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

A disciplina de Educação Brasileira, ministrada pelo Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha, contribuiu com importantes referências para a noção da infância enquanto construção social dentre as quais a que mais se destaca é o livro *História da pedagogia* de Franco Cambi.

A disciplina Infância e Sociedade, ministrada Prof. Dr. Pedro Paulo Freire Piani, cursada no Programa de Pós-graduação em Psicologia, trouxe importantes discussões acerca de infância e trouxe a contribuição de Ariès e seu estudo histórico sobre a história social da infância.

Todas estas contribuições citadas se fizeram presentes especialmente no terceiro capítulo deste trabalho, artigos foram elaborados e reelaborados e resultaram na construção deste texto.

A partir das contribuições citadas, sem esquecer é claro do empenho de minha orientadora que além do espaço do Grupo Transversalizando se reunia conosco nas noites de quinta-feira no curso Foucault, Deleuze e Direitos humanos, é que me foi possível traçar um mapa que demarcasse processos de objetivação da educação infantil, de saber-poder na constituição de um campo que delibere políticas para esta infância e tentar esclarecer circunstâncias, embates e confrontos que se travaram em torno de tal objeto que é a infância e seus processos de guarda e educação pré-escolar.

A partir de agora, deixo-lhes à disposição o resultado final dos caminhos pelos quais passei: livros, artigos e dissertações que li, assim como algumas de minhas inquietações. Apontando inclusive para o reconhecimento que ainda há um longo caminho a percorrer, leituras diversas a serem realizadas e muita dedicação, na qual se faz imprescindível citar o valor incomensurável da bolsa CAPES para o incentivo e manutenção de níveis de pesquisa a contento do que nossa Universidade espera de nós.

INTRODUÇÃO

Diante da extensa produção documental do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) acerca da infância e políticas para a educação de crianças em geral, surgiu o interesse em debruçar-se sobre tal produção discursiva para poder vislumbrar um panorama histórico da educação infantil brasileira focalizando as práticas do UNICEF enquanto organismo multilateral com incidência nos Estados-nação e em modos de subjetivação para a formulação de políticas para educação infantil, e, conseqüentemente, os efeitos produzidos para o delineamento de uma noção de infância e de educação infantil, especialmente, para países em desenvolvimento.

Tal atuação do UNICEF para o cuidado da infância poderia ser nomeada a partir de termos foucaultianos de *governamentalidade* que teria como público alvo as crianças, isto porque na presente pesquisa optou-se por delimitar o campo de estudo em crianças de 0 a 6 anos e seus processos educativos. Ao centralizar a investigação na problematização acerca da objetivação da infância e educação infantil nos relatórios produzidos e veiculados pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância teve-se por questionamento norteador investigar quais os efeitos desencadeados pela produção discursiva e das práticas do UNICEF para a objetivação de educação infantil brasileira no período de 1996 a 2012.

Logo, o objetivo geral da pesquisa foi analisar práticas discursivas e não discursivas do UNICEF realizadas a partir da objetivação da infância e educação infantil e seus efeitos para a educação infantil brasileira. E os objetivos específicos foram: analisar a produção do objeto *infância* presente nos relatórios do UNICEF; investigar quais estratégias de saber e técnicas de poder que foram acionadas e operacionalizadas nas práticas do UNICEF na produção de uma objetivação de infância e educação infantil; problematizar os efeitos das práticas do UNICEF para a noção de educação infantil brasileira pós LDB.

Com a nova LDB (1996) a educação infantil passou a ser considerada primeira etapa da educação básica e à ela foi atribuída uma finalidade de promover “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”

Com a instituição do FUNDEB, que está em vigor desde 2007, a educação infantil também passou a poder receber recursos do governo federal, antes destinados apenas para o Ensino Fundamental, que segundo o UNICEF era a prioridade número um dos países em desenvolvimento.

Tais mudanças no cenário educacional brasileiro são, é claro, uma luta de forças, produção de poderes, agenciamento de saberes, resultado de reivindicações sociais e demandas internacionais de organismos como a ONU (UNICEF e UNESCO). Para Lucas “(...) a função conferida à educação das crianças de 0 a 6 anos depende da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade” (LUCAS, 2009, p. 127).

E é partindo de tal cenário de mudanças, lutas de forças e agenciamento de redes em relação à educação de crianças de 0 a 6 anos que abro um parêntese para fazer um esclarecimento. Penso que um leitor mais atento e conhecedor das normativas que transitam no campo da legislação brasileira tenha se perguntado: porque o presente estudo se ocupa de uma abordagem histórica da educação infantil brasileira para crianças de 0 a 6 anos, no período de 1996 a 2012, se existem normativas que determinam a matrícula obrigatória de crianças aos 06 anos no 1º ano do Ensino Fundamental (Lei 11.114 /2005), bem como outras determinações como a emenda constitucional nº 53 de 2006 que modifica os artigos 7º e 208 da Constituição, bem como da LDB e determinam que a educação infantil se dará dos 0 aos 5 anos?

A resposta é que por opção metodológica decidiu-se manter a faixa etária de 0 a 6 anos devido ao seu uso ainda corrente em diferentes referências utilizadas neste trabalho, assim como destacar seu caráter recente, a partir de 2005, tendo em vista que o panorama histórico feito no presente trabalho é iniciado em 1960, conforme será possível perceber no segundo capítulo.

Outro fato importante é que tal detalhe da antecipação do ingresso no Ensino Fundamental também pode ser uma das pautas de pesquisa, tendo em vista que a justificativa desta pesquisa será a de possibilitar que se problematizem questões que estão postas como naturais, como a noção de infância e de educação infantil, a livre intervenção técnica de organismos multilaterais em assuntos de educação de crianças desfavorecidas e o uso do Direito para tornar direitos adquiridos em objetos de obrigatoriedade e de sanções.

Desnaturalizar tais discursos permite que se possa questionar acerca da dita neutralidade de tais práticas discursivas e não discursivas, das relações de poder que resultam de tal produção de saber e como este dispositivo está relacionado diretamente com uma política corporal que atua sobre a infância permeada por uma trama histórica que evidencia questões como governamentalidade, biopoder e ideário neoliberal.

A pesquisa foi do tipo documental e histórica e as precauções metodológicas foram a genealogia de Michel Foucault. Os documentos analisados foram alguns dos relatórios produzidos pelo UNICEF acerca da Situação Mundial da Infância, entre outros, em que são

tratadas questões diversas sobre o desenvolvimento infantil com medidas orientadoras e prescritivas.

Os documentos do UNICEF escolhidos foram:

2004 – Ser criança na Amazônia. (Brasil)

2005 – Situação Mundial da Infância: Infância ameaçada.

2006 – Situação da Infância Brasileira. (Brasil)

2006 - Situação Mundial da Infância: Excluídas e invisíveis.

2008 - Situação Mundial da Infância: caderno Brasil. (Brasil)

2009 - Direito de aprender. (Brasil)

2009 – Situação Mundial da Infância – educação especial 20anos da CDC

2012 – Iniciativa global pelas crianças fora da escola. (Brasil)

Eventualmente outros documentos, além dos anteriormente citados e de autoria do UNICEF, foram consultados e citados no decorrer de toda pesquisa, pois sinalizam algumas das práticas vizinhas que incidiram sob o objeto educação infantil brasileira no período que vai de 1996 a 2012. Os referidos documentos são de autoria do governo federal brasileiro. Entre eles:

Documentos Oficiais Sobre Educação Infantil No Brasil:

- ✓ Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. /1998
- ✓ Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. / 1998
- ✓ Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01, de 13 de abril de 1999: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.
- ✓ Política nacional de educação infantil. / 2006a
- ✓ Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. / 2006b
- ✓ Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil./ 2010

Para a análise desses documentos, que serão escolhidos por critério de pertinência ao objeto de estudo aqui posto, serão destacados e analisados enunciados discursivos acerca da noção de infância e de educação infantil, almejando justamente traçar um mapa de como se deu a produção do objeto *infância* pelas práticas/relatórios do UNICEF, procurando evidenciar quais estratégias de saber e tecnologias de poder foram acionadas e operacionalizadas para a referida produção de uma noção de infância e educação infantil. Portanto, podemos afirmar que tal pesquisa se empenhou em estudar minuciosamente a

analítica do poder do UNICEF e as práticas de saber que forjam indivíduos, pautadas em uma racionalidade de governamentalidade sobre estes corpos infantis.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, o primeiro capítulo está organizado da seguinte maneira: *CAPÍTULO I - Desenvolvendo uma pesquisa com ferramentas genealógicas com as contribuições de Michel Foucault*. Nele figurarão considerações teóricas sobre o *Referencial teórico de Michel Foucault como opção metodológica*; uma apresentação de *Ferramentas da Genealogia como roteiro de pesquisa*; e conclui-se tal capítulo metodológico com o tópico *A Genealogia e o uso histórico dos documentos*.

O *CAPÍTULO II*, intitulado *Nas tramas de uma educação infantil escolarizada*, trará algumas *Considerações teóricas sobre a educação infantil*, além de uma breve *História das políticas para a infância e educação infantil brasileira* e algumas considerações acerca da *Infância documentada: diversos agentes de poder e governamentalidade infantil*.

Já no *CAPÍTULO III* iremos tratar do tema *UNICEF e infância: práticas datadas e governamentalidade*. Aqui foi realizada uma discussão que se inicia com *Uma breve história do UNICEF e algumas considerações teóricas*; seguido do tópico que discute questões sobre a *Infância: de construção social a campo de poder-saber e subjetivação pelas práticas do UNICEF*.

Por fim, no *CAPÍTULO IV*, intitulado *Desmontando documentos, demolindo evidências e desconstruindo verdades*, versa-se sobre os tópicos: *Documentos analisados: algumas descrições*; *Produção do objeto infância e educação infantil*; e *Efeitos da governamentalidade na educação infantil brasileira contemporânea*.

Após o trajeto histórico, teórico e conceitual percorrido durante toda esta pesquisa pudemos concluir que a educação infantil emergiu como mais um dos elementos que englobam as práticas de governamentalidade do UNICEF e que a infância deixou de ser marginalizada no seio social para se tornar o principal centro das atenções da sociedade atual, emergindo como importante ferramenta para o desenvolvimento e progresso dos países a partir de uma visão prospectiva que potencialize suas contribuições para a ordem e modernização social. Esse acontecimento demonstra a coisificação da infância e como a educação infantil está sendo utilizada para efetuar este projeto global.

CAPÍTULO I

DESENVOLVENDO UMA PESQUISA COM FERRAMENTAS GENEALÓGICAS COM AS CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT

I. 1 - Referencial teórico de Michel Foucault como opção metodológica

É preciso despedaçar o que permitia o jogo consolante dos reconhecimentos.
(FOUCAULT, 1979, p.27)

Foucault se destacou no cenário científico com seus estudos pertinentes e sua maneira instigante de tratar seus objetos de estudo. Ao lançar novos preceitos sobre uma ampla gama de assuntos, pode se destacar pelas vezes que nos instigou a pensar diferentemente em vários aspectos da vida, sociedade e ciência que estavam postos como naturais, transcendentais e sem história. Segundo Yazbek “Foucault foi implacável em desmontar esquemas com os quais até então o pensamento filosófico se movimentara (sobretudo em sua idade moderna)” (YAZBEK, 2012, p. 11).

Foucault teve, em seu pensamento, diferentes nuances e objetivos, algo que já era esperado devido ao lugar que ocupava e o “local do qual falava”, que era o Collège de France, que exigia que o docente que lá ministrasse suas aulas mantivesse sempre temas inéditos e instigantes.

Por isso, vemos que o mesmo Foucault que se dedicou ao discurso enquanto objeto de estudo durante o momento em que realizava seus estudos denominados de arqueológicos, direcionou posteriormente seu empenho teórico para o estudo não apenas do discurso e seus modos de funcionamento, estratégias e enunciados, mas para o discurso enquanto campo de saber engendrado por certo tipo de poder e que poderia então ser tido por seu caráter político e não apenas discursivo.

O período de seu trabalho, denominado de fase arqueológica de Foucault, seria caracterizado por uma explicação exaustiva da formulação de práticas discursivas, de uma *episteme* da ciência, tendo por conceitos centrais o enunciado, formação e prática discursiva, regularidade e estratégia. Segundo Nalli (2012), o livro desfecho dessa fase seria a

Arqueologia do saber, que seria uma obra em que não devemos pensar Foucault necessariamente por seu método, mas sim por seus conceitos.

Já a chamada fase genealógica seria um deslocamento das ferramentas arqueológicas descritivas para a atitude crítica local da genealogia, a qual irá relacionar essas práticas discursivas e não discursivas com agentes que condicionam a formação de saberes sobre determinado objeto, demonstrando como esse saber agrega relações de poder que se dão a partir de dada objetivação e como esta colabora para processos de subjetivação de caráter eminentemente político. Em síntese, descreveu Foucault: “Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade” (FOUCAULT, 1979, p. 172).

A passagem de um trabalho arqueológico para o genealógico em Foucault não significa um abandono do “discurso” enquanto categoria norteadora, mas sim uma “análise da relação que existe entre esses grandes modelos de discurso e as condições históricas, as condições econômicas, as condições políticas de seu surgimento” (REVEL, 2011, p. 42). É a partir dessa compreensão de um trabalho metodológico, que se baseie na análise das relações, que se destaca o caráter eminentemente histórico da pesquisa foucaultiana, pesquisa que se empenha por demonstrar o acontecimento em sua raridade, evidenciando as relações de forças e o acaso das lutas que engendram a produção de objetos.

O fazer genealógico opera descartando, enfim, o objeto tido por natural e destacando o jogo de casualidades que forjaram tais objetos, como por exemplo, a infância de direitos e a educação infantil. Logo, “A filosofia de Foucault não é uma filosofia do ‘discurso’, mas uma filosofia da relação, pois ‘relação’ é o nome do que se designou por ‘estrutura’. (...) são as estruturas que dão seus rostos objetivos à matéria” (VEYNE, 1998, p. 272).

Desse modo, a partir da análise das relações, desnaturalizar e demolir evidências é o que a proposta foucaultiana se empenha em fazer. É traçar o mapa cartográfico das lutas de forças, das relações da saber-poder dos processos de objetivação, subjetivação, oferecendo, a partir daí a possibilidade de se traçar linhas de fuga com relação a prescrições que aparentemente se mostravam como “verdadeiras”, sem história e transcendentais, portanto, não passíveis de serem discutidas ou questionadas.

Veyne (1998, p. 254) nos dá uma interessante contribuição quando afirma que “O método consiste, então, para Foucault, em compreender que as coisas não passam das objetivações de práticas determinadas, cujas determinações devem ser expostas a luz, já que a consciência não as concebe.” A partir daí é possível caminhar para uma análise das práticas

que se efetivaram para que determinado objeto fosse “isso ou aquilo” em diferentes períodos históricos, em vez de uma busca da essência ou ainda uma busca teleológica em que “Há, somente, a eterna ilusão teleológica, a ideia do bem: tudo o que fazemos ser uma tentativa de atingir um alvo ideal” (VEYNE, 1998, p. 257). Veyne afirma que

então, no lugar ocupado pelo grande aquilo-que-é-obvio, aparece um pequeno objeto de época, estranho, raro, exótico, jamais visto. Ao vê-lo, dedicamos, apesar de tudo, alguns minutos a lamentar melancolicamente a condição humana, as pequeninas coisas inconscientes e absurdas que somos, as racionalizações que fabricamos para nós próprios e de que o objeto parece zombar. (VEYNE, 1998, p. 255)

Reconhecer, enquanto genealogista, o objeto como nada mais sendo do que um efeito de diversas racionalizações nos faz chegar à conclusão de que o objeto nada mais é do que um fruto de nossas racionalizações em diferentes épocas e que, na verdade, o que existe seria um universo material com elementos pré-discursivos que sofrem com as implicações de diferentes práticas que atuam sobre tais objetos. Segundo Veyne,

Aí está, pois, um universo inteiramente material, feito de referentes pré-discursivos que são virtualidades ainda sem rosto; práticas sempre diversas engendram nele, em pontos diferentes, objetivações sempre diversas, rostos; cada prática depende de todas outras e de suas transformações, tudo é histórico e tudo depende de tudo; nada é inerte, nada é indeterminado e, como veremos, nada é inexplicável; longe de depender de nossa consciência, esse mundo a determina. (VEYNE, 1998, p. 267)

Enfim, vale destacar aqui que o objeto da presente pesquisa são as práticas de governamentalidade do UNICEF que são objetivadas como governo da infância. Estudar tais práticas me possibilitou interrogar como foram constituídas as práticas de objetivação da infância de forma que o objeto feito também forja seu correlato, produzindo encomendas e políticas específicas imanentes em uma rede de práticas vizinhas que operam conjuntamente com o UNICEF, no Brasil.

Estas práticas emergem em um campo da educação nomeado como infantil, norteador por um ideal específico, em todo seu aparato discursivo e não-discursivo pautado em saberes heterogêneos e poderes estratégicos articulados às leis e táticas diversas, que funcionam como dispositivo das ciências humanas mas, também, em saberes de Estado como geografia e estatística.

Vale então ressaltar que se “O objeto não é senão correlato da prática” (VEYNE, 1998, p. 250) não existe uma única infância, e se ela não é única certamente o melhor para ela

não será o mesmo sempre e em todos os lugares, daí a necessidade de desnaturalizar tal objeto que seria a infância de tal maneira que o conveniente para o presente estudo é que “Substituamos, pois, essa filosofia do objeto tomado como fim ou causa por uma filosofia da relação e encaremos o problema pelo meio, pela prática ou pelo discurso” (VEYNE, 1998, p. 259). Destacando que essa prática do UNICEF lança objetivações que se relacionam com dadas realidades do momento, que são chamadas de práticas vizinhas.

Podemos então partir para a ideia de que a presente pesquisa é histórica não no caráter de construção de grandes blocos históricos sobre a infância, mas sim, por seu enveredar pelas práticas que produziram infâncias a partir de diferentes configurações, pois ao pensar em *infâncias* descarto seu caráter eterno e transcendental para reconhecer que “Nesse mundo, não se joga xadrez com figuras eternas, o rei, o louco: as figuras são o que as configurações sucessivas no tabuleiro fazem delas” (VEYNE, 1998, p. 275).

Assim, poderemos analisar e descrever daí como a filosofia foucaultiana se forja em estudos a respeito da pragmática da relação de forças múltiplas e descontínuas, em que os grandes modelos de discurso sobre a infância são tomados como efeitos de dominação em um campo em que opera forças de poder e de saber, em concomitância com as condições históricas de possibilidade, as condições econômicas e as condições políticas de seu surgimento. Para Veyne

A história genealogia à Foucault preenche, pois, completamente o programa da história tradicional; não deixa de lado a sociedade, a economia, etc., mas estrutura essa matéria de outra maneira: não os séculos, os povos nem as civilizações, mas as práticas; as tramas que ela narra são a história das práticas em que os homens enxergaram verdades e das suas lutas em torno dessas verdades. (VEYNE, 1998, p. 280).

Podemos enveredar agora para outra importante questão que permeia o pensamento de Michel Foucault e o torna pertinente para a presente pesquisa, que seria a relação dos discursos com a história e a questão da verdade. Segundo Veyne (1998, p. 268) “A história torna-se história daquilo que os homens chamaram de verdades e de suas lutas em torno dessas verdades.” Portanto, a produção discursiva do UNICEF é histórica não apenas no sentido tempo/acontecimento/cronologia, mas também a partir do momento em que veicula verdades sobre a infância, e promove lutas para que tal verdade seja tida não apenas como uma causa sua, mas sim como uma causa em que toda a sociedade deveria se engajar, promovendo o jargão “todos pelas crianças”.

Pode-se perceber então que a produção discursiva e o rol de práticas que o UNICEF engendra, tem o objetivo de ser tomada como verdade¹, como algo que deve ser seguido e implementado para o suposto bem estar da infância. Mas afinal, como adentrar na questão da verdade acerca das práticas do UNICEF? Vale lembrar que tal trabalho não tem o interesse de afirmar se tais discursos são verdadeiros ou falsos, mas estudar a produção discursiva, assim como as práticas por ela engendradas, como algo produzido que obedece a regularidades, dispõe de procedimentos e estratégias.

Logo, a discussão acerca da verdade enquanto instância almejada por discursos como o do UNICEF está relacionada com a vontade de saber e a vontade (histórica) da verdade. A vontade da verdade enquanto aspiração de discursos científicos trata-se de uma maquinaria excludente permeada pela arbitrariedade, acaso, desejo e poder, em que a verdade é estabelecida entre técnicas de saber e estratégias de poder (em que há uma ordem do discurso). Para Foucault “(...) ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1970, p.30), o que nos leva a entender que tal vontade de verdade tende a exercer sobre os outros discursos uma pressão que possibilita que tais coerções do discurso promovam uma rarefação e exclusão dos que não são considerados válidos.

Levando ainda em consideração que segundo Candiottto (2010), na raiz de todo conhecimento e da verdade há relações de desprezo, temor e ódio diante da ameaça dos objetos a serem conhecidos. Não seria esta a posição do UNICEF ao produzir discursos sobre a infância, primeiro após a Segunda Guerra Mundial, com relação às crianças órfãs, e depois as pobres de países em desenvolvimento, enquanto objeto a ser conhecido sob sua condição de ameaça para posteriormente ser governado, normatizado e controlado para que em vez de delinquentes tais corpos venham a se tornar dóceis e úteis ao mercado?

Logo, podemos lançar os seguintes questionamentos com relação às práticas de organismos como o UNICEF: Tal objetivação da infância não seria em prol de uma dada subjetivação almejada pelos gestores da ordem e desenvolvimento? Qual a ambição do UNICEF de ter seus discursos como portadores de verdade acerca da infância, que ambição de poder se manifesta em tal desejo? Se a verdade é produzida graças a múltiplas coerções e produz efeitos de poder, qual o papel econômico-político que o estatuto de verdade almejado pelos discursos do UNICEF visa desempenhar?

¹ Está sujeita a “jogos de verdade” que são permeados por relações de poder, levando em consideração coerções e apostas que estão presentes no momento de constituição de um regime de verdade.

Para tentar responder tais perguntas, a genealogia de Foucault foi uma escolha que se deu com o intuito de desnaturalizar os discursos sobre a infância e educação infantil produzido pelo UNICEF.

O UNICEF enquanto organismo multilateral internacional tomou para si a responsabilidade de ser porta-voz de assuntos de relevância social em nível mundial. Além disso, ao amparar suas produções documentais em saberes do direito, da medicina, da psicologia do desenvolvimento infantil, etc., foi coroado (cabe saber por quem) com uma legitimidade política e científica para emitir pareceres e relatórios. Embasado em tal relação de saber-poder que lhe caracteriza, fez com que suas contribuições teóricas a partir de seus estudos sobre a situação da infância, qualidade da educação, saúde e condições de famílias pobres, se tornassem cada vez mais decisivas na elaboração e implantação de políticas públicas, inclusive políticas educacionais.

Mas, que aportes discursivos sustentam as práticas do UNICEF e norteiam suas perspectivas para a infância, a adolescência e a família desfavorecida em geral? Que relações de poder são engendradas por tal discurso que se responsabiliza por forjar cidadãos e a garantia de seus direitos para que alcancemos uma sociedade justa e de equidade social?

Portanto, o problema em questão trata-se de desnaturalizar discursos que se dizem em prol do bem estar social e da melhoria de vida. Para isso a análise da História estará a nosso dispor para que venhamos a desbravar discursos e seus contextos geradores, além de problematizar as relações de poder contemporâneas, o ideário neoliberal, governamentalidade², biopolítica³ e suas implicações nos discursos sobre a infância e a educação.

A tríade saber-poder-corpo é plenamente passível de ser analisada nos discursos do UNICEF, tendo em vista que suas práticas visam agir diretamente nos corpos infantis em prol de seu pleno desenvolvimento, com as melhores condições familiares possíveis, com o afeto e proteção que devem ser presentes na vida de cada criança, segundo o UNICEF.

Foucault pontuou em seus estudos a relação corporal e as tecnologias de governo dos corpos e sua evolução ao longo da história da civilização, em Poder-corpo (Microfísica do poder) faz o seguinte questionamento: “Qual o tipo de investimento corporal que é necessário e suficiente ao funcionamento de uma sociedade capitalista como a nossa?” (FOUCAULT, 1979, p. 147)

² Técnicas de dominação exercidas sobre a população. (REVEL, 2011, p. 75)

³ Governo do conjunto de seres vivos que compõem a população por meio da gestão de setores da vida humana que se tornaram apostas políticas. (REVEL, 2011, p. 24)

Penso que pelo viés da genealogia, como o entendimento do que é essencial no presente e análise de práticas concretas e seus efeitos (THIRY – CHERQUES, 2010), cabe a nós refazer tal pergunta mediante nosso contexto atual e discursos do UNICEF, levando em consideração ainda o que Foucault afirma que “Resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual” (FOUCAULT, 1979, p. 148).

E é por toda essa riqueza teórica que optei metodologicamente em trabalhar com o referencial teórico que Michel Foucault nos legou para a realização dessa pesquisa, pois acredito que as práticas do UNICEF podem ser tidas como um campo fértil para desnaturalizações do que seria a infância, a luta por uma infância de direitos e uma noção de educação infantil para essas mesmas crianças desfavorecidas dos países subdesenvolvidos.

Pretendo, portanto, tentar compreender como tal prática que objetiva a infância e com que fins de subjetivação, servindo a que urgência histórica e com que efeitos para que o que se preconiza para a educação infantil de crianças de 0 a 5 anos - desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até os dias atuais – procurando, ainda, pela análise não só dos relatórios do UNICEF, mas pela análise das práticas vizinhas, compreender condições da proveniência e emergência que marcam os corpos infantis na história contemporânea.

Tudo em que o homem se apoia para se voltar em direção à história e apreendê-la em sua totalidade, tudo o que permite retraça-la como um paciente movimento contínuo: trata-se de destruir sistematicamente tudo isto. É preciso despedaçar o que permitia o jogo consolante dos reconhecimentos. (FOUCAULT, 1979, p.27)

I. 2– Ferramentas da Genealogia como roteiro de pesquisa

O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é discórdia entre as coisas, é o disparate. (FOUCAULT, 1979, p. 18)

O método escolhido para a presente pesquisa é a genealogia histórica foucaultiana. Tal perspectiva pretende realizar uma história do presente de modo a tentar desarticular ordenações de acontecimentos/sujeitos tidos por naturais. A partir dessa postura, que trata do presente como uma construção e não como um desencadeamento natural de ações passadas, ou seja, de uma concepção evolucionista da história, vale destacar então as singularidades que forjam o presente como um ente que pode ser diferente do que vem sendo, portanto, não guarda em si um caráter transcendental.

Um texto muito esclarecedor sobre Foucault e muito de tudo o que ele pensou e discutiu consiste no material intitulado “Foucault revoluciona a história” (1998) de autoria de Paul Veyne, que é um historiador que conviveu com Foucault e compreendeu suas ideias e seu papel relevante não apenas para a história, em termos de *revolução*, mas enquanto opção metodológica diante de problemáticas clássicas que eram tidas sempre pelos mesmos espectros e abordagens, mas que Foucault foi responsável por abrir precedentes para pensar diferentemente tais problemáticas, como a questão do poder, do Estado, da loucura, do sexo, etc.

De todas essas questões trazidas por Foucault, sua importante contribuição foi trazer uma nova abordagem para estudos históricos, entre eles a noção de práticas. Para Veyne (1998, p. 251):

Foucault não descobriu uma nova história, chamada ‘prática’, que era, até então, desconhecida: ele se esforça para ver a prática *tal qual é realmente*; não fala de coisa diferente da qual fala todo historiador, a saber, do que fazem as pessoas: simplesmente Foucault tenta falar sobre isso de uma maneira *exata*, descrever seus contornos pontiagudos, em vez de usar termos vagos e nobres.

Vemos então que emerge a noção de práticas em Foucault, que nos chega como uma nova categoria de análise da realidade. Quando Foucault destaca práticas em vez de objetos, relações em vez desses mesmos objetos, é que ele consegue nos mostrar a efetividade da não existência de objetos naturais. E é a partir de tal momento que Veyne destaca como Foucault revolucionou a história:

Desconhecíamos que cada prática, tal como o conjunto da história a faz ser, engendra o objeto que lhe corresponde, do mesmo modo que a pereira produz peras e a macieira maçãs; não há objetos naturais, não há coisas. As coisas, os objetos não são senão correlatos de práticas. A ilusão do objeto natural (...) dissimula o caráter heterogêneo das práticas (...); daí todas as confusões dualistas, daí, também, a ilusão da “escolha racional” (VEYNE, 1998, p. 256).

A partir das formulações teóricas de Foucault, Veyne traz a discussão de que se não há objetos naturais, o fazer histórico não consiste em descobrir e constatar o que significa esse ou aquele objeto, mas reconhecê-lo como um rosto ainda não objetivado, uma realidade pré-discursiva em que na verdade o que vemos em um dado momento nada mais é do que efeitos de práticas diversas e que, em dados momentos, acredita-se que o que se diz sobre tal objeto seria a verdade sobre ele a partir de uma escolha racional que decide o que seria verdadeiro ou

falso sobre este objeto. E é partir da leitura do livro *A História da Loucura*, de Foucault que Veyne (1998, p. 268) faz a seguinte afirmação:

Já que a loucura não é um objeto natural, não se pode discutir racionalmente sobre a verdadeira atitude que se deve adotar com relação a ela, pois o que chamamos razão (e de que se ocupavam os filósofos) não se destaca em fundo neutro e não se pronuncia sobre realidades: ela fala, a partir do discurso que ignora, sobre objetivações que desconhece (e de que se poderiam ocupar aqueles que eram chamados historiadores), o que desloca as fronteiras da filosofia e da história, porque transforma o conteúdo de uma e de outra.

O mesmo poderia ser pensado em relação à infância. Pois, por acaso a infância seria um objeto natural? Obviamente que não, e estudos históricos tem demonstrado isso claramente, pois a infância passou a ganhar, gradualmente no decorrer da história da humanidade, espaço de destaque em discursos diversos que a objetivam e se empenham por cuidar dela. Mas isso não significa que ela tenha desde o princípio uma essência pura que se perdeu pelos caminhos tortuosos da vida social, que agora precisamos resgatar e que temos conseguido fazê-lo como se isso fosse um processo histórico contínuo e gradativo.

Nossa proposta aqui é, a partir do reconhecimento de uma história descontínua, destacar que a construção do objeto infância nada mais é do que um jogo de forças, com a presença de diferentes vozes e instâncias as mais diversas possíveis, que possibilitaram em cada momento que ela tivesse um rosto histórico, para atender a diversas demandas históricas e efeito de diversas práticas a partir de diferentes configurações sociais. Para concluir tal raciocínio vale destacar que para Foucault (1979, p. P. 28) “As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta. Elas não se manifestam como formas sucessivas de uma intenção primordial; como também não tem o aspecto de um resultado”.

Ou seja, estudar a infância e propostas de educação infantil nesta presente pesquisa não será verificar como a partir de diferentes manifestações sucessivas que incidiram sobre estes dois objetos, estaríamos quase alcançando aquilo que sempre teria sido, ainda que no princípio, não tivéssemos definido a intenção primordial de zelar e produzir uma infância protegida. E é partindo desse pressuposto que iremos desnaturalizar as práticas do UNICEF sobre a infância ao redor do mundo. De modo que essa postura caracteriza tal pesquisa como genealógica devido ao compromisso em combater discursos englobantes, que visam à universalidade e tentam, a partir de uma ilusão da unidade, hierarquizar outros saberes e desqualificá-los alegando seu caráter pautado na racionalidade e na cientificidade.

A genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição de saberes na hierarquia de poderes próprios a ciência, um empreendedorismo para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico (FOUCAULT, 1979, p. 172).

A genealogia seria o que podemos chamar de uma contra memória, anticiências, e destruição de evidências históricas, mas esse fazer genealógico não deve se dar de forma aleatória, afinal o empenho teórico da genealogia é como a atividade de um cartógrafo de modo que

A genealogia exige, portanto, a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência. Ela deve construir seus “monumentos ciclópicos” não a golpes de “grandes erros benfazejos”, mas de “pequenas verdades inaparentes estabelecidas por um método severo”. (FOUCAULT, 1979, p. 15-16)

Isso significa que enquanto opção metodológica o fazer genealógico se compromete em colocar em evidência essas “pequenas verdades inaparentes” presentes em discursos ditos científicos ou em práticas diversas que se engendram em nossa sociedade, levando em consideração a interessante colocação de Foucault (1979, p. 19): “A verdade, espécie de erro que tem a seu favor o fato de não poder ser refutada, sem dúvida porque o lingo cozimento da história a tornou inalterável”.

Portanto, ao colocar as práticas em xeque, a análise genealógica em Foucault seria uma postura crítica dos essencialismos e dos regimes de verdade. De tal forma que o método genealógico seria como uma ferramenta analítica e histórica que nos daria a possibilidade de se opor e lutar contra a “ordem do discurso”, demonstrando a marca de acontecimentos singulares e questionando a respeito da possibilidade de acontecimentos atuais.

Ademais, ao se posicionar epistemologicamente visando destruir as evidências, atuamos para dar voz aos saberes assujeitados, desconfiando da solenidade da história e da evidência dos fatos e objetos, visto que o fazer genealógico para Foucault, enquanto intelectual, não é justamente dizer o que se fazer com o que se foi encontrado após essa análise dos escombros, monumentos e após desconjurar a essência das coisas, mas sim proporcionar

(...) uma insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição de saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados a instituição e ao funcionamento de um discurso científico (FOUCAULT, 1970, p. 71).

Logo, “são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater” (FOUCAULT, 1979, p.171). A parte genealógica cabe a análise das séries de formação efetiva do discurso, partindo de seu poder de afirmação, ou seja, o poder que tem de constituir domínios de objetos, ao redor dos quais se podem afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas (FOUCAULT, 1970, p. 69-70).

Mas porque afinal se faz imperativo combater esses efeitos de poder emanados pelos discursos científicos? Justamente pelo caráter subjetivador do qual ele dispõe; e de como saberes científicos trabalham para a subjetivação de corpos para atender a determinadas urgências históricas.

Porque, então, deve-se contrapor esses processos de subjetivação? Penso que não pelo simples fato de rebeldia ou irreverência, mas pelo direito do qual dispomos de resistir, de conhecer a origem dos fatos não pelos que eles teriam de transcendental, mas sim pelo latente estado de coisa construída (e não descoberta em sua essência), o que permeia não só os objetos que nos rodeiam como também todas as relações nas quais estamos socialmente implicados.

Seria como Paulo Freire (1999) já dizia sobre reconhecer que “o mundo não é, o mundo está sendo”. Se ele está sendo saber das relações de poder que engendram relações de dominação e forjam subjetividades permite uma forma de resistência a essas formas de poder que podem atuar desqualificando e hierarquizando outras formas de viver.

A cada momento, este mundo é o que é: que suas práticas e seus objetos sejam raros, que haja vazio em volta deles, isso não quer dizer que haja, em derredor, verdades que os homens ainda não apreenderam: as figuras futuras do caleidoscópio não são nem mais verdadeiras nem mais falsas do que as precedentes (VEYNE, 1998, p. 274).

Como vimos, tanto Freire (1999) como Veyne (1998) demonstram em suas ideias reconhecerem a noção de descontinuidade histórica, ao afirmar que o *mundo está sendo* ou que *este mundo é o que é* podemos destacar a atualidade dos fatos e, portanto, seu caráter de fato em construção, que são provenientes de práticas datadas para cada momento, ou, como diz Veyne que (1998, p. 275) “as figuras são o que as configurações sucessivas no tabuleiro fazem delas”.

Mas afinal, em que tipo de procedimento metodológico consiste o genealógico? Seria uma abordagem que implica em se procurar fazer uma história do presente através de desnaturalizações de fatos históricos, práticas e discursos diversos não apenas pelo simples

fato de desnudar essa realidade, mas combatendo os efeitos de poder que tais naturalizações em geral fazem circular.

Tudo em que o homem se apoia para se voltar em direção à história e apreendê-la em sua totalidade, tudo o que permite retraçá-la como um paciente movimento contínuo: trata-se de destruir sistematicamente tudo isto (FOUCAULT, 1979, p.27).

Logo, podemos afirmar que a pesquisa histórica genealógica não só combate discursos unitários, de uma história contínua e que se pautem na veneração de monumentos, como também se opõe à busca da origem dos fatos, fenômeno ou construção social, mas atua conjurando esta tal origem em que tudo no início seria perfeito, em sua essência ‘bom’ e que o fazer da história deveria apenas fazer o “um jogo consolante de reconhecimentos” e o nosso fazer deveria pautar-se a partir desse reconhecimento para voltar ao que seria o bom e certo, mas que pelos percalços da história precisam ser resgatados. Foucault (1979, p. 29) destaca o seguinte: “Mas o verdadeiro sentido histórico reconhece que nós vivemos sem referências ou sem coordenadas originárias, em miríades de acontecimentos perdidos”.

Por isso, Foucault acredita no fazer da história efetiva, história esta que nos ensina a sorrir das solenidades da origem, pois “(...) gosta-se de acreditar que as coisas em seu início se encontravam em seu estado de perfeição; que elas saíram brilhantes da mão do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã” (FOUCAULT, 1979, p. 180).

Ou seja, podemos afirmar que o objetivo aqui proposto não é fazer uma pesquisa que reconheça os sentidos do que foi a infância em cada momento e o que se espera de uma proposta de educação infantil, mas sim procuraremos restabelecer os sistemas de submissão a que o objeto infância foi submetido no decorrer da existência humana, desaguando nas práticas atuais de objetivação da infância pelo UNICEF. Enfim, pretendemos simplesmente demonstrar o jogo casual das dominações que incidiram sobre o objeto infância em forma de práticas datadas, pois acreditamos que “A genealogia restabelece os diversos sistemas de submissão: não a potência antecipadora de um sentido, mas o jogo casual das dominações” (FOUCAULT, 1979, p. 23).

Cabe ainda destacar que a genealogia foucaultiana tem como questão metodológica central a relação do saber com o poder e vice-versa, e o estudo detalhado dessa trama histórica de que se trata a produção bibliográfica do UNICEF objetiva evidenciar que saberes estão envolvidos e como estes funcionam para a governamentalização e moralização da infância.

I. 3 - A Genealogia e o uso histórico dos documentos

O documento, pois, não é mais, para a história essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que passou e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCALT, 2012, p. 8).

Antes de adentrar na questão da genealogia e o uso de documentos faz-se necessário pontuar sobre como estudos históricos, documentos e discursos estão intimamente relacionados. Primeiramente, é importante comentar a noção de história que será adotada na presente pesquisa e, a partir de então, destacar também a noção de documento e por fim o estudo genealógico de documentos.

É possível historicamente pensar a existência de práticas, costumes, rituais, modos de fazer, enfim, pessoas realizando atividades para sobreviver e para se reproduzir, transmitir a seus descendentes informações pertinentes a vida e sobrevivência, entretanto, nem sempre houve registros destas atividades, devido a questões como ausência de um sistema de escrita que correspondesse a tudo o que era feito pelos homens. A partir do momento em que o homem descobriu o valor de deixar marcas rupestres em cavernas, para registrar noções de caça e outros aspectos que julgava importante em sua vida, emergiu então a noção de que era importante não só viver, mas também fazer história. Para Veyne (1998, p. 19) “Os homens nascem, comem e morrem, mas só a história pode informar-nos sobre suas guerras e seus impérios”.

Inicia-se então a aventura humana na produção histórica. Foram vários os vestígios, os rastros, as pistas e monumentos que o homem se empenhou em produzir. A arte registrava famílias de realezas; os documentos oficiais, com discursos e pronunciamentos, deixavam a memória do que pessoas de valor social e/ou poder aquisitivo e político julgavam necessário registrar; e a memória social das camadas populares formulava seus saberes e práticas e utilizavam-se do registro oral para deixarem suas marcas para seus pares.

Entretanto, sabemos que o que prevaleceu nos estudos históricos por muito tempo foi o registro e a produção da história de pessoas influentes, governantes, generais. Em alguns momentos a história se assemelhou com o romance, como um gênero literário; também houve épocas em que a história esteve comprometida com a verdade, com a transmissão de valores; em outros momentos esteve ocupada em valorizar e venerar grandes feitos de governantes, generais entre outras pessoas que o historiador julgava importante exaltar. (CASTRO, 2008)

Enfim, o que é possível destacar de todo esse contexto é que a história sempre foi um embate de forças para a determinação do que era a memória social, o inconsciente coletivo, e na escolha de patrimônios culturais e, também, documentais (CASTRO, 2008).

O que podemos antecipar é que ainda que haja o interesse e o empenho de se registrar um fato tal qual ele aconteceu, ainda assim ele não será o resultado fidedigno daquela realidade, mas sim um ponto de vista, um efeito de um campo de batalha e interesses sobre que pontos da história serão registrados como reais e quem será o responsável por produzir e veicular, e com que interesses. Para Veyne (1998, p. 18-19):

A história é, em essência, conhecimento por meio de documentos. Desse modo, a narração histórica situa-se para além de todos os documentos já que nenhum deles pode ser o próprio evento, ela não é um documentário em fotomontagem e não mostra o passado vivo “como se você estivesse lá”.

Portanto, se a história não nos remeteria a presentificação do passado, é justamente pelas multiplicidades envolvidas no que chamaríamos de *evento* e da construção de objetivações sobre determinado *acontecimento*. Tal perspectiva nos mostra o caráter seletivo da história.

Ao nos falar sobre a natureza lacunar da história, Veyne (1998, p. 27) afirma que “O historiador pode dedicar dez páginas a um só dia e comprimir dez anos em duas linhas: o leitor confiará nele, como um bom romancista, e julgará que esses dez anos são vazios de eventos”. Tal fato evidencia o quanto o fazer histórico é seletivo, até porque, segundo Castro (2008) não é possível registrar tudo, sempre se operam cortes, séries serão formadas e descontinuidades estabelecidas. Com relação a isso, Le Goff (2003, p. 525) afirma que:

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam a ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.

Vale destacar que nem sempre se teve consciência de que documentos baseados em pronunciamentos, discursos e outras formas de registros históricos não eram em si portadores de uma verdade a quem cabia o historiador esclarecer, para Le Goff (2003, p. 535-536) “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo relações de forças que aí detinham o poder”.

E se a natureza do documento é então permeada por relação de saber-poder e proveniente ainda de uma referida ordem do discurso, Foucault nos convida a sorrir das

solenidades da história, a reconhecer o disparate na objetivação dos objetos e desconfiar de discursos universalizantes e que aspiram a uma vontade de verdade sobre outras produções concorrentes. A partir de tal posicionamento sugerido por Foucault, podemos ainda associar a ideia de Le Goff (2003, p. 538) de que “No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo”.

Mas que argumento justifica tomar todo documento como mentira? Para Le Goff (2003) o documento é portador de tal característica porque, em primeiro lugar, ele é uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem, ou ainda podemos complementar com a ideia de Veyne (1998, p. 268) de que “A história torna-se história daquilo que os homens chamaram de verdades e de suas lutas em torno dessas verdades.” Ou seja, designar que determinada coisa é verdadeira não significa efetivamente que ela o seja, e assim também será na história.

Para Foucault (2012, p. 8) “O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, *memória*; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar *status* e elaboração a massa documental de que ela não se separa”. Portanto, reconhecer que o documento não é o guardião de uma verdade pura demanda um novo posicionamento metodológico diante dos documentos, pois para Foucault (2012, p. 7) a tarefa primordial da história não é interpretá-los e nem determinar se diz a verdade, muito menos qual é seu valor expressivo, “mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo (...)”.

Júnior (2009, p. 234-235) nos dá uma recomendação metodológica com relação a discursos e pronunciamentos, e que podemos estender a documentos escritos, em geral:

Ao tomarmos um discurso ou um pronunciamento como fonte para nosso trabalho não devemos perguntar apenas o que ele diz sobre o passado, que informações ele nos traz, mas devemos nos perguntar como esse discurso foi produzido, em que época, por quem, em que circunstâncias políticas, econômicas e sociais. Os discursos e pronunciamentos não falam de um objeto externo a eles, mas constituem o próprio objeto, dando a ele nome, conceituação, versões, inteligibilidade, verdades.

A partir da perspectiva de que os discursos constituem o próprio objeto, forjam no próprio documento uma realidade, e que “Pode-se mesmo dizer que nada existe em história, já que (...) as coisas só existem materialmente: existência sem rosto, ainda não objetivada.” (VEYNE, 1998, p. 267), podemos nos dispor a seguir a recomendação dada por Le Goff (2003, P. 538) de que “É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-

monumentos”. Tal postura consiste exatamente no fazer metodológico do genealogista proposto por Foucault.

Portanto, após termos discutido sobre a noção de história adotada na presente pesquisa, a noção de documento e discurso, adentraremos, enfim, no que seria o estudo genealógico de documentos.

A genealogia se debruça sobre o estudo de documentos por considerá-los produções discursivas que são o resultado final de um embate de saberes e poderes que findo a batalha acabam sendo oficializados e tornam-se hegemônicos. Para os autores Lemos e Júnior (2009, p. 354) “O trabalho de genealogista é demorar-se sobre os documentos que narram o cotidiano e os detalhes considerados banais, que pareciam não ter história”.

Já Foucault (1979, p. 15) destaca que “A genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos”. Portanto, se os documentos são como pergaminhos várias vezes reescritos, antes de estar pronto e acabado, podemos partir da ideia de que um documento seria na realidade como um retrato seletivo, pois o arquivo, ou documento, é produto de uma seleção ordenada, em que toda preservação é seletiva e envolve disputas (CASTRO, 2008).

E o trabalho do genealogista seria uma análise demorada que procura marcar singularidades dos acontecimentos, espreitar onde menos se espera e problematizar aquilo que era tido como não tendo história.

Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (FOUCAULT, 1979, p. 15).

Ao criticar o processo de naturalização dos objetos (práticas) pretendo problematizar as práticas do UNICEF como sendo importantes sim para a conjuntura contemporânea e atual acerca da infância e o sistema de garantia de direitos das crianças, mas pretendo questionar acerca da produção deste objeto infância e as ambições para a educação infantil procurando descobrir a que urgência histórica tal prática pretendeu atender nas diferentes configurações temporais do tabuleiro. Logo, ao estudar as práticas a partir desse posicionamento metodológico pretendo interrogar tal produção, colocar em questão postulados impostos como

verdade e na medida do possível desconstruir modos de vida e hábitos cristalizados pelos referidos relatórios.

I. 4 – Tecnologias de poder e governamentalidade de crianças pelo UNICEF.

No decorrer de seu percurso teórico Michel Foucault deixou como legado um memorável detalhamento de temas como o nascimento de novas tecnologias políticas de poder, que tiveram início no estudo de como se dava em sua lógica e funcionamento o poder soberano, perpassando pelo poder disciplinar e desembocando na biopolítica e na noção de governamentalidade, caracterizando as sociedades regulamentadoras e também normalizadoras.

Vale destacar que tal analítica do poder de Foucault se fez de muito valor devido seu caráter inovador pois “(...) as formulações de Foucault vão se distanciando cada vez mais das tradicionais análises do poder realizadas pela ciência política, sejam elas de caráter liberal, sejam elas socialistas” (GADELHA, 2009, p. 29).

Logo, para desenvolver sua genealogia do poder foi preciso que Foucault abandonasse alguns pressupostos até então vigentes que direcionavam os estudos sobre o poder, Deleuze (1991) especifica em seu livro quais foram os pontos dos quais Foucault se desvencilhou para criar uma nova concepção de poder. Entre eles, a noção de que o poder seria como uma *propriedade*, ou como um bem que poderia ser transferido ou alienado, é tratada de modo diferente em Foucault que considera o poder no sentido estratégico e que se exerce em vez de se possuir.

Outra ideia acerca do poder a qual Foucault se encarregou de desmistificar foi o postulado da *localização*, tal ideia considerava o poder como restrito ao Estado. Ele nos alertou sobre a necessidade de não se pensar no poder como localizado - como incidindo de cima para baixo, como sempre agindo por imposição ou repressão - trazendo a ideia do poder enquanto instância difusa em seus modos de funcionamento e distribuição - tal mudança de análise do poder permitiu analisar o poder em seu caráter microfísico. O poder também foi durante muito tempo visto como subordinado a infraestrutura econômica e pautado quase exclusivamente em uma análise nessa base. Foucault o apresenta em vários níveis sociais, destacando seu caráter microfísico e imanentista, demonstrando não ser mais suficiente deduzir o poder apenas economicamente (FOUCAULT, 1979).

O autor também se contrapõe a ideia de que o poder teria uma *essência*, responsável por criar atributos aos que o possuem com a formação de duas realidades antagônicas - como

dominantes-dominados, opressores-oprimidos e etc. - e nos mostra que, longe de tal poder produzir essências ou atributos a quem o possui, consiste na verdade em efeitos de relações de força, destacando então seu caráter relacional.

Por fim, temos o postulado da *modalidade*. A partir desse princípio o poder funcionaria de duas formas, uma pela violência - no sentido de reprimir, punir, enfim, em seu caráter negativo - e a outra forma destacando o poder como agindo no plano da consciência - sempre se valendo de artifícios ideológicos que iludem, enganam ou mascaram dada realidade. Essa concepção foi herança da tradição marxista e inclusive permeou durante muito tempo os pensamentos desta pesquisadora que vos escreve, entretanto, com o aprofundamento nos estudos de Foucault percebi que não é possível haver um poder desinteressado ou verdadeiro, mas sim um agenciamento de saberes que são permeados por relações de força e que são fatos intrínsecos a ele mesmo.

Outro aspecto importante foi o fato de Foucault ter descartado a noção do poder com o caráter negativo e repressivo para trazê-lo em seu poder afirmativo e positivo por sua capacidade de construção de realidades, de saberes, quando afirma:

Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. (FOUCAULT, 1979, p. 148)

Tal percepção de Michel Foucault foi o que viabilizou que sua analítica do poder fosse tão inovadora e reveladora, abrindo outras possibilidades de interpretação e de campos de análise. Daí que seu estudo sobre tecnologias políticas de poder ou de dominação conseguiram destacar o investimento político que se fez sobre o corpo desde o poder soberano, seguidamente, pelo poder disciplinar e, depois, com o desenvolvimento de uma biopolítica, na qual para além de análises econômicas o poder deveria ser analisado levando em consideração seus modos de exercício, táticas utilizadas e efeitos que produz na sociedade e no corpo, ou seja, processos de subjetivação.

Vejamos agora algumas considerações acerca dos estudos de Foucault no tocante as tecnologias de poder. Ele estudou a princípio como se deu na história do Ocidente a constituição de três diferentes tecnologias políticas de dominação, sendo a primeira a *sociedade da soberania*, seguida de uma *anátomo-política do corpo* - agenciada pelo

funcionamento das disciplinas - e, por fim, a *biopolítica* da população agenciada pela regulamentação da população.

Ao realizar um estudo que evidencie as diferentes tecnologias de poder e suas implicações sobre o corpo de indivíduos Michel Foucault nos permite visualizar como no decorrer da história o poder, seus mecanismos, técnicas e objetivos se modificavam conforme os desdobramentos ocasionados por mudanças no contexto social, político e econômico das referidas sociedades. Por conseguinte, a explicação para que em dado momento prevalecesse o poder do soberano, em outro momento o poder disciplinar, seguido da emergência da biopolítica e da sociedade regulamentadora, como exemplifica:

Tudo sucedeu como se o poder, que tinha como modalidade, como esquema organizador, a soberania, tivesse ficado inoperante para reger o corpo econômico e político de uma sociedade via, a um só tempo, de explosão demográfica e de industrialização. (FOUCAULT, 1999, p. 297-298)

O poder do soberano é caracterizado pelo zelo pelo corpo do rei, num contexto em que qualquer transgressão figuraria como uma ofensa ao regente e deveria ser repreendida publicamente por meio de suplícios. O direito e o poder do rei eram exercidos sobre a vida dos indivíduos e consistia em fazer morrer ou deixar viver.

O poder se manifestava confiscando a vida, punindo os corpos, pois “Diante da justiça do soberano, todas as vozes devem-se calar” (FOUCAULT, 2011, p. 37), na verdade, sobre essa tecnologia política de poder se pode chegar à conclusão de que “Na sociedade da soberania, o que prevalecia era grande poder absoluto, dramático, sombrio que era o poder da soberania, e que consistia em poder fazer morrer (...)” (FOUCAULT, 1999, p. 294).

Entretanto, tal poder não persistiu por tempo indeterminado, já que houve uma época em que ele não amparava mais a sociedade e suas demandas por modos de vida e de produção mais elaborados, além de tantas outras problemáticas que extrapolavam a honra do rei eclodindo. Nesse momento “O direito de punir se deslocou da vingança do soberano a defesa da sociedade.” (FOUCAULT, 2011, p. 87).

A tecnologia política disciplinar surgiu no século XVII e início do séc. XVIII. Ela atua por meio de mecanismos disciplinares do corpo e é individualizante, pois age sobre o indivíduo e seu corpo. Procede valendo-se de uma tecnologia de treinamento individual e disciplinar que preza pela minúcia e pelo detalhe. Foucault (1999, p. 297) nos diz que “Uma técnica que é, pois, disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo.”

Além disso, tal tecnologia política é caracterizada pelas variáveis corpo-organismo-disciplina-instituições em que o objetivo era o adestramento de corpos individuais. Os saberes que amparavam e davam legitimidade a essas práticas disciplinares eram as ciências do homem e disciplinas clínicas. A norma aqui consiste na disciplina sobre o corpo-organismo, isto é, “A disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos” (FOUCAULT, 1999, p. 289).

Entretanto, devido à explosão demográfica e crescente urbanização instaurou-se um contexto de epidemias e endemias que se alastravam pelos focos de vida urbana e traziam a tona os eminentes perigos a vida e a saúde. Tais questões extrapolavam as estratégias e questões até então pertinentes ao poder disciplinar tendo em vista que surgiu uma necessidade de se gerenciar a vida, o corpo vivo da população, não prezando sua eficiência, docilidade e disciplina, mas sim sua sobrevivência, daí surgiu o problema da população e a noção de biopolítica.

Foucault não foi o primeiro a tratar de questões relacionadas à biopolítica, mas há um consenso no meio teórico de que sem suas formulações tal discussão seria muito restrita. Sobre os estudos de biopolítica nesse autor, pode-se afirmar que “Com efeito, ele começou a desenvolvê-la por volta de 1974, para se referir ao modo como a medicina social, em meados do século XIX, serviu como estratégia de controle e regulação da vida das populações” (GADELHA, 2009, p. 21).

Os escritos foucaultianos apontam que a “biopolítica” surgiu no final do século XVIII e que ela é uma tecnologia de poder que atua por meio de mecanismos regulamentadores da população e possui um caráter massificante. Por agir sobre o corpo múltiplo da população, Foucault também a chamava de “Tecnologia de previdência” ou regulamentadora, tendo em vista que visa o equilíbrio global da população, como no trecho seguinte:

(...) a nova tecnologia que se instala e se dirige a multiplicidade dos homens na medida em que ela forma, (...), uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios a vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 1999, p. 289).

Esta tecnologia de poder é caracterizada pelas variáveis população-processos biológicos-mecanismos regulamentadores-Estado e “(...) vai se dirigir em suma, aos acontecimentos aleatórios que ocorrem numa população” (FOUCAULT, 1999, p. 293). Além disso, vale destacar que, assim como todo poder produz um campo de saber, tal tecnologia de

poder se faz valer dos saberes da geografia, demografia, estatística e economia para legitimar suas práticas.

Outra característica dessa tecnologia de poder é que “Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar, sobretudo, é claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais” (FOUCAULT, 1999, p. 293), tudo isso em prol do “imperativo político de regulação da vida das populações” (GADELHA, 2009). Nessa tecnologia a norma que prevalece é a da regulamentação sobre o corpo-espécie da população.

Aqui, diferentemente do poder soberano de fazer morrer, prevalece o interesse pela vida submetendo o “(...) homem enquanto ser vivo um poder contínuo científico, que é o poder de ‘fazer viver’” (FOUCAULT, 1999, p. 294). Ela é centrada na vida e por isso procura controlar e sempre que necessário modificar eventos fortuitos que acometem a população de modo que vai ser preciso, conforme assinala o próprio Foucault (1999) baixar a morbidade, encompridar a vida e estimular a natalidade. Destaca ainda, ao se referir a biopolítica enquanto saber poder, que

(...) suas áreas de intervenção, de saber e de poder ao mesmo tempo: é a da natalidade, da morbidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio, é disso tudo que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder (FOUCAULT, 1999, p. 292).

Tendo a biopolítica o objetivo pela majoração da vida, como questão central a noção de população e seus processos de regulação, Foucault acrescentou a este arsenal a noção de governo, a *arte de governar* que envolve um conjunto de procedimentos, táticas, técnicas e saberes que objetivam dirigir a conduta de tal população. Segundo nos afirma Gadelha (2009, p.119) “Foucault se inclina a ampliar a compreensão da biopolítica, reinscrevendo-a numa questão mais ampla, a da arte de governar; mais exatamente no que ele designou de governamentalidade”.

Tal conceito foi desenvolvido por estudos que tinham por objetivo verificar como surgiu historicamente o problema da população. Foucault destacou então que desde a antiguidade houve tratados que aconselhavam príncipes sobre como se governar e que se produziu uma extensa literatura do governo, dentre elas o livro *O Príncipe*, de Maquiavel - assim como toda uma literatura anti-Maquiavel que levanta a problematização que as características e habilidades previstas para o príncipe em Maquiavel não significavam necessariamente uma arte de governar.

Além disso, nesta literatura anti-Maquiavel foi trazida a ideia de que existem muitos governos para além do monarca e que pode ser exercido pelo pai de família, um pedagogo, etc., destacando que o monarca e seu principado nada mais eram do que uma modalidade de governo. Outros autores trataram da existência de três tipos de governo, que são: o governo de si (moral), o governo da família (economia) e o governo do Estado (política).

A discussão que se coloca a partir daí é como se introduzir a economia realizada no governo da família ao campo do governo do Estado, tal ideia se justifica por se acreditar que a “economia familiar seria caracterizada pelo sábio governo da casa para o bem da família” logo, “Governar um Estado significará, portanto estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, as riquezas e aos comportamentos individuais e coletivos uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto ao pai de família” (FOUCAULT, 1979, p 281).

Surgiu então a concepção de que ao contrário do poder do soberano em que o objeto do governo era o território, na verdade o que a arte de governar tem por objeto de seu governo é o conjunto de coisas e homens. Foucault afirma então que “O governo é definido como uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las não ao bem comum, como diziam os juristas, mas a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar” (FOUCAULT, 1979, p. 284). Além disso, ele trata do estabelecimento de finalidades específicas do governo, motivo pelo qual foi necessário dispor as coisas, momento no qual a população surgiu enfim como um dado, um campo de intervenção e objeto de técnica de governo (FOUCAULT, 1979).

Vemos então uma mudança na ordem das coisas, de modo que “Se no século XVII o que prevalecia era o zelo pelo corpo do rei, no século XIX o corpo da sociedade passa ser princípio” (FOUCAULT, 1999, p. 294). Entretanto, o próprio Michel Foucault destacou que não houve um abandono de uma tecnologia política e sua substituição por outras, ocorreram processos de superposição. Foucault complementa ainda que tal substituição não ocorreu, pois “Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais” (FOUCAULT, 1979, p. 291).

Vejamos o que nos diz a citação a seguir:

Mas nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população. E gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente ao nível de seus resultados globais. Gerir a população significa geri-

la em profundidade, minuciosamente, no detalhe (FOUCAULT, 1979, p.291).

A partir de tais esclarecimentos sobre as tecnologias políticas de poder e da compreensão de como elas tornaram possível um poder sobre o corpo individual, sobre a população e na alteração das dinâmicas de governo de forma muito bem articulada e produtiva, partiremos agora para a compreensão de como as práticas do UNICEF tem se destacado como uma governamentalidade de crianças ao redor do mundo.

Destacar a função do UNICEF enquanto organismo multilateral no direcionamento de uma governamentalidade para crianças e suas famílias tem sido um campo de pesquisa trabalhado por diversos pesquisadores. Utilizar-se das ferramentas de Michel Foucault para tal análise torna-se um empreendimento envolvente e intrigante e que tem proporcionado interessantes discussões sobre o tema.

Vale frisar que tal tarefa torna-se mais desafiadora a partir do momento em que se procura desconstruir verdades e demolir evidências que são produzidas pelo referido organismo. Outros estudos apontam à necessidade de se questionar a produção do UNICEF e de direcionar nosso olhar genealógico para operar uma desconstrução de objetos que não são naturais, como as objetivações acerca de crianças, da saúde, de mulheres, entre outras formulações feitas pelo UNICEF (Ver LEMOS, 2007; MEDEIROS, 2011; SILVA, 2011; MIRANDA, 2012; LEMOS e NOGUEIRA, 2012; LEMOS et al, 2012), assim como de outras agências como a UNESCO (CRUZ, 2012).

Entretanto, tal tarefa não é fácil, pois como o próprio Foucault nos alerta por inúmeras vezes a genealogia é um fazer minucioso, meticuloso e que exige paciência. Exige um demorar-se nos documentos e um espreitar onde menos se espera (FOUCAULT, 1979), como por exemplo, a ação que será empreendida na presente pesquisa de problematizar as objetivações de caráter salvacionista feitas pelo UNICEF.

O historiador Paul Veyne (1998) também nos dá suporte para que possamos aqui justificar o objetivo de pesquisa desta dissertação, pois se a história é na realidade a história daquilo que os homens chamaram de verdades e se “as coisas só existem materialmente: existência sem rosto, ainda não objetivada”, o objeto de estudo que aqui se propõe preza por desnaturalizar as práticas do UNICEF sobre a infância ao redor do mundo, bem com sua prática de governamentalidade e objetivações para educação infantil.

Mas afinal, o que caracteriza a ação do UNICEF como de governamentalidade da população infantil e de suas famílias? Como já foi informado, as pesquisas até pouco citadas

já nos dão os indícios dessa atuação e bem como seus instrumentos, técnicas e estratégias. Miranda (2012) ao realizar seus estudos sobre a agência UNICEF e a objetivação da mulher nos documentos por ela produzidos fez a seguinte afirmação:

O UNICEF elabora procedimentos políticos para governar a vida de crianças e mulheres, cujos corpos devem ser produtivos, úteis à evolução econômica das nações, em especial os países nomeados não desenvolvidos ou em desenvolvimento. São construídos documentos, (...) para agregar informações baseadas em estatísticas conseguidas junto a institutos, organizações governamentais ou não governamentais para respaldar suas indicações a população infantil no mundo (MIRANDA, 2012, p. 70).

Vemos na citação anterior que a partir do momento em que o UNICEF elabora procedimentos políticos para gerir uma parcela da população, elaborando para isso documentos alicerçados em estatísticas diversas não há como desconsiderar uma governamentalidade por parte do UNICEF, que visa gerir a população em profundidade, na minúcia e no detalhe, pautada em uma arte de governar em que seus estudos e relatórios anuais evidenciam a vigilância e uma forma de controle tão atenta quanto ao pai de família que Foucault destaca em seus estudos sobre governamentalidade.

Outra contribuição de Foucault para esta pesquisa é abalar os pilares dos estudos sobre o poder que se davam sob bases economicistas e socialistas, trazendo-o como se exercendo em todo o seio da sociedade, não estando localizado no Estado e, portanto, sendo exercido inclusive por organismos internacionais como o UNICEF. Lemos (2012) também nos auxilia a compreender o conceito de governamentalidade e a atuação de instituições do terceiro setor, afirmando:

Governamentalidade foi um conceito que implicou um olhar mais refinado de pensar a realidade compósita nos procedimentos de governo dos corpos, concomitantemente na individualidade (disciplina) e na totalidade (biopolítica) em que o governo das condutas se daria não apenas pelo Estado, mas também pelas famílias, pela escola, pelo trabalho, pelos amigos, pelo Exército, por diversos equipamentos do terceiro setor, em uma complexa e dinâmica rede de relações de saber-poder-subjetivação, formando um dispositivo político e histórico (LE MOS, 2012, p. 140).

Além dos procedimentos políticos desenvolvidos pelo UNICEF, bem como do controle concomitante da individualidade e da totalidade, ele também se faz valer de um campo de saber que legitime seu poder que são os inúmeros manuais prescritivos que essa agência produz, associado a táticas de governo da vida, posto que

O UNICEF, além de prescrever manuais para as crianças e adolescentes pobres, nos países que nomeia como pobres, também lança mão de táticas de governo da vida, buscando criar um campo de conhecimento das maneiras de viver, de agir, de sentir e de pensar das crianças e adolescentes brasileiros pertencentes aos setores empobrecidos, coletando informações por meio de pesquisas pautadas em indicadores construídos para medir os desvios frente às normas e analisá-los estatisticamente, de modo a gerar saberes sobre a situação da infância, no Brasil. (LEMOS et al., 2012, P. 187)

Já Silva (2011) destaca que os estudos de Foucault já apontavam para o fato de a família emergir no século XVIII como elemento da população pela qual se torna possível obter não só informações sobre demografia, sexualidade, número de filhos como também transformações nas condutas dos indivíduos. Como demonstrado nos trechos a seguir:

Para atingir corpos de crianças, são prescritas práticas pelo UNICEF, especificamente à família, a qual precisa ter certa organização – a mãe, o pai e os filhos, e realizar práticas de cuidados constantes sobre seus membros. Desta maneira, a família promoverá o crescimento biológico e econômico adequado à infância do presente, pois ela será o futuro adulto (MIRANDA, 2012, p. 71).

Nesta perspectiva, o UNICEF emerge com a incumbência de realizar o controle não só da criança, mas também de toda família e dos corpos dos seus indivíduos componentes, inclusive as mulheres, para construir um governo ampliado das populações (...) (SILVA, 2011, p. 69-70).

Por fim, após esse percurso teórico que Foucault com sua genealogia nos permitiu, podemos concluir com a ideia de que o UNICEF pautado em um Estado de governo ou governamentalizado (FOUCAULT, 1979) se utiliza de seus estudos, relatórios e manuais como uma forma de poder que ao gerir no detalhe a população infantil pelo mundo. Suas famílias pobres e desfavorecidas têm, em suas medidas, o caráter securitário previsto por Foucault. Ademais, vale-se de dispositivos de segurança que prezam pela união de todos pela criança, para que lhes sejam garantidos ao menos os direitos mínimos e que se controle, na medida do possível, condutas que podem se tornar perigosas e ameaçadoras de um equilíbrio social (LEMOS, 2007), tal como demonstram os fragmentos seguintes:

Proteger a criança, para o UNICEF, é prevenir gastos futuros com serviços de assistência social e com políticas de segurança (LEMOS et al., 2012, p. 190).

O UNICEF promove o negócio do social na trama das práticas vizinhas das outras agências das Nações Unidas, mas também desta com outras redes, com outras instituições e países, orquestrando um mercado de proteção da infância de pobre, em nome da segurança mundial. ((LEMOS et al., 2012, p. 200).

Vemos, então, uma analítica do poder que descortina estratégias, táticas e instrumentos utilizados pelo UNICEF para a produção de um adulto produtivo, útil, dócil, que supostamente faria de seu país um lugar de desenvolvimento e de progresso mundial (LEMOS e NOGUEIRA, 2012).

CAPÍTULO II

NAS TRAMAS DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLARIZADA

II.1- Considerações teóricas sobre a educação infantil

O direcionamento da atenção da sociedade para a educação infantil (EI) escolarizada é um fato recente. Já a educação primária, tem um percurso histórico mais antigo, pois há muito mais tempo teve seus objetivos atrelados à educação secundária das classes mais abastadas.

Mas afinal, qual a importância da educação de crianças de 0 a 6 anos que vemos cada vez sendo mais aclamada como bem muito desejado para as crianças, valorizado pelos pais das classes trabalhadoras e também os da elite e, ainda, indispensável para uma sociedade mais justa e menos iniqua?

Bem, os argumentos são muitos e o veremos mais adiante no detalhamento de documentos do governo brasileiro bem como os do UNICEF. Mas a princípio podemos adiantar alguns autores que reconhecem que o papel atribuído à educação infantil muitas vezes extrapola os reais benefícios que são atribuídos a ela.

Vemos que Didonet (2003) coloca a necessidade de se combater afirmações antigas acerca da educação infantil como, por exemplo, a supervalorização da educação infantil para a melhoria dos resultados no Ensino Fundamental e expectativas elevadas de sua oferta e a solução de problemas sociais. Para esse autor a EI não deve ter na sua razão de ser a salvação do Ensino Fundamental e de seus problemas de reprovação, evasão e baixo rendimento, pois apesar dos efeitos positivos dela para ele o autor afirma que é esperado que cada nível de ensino encontre medidas adequadas para a solução de seus problemas e que esta não seja esperar sempre do nível de ensino anterior tal solução como que em efeito cascata.

Já a outra afirmação antiga e que deve ser combatida segundo o autor, e que a meu ver costuma ser a mais recorrente em documentos de organismos multilaterais, é a de caráter salvacionista e de melhoramento do quadro social, para Didonet (2003, p. 87) “a educação infantil não é a panaceia dos problemas sociais, como a pobreza, a baixa renda, a exclusão, a violência social e doméstica”, pois esses problemas devem ser enfrentados com políticas de geração de empregos, distribuição de renda, política agrária e habitacional, etc.

Realmente, enquanto educadores, reconhecemos a função social de uma educação de qualidade e seu potencial para aumentar o padrão de vida dos indivíduos, especialmente dos mais desfavorecidos em países como nosso, entretanto, partilho do mesmo pensamento de

Didonet (2003, p. 87) quando afirma que a educação não é uma varinha mágica que transforma pobres em ricos, já que muitos são os condicionantes que interferem no uso de tal conhecimento adquirido por meio desta educação, bem como a aplicação das habilidades de trabalho.

Então podemos nos fazer agora o seguinte questionamento: se a EI não veio para salvar o Ensino Fundamental nem resolver problemas sociais recorrentes em países em desenvolvimento como o nosso, o que justifica a sua oferta? Para Didonet (2003, p. 96) “O papel das instituições especializadas cresce na medida em que aumenta o número de famílias que não dão conta, sozinhas, dessa função e desejam uma instituição com profissionais especializados, num ambiente favorável, com materiais pedagógicos”.

Ainda segundo este autor, existem alguns argumentos que justificam a educação infantil:

- Ela é uma necessidade expressa por uma demanda social;
- A oferta de EI em instituições públicas responde a um imperativo de justiça social, pois se indivíduos da classe média e alta acessam serviços de educação infantil para seus filhos e tal ambiente propicia situações de aprendizagem e desenvolvimento, indivíduos das classes populares também precisam acessar este bem, caso contrário, o mesmo figura como privilégio;
- Obrigação legal do estado em oferecê-la;
- Resultados educacionais significativos;
- Ciências e estudos que demonstram a importância dos primeiros anos de vida;
- Benefícios sociais e econômicos significativos;
- A EI é um direito da criança, e afirma que “Esse é o argumento mais forte, que não se negar nem deixar de atender. Ele foi proclamado pelas Nações Unidas, reafirmado em várias declarações e reuniões internacionais, está amparado em nossa constituição federal” (DIDONET, 2003, p. 95)

Outro enfoque interessante de ser citado é, além da importância da educação infantil, o papel da Educação Infantil enquanto governo de crianças e suas propostas de currículo. Sobre a educação infantil enquanto governo de crianças, Bujes (sa, p. 4) afirma que:

Adulto e criança se diferenciam, e se distanciam, numa operação que constitui a justificativa para a intervenção familiar e para a prática da educação institucionalizada. É preciso garantir o mito da inocência, a realidade quimérica da infância (...) e, sobretudo inseri-la em processos de controle e regulação cada vez mais sofisticados, porque invisíveis e consentidos (BUJES, s.a., p. 4).

As Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN/EI) põem em evidência um conjunto de estratégias que têm por finalidade o governo da infância. Após a LDB incluir a EI como etapa da educação básica ocorreu um processo de elaboração, publicação e difusão de referências curriculares nacionais, assim como a inclusão da EI no Plano Nacional de Educação (PNE), além de muitos outros documentos oficiais do governo brasileiro, entre eles: Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Política Nacional de Educação Infantil - Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006) -; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), entre outros. Tal empenho em objetivar a infância detalhadamente e com a produção de mais documentos se justifica pois

A produção de saberes sobre a infância está conectada a regulação das condutas dos sujeitos infantis e a instituição de práticas educacionais voltadas para eles. A infância passa a ser um domínio que se quer conhecer, pois as relações de poder a tornaram um objeto ‘conhecível’, sobre o qual se tem vontade de saber. O corpo da criança constituiu, a partir do século XVIII, um foco de poder-saber e só passa a ser útil quando se torna ao mesmo tempo produtivo e submisso (BUJES, s.a., p. 6).

II. 2- História das políticas para a infância e educação infantil brasileira

Conforme já foi esclarecido o objetivo da presente pesquisa é o estudo das propostas de educação infantil, principalmente procurando destacar os pressupostos pós LDB de 1996, em que a Educação Infantil (EI) passou a ser considerada primeira etapa da educação básica. Ademais, destaca-se a instituição do FUNDEB, em 2007, a partir do qual a educação infantil também passou a poder receber recursos do governo federal que antes eram apenas destinados para o Ensino Fundamental por meio do FUNDEF.

Entretanto, apesar do marco histórico escolhido para a pesquisa ter sido delimitado nos anos de 1996 a 2012 e os efeitos das práticas de governamentalidade do UNICEF mediante crianças de 0 a 6 anos e a EI, torna-se indispensável traçar marcos teóricos que estiveram presentes nas políticas de educação infantil brasileira na década de 1960 e o início das lutas pela educação infantil; destacar, ainda, como as décadas de 1970 e 1980 contaram com fortes atuações e influências de organismos multilaterais, destacando-se entre eles o UNICEF, assim como os planos nacionais para EI neste mesmo período; a década de 1990 com a reforma educacional e a entrada do Banco Mundial no financiamento para educação infantil brasileira; e ainda os marcos na legislação que previram na lei avanços para EI como a constituição de 1988, o ECA em 1990 e a LDB de 1996.

A partir dessa descrição histórica dos sistemas de submissão a que o objeto infância e educação infantil esteve sujeito de 1960 a 1995 é que partiremos para uma análise mais detalhada das políticas para infância e educação infantil de 1996 a 2012, desaguardando nas práticas atuais de objetivação da infância pelo UNICEF. Como foi dito anteriormente, o período histórico escolhido pretende situar efeitos da nova LDB para educação infantil e de sua inclusão no FUNDEB, assim como práticas do UNICEF que delinearam a infância como de sujeito de direitos e do dever de todos de zelar por ela.

O objetivo em traçar esse longo percurso histórico antes de adentrar de fato no objeto de pesquisa trata-se de demonstrar o jogo casual das dominações que incidiram sobre o objeto infância em forma de práticas datadas, enfatizando tais práticas nas diferentes configurações temporais do tabuleiro.

Além disso, traçar um mapa da educação infantil concomitantemente as práticas de governamentalidade do UNICEF consiste em um trabalho de pesquisa que evidencie as práticas vizinhas às práticas desenvolvidas pelo UNICEF, destacando sua função enquanto organismo internacional com práticas destinadas ora em termos generalizados, ora em termos localizados e pautados nas realidades específicas dos países.

A partir desse posicionamento, pretende-se destacar as forças múltiplas e descontínuas que incidiram sobre a EI, os efeitos de dominação desencadeados por relações de poder-saber, assim como as condições históricas de possibilidade, as condições econômicas e as condições políticas de seu surgimento.

II. 2.1- Contexto sócio histórico e a década de 1960 no Brasil

Após termos feito um percurso histórico acerca da infância referente à noção do sentimento de infância, da infância enquanto construção social de diversos campos de saber e também sua emergência enquanto campo de poder-saber e subjetivação pelas práticas do UNICEF, cabe agora enveredarmos pelas noções e práticas destinadas a educação de crianças de 0 a 6 anos no Brasil.

Kuhlmann Junior (1998, p. 15) nos alerta que ao realizarmos uma análise acerca da educação de crianças pequenas devemos ter nosso objeto de pesquisa sob o prisma de que “A educação não seria apenas uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou socioeconômica, mas elemento constitutivo da história e reprodução da vida social”. Penso ser pertinente justamente destacar as situações que permitiram a *emergência* das demandas pela educação infantil, as configurações apresentadas

no decorrer do tempo e as alterações, descontinuidades, avanços e retrocessos que se efetivaram nas políticas de educação infantil, e também destacar a *proveniência*, a marca que tais práticas deixam nos corpos infantis.

Começemos então pelo contexto sócio histórico. Conforme já foi dito anteriormente, o advento da modernidade foi decisivo para a objetivação da infância, pois os processos que estabeleceram a sociedade moderna ocasionaram a hegemonia da razão e da técnica de modo que a educação passou a ser cada vez mais valorizada e a escolarização da infância indispensável.

Existe também a questão da inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, de mudanças na condição de existência que passou a ser cada vez mais urbano-industrial, e as famílias que precisaram se dispersar a procura de melhores condições de vida e oportunidades, se desvencilhando das famílias extensas e se reduzindo cada vez mais a famílias nucleares.

Realizar uma pesquisa histórica que se empenhe em destacar a história das políticas para a infância e da educação infantil brasileira é traçar um mapa que demarque processos de objetivação da educação infantil, de saber-poder na constituição de um campo que delibere políticas para esta infância e esclarecer circunstâncias, embates e confrontos que se travaram em torno de tal objeto que é a infância e seus processos de guarda e educação pré-escolar. Para Kuhlmann Junior:

Trata-se de empreender a construção da relação entre o fenômeno – histórico – da escolarização das crianças pequenas e a estrutura social. O fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 16)

Nesse contexto, a partir de tal configuração histórica, ou como Veyne (1998) nos diz, das disposições das peças em tal tabuleiro que se apresentou as crianças passaram a ser objetos de várias outras práticas além das anteriormente citadas nos tópicos antecedentes desta dissertação.

Noções e práticas destinadas a crianças de 0 a 6 anos acabaram por emergir de diversos atores e em diferentes contextos da sociedade brasileira. Em um capítulo de livro intitulado “Políticas para a educação infantil: uma abordagem histórica” (1998) Kuhlmann Junior destacou a importância da década de 1960 para as políticas relacionadas à educação infantil, especialmente no Brasil e destaca que

Sabe-se que foi apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de educação infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentassem. A demanda desses setores promoveu uma recharacterização das instituições, que passaram a ser vistas como apropriadas a crianças de todas as classes sociais. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 181)

A partir desta recharacterização das instituições da EI, nesta década de 60, além dos setores médios da sociedade as classes populares também demandaram por creches para suas crianças, pois “(...) buscavam alternativas para a educação de seus filhos pequenos, compatíveis com as exigências apresentadas pelo mundo do trabalho e pela vida em centros urbanos” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 182).

Dessa maneira, o quadro que se apresenta é de uma demanda por cuidados com as crianças que precisariam estar abrigadas e receber atenção e cuidados, enquanto suas mães estavam ocupadas em atividades extra domésticas. Essa conjuntura gerou um cenário de lutas por uma oferta de educação infantil como nunca dantes, para além dos tutores, às crianças das classes abastadas, mas também para as crianças de classes populares, de modo que “As creches apareciam como resultado, como um símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 180)

A partir de então, os atores que lutavam pela oferta de educação para as crianças pequenas se multiplicaram assim como suas propostas de ação e de subjetivação da infância. Rosemberg (2002, p. 29) destaca que “Desse entrejogo de conflitos, tensões, coalizões e negociações participam, também, nos países subdesenvolvidos, as organizações multilaterais, seus pesquisadores e canais de divulgação”.

Vale destacar que a partir daqui caminha-se para, pelo menos teoricamente, na letra ou lei, uma proposta de democratização do acesso a instituições de educação pré-escolar, em algumas décadas de forma mais superficial, e em outras com medidas mais práticas, para que efetivamente se proporcionasse tal serviço, em detrimento de questões como o equilíbrio entre oferta e qualidade.

II. 2.2- Década de 70 e 80: atuação do UNICEF e programas nacionais para EI

O UNICEF apresentou um importante papel para a constituição de uma proposta de educação para crianças de 0 a 6 anos, segundo Maria Lucas (2009), em artigo intitulado “A influência do UNICEF e da UNESCO na educação infantil brasileira contemporânea” que

discute a respeito das funções conferidas à educação infantil brasileira entre o final da década de 1970 e final de 1980, em que tais organismos multilaterais contribuíram para que no Brasil houvesse uma cisão entre as tendências assistencialista e a tendência educacional. Rosenberg (2002, p. 32-33) pontua justamente sobre este marco para a educação infantil brasileira:

Até o final dos anos de 1960, nota-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguindo, grosseiramente (com variações nacionais), dois modelos institucionais: o das creches e seus similares, instituições que acolhem exclusiva ou principalmente crianças pobres; o dos jardins-da-infância, não essencialmente destinados a crianças pobres.

Essa trajetória relativamente comum se cinde ao final da década de 1960, quando a EI passou a integrar, também, a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada pelos organismos vinculados a ONU (Organização das Nações Unidas) para os países subdesenvolvidos (...) (ROSEMBERG, 2002, p. 33).

Entretanto, apesar dessa dita cisão entre essas duas tendências, estudos históricos apontam para a prevalência de iniciativas informais e assistencialistas tidas como alternativa viável para a democratização da educação infantil. Kramer (2006, p.805) pontua que

As creches comunitárias, no Brasil, foram incentivadas pelo UNICEF, a partir de 1979. A expansão deu-se na década de 1980, com os movimentos sociais (associações de moradores, grupos de luta contra a carestia, etc.). Atendendo a um dispositivo legal, passaram a ser assumidas pelas secretarias municipais de educação em 2002.

No ano de 1977, foi lançado o primeiro programa brasileiro de educação infantil, o chamado *Projeto Casulo*, que foi desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Essa legião foi criada em 1942 e se destacou por obras assistenciais brasileiras até que em 1966 foi transformada em Fundação e passou a ter por finalidade “prestar assistência à maternidade, a infância e a adolescência.” (KRAMER, 1995, p. 72)

Segundo Kramer (1995) este projeto visava atender o maior número possível de crianças a baixo custo, prestando assistência a crianças de 0 a 6 anos com o intuito de prevenir a marginalidade. Além disso, a autora destaca que o projeto firmava convênios com prefeituras, Estados ou ainda com a iniciativa privada e que o repasse de verbas se restringia a alimentação, material didático, equipamentos, entre outras coisas, sendo que o pagamento de pessoal ficava a cargo da instituição conveniada, fato que ocasionou na situação que ora se instalou do funcionamento de instituições de educação infantil com pessoas sem remuneração devida, ou voluntariado.

Podemos perceber que tal projeto foi desenvolvido durante o período militar e Rosenberg destaca que justamente neste período o UNICEF previa algumas indicações de educação para países subdesenvolvidos. Nesse segmento, o Projeto Casulo nada mais foi do que a concretude de discursos inerentes ao UNICEF, ao contexto da Guerra Fria e da ditadura militar no Brasil.

Vejam os por parte tais afirmações. A ditadura militar veiculava o discurso da Doutrina da Segurança Nacional (DSN), tal concepção apregoava a pobreza como ameaça à segurança nacional. Associado a esse discurso, o regime militar valeu-se da teoria e da prática do Desenvolvimento de comunidade (DC), ambos preconizavam que as políticas de assistência se fizessem valer da estratégia da participação da comunidade para implantação de políticas sociais. Tal estratégia era incentivada por organismos multilaterais como o UNICEF. Rosenberg (2002, p. 36) nos traz uma definição simples do DC, afirmando que “Em 1956, a ONU definia o DC como o processo através do qual os esforços do próprio povo se unem às autoridades governamentais com o fim de melhorar as condições econômicas, sociais e culturais da comunidade (...)”.

Parte desse discurso se faz perceptível nos documentos do UNICEF neste período. Rosenberg (2002) destaca que após o estudo de alguns documentos do UNICEF e UNESCO foi possível sistematizar alguns argumentos, princípios e propostas de modelo de EI para os países subdesenvolvidos propostos por essas duas agências, entre eles os de que a “expansão da EI constituía uma via para combater a pobreza; indicações de que a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos deveria se dar por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, logo, tais programas deveriam se apoiar nos recursos da comunidade, sob a forma de programas ‘não formais’, ‘alternativos’, ‘não institucionais’” (ROSENBERG, 2002)

Tal configuração social, política e econômica além das influências diretas de discursos de âmbito internacional repercutiram nas formulações para uma política de EI no período de 1970 e 1980. O que é possível perceber é que, no aspecto da forma, a educação pré-escolar no Brasil, e que foi incentivada pelo UNICEF na década citada, prevalecia o caráter compensatório nas ações desenvolvidas. Nesse sentido, Rosenberg (2002, p. 29) afirma “(...) que as políticas de EI contemporâneas nos países subdesenvolvidos tem sido fortemente influenciadas por modelos ditos ‘não formais’ a baixo investimento público, propugnados por organismos multilaterais”.

No que diz respeito aos agentes que seriam responsáveis pela efetivação desse plano de ação, seriam professores leigos, no contexto social que o UNICEF demarcou como sendo

de um Brasil que estava entre países subdesenvolvidos com poucos recursos para investir em uma educação infantil e que deveria privilegiar o ensino fundamental e sua universalização, pois, como dito por Kramer,

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares (KRAMER, 2006, p. 799).

Rosemberg (2002) pontua que sob a lógica das organizações multilaterais para a educação infantil foi destinado um parco investimento público, com professores leigos mal remunerados e espaços improvisados não só em termos de estrutura física como também de materiais pedagógicos, de modo que o quadro que se instalou foi o de que “A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata” (p.35), resultando enfim em “ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis” (ROSEMBERG, 2002, p. 35).

Rosemberg (2002) faz uma interessante colocação acerca da educação infantil que ora se instalava no Brasil e a educação primária até então vigente, de que esta era de baixa qualidade, com altos índices de repetência, e de metodologias centradas no professor e que “A este arsenal, acrescentou-se a sucata” (p. 38), se referindo as condições de implantação da educação infantil no país.

Tais efeitos para o cenário da educação infantil nesse período também são apontados em outros estudos que afirmam que:

Em resumo, as insuficiências da qualidade nos estabelecimentos de EI, que devem ser superadas urgentemente, constituem, pelos menos em parte, herança do modelo divulgado por UNESCO e UNICEF nos anos 1980: apoio nos recursos da comunidade; qualquer espaço pode abrigar um programa de EI; recurso a material pedagógico disponível, ou seja, sucata (ROSEMBERG, 2003, p. 60).

Por fim, todas as críticas desferidas a tal cenário acabaram por incentivar debates e discussões acerca do que se almejava para a educação infantil brasileira. Isso porque “Apesar dos equívocos das propostas educacionais compensatórias, elas tiveram na década de 1970 o papel de impulsionar o debate sobre as funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau” (KRAMER, 2006, p. 801).

II. 2.3- Entrada do BM no financiamento da educação infantil na década de 90

Em decorrência de demandas sociais foi formulada em 1993 uma Política Nacional de Educação Infantil que primava pelo afastamento do modelo “não formal” que predominava no Brasil e se contrapunha ao modelo de baixo investimento para a educação infantil até então tido como natural, entretanto, tal processo sofreu um corte, uma descontinuidade com a gestão federal de Fernando Henrique Cardoso que viabilizou uma reforma educacional pautada em orientações economicistas bem como nas recomendações do Banco Mundial (BM).

Nesse período o BM estabeleceu que o Ensino Fundamental fosse uma etapa da educação na qual deveriam se concentrar os recursos públicos devido a suas taxas maiores de retorno de investimento do que em outras etapas da educação. Logo, a entrada do Banco Mundial na década de 1990 no financiamento da educação brasileira acabou por transformar a ideia de prioridade do investimento no Ensino Fundamental em uma exclusividade, o que acarretou em uma estagnação na EI (ROSEMBERG, 2002).

É certo que tal concepção promoveu mais uma mudança no cenário educacional que ora se instalava, pois

As influências do BM na EI brasileira a partir da administração FHC se fazem sentir através de dois eixos complementares: o da reforma educacional entre outras medidas preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental; o da retomada da proposta de programas não formais a baixo investimento público de EI para crianças pequenas pobres (ROSEMBERG, 2002, p. 42).

Logo, é possível perceber que no aspecto da forma tal influência do BM acarretou em uma retomada dos moldes compensatórios. Além disso, suas ações desenvolvidas se davam com direcionamento para dois tipos de financiamento. O primeiro era de caráter pré-escolar, associado à melhoria do desempenho das crianças no ensino fundamental e, o segundo, a linha do Desenvolvimento Infantil (DI) que considerava tanto ampliações que englobem saúde, nutrição e educação, como também modelos não formais de atendimento a crianças pequenas (ROSEMBERG, 2002). Para esse autor,

Em vários de seus documentos, o BM atribui ao DI uma função instrumental, que visa prevenir ou compensar carências de crianças pobres, procurando especialmente maior eficiência do ensino fundamental, de modo a combater o ‘círculo vicioso de reprodução da pobreza’. (ROSEMBERG, 2002, p. 48-49)

Vemos que aqui se instala uma descontinuidade que se contrapunha as demandas sociais. Condições políticas, econômicas assim como efeitos da globalização e do

neoliberalismo se fizeram sentir no rumo que se dava nas políticas de EI. Os apontamentos dados pela Política Nacional de 1993, rapidamente, foram desconsiderados a partir da retomada de propostas de educação compensatória para as classes desfavorecidas, pois a priorização do Ensino Fundamental acabou tornando-se uma exclusividade de investimentos.

Tal cenário pode ser materializado na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF/ Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996) a partir do qual a distribuição dos recursos se daria na proporção do número de alunos matriculados da 1ª à 8ª séries do ensino fundamental, bem como o que preconiza o Art. 2º, isto é, que “Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério” (BRASIL, 1996).

II. 2.4- Marcos legais para a educação infantil brasileira: Constituição de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a LDB de 1996

Dentre os marcos legais para a educação infantil brasileira podemos considerar como o pontapé inicial a Constituição de 1988 e seu caráter decisivo para a entrada da EI no rol dos direitos sociais e também da educação. Até então ela estava associada aos campos da assistência, fato que a tornava de caráter assistencialista e compensatório e destinada sempre a um público específico, que eram as famílias mais desfavorecidas. Para Kuhlmann Junior (1998, p. 186)

A vinculação administrativa aos órgãos de assistência é um dos elementos sustentadores da concepção educacional assistencialista, pois desde o início já define o atendimento como sendo exclusivo aos pobres que, por serem pobres, não teriam condições de educar adequadamente seus filhos.

A partir do momento em que a educação é concebida na nossa Constituição de 1988 como um direito de todos e dever do Estado, a educação infantil figura no artigo 208 “Da educação, da cultura e do desporto” e torna-se visível o salto de sua condição até então esquecida e apartada do contexto educacional para outro plano que a inclui no campo da educação brasileira, equiparada às outras etapas como sendo um direito comum e dever do Estado.

Na introdução do documento que trata da *Política Nacional de Educação Infantil* (2006) o reconhecimento da Constituição de 1988 como um marco legal também se faz presente:

Na Constituição Federal de 1988, a educação de crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças (BRASIL, 2006, p. 9).

Todas essas especificações mais detalhadas são de fato significantes para a Educação infantil, pois, segundo Rosemberg (2003, p. 51), “Assim, pela primeira vez, o Estado brasileiro reconheceu que o direito a educação se inicia antes do ensino fundamental, nomeia e situa a creche, instituição que vinha sendo colocada a margem de qualquer regulamentação”.

Vejamos então os dois momentos em que a educação infantil é citada na Constituição de 1988. No artigo 7, intitulado ‘Dos direitos Sociais’ em que a educação aparece em primeiro lugar enquanto direito social, juntamente com outros direitos como a proteção a infância, a saúde, trabalho, lazer, etc., a educação infantil propriamente dita, é prevista no inciso XXV que diz da “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas”(BRASIL, 1988, art. 7) enquanto direito dos trabalhadores urbanos e rurais, estando atrelada a outras condições que visem à melhoria da condição social desses trabalhadores.

Vemos que neste primeiro momento a EI esteve associada ao direito do trabalhador de ter assistência aos seus filhos devido à sua condição de trabalhador, contudo, ainda que a priori o direito da criança apareça como estando condicionado a outras pessoas que não ela mesma, ainda assim tal passo dado pela Constituição é um avanço do ponto de vista do reconhecimento da necessidade de atendimento que essa criança demandaria em um outro ambiente que não fosse sua residência. Além disso, Campos et al. (1995) destaca este aspecto da aparição do direito a educação infantil na Carta Magna como importante pois

Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, “o atendimento em creche e pré-escola (...)” (CAMPOS et al., 1995, p. 17-18).

Outro artigo da constituição que contorna tal situação no que diz respeito à infância e seus direitos específicos é o artigo 208 (já citado anteriormente), que prevê que a educação estatal deve ser efetivada, no que diz respeito à educação infantil, mediante a garantia do

previsto no inciso IV sobre o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, art.208).

É importante observar que é apenas a partir deste artigo que realmente a educação infantil passa a integrar o campo educacional brasileiro, pois sua condição aqui extrapola o direito social das crianças na condição de filhos ou dependentes para adentrar em uma área de competência e de compromisso do Estado, enquanto o dever na garantia de atendimento destas crianças em estabelecimentos de EI.

A partir daqui pode-se vislumbrar para a EI um horizonte mais completo que trata não só da guarda dessas crianças de 0 a 6 anos, mas também da educação das mesmas, para Campos et al. (1995) tal fato representa um avanço bastante significativo no que diz respeito a criação de uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira, pois

Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como ‘assistir’ ou amparar a maternidade e a infância’, a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança (CAMPOS et al. 1995, p. 18).

Ao considerar neste trabalho a Constituição de 1988 como um dos primeiros marcos legais para a EI brasileira, podemos destacar não apenas o reconhecimento do direito ao atendimento em creches e pré-escolas de crianças de 0 a 6 anos como um fruto do movimento constituinte e de outras forças providas de movimentos sociais diversos, mas, também a importante indicação, pela primeira vez na história brasileira, de que tal nível de atendimento deveria estar subordinado ao sistema educacional. Ainda que em outros momentos o caráter educacional desse atendimento já houvesse sido indicado no decorrer da história da educação infantil brasileira (décadas de 70 e 80), com a cisão entre as tendências assistencialista e a tendência educacional para a educação infantil (Rosemberg, 2002), foi apenas com a Carta Magna de 1988 que tal pressuposto se oficializou mediante a regulamentação legal que foi posta, de modo que podemos concordar com a afirmação de que

A subordinação do atendimento em creches e pré-escolas a área de Educação representa, pelo menos no nível do texto constitucional, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária. Ou seja, essa subordinação confere às creches, a pré-escolas, um inequívoco caráter educacional (CAMPOS et al., 1995, p. 18).

Outro marco na legislação brasileira no que diz respeito à infância e a educação infantil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. O contexto no qual se insere a sua elaboração é um período logo após a promulgação da Constituição cidadã de 1988, o que rendeu um espaço muito favorável pela luta de direitos da infância e adolescência. Segundo documento do Ministério da Educação,

A década de 1990 iniciou-se sob a égide do dever do Estado perante o direito da criança a educação, explicitando as conquistas da Constituição de 1988. Assim, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente foram reafirmados esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e implementação de políticas para a infância (BRASIL 2006, p. 9).

O ECA versa sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, equipara a criança e o adolescente a outros cidadãos no que diz respeito aos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, além de lhes assegurar oportunidades e facilidades que venham lhes proporcionar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, art. 3).

No artigo 4, a família, a comunidade, a sociedade em geral assim como o Poder Público são chamados a assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes a vários aspectos da vida das crianças e adolescentes, inclusive do direito a educação. Mas apenas no artigo 54 no inciso IV é que o dever do Estado em assegurar à criança o direito a EI figura ratificando o já previsto na Constituição e que consiste no “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990, art.54).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação finaliza uma importante fase para a consolidação inicial da Educação Infantil no cenário da legislação brasileira. Foi nesse momento em que efetivamente foi mencionada como a primeira etapa da educação básica (art.21 °) e tendo “(...) como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Art. 29°).

Foi a partir da LDB que se deu um processo de descentralização e municipalização da EI, ficando sob responsabilidade dos municípios que passaram a ter por responsabilidade “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino Fundamental” (BRASIL, 1996, Art. 11°- V).

Além disso, foram delineadas outras ações acerca da formação de docentes para a educação infantil e da responsabilidade dos institutos superiores de educação na formação dos mesmos. Como evidenciam os artigos seguintes:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docente para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

A partir de então, a educação infantil, que tinha como agentes de educação pessoas com pouquíssima ou sem qualificação pedagógica, passou a ter para si outros caminhos, ao menos no campo da legislação, no que diz respeito às pessoas que deveriam atuar nessa etapa da educação básica. Tal preocupação de âmbito federal demonstrou-se um avanço e um alvo a ser perseguido para a melhoria do atendimento prestado nas instituições de educação infantil o qual passasse a primar não apenas pela democratização do atendimento, mas também pela sua qualidade.

Outro importante aspecto é que a União se incumbiu da responsabilidade em:

(...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (BRASIL, 1996, Art. 9º, IV)

Entretanto, apesar de todo esse aspecto operacional que descrevia finalidades, competências dos entes federados e das instituições de nível superior e suas responsabilidades para com a EI, as dotações orçamentárias para ela não foram suficientemente delimitadas, por isso se faz necessário destacar que o avanço ocasionado pela LDB deu-se na verdade em detrimento do provimento de recursos específicos para educação infantil. Para Rosemberg (2003, p. 52) “Porém, como acontecera na Constituição de 1988, o reconhecimento de novo status a EI não é acompanhado de fonte específica de recursos, mantendo a prioridade dos investimentos no ensino fundamental”.

Podemos concluir que apesar de algumas limitações e das lacunas deixadas por esses marcos legais, o avanço foi inegável e trouxe precedentes para uma valorização da EI pela

esfera governamental e um crescente compromisso pela regulamentação dessa etapa da educação básica. Ademais, tais formulações acabaram por promover uma mudança do sentido conferido a educação infantil e o caminhar em direção a superação do caráter preconceituoso que permeava tal etapa da educação. Afirma Kuhlmann Junior:

Desse modo, o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar a ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 186)

II. 2.5 - Educação infantil pós LDB: mudanças no cenário para uma política nacional de educação infantil.

Até que a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 destacassem o local da educação infantil no cenário educacional brasileiro, dos direitos sociais e dos direitos da criança e do adolescente muitos foram os embates para uma objetivação do que seria uma educação para a infância, especialmente das crianças de 0 a 6 anos. Múltiplas também foram às lutas travadas no campo do saber-poder no que concerne a discussão e criação de políticas para a infância e propostas para educação infantil, além das variadas configurações temporais do cenário histórico brasileiro que incidiram sobre o objeto infância em forma de práticas datadas.

A partir de tal delimitação foi traçada uma mudança no cenário para uma política nacional de educação infantil. Até então o que se via nas questões concernentes a uma política de educação infantil era uma falta de definições claras, de responsabilidades rígidas e bem determinadas assim como uma não responsabilização efetiva do Estado para com a educação infantil.

A partir de uma leitura de Kramer (1995) podemos constatar que antecedentes na legislação denotam que apesar de na Lei nº 5692, de 1971, dispor que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”, e que em 1975 o Ministério da Educação e Cultura tivesse instituído a Coordenação de Educação Pré-Escolar, tal cenário se arrastou ainda indeterminado.

Entretanto, ainda assim muitos foram os programas desenvolvidos no Brasil, com variados contornos e concepções para o atendimento as crianças de 0 a 6 anos. Logo, o que se percebe é que a

Ausência de legislação, no entanto, não significa ausência de política. Ao contrário, ela caracteriza a política educacional voltada para o pré-escolar como *estagnada* e *omissa*, plena de discursos e recomendações, sugestões e interpretações e vazia de medidas concretas de amplo alcance (KRAMER, 1995, p. 93).

De modo que reconhecer que a LDB teve um impacto na EI é indiscutível do ponto de vista da lei, pois se até então o Estado era omissor, a partir deste momento fica explícito seu dever e o direito a educação básica, sendo a educação infantil sua primeira etapa. Segundo Rosemberg (2003), além do impacto da LDB no sentido da EI ter sido integrada no sistema de ensino e da especificação de que esta estaria sob responsabilidade municipal,

Ocorreram ainda outros desdobramentos da LDB no plano da EI: a elaboração, publicação e difusão, pela primeira vez, de Referências Curriculares Nacionais para a EI (RCN/EI) e a inclusão da EI no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Câmara Federal em janeiro de 2001. (Rosemberg, 2003, p. 38)

Vejamos alguns desdobramentos da LDB para a educação infantil por ordem cronológica. Primeiramente podemos citar o documento elaborado sob a coordenação do MEC, intitulado *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* (1998), que teria contribuído “significativamente para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil” (BRASIL, 2006, p. 11).

No mesmo ano foi elaborado o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998) que consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas para direcionar a ação dos docentes de educação infantil, entretanto o documento, que é composto de três volumes, não deve ser tomado como base obrigatória, mas sim como uma base referencial (BRASIL, 2006, p.13). Nele figuram discussões sobre o professor de educação infantil, os objetivos gerais da educação infantil, assim como algumas considerações sobre a instituição de educação infantil e o projeto educativo.

Em 1999 o Conselho Nacional de Educação definiu a primeira versão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, que conta com sua versão mais recente do

ano de 2010. Essa versão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* decorre do que foi previsto na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) discorrem sobre os objetivos, definições e concepção da Educação Infantil. Os princípios, assim como os objetivos da proposta pedagógica, estão presentes no documento. Outros aspectos figuram tais diretrizes como a organização de espaço, tempo e materiais, as práticas pedagógicas da educação infantil, algumas considerações sobre a avaliação e a articulação da EI com o Ensino Fundamental.

A proposta pedagógica é tratada a partir de segmentos diversos aliando proposta pedagógica e diversidade, proposta pedagógica e crianças indígenas, e as infâncias do campo. Como evidencia o trecho a seguir:

Em 2001 o *Plano Nacional de Educação* traz um capítulo sobre a *Educação Infantil*, assim como determina que os estados, Distrito Federal e municípios elaborem planos decenais para a educação. No que diz respeito à EI, pode-se concordar com a afirmação de que “A Educação Infantil, constituindo um capítulo desses planos, tem seu horizonte de expansão e melhoria definido como obrigação dos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (BRASIL, 2006, p. 16).

Em 2005 foi lançado o *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil* (PROINFANTIL) que consiste em uma iniciativa do MEC que disponibiliza na forma de curso a distância em nível médio e na modalidade Normal, um programa de formação de professores de Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação. Para Kramer

Vale destacar que o MEC lançou em 2005 o programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil (PROINFANTIL), com vistas a habilitar, magistério para a educação infantil, cerca de 40 mil professores que, no Brasil, tem se dedicado ao trabalho com crianças de 0 a 6 anos, sem ter cursado ou concluído o ensino médio. (KRAMER, 2006, p. 807)

Apesar de todas essas medidas citadas anteriormente, que acabaram por acenar uma nova perspectiva para a educação infantil no que diz respeito a determinações legais, regulamentações e diretrizes, podemos destacar o fato de que apenas 10 anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é que foi definida uma segunda política nacional para a educação infantil brasileira: *Política Nacional de Educação*

Infantil - Pelo Direito Das Crianças De Zero A Seis Anos À Educação (2006a). A primeira política foi formulada em 1993, sendo então substituída pela de 2006. Tal documento expressa quais são as diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, os objetivos, metas, estratégias e recomendações.

Também em 2006 foi publicado o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, que teve entre seus colaboradores a ANPEd, UNICEF, UNESCO, MIEIB. Em sua introdução o documento afirma que sua produção se deu em virtude da necessidade de se responder com uma ação efetiva aos anseios da sociedade, além de cumprir com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil). O objetivo desse documento seria “o de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b, p. 8).

Tal documento está dividido em dois volumes sendo que o primeiro traz fundamentos e aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, enquanto que no segundo volume são trazidas as competências dos sistemas de ensino, a caracterização das instituições de educação infantil, além de serem apresentados os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e para as instituições de educação infantil no Brasil (BRASIL, 2006b, p.9-10).

No ano seguinte, em 2007 verificamos a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB. Tal mudança configura uma efetiva possibilidade de dotação orçamentária almejada para a educação infantil. Podemos considerar que apesar de todas as outras políticas citadas neste tópico é apenas a partir dessa mudança que efetivamente se torna previsto em lei os recursos financeiros que a educação infantil precisaria para de fato concretizar tudo o que lhe havia sido determinado em termos de qualidade e de expansão do número de vagas.

Se na Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a distribuição dos recursos estava condicionada às matrículas da 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, já com a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), revoga-se a Lei nº 9424, no seu art. 8o que prevê a

distribuição de recursos à proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública (BRASIL, 2007).

Além dessa ampliação que inclui as outras etapas da educação básica na distribuição dos fundos, o art. 10 dispõe sobre a distribuição proporcional dos recursos dos Fundos, destacando ainda que esta levará em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica. Ainda neste artigo a legislação prevê os seguintes tipos de estabelecimento de educação infantil: creche e pré-escola em tempo integral ou parcial.

Por fim vale destacar o *Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil* (ProInfância). Apesar de esse programa ter sido instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, alguns meses antecedentes da lei que institui o FUNDEB, suas repercussões tem sido muito mais evidentes no decorrer do trabalho de anos e suas repercussões atuais se fazem muito presentes; pois “Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública” (FNDE, sd). De acordo com o Ministério da Educação,

O ProInfância foi criado para ampliar e melhorar as instalações das creches e pré-escolas, incluindo a compra de equipamentos, móveis e reformas que garantam a acessibilidade, como a construção de rampas, banheiros maiores e outras adequações. O programa faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC. O objetivo proposto é universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 a 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos. (MEC, sd)

No portal do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE) existe a referência da integração do ProInfância à segunda etapa do Programa de Aceleração do Crescimento - PAC 2, tal ação traçou a meta de construção de mais de seis mil unidades escolares para a EI (creches e pré-escolas para crianças de até cinco anos) em todo o Brasil e para 2013, está previsto investimento em mais 1,5 mil creches/escolas de educação infantil.

É certo que tais avanços apontados aqui por meio das ações previstas no ano de 2007 pelo FUNDEB e pelo ProInfância são notórios no que diz respeito a destinação não apenas de preocupações curriculares, teórico e metodológicas para a educação infantil brasileira, mas também de recursos, de metas de expansão da oferta para vias de uma efetiva democratização, assim como parâmetros de qualidade mais elaborados.

Ainda que não seja possível aqui fazer um balanço dos anos que sucederam o ano de 2007 e suas contribuições para a educação infantil brasileira, uma notícia de 29 de março de 2012 veiculada pelo Portal Brasil, do governo federal afirma que o atendimento a crianças de 4 a 5 anos na pré-escola cresceu em 55% em dez anos. O Estudo afirma que, no ano 2000, 51,4% das crianças dessa faixa etária tinha acesso à educação e que no ano de 2010 tal índice chegou a 80,1%. Entretanto, a mesma notícia reconhece que cerca de 1 milhão de crianças ainda se encontram fora da escola.

Outro fato interessante veiculado na mesma notícia divulgada no Portal Brasil é a referência a uma emenda constitucional que fora aprovada em 2009 e que estabelece que a pré-escola seja etapa obrigatória no País, medida que indica um passo para além da democratização, rumo à universalização. Acredito que a Emenda Constitucional nº 59 de novembro de 2009 seja mais um marco a ser considerado a partir do momento em que determina que até 2016 as crianças a partir dos 4 anos devem obrigatoriamente ser matriculadas na EI.

Estudos como o realizado por Estela Scheinvar e Késia D’Almeida no artigo intitulado *Educação infantil: direito, controle e práticas libertárias (2012)* já questionam tal medida, pois, se a Constituição de 88 e LDB previam a educação infantil como opção da família e como dever do Estado, outra realidade fica estabelecida a partir dessa emenda, o que demonstra a tendência de institucionalização de crianças cada vez mais novas e da necessidade de se refletir sobre as razões para tal mudança.

Para as autoras, a obrigatoriedade da educação infantil é defendida como dispositivo de inclusão, entretanto, é preciso estar atento para o fato de que a universalização do acesso à escola foi estabelecida enquanto uma conquista, enquanto que a escolarização como prática disciplinar e sua obrigatoriedade tem se dado como uma forma de controle (SCHEINVAR e D’ALMEIDA, 2012).

Além disso, as autoras nos convidam a reflexão e desnaturalização de verdades instituídas pelo direito como as que têm se feito presentes na atual política de educação infantil, de modo que o convite está feito e nos diz o seguinte: “Propomo-nos, então, a subverter certas produções de verdades e, conseqüentemente, as subjetividades que vão se constituindo de forma naturalizada em nome da garantia do direito” (SCHEINVAR e D’ALMEIDA, 2012, p. 214).

Por fim, podemos ainda destacar que as autoras nos alertam para o fato sobre a educação infantil de que “Na atualidade, a perspectiva neoliberal também se faz sentir nesta etapa da educação que passa a ser entendida como mecanismo para ‘maior eficiência’ do

rendimento escolar posterior” (SCHEINVAR e D’ALMEIDA, 2012, p.213), o que nos faz concordar que a obrigatoriedade acaba por legitimar uma normatização e que “A lógica da norma sustenta-se no direito, determinando o dever que tem que ser cumprido” (SCHEINVAR e D’ALMEIDA, 2012, p. 218).

Tais referências a esse processo de normatização podem ser destacadas não apenas pela obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 anos na educação infantil, mas também pelo crescente processo de normatização que se fez presente na educação infantil desde 1996, que modificou propostas de educação infantil e podem acabar por aprisionar tal etapa a concepção neoliberal de eficiência no ensino fundamental como motivo maior para o incentivo da escolarização cada vez mais precoce de crianças.

Por fim, não querendo mais estender tal discussão, apesar de perceber a riqueza teórica que ainda palpita em diversos outros estudos e notícias recentes veiculadas pelo governo federal, nesta pesquisa não há o intuito em esclarecer especificamente em que momento tal reviravolta atingiu as políticas de EI, mas demonstrar efeitos da nova LDB para educação infantil e de sua inclusão no FUNDEB, assim como práticas do UNICEF que durante todo esse período continuou lançando suas objetivações para a infância, ora direcionada a saúde e sobrevivência da infância, ora a condições de vida ou maus tratos, mas nunca deixando completamente esquecida a educação infantil.

Demarcar aspectos de governamentalidade infantil que permeiam os discursos do UNICEF destinados a crianças de 0 a 6 anos será o compromisso epistemológico que tal pesquisa irá empreender nas fases seguintes deste estudo mediante a análise documental dos relatórios do UNICEF no período de 1996 a 2012.

II. 3- Infância documentada: diversos agentes de poder e governamentalidade infantil.

Vários são os agentes de poder e governamentalidade infantil, agindo em conjunto, atuando diretamente sobre projeções de políticas públicas para infância, formam uma rede de atuação da qual o UNICEF e governos de municípios, Estados e nações fazem parte. Como evidenciado pelas palavras do Ex-presidente da ONU

Desde seu início, a Organização das Nações Unidas busca a construção de um mundo melhor, mais seguro, mais pacífico para as crianças em todas as partes do planeta e pressiona os governos para que cumpram suas

responsabilidades com relação à liberdade e ao bem-estar de seus jovens cidadãos (KOFI A. ANNAN, SMI, 2006).

Até então já foi possível identificar alguns desses agentes que estiveram presentes no cenário da educação infantil escolarizada brasileira, agora citaremos mais alguns aos quais o UNICEF se alia para capturar dados consistentes e confiáveis que permitam mapear a infância, tendo em vista que “(...) o UNICEF trabalha com o objetivo de fortalecer conhecimentos, práticas e habilidades dos familiares para o desenvolvimento pleno de suas crianças” (UNICEF, 2006, p.7).

Nesta rede de colaboração para a objetivação da infância no Brasil temos a presença do Ministério da Educação (MEC); vez ou outra do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Secretaria de Direitos Humanos (SDH), da UNESCO; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

Entretanto, o UNICEF ocupa lugar de destaque por ser um organismo internacional e multilateral e porque geralmente coordena e promove estudos que coletam dados estatísticos e teóricos que possam direcionar políticas públicas para o cenário brasileiro. Logo, o UNICEF possui um papel de relevância na luta pelos direitos da infância, pois “O UNICEF, agência das Nações Unidas presente em 191 países, tem a responsabilidade de conhecer e enfrentar, com governos e sociedade, as múltiplas vulnerabilidades que impedem a garantia dos direitos das crianças em todo o mundo” (Marie-Pierre Poirier, *Representante do UNICEF no Brasil*, 2009).

Para enfrentar estas múltiplas vulnerabilidades é que a infância tem sido cada vez mais documentada, sobre ela procuram recolher informações, traçar perspectivas, proteger e mapear, enfim, promover uma governamentalidade infantil que permita que os objetivos específicos para ela delineados sejam alcançados com a especificação clara do que tem que ser feito, por quem, em que momento e com que urgência. Em suma, UNICEF objetiva

Trabalhar por um presente e futuro melhores para a criança significa lutar por uma sociedade mais democrática, igualitária e não-discriminatória, por um modelo de desenvolvimento social e ambientalmente sustentável, e por um mundo de paz e justiça social. Essas metas fazem parte dos ideários do UNICEF, estabelecidos na Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas e ratificada por 192 países (UNICEF, 2006, p.6).

Uma das características da governamentalidade neoliberal é enfatizar um cidadão de direitos, que pode e deve contribuir com sua sociedade, que saiba se autogerir e fazer o chamado empreendedorismo de si. Alguém que sempre precisa acompanhar os avanços da sociedade de modo a contribuir para a competitividade de seu país. Vejamos a seguir alguns dos direitos da criança elencados pelo UNICEF:

A criança tem direito de sobreviver, de receber alimentação e nutrição, de dispor de serviços de saúde e de ter abrigo. A criança também tem direito de ser estimulada e educada, tanto informal quanto formalmente, desde o nascimento. A criança tem direito de viverem um ambiente familiar carinhoso compreensivo, em que a primeira preocupação sejam seus interesses; que forneça orientação adequada para suas capacidades em desenvolvimento; e que a prepare para uma vida individual em sociedade, em espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade. A criança tem direito de ter recreação e de brincar, e de envolver-se em atividades esportivas e culturais – e deve ter a oportunidade de usufruir desse direito, em vez de ser submetida à violência e exploração. (...) Há aqueles que descartam, como utopia, convicção de que a maioria das crianças do mundo – que dirá todas – realmente poderia viver a experiência de uma infância como essa. O UNICEF não está entre eles (UNICEF, 2005, p.11).

Percebemos que ao descrever os direitos da criança, na verdade também se traça caminhos à subjetivação da infância, apontando o que lhe é de direito, de que forma esse direito deve ser efetivado, como por exemplo, o direito de viver em um ambiente familiar, exatamente, carinhoso e compreensivo em que a criança tenha a chamada prioridade absoluta traçada também no ECA. Ao falar sobre uma infância de direitos, também se destaca o que se espera dessa criança, cidadã por nascimento, que viva em sociedade em “espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade”

Por fim, podemos afirmar que quanto mais minucioso é o conhecimento acerca da infância, sua sobrevivência, condições de vida, situações familiares, cenário educacional, violação ou atendimento de direitos, quanto mais específico são os objetivos que se esperam para ela e dela, e quanto mais se especifica os deveres de quem e como deve zelar pela infância, mais evidente fica a governamentalidade infantil, seus processos de controle e regulação das condutas dos sujeitos infantis e a instituição de práticas diversas para o seu direcionamento, almejando alcançar uma infância para as milhares de crianças desfavorecidas, ameaçadas, excluídas e até mesmo invisíveis ao redor do mundo, na qual ela possa se tornar economicamente útil, produtiva e submissa, para que assim alcancemos a paz global, o desenvolvimento dos países e sujeitos de direitos atendidos e deveres a serem cumpridos.

CAPÍTULO III

UNICEF E INFÂNCIA: PRÁTICAS DATADAS E GOVERNAMENTALIDADE.

III. 1 – Uma breve história do UNICEF e algumas considerações teóricas

Seria ingênuo desconsiderar o papel relevante que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) tem desempenhado no Brasil e no mundo no que diz respeito à promoção e garantia de direitos para a infância. Enquanto organismo multilateral que foi fundado em 11 de dezembro de 1946 na Assembleia Geral das Nações Unidas, tem sido presente no Brasil desde 1950 com a criação de um escritório em João Pessoa – PB. Tal organismo teve participação na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente e vem sendo importante na influência que desempenha na criação e elaboração de políticas públicas para infância e educação, além de outros programas que buscam a saúde materno-infantil.

Outra característica importante do UNICEF é sua extensa produção documental acerca da infância em nível mundial e local. Ao produzir os relatórios mundiais sobre infância aponta a situação de tal categoria social e os possíveis desdobramentos que o governo e a sociedade como todo devem dar para que tal infância seja protegida e possa se desenvolver e crescer de maneira saudável, para isso, tais documentos atuam de forma não só informativa, mas também, e muitas vezes, prescritiva.

Com relação ao objeto a que se refere às produções documentais do UNICEF, vale ressaltar que a infância não é uma categoria social fixa e cristalizada, que será a mesma em qualquer lugar do mundo, com as mesmas especificidades e regularidades conceituais e existenciais. A infância é uma construção social, que pode variar dependendo dos efeitos das relações de saber-poder que incidiram sobre tal objeto com a finalidade de forjar seu rosto histórico em determinado momento.

A infância, como sabemos, foi teorizada por vários autores, se formos percorrer um caminho histórico de como ela veio a se tornar o que é hoje em nossa sociedade. Vale lembrar que a princípio a infância nem existia, para alguns autores ela foi inventada, para outros descoberta. Em alguns campos do saber como a sociologia, foi reconhecida por algumas correntes como uma categoria analítica, despertou o interesse de várias áreas e para alguns setores econômicos foi vista inclusive como a “alma do negócio”. Há quem diga hoje na pós-modernidade que o que está ocorrendo seria um desaparecimento da infância. Para Foucault, o mundo não se apresenta sob uma face legível a que nos cabe apenas decifrar, pois “Deve-se

conceber o discurso como uma violência que fazemos as coisas, como uma prática que lhes impomos (...)” (FOUCAULT, 1970, p. 53).

As práticas do UNICEF estão empenhadas em objetivar a infância a fim de produzir dados e informações que possibilitem o governo da vida e dos corpos dessas crianças. Tal instituição procura legitimar suas práticas buscando amparo em produções científicas, pois, fazendo assim, seus estudos acerca da situação mundial da infância poderão ser tidos como legítimos e modelos prescritivos de como cuidar e educar a infância.

Sabemos, porém que o UNICEF, enquanto agência de proteção e garantia de direitos das crianças, discorre apenas sobre a infância das crianças desfavorecidas. Além disso, tal prática discursiva trabalha com a sensibilização da sociedade como um todo para o cuidado da infância de modo a tornar tal concepção salvacionista.

É possível perceber, após essa breve explanação histórica da criação do UNICEF, que após a Segunda Guerra Mundial, pesquisas sobre a infância que haviam até então feito parte do arcabouço teórico de áreas como Sociologia da Família, da Infância e da Educação, Psicologia e Pedagogia passaram também a ser tema de interesse do UNICEF. Para Marín-Díaz (2010) muitas são as vozes que tentam explicar o que acontece com as crianças e tentam ajudar a resolver situações problemáticas que as ameaçam. Essas vozes, somadas com o conjunto de discursos, práticas e saberes seriam o que ela chama de *campo discursivo da infância*.

Foi assim que a partir de 1946 o UNICEF passou a atuar como organismo multilateral que atua pelo agenciamento de “uma rede de profissionais com competência reconhecida em um domínio de conhecimento particular” e que reivindicam uma autoridade política a partir desse saber que possuem (LOPES, 2006).

Mas afinal, quem seriam esses profissionais que são convidados a cuidar da infância e legitimar o discurso do UNICEF? Se formos partir da compreensão de que o cuidado e assistência pela criança estão relacionados com a história da assistência a famílias pobres é possível concordar com a citação de que “Segundo Perrot, quando a família é pobre e tida como incapaz, insinuam-se como terceiros: filantropos, médicos, estadistas que pretendem proteger, educar e disciplinar seus filhos” (PERROT apud KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.24). Atualmente aumentou o número de profissionais que são convocados a zelar pelo bem estar da infância. A seguir, vejamos uma legenda que acompanha uma foto de um dos relatórios do UNICEF:

Ambientes saudáveis e seguros são condições vitais para a sobrevivência e o bem-estar das mães e de suas crianças. Uma mulher recebe um diploma pela conclusão de um *curso que ensina como criar filhos*, Turquia. (UNICEF, 2008, p.96, *gripo nosso*).

Com relação aos efeitos desencadeados por tais práticas desempenhadas pelo UNICEF, creio que estes seriam o de exercício de poder e processos de subjetivação traçados através da formulação de saberes e discursos que visam se tornar hegemônicos e atuar diretamente na produção de mundo.

No esforço por estudar as práticas do UNICEF e seu caráter de objetivação da infância e educação infantil, é possível destacar que elas mobilizam esforços e saberes para delinear modos de subjetivação a partir de sua atuação. No que diz respeito aos modos de subjetivação presentes nos discursos do UNICEF, estes são muito amplos, pois estão destinados a diversos sujeitos, como famílias, governos, educadores, agentes de saúde, crianças, enfim, realmente correspondendo aos lemas do UNICEF: “unidos pelas crianças” ou “todos juntos pelas crianças”. Por exemplo, definir a infância com portadora de direitos é uma maneira de subjetivar tais crianças ao prescrever para elas caminhos a serem seguidos, como se nota nos trechos seguintes:

Essas crianças devem contar com as facilidades e as oportunidades necessárias para que seus direitos e seu potencial sejam realizados. (UNICEF, 2012, p.iv)

Mas, se superarmos as barreiras que vêm privando essas crianças dos serviços de que precisam, e que são seus por direito, teremos muitos milhões de crianças a mais crescendo com saúde, frequentando a escola e vivendo vidas mais produtivas. (UNICEF, 2012, p.v)

Com relação a práticas discursivas de organismos da magnitude do UNICEF como o Banco Mundial e Bird, instituições especialistas em produzir relatórios acerca da mundialização da pobreza, Santomé discorre - no livro *A educação em tempos de neoliberalismo* (2003) - que tais instituições supranacionais “dedicam enorme esforço para elaborar e promover discursos que possam convencer a população de que o seu trabalho é fruto de compromisso com o bem-comum, que a sua tarefa é desinteressada e neutra” (SANTOMÉ, 2003, p. 18).

Além disso, o autor afirma também que tais instituições se permitem a “arrogância de dar ‘conselhos desinteressados’ a praticamente todos os países da Terra”, aparecem como defensores da verdade com letra maiúscula e apresentam suas propostas como o único modelo de sociedade possível. A parte mais enfática da vontade de verdade que tais instituições

possuem poderia ser exemplificada pela frase de Santomé (2003, p. 18) de que essas instituições, a qual podemos incluir também o UNICEF, “só lhes falta apresentar o seu pensamento como Tábuas da Lei ou como leis da natureza, isto é, como o verdadeiro mapa cromossômico do planeta Terra”.

Este relatório soma-se ao crescente conjunto de **evidências e análises, produzidas pelo UNICEF e nossos parceiros**, que demonstram o estado de penúria e privação que aflige desproporcionalmente as crianças e as famílias mais pobres e mais desfavorecidas. Mostra que essa situação existe em centros urbanos tanto quanto nas remotas áreas rurais que normalmente associamos a privações e vulnerabilidade. (UNICEF, 2012, p.v, *grifo nosso*)

Tal raciocínio pode ser relacionado com a atuação do UNICEF como sendo responsável pela disseminação de um discurso hegemônico e da sua capacidade de influência nos Estados-nação e na formulação de políticas públicas e também pelo esquadramento dos corpos infantis e de suas famílias pelo biopoder. Esse espaço é ocupado pelo UNICEF a partir do momento em que objetiva a infância desfavorecida ao redor do mundo e busca apoio de diversos países para que reconheçam a legitimidade de tal discurso, como exemplificado nos trechos a seguir:

Nos termos do Artigo 24 da Convenção sobre os Direitos da Criança, os Estados-partes comprometem-se a fazer esforços para assegurar o padrão de saúde mais alto possível para todas as crianças. (UNICEF, 2012, p.25)

Nos termos do Artigo 28 da Convenção sobre os Direitos da Criança, os Estados-partes reconhecem o direito da criança à educação, e comprometem-se a “realizar esse direito de maneira progressiva e com base em igualdade de oportunidades.” (UNICEF, 2012, p.28)

Em entrevista, Michael Apple, que trata acerca das contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais, traz a ideia de alianças hegemônicas a partir de uma análise de tradição crítica do currículo: “Os grupos dominantes se formam criando alianças hegemônicas e a tarefa que eles se colocam é trazer boas ideias e torná-las seguras, não ameaçadoras, e trazer as pessoas para que elas estejam sob a liderança desses grupos” (SILVA et al, 2012, p. 181).

Não tendo o intuito de enveredar a discussão para discussões da teoria crítica do currículo a partir de categorias como classe social, poder econômico e instrumentos de dominação, mas sim, destacando da citação acima outra possibilidade de interpretação que considere as relações entre *saber* enquanto estratégia e *poder* que se exerce e é relacional, realizo uma ponte entre o que Apple traz às práticas do UNICEF, que não estão

necessariamente relacionados a grupo dominante e grupo dominado, mas sim com a relação a um organismo multilateral de visibilidade e legitimidade internacional e discursos hegemônicos. Discursos estes que, assim como Santomé (2003) nos alertou, se esforçam para convencer a população de que defendem um bem-comum, desinteressado e neutro, como observado no seguinte exemplo:

Por fim, todos devem trabalhar em conjunto para alcançar resultados para as crianças. Atores internacionais, nacionais, municipais e da comunidade devem somar recursos e energia em apoio aos direitos de crianças pobres e mais desfavorecidas que crescem em ambientes urbanos. (UNICEF, 2012, p.9)

Ao colocar a infância como ente a ser cuidado por todos, como de sujeitos de direitos e como capital humano que precisa de condições no presente para que no futuro venham a ser produtivos e colaborem com a sociedade, vemos que o que se tem é uma visão prospectiva da infância para fins predominantemente econômicos, há quem diga que tais discursos são fortemente marcados por traços do pensamento neoliberal. Lemos (2007) afirma que tal prática discursiva seria uma forma de governo da infância pobre para atingir os objetivos dos gestores da ordem.

Todas as crianças que vivem em condições menos favorecidas são a comprovação de uma ofensa moral: o fracasso de garantir seus direitos de sobreviver, **prosperar** e participar da sociedade. E cada criança excluída representa uma oportunidade perdida – porque, quando não consegue garantir às crianças urbanas os serviços e a proteção que permitiriam seu desenvolvimento como indivíduos **produtivos** e criativos, a sociedade perde as contribuições sociais, culturais e **econômicas** que essas crianças poderiam gerar (UNICEF, 2012, p.v, *grifo nosso*)

Em meio a tais problematizações é necessário lembrar que a infância nada mais é do que um objeto produzido pelos diversos discursos que a constituem, portanto não há uma essência, mas sim interpretações. Logo, “Se a infância é uma construção social, cultural e histórica, também os discursos que falam dela são construções localizáveis social, cultural e historicamente” (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 208). Paul Veyne citado por Kuhlmann Júnior (1998,p.22) afirma que “a infância (...) é um período que se disfarça para embelezar e fazê-la encarnar uma visão ideal de humanidade”.

Porém, é notável na história da sociedade uma tendência em tornar relatos e estudos da infância burguesa como sendo o cânon representativo do que seria a infância como um

todo, de modo que aquilo que é tido por universal acaba por ser o que foi destacado de apenas uma das diferentes infâncias que existem. No que diz respeito a discursos sobre a infância em geral, e os discursos produzidos pelo UNICEF, podemos verificar que se Ariès fez um estudo - que além de outras fontes consultou documentos sobre a infância na vida privada de Luís XIII - o mesmo não se faz com tanta frequência acerca da infância desfavorecida, entretanto, “Se é difícil encontrar registros diretos da vida privada da infância das classes populares, há um amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo iniciativas destinadas ao atendimento aos pobres e aos trabalhadores” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.24). Nesse rol de documentos de caráter normativo que podem estar os relatórios do UNICEF.

Essa produção destaca pontos como:

Para que se obtenha uma percepção mais aprofundada da realidade da vida urbana para as crianças, será vital ampliar a coleta de dados urbanos confiáveis e detalhados em pesquisas internacionais e processos estatísticos nacionais (UNICEF, 2012, p.68).

(...) será necessário não só um trabalho estatístico consistente, mas também pesquisas e avaliações relevantes das intervenções destinadas a solucionar esses problemas (UNICEF, 2012, p.68).

Outro fator a destacar na atuação do UNICEF é que este se utiliza de alguns instrumentos de homogeneização, a partir do momento em que realiza e divulga diagnósticos sobre a situação mundial da infância e organiza modelos de solução para os problemas encontrados, valorizando seu próprio conhecimento como a fonte mais viável para estas soluções.

Essas ações não são objetivos, são meios para atingir um fim: cidades e sociedades mais justas e mais favoráveis ao desenvolvimento de todas as pessoas – a começar pelas crianças (UNICEF, 2012, p. iv).

Ao realizar uma análise da história da assistência é possível encontrar confluências sobre esta e o UNICEF enquanto instância de saber-poder que atua sobre a infância e que ao produzir discursos e efetivar práticas também produz o objeto do qual discorre, sendo possível destacar um efeito dessa prática que seria o de controle de determinada infância e de suas famílias: “Mas a história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 27).

Para outros campos do saber como sociologia, antropologia ou pedagogia o estudo da infância tinha o interesse de estudar para conhecer, descrever suas especificidades enquanto fase da vida ou ainda controlar seus processos educativos, já o UNICEF tem seu estudo da infância direcionado para controlar, governar e normatizar, visando que tais

crianças pobres sejam cada vez mais mapeadas em suas necessidades, por fontes de dados confiáveis para que sejam efetivamente controladas enquanto corpos que interessam ao poder, que são passíveis de serem postos sob a tríade saber-poder-corpo e geridos por meio de uma governamentalidade e do biopoder.

III. 2 - Infância: de construção social a campo de poder-saber e subjetivação pelas práticas do UNICEF

A infância, como sabemos, foi teorizada por várias áreas do saber, se formos percorrer um caminho histórico de como ela veio a se tornar o que é hoje em nossa sociedade. Vale lembrar que, a princípio, a infância nem existia, para alguns autores ela foi inventada, para outros descoberta, em alguns campos do saber como a sociologia, foi reconhecida por algumas correntes como uma categoria analítica, despertou o interesse de várias áreas e para alguns setores econômicos foi vista inclusive como a “alma do negócio”. Há quem diga hoje na pós-modernidade que o que está ocorrendo seria um desaparecimento da infância

Nos processos que desencadearam a invenção da infância, seus processos educacionais também ganharam lugar de destaque e a criança que, até certo momento histórico, era tida como um adulto em miniatura passou a ser reconhecida e valorizada em suas especificidades e suas necessidades de educação e cuidado peculiares. Surge então a noção de infância.

Além disso, a suposta evolução das sociedades para estágios mais desenvolvidos, do ponto de vista da técnica e da ciência exigiam um maior empenho na formação das gerações futuras para a ordem e o desenvolvimento das sociedades modernas, o que recaía em uma maior preocupação com a infância em sua sobrevivência e preparação para sua vida adulta saudável e produtiva. Nesse contexto a infância se tornou foco de estudos da Pedagogia e Psicologia.

Enquanto objeto de estudo a infância nem sempre foi reconhecida como campo digno de estudos devido ao lugar subordinado das crianças na sociedade, de modo que a infância não esteve necessariamente esquecida nas pesquisas, mas sim marginalizada.

Após a segunda guerra mundial, pesquisas sobre a infância que haviam até então feito parte do arcabouço teórico de áreas como Sociologia da Família, da Infância e da Educação, Psicologia e Pedagogia passou também a ser tema de interesse do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que, para acolher as crianças desamparadas pelo efeito devastador da guerra, passou a atuar para dar suporte e acolhimento para tais crianças,

mas não demorou muito para que tal ação se estendesse também a países pobres. A partir de então, tal organismo internacional empenhou-se em realizar estudos acerca da infância e propagar seus saberes pelo mundo com orientações prescritivas para o cuidado da infância e garantia de direitos.

Vemos então que a infância, que nos primórdios de nossa civilização era marcada pela indiferença, nos dias de hoje tem sido cada vez mais alvo de preocupações políticas, econômicas e sociais, e que a infância enquanto construção social que antes era caracterizada pelos comportamentos infantis, cultura de pares e cuidados que deviam ser destinados a ela, vem, em tempos de neoliberalismo, sendo cada vez mais mapeada para atender as exigências do mercado, cada vez mais normatizada, especialmente a infância pobre, para que não ofereça riscos à ordem vigente e venha a se adequar de maneira dócil ao sistema econômico social que está posto.

Partindo do pressuposto de que a infância é uma construção social temporal e inegavelmente marcada pelo contexto, vale ressaltar o papel do UNICEF enquanto esfera de saber poder de ampla aprovação em temas relativos a infância, e seu importante papel na produção de discursos acerca da infância atual, mais especificamente a infância pobre.

Para tal análise será feito um percurso metodológico que venha a historicizar a infância enquanto construção social, analisar práticas instauradas pelas diversas ciências diante da infância enquanto objeto de estudo e sua emergência enquanto campo de poder-saber e subjetivação pelas práticas do UNICEF e seus inúmeros estudos em prol de uma objetivação da infância de direitos e que deve ser protegida.

III. 2.1 - A infância enquanto construção social

A obra mais clássica sobre a infância e sua emergência enquanto construção social foi o livro de Philippe Ariès sobre a história da criança e da família. Apesar de várias críticas, é inegavelmente um marco teórico para a compreensão da evolução da construção da infância no seio social. Ao discorrer sobre a descoberta da infância a partir da análise da iconografia, vemos o desenrolar da incorporação da infância no rol de obras de arte, da família, da escolarização, enfim, na sociedade. A mudança de postura da sociedade para com as crianças fez com que todo um paradigma fosse alterado, de modo que a vida escolástica passasse a ser mais delineada e a família moderna se instaurasse como modelo ideal para a criança.

Segundo Ariès (1981) foi entre os séculos XIII e XVII que nasceu uma nova sensibilidade para com a infância. Medidas como práticas de higiene, redução da mortalidade

e controle da natalidade foram sendo incorporadas pela sociedade que até então tinha fracos vínculos com a infância devido seu grande índice de mortalidade tido como um desperdício demográfico necessário, como uma perda certa e eventual.

Essa nova postura mediante a infância também foi retratada pela pintura e fotografia em que a partir do século XVII a criança passou a ser representada sozinha, deixando de ser um simples detalhe pra se tornar o tema em si, o que para Ariès foi a grande novidade do século. Tendo o pressuposto da infância como construção social, vale ressaltar a importância da contribuição de Ariès para tal hipótese, pois para ele:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p. 65)

Além de destacar a história da arte e iconografia, Ariès resalta a transição dos dois sentimentos da infância, que a princípio era marcado pelo *despudor* inconsequente diante das crianças, em que se realizavam atos impensáveis para a moral moderna, e o outro sentimento, que foi sendo proposto pelos moralistas e religiosos, que assimilavam a *pureza e inocência* à infância, exigindo maiores cuidados para a formação moral e indicações para preservar as crianças de relações corporais mais íntimas, como simplesmente frequentar a cama de outra pessoa, ainda que do mesmo sexo, e restrições de toques até mesmo entre crianças. Vale destacar que isso foi proposto por educadores cristãos e se efetivava em colégios administrados pelos mesmos. Porém essa concepção que antes era restrita aos educadores passou a ser então a objetivação da infância moderna em que as mudanças de costumes, especialmente no século XVII, fizeram com que uma nova noção essencial fosse imposta, a noção da inocência da infância.

Aliada a essa nova noção acerca da infância estava muito presente a religiosidade em que “A comparação de anjos com crianças tornar-se-ia um tema edificante comum” (ARIÈS, 1981, p. 138), e a obrigação de cuidar da infância e a educação delas foi tomada por alguns autores como “uma das coisas mais importantes do mundo.” (VARET apud ARIÈS, 1981, p. 141). Na educação, pensadores como John Locke e Jean Jaques Rousseau também contribuíram para essa construção da infância, pois foram responsáveis pela objetivação da infância tida como moderna liberal. Locke propôs um novo modelo pedagógico em que sua principal contribuição para uma nova noção de infância foi considerar como de suma importância raciocinar com as crianças, o que eleva a criança a condição de racional. Se no

século XVII a aparição das crianças nas obras de arte ou fotografias pelo que elas eram em si mesmas e não apenas pelo que representavam para os outros significou para Ariès uma grande novidade, na educação no mesmo século Locke propõe que a criança seja considerada em sua capacidade de pensar.

Locke afirma que “Surpreenderá, talvez que eu fale de raciocinar com as crianças. As crianças sabem raciocinar desde quando começam a falar e, se bem observei, gostam de ser tratadas como criaturas racionais, muito antes do que se imagina” (LOCKE apud CAMBI, 1999, p. 319). Além disso, Locke demonstra sua preocupação com o processo educativo da criança que terá por função “forjar a criança e mantê-la ‘longe do mal’” (LOCKE apud CAMBI, 1999, p. 320).

Já Rousseau tinha em sua proposta pedagógica o ideal de reforma antropológico-social e primava pelo renascimento do homem moral. Para ele a infância era uma idade de alegria e da liberdade, caracterizada pelo que é bom e pela piedade. A infância rousseauiana não era absolutamente conhecida, pois se procurava nela “sempre o homem no menino, sem pensar naquilo que ele é antes de ser homem” (CAMBI, 1999, p. 346). Rousseau trabalhou a infância em suas obras, norteado por uma noção da infância como “idade caracterizada por ‘fraqueza’ e ‘dependência’, por ‘curiosidade’ e por ‘liberdade’”. Ademais, para ele, a infância é uma “idade pré-moral e pré-racional, toda voltada para interesses presentes e substancialmente feliz” (CAMBI, 1999, p. 349). Rousseau teve seu legado destacado por ser considerado o pai da pedagogia moderna propondo uma nova objetivação de infância, em que destaca seu caráter de idade autônoma, dotada de características com finalidades específicas e sua ênfase numa cultura de puericentrismo.

No que diz respeito à infância e seu papel no contexto social, é destacável que o advento da modernidade foi decisivo para a objetivação da infância, pois os processos que estabeleceram a sociedade moderna também desembocaram em mudanças na constituição da família e no imaginário sobre a infância e o dever de protegê-la, momento em que o modelo de família legítimo passou a ser o da família burguesa, nuclear com poucos filhos e de infância protegida. Já com respeito a hegemonia da razão e da técnica, a educação passou a ser cada vez mais valorizada e a escolarização da infância indispensável. Corsaro (2011, p. 47) afirma que a escolarização “é um investimento na futura saúde econômica de qualquer sociedade moderna”.

Ainda com relação à importância da educação e suas implicações sobre a infância, José Veríssimo - em seu livro *A educação nacional* (1985) - demonstra indignação pelo fato de no Brasil do século XX os homens de posses se darem a preocupação de seus rebanhos e

criações enquanto descuidavam da criação e educação de seus filhos pequenos, deixando tal encaminhamento para as suas esposas ou para as mucamas. Ele faz o seguinte questionamento: “(...) não é singular que, enquanto homens de educação consagram muito tempo a reflexão à criação de touros seletos, julguem tacitamente o cuidado de criar belos homens indignos da sua atenção?” (VERISSIMO, 1985, p. 81). Para o autor era intolerável que tais homens de posses e instrução se dessem o trabalho de “criar o melhor possível os filhinhos de outras criaturas, e não se lhes dava saber conforme lhes cumpria criar os seus” (VERISSIMO, 1985, p. 82). Tal posicionamento demonstra o quanto a educação e a criação das crianças passaram a ser tema de relevância para a sociedade moderna e o papel prospectivo que era dado para a infância.

No pensamento pedagógico brasileiro a educação da primeira infância foi prioridade para vários pensadores, e vemos que a infância passou a ser cada vez mais valorizada pelo seu dever e não pela sua condição presente. Um representante do pensamento liberal na educação brasileira foi Fernando de Azevedo, um dos precursores do movimento escolanovista. Em seu livro *A educação entre dois mundos* (1958) atribuía grande valor para a educação para a infância, especificamente a educação primária, pois para o autor seria ela a responsável por promover os traços da cultura nacional, tendo como papel uma ação integradora para a estrutura da unidade nacional. Além disso, a escola primária para ele se constitui em “uma das técnicas de exploração da maior riqueza de um país que são as crianças e adolescentes” (AZEVEDO, 1958, p. 232), pois esse material humano não poderia ser desperdiçado e deve ser transformado em unidades econômicas e produtivas que hão de incorporar suas energias ao patrimônio nacional, daí sua ênfase em recrutar os estudantes por sua capacidade e competência, ou seja, pautado em uma nova hierarquia baseada nas capacidades do indivíduo.

Temos visto até então a infância enquanto algo que foi descoberto e as múltiplas expectativas que foram postas sobre ela, mas a infância enquanto construção social tem sido problematizada por vários autores que afirmam que ela não foi descoberta, mas sim construída ou ainda inventada. Para Marcuse, “a infância teria sido sempre a mesma, pois foram os adultos e suas práticas que mudaram” (MARCUSE apud MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 471).

Se levarmos em consideração o pensamento de Foucault diríamos que a infância foi inventada, pois para Foucault o mundo não se apresenta sob uma face legível a que nos cabe apenas decifrar. Assim, nos permite fazer a mesma inferência acerca da infância enquanto objeto sobre o qual se produzirão teorias e discursos, e partindo desse pressuposto é que

“Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos as coisas, como uma prática que lhes impomos (...)” (FOUCAULT, 1970, p. 53).

Logo, se a infância torna-se um campo discursivo sobre o qual incidirão diversas formulações e afirmações, é certo que tais pronunciamentos são uma prática que lhe impomos, e muitos foram os campos de saber que se empenharam em teorizar tal infância. Na ciência foram criados paradigmas e metodologias para o estudo da infância, e instituições da sociedade civil como o UNICEF também passaram a objetivar a infância a partir de práticas discursivas e não discursivas, utilizando técnicas de saber e estratégias de poder que elevaram a infância a muito mais do que uma construção social, mas a um campo de embate para produções teóricas.

Atualmente a infância tem passado por novas configurações em que o contexto neoliberal tem sido fator determinante na noção de infância contemporânea. O neoliberalismo com sua tendência em economizar todos os setores da vida humana também afetou os discursos que tem sido produzidos acerca da infância, esta passou cada vez mais a ser tida como sujeito de direitos e como ente a ser protegido. Corsaro (2011, p. 45) ao citar Qvortrup nos permite perceber que a tendência histórica de uma crescente sentimentalização e da superproteção das crianças se efetivou nos dias de hoje passando a ser palavra de ordem.

Instâncias como o UNICEF produzem discursos pela defesa da infância e trazem apontamentos sobre o que fazer para que esta se desenvolva, tenha a possibilidade de prosperar e participar da sociedade, a fim de que estas crianças tenham a oportunidade de se tornarem indivíduos produtivos e criativos e possam agir de modo a dar suas contribuições sociais, culturais e econômicas, o que levaria a uma infância feliz, cidades e sociedades mais justas e mais favoráveis ao desenvolvimento de todos, tudo isso graças a uma infância que no futuro há de ser produtiva (UNICEF, 2012).

Portanto, se sabemos que as preocupações com a infância variam de acordo com as relações sociais, culturais e econômicas que se estabelecem nos diferentes momentos da sociedade, nada mais coerente e pertinente que se dispor a tentar fazer uma teia de raciocínio que visualize *o que pensar a infância realmente significa nos dias de hoje*, e como o contexto condiciona tais formulações.

Vale destacar o papel formulador de práticas e de discursos acerca da infância que tem sido desempenhado pelo UNICEF, que tem se empenhado em objetivar a infância a fim de produzir dados e informações que possibilitem o governo da vida e dos corpos das crianças. Tal instituição procura legitimar suas práticas buscando amparo em produções

científicas, pois, fazendo assim, seus estudos acerca da situação mundial da infância poderão ser tidos como legítimos e modelos prescritivos de como cuidar e educar a infância.

Sabemos, porém que o UNICEF enquanto agência de proteção e garantia de direitos das crianças discorre apenas sobre a infância das crianças desfavorecidas. Além disso, tal prática discursiva trabalha com a sensibilização da sociedade como um todo para o cuidado da infância de modo a tornar tal concepção salvacionista. Cabe então problematizar os discursos do UNICEF acerca da infância a partir da ideia de que tal organismo faz valer a tríade saber-poder-corpo acerca da infância, tendo em vista que suas práticas visam agir diretamente nos corpos infantis em prol de seu pleno desenvolvimento, com as melhores condições familiares possíveis, com o afeto e proteção que devem ser presentes na vida de cada criança.

III. 2.2 - A infância enquanto campo de poder-saber e subjetivação pelas práticas do UNICEF

A criação do UNICEF se deu em um período pós-guerra (1946), em que a Europa encontrava-se arrasada e abalada economicamente, e que as crianças atingidas pela segunda guerra mundial precisavam ser atendidas e acolhidas em meio a tamanho estrago. Não obstante a finalidade inicial do UNICEF fosse focalizada em crianças atingidas pela guerra mundial, não demorou muito para que suas ações fossem ampliadas para países em desenvolvimento e com crianças em situação de pobreza e risco social.

A partir de então a infância passou a ser, sob a perspectiva do UNICEF, um objeto sobre o qual se produzirão práticas diversas onde serão utilizadas técnicas de saber e estratégias de poder que buscam objetivá-la de acordo com uma *vontade de saber* que mobiliza interesses, e também por uma *vontade de verdade* que funciona enquanto uma maquinaria excludente que irá determinar quais discursos acerca da infância são verdadeiros e quais devem ser desqualificados e considerados incoerentes e até mesmo falsos.

Da infância enquanto construção social à infância campo de poder-saber e subjetivação do UNICEF, há um processo de produção da infância a partir de dados estatísticos e embasados em teorias científicas que serviriam para legitimar os discursos. O UNICEF tomou para si a responsabilidade de ser porta-voz de assuntos de relevância social em nível mundial, além disso foi coroado (cabe saber por quem) com uma legitimidade política e científica para emitir pareceres e relatórios, e embasado em tal relação de saber-poder que lhe caracteriza, fez com que suas contribuições teóricas a partir de seus estudos sobre a situação da infância, qualidade da educação, saúde e condições de famílias pobres se

tornassem cada vez mais decisivas na elaboração e implantação de políticas públicas, inclusive políticas educacionais. Ao produzir os relatórios mundiais sobre a situação da infância aponta a situação de tal categoria social e os possíveis desdobramentos que o governo e a sociedade como todo devem dar para que tal infância seja protegida e possa se desenvolver e crescer de maneira saudável, para isso, tais documentos atuam de forma não só informativa, mas também, e muitas vezes, prescritiva.

Porém, apesar de algumas críticas que problematizam as práticas do UNICEF não podemos considerar que tal prática de objetivação seja permeada por relações de poderes apenas a nível negativo, muito pelo contrário, tal poder de que dispõe tal órgão para produzir regimes de verdade acerca da infância se mantém forte justamente por que o poder não é essencialmente apenas repressivo, como destaca o próprio Foucault (1979, p. 148) “Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos em nível do desejo e também a nível do saber”.

E quais seriam os efeitos positivos no nível do desejo - o nosso desejo - enquanto telespectadores diante de tais produções acerca da infância? Pensar na educação da infância e em redes que lhes possibilitem a garantia de direitos pode ser tido como um campo temático nobre, até porque todos nós somos sensibilizados a pensar nas crianças como o *futuro da humanidade*, e que investir nelas e em sua formação moral e ética nos proporcionaria uma sociedade mais justa, de equidade e paz, algo que nós mesmos não alcançamos até então.

O UNICEF tem se ocupado de tal tarefa tão elevada. É bom que alguém pense sobre isso e, além disso, tenha poder e legitimidade em nível mundial para tratar de tais questões. É exatamente aí que temos o nível de desejo amparado. Logo, a questão que se levanta é: por que colocar em cheque tais discursos produzidos por tal instituição? Será que realmente há necessidade de *desnaturalizar* tais formulações teóricas produzidas pelo mesmo?

Partindo do pressuposto de que os objetos não são naturais, mas consequências das práticas que lhes impomos, é interessante observar que a objetivação de infância adotada pelo UNICEF é pautada por um controle das vidas das crianças e, conseqüentemente, das suas famílias, que deverão propiciar um ambiente social que não seja “tóxico” para as crianças. Essa noção de infância protegida é proveniente ainda da naturalização e universalização dos valores adotados pela burguesia, que foram impostos as classes populares como os únicos válidos.

Para Lemos (2007, p. 71) “Portanto, não há uma infância como essência da criança original, mas um conjunto de práticas de saber - poder que, ao se agenciarem, possibilitam a emergência deste objeto”. Essas práticas discursivas e não discursivas acerca do objeto infância variam de acordo com o contexto. Se nos séculos XVI E XVII a infância esteve

intrinsecamente relacionada com a santidade, divindade e condição de pureza que mais se aproximava da impecabilidade devido ao forte poder da Igreja, atualmente, em tempos de neoliberalismo, instâncias como o UNICEF teorizam sobre uma infância que deve ter seu pleno desenvolvimento garantido, sua saúde resguardada e seus direitos assegurados para que cresçam saudáveis e tenham uma vida produtiva.

No decorrer da disciplina do mestrado Pesquisa em Educação foi previamente realizada uma análise do documento até então mais recente do UNICEF, *Situação Mundial da Infância 2012 - Crianças em um Mundo Urbano*. A análise se deu com o objetivo da produção de artigo para a disciplina e a fim de aproximar o objeto de pesquisa e a metodologia utilizada. Esse estudo permitiu que através da análise do relatório pudessemos visualizar algumas vulnerabilidades da prática do UNICEF, pois o mesmo organismo que diz que a infância deve ter seu pleno desenvolvimento garantido, sua saúde resguardada e seus direitos assegurados para que cresçam saudáveis e tenham uma vida produtiva, dá indícios explícitos de sua preferência pela condição urbano-industrial das cidades como potencializadoras da garantia dos direitos infantis, embora reconheça que

No entanto, a escala de desigualdades nas áreas urbanas causa grande preocupação. Algumas vezes, as diferenças entre ricos e pobres em cidades médias e grandes podem ser iguais ou maiores do que aquelas encontradas em áreas rurais (UNICEF, 2012, p.6).

Percebe-se que as posições de organismos multilaterais como o UNICEF não são tão neutras como se dizem, ou ainda apartidários assim como já nos alertou Santomé (2003). Marín-Díaz (2010) nos alerta para que tenhamos um olhar mais apurado e crítico sobre vozes presentes na mídia e nas campanhas de organismos governamentais e ONG's, pois

Dentre as vozes que se mostram preocupadas com o aumento estatístico da violência para com as crianças, é possível identificar os interesses de distintos grupos de adultos que, ao invocarem o sentimento de temor pelo perigo que rodeia as crianças, usam-no como um recurso muito poderoso para concentrar atenção e o apoio da opinião pública em assuntos políticos e econômicos. (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 204)

Para confirmar tal tendência basta perceber como invocar a figura da criança ameaçada realmente tem se tornado um campo temático que facilmente desperta um vasto interesse da sociedade como um todo. Para Marín-Díaz (2010) muitas são as vozes que tentam explicar o que acontece com as crianças e tentam ajudar a resolver situações problemáticas que as ameaçam e essas vozes, somadas com o conjunto de discursos, práticas e saberes seriam o que ela chama de *campo discursivo da infância*.

Lemos (2007) ao discorrer sobre o UNICEF e sua concepção de gestão da vida afirma que “A proteção da criança é vista como um investimento que trará um retorno, no futuro, quando ela se tornar o adulto disciplinado e submisso esperado pelos gestores da ordem” (p. 178). A autora completa ainda com a ideia de que para o UNICEF proteger a criança é prevenir gastos com políticas de segurança e serviços de assistência social.

Fica evidente que a partir do percurso descritivo e analítico feito até aqui, para outros campos do saber como sociologia e antropologia o estudo da infância tinha o interesse de estudar para conhecer, descrever suas especificidades enquanto fase da vida ou ainda controlar seus processos educativos. O UNICEF tem seu estudo da infância direcionado para controlar, governar e normatizar, visando que tais crianças pobres sejam cada vez mais mapeadas em suas necessidades, por fontes de dados confiáveis para que sejam efetivamente controladas enquanto corpos que interessam ao poder, que são passíveis de serem postos sob a tríade saber-poder-corpo e geridos por meio de uma governamentalidade e do biopoder. Vejamos abaixo o bloco de enunciados:

Para que as crianças com as maiores necessidades sejam alcançadas, são essenciais dados e análises confiáveis que destaquem o espectro das realidades urbanas (UNICEF, 2012, p.68);

Para que se obtenha uma percepção mais aprofundada da realidade da vida urbana para as crianças, será vital ampliar a coleta de dados urbanos confiáveis e detalhados em pesquisas internacionais e processos estatísticos nacionais (UNICEF, 2012, p.68);

No entanto, há mais a ser feito para compreender de que forma a pobreza evolui e afeta crianças em ambientes urbanos – e por que persiste de geração em geração. Para tanto, será necessário não só um trabalho estatístico consistente, mas também pesquisas e avaliações relevantes das intervenções destinadas a solucionar esses problemas (UNICEF, 2012, p.68);

Deve ser dada máxima prioridade à garantia de que todas as crianças sejam registradas e tenham documento: apesar de esforços intensos para promovê-la, a equidade talvez não seja alcançada por aquelas que não possuem documentos oficiais (UNICEF, 2012, p.71).

Tais enunciados evidenciam o que Lemos (2007) havia destacado como uma concepção de gestão da vida apresentada pelo UNICEF, uma preocupação em monitorar da melhor maneira possível visando, realmente, “(...) levantar informações para melhor controlar as tentativas de resistência e gerir a vida de forma detalhada” (LEMOS, 2007, p. 174).

Após uma análise prévia dos enunciados discursivos, presentes no *Relatório Mundial da Infância 2012*, foi possível verificar a presença em alguns blocos enunciativos caracterizados pelos termos-chave mais frequentes como *infância urbana; pobreza/exclusão*,

desenvolvimento infantil/ infância produtiva, violência, educação, família/capital social, promoção de direitos/atores sociais. Verificamos que tais séries de discursos foram *ordenados* de maneira que viesse objetivar uma infância realmente precária, em que a *norma* a ser seguida é de *controle* por meio de estudos, através de pesquisas e estatísticas confiáveis sobre tal população para a promoção de seus direitos e que as condições de aparição para tal discurso são baseados nas condições de urbanização, pobreza e miséria que afetam muitas crianças e uma concepção neoliberal de que estas precisam ter acesso a possibilidade de desenvolvimento de seu potencial para que possam viver no futuro vidas produtivas.

Após verificar como se deu tal produção discursiva notamos que a noção de governamentalidade, ou seja, a arte de governar, é o que norteia tais formulações, pois ao discorrer sobre a infância estabelecendo regimes de verdade sobre sua natureza no contexto contemporâneo atual, é possível verificar a confluência de tal prática do UNICEF com a citação a seguir de que “A governamentalidade está dirigida a assegurar a correta distribuição das ‘coisas’, arranjadas de forma a levar a um fim conveniente para cada uma das coisas que devem *ser* governadas.” (MARSHAL, 1994, p.29).

Logo, é possível perceber como conceitos desenvolvidos sob a perspectiva de Michel Foucault como biopolítica e governamentalidade se complementam nos discursos do UNICEF na medida em que a biopolítica atua como regulação e regulamentação do corpo espécie da população, que no caso seria a infantil, e a governamentalidade como uma noção de governo baseada em uma racionalidade destinada a dirigir a conduta dos homens. (GADELHA, 2009)

CAPÍTULO IV

DESMONTANDO DOCUMENTOS, DEMOLINDO EVIDÊNCIAS E DESCONSTRUINDO VERDADES.

IV. 1 – Documentos analisados: algumas descrições

Antes de adentrar na questão dos documentos do UNICEF - que foram selecionados para a pesquisa e foram submetidos à análise - vale frisar que, conforme estabelecido no objetivo da pesquisa, o foco do estudo será nos enunciados sobre educação, mais especificamente sobre a educação infantil.

Entretanto, tal análise não poderá desconsiderar as outras séries discursivas que permeiam a prática de governamentalidade do UNICEF, pois como bem se sabe sua origem se deu após um cenário de guerra e com direcionamento para crianças pobres ao redor do mundo, além disso, houve fases na atuação do UNICEF, segundo nos apontam Kramer (1995) e Rosenberg (2003), na década de 1990 em que o UNICEF direcionou suas pesquisas para crianças de rua e em situação de vulnerabilidade.

Logo, destacamos o caráter pautado em uma governamentalidade biopolítica que preza especialmente pela gestão da vida das crianças, visando índices de natalidade, encomprimento da vida e visando também fins utilitaristas e desenvolvimentistas, fatores presentes em praticamente todos os documentos do UNICEF, entretanto, foram destacados para a pesquisa as séries sobre educação infantil.

Conforme será possível perceber, a educação das crianças não será o assunto principal da maioria dos relatórios mundiais, assim como dos de caráter nacional, pois o UNICEF preza muito mais pela sobrevivência infantil e pelas condições de vida. Entretanto a educação sempre figurará como um dos dispositivos do qual o UNICEF se ocupa para sua governamentalidade, sua gestão de riscos e seus projetos desenvolvimentistas e de justiça social (LE MOS, 2007).

Oito documentos do UNICEF foram analisados, a saber:

- ✓ 2004 – Ser Criança Na Amazônia - Uma análise das condições de Desenvolvimento Infantil na Região Norte do Brasil.
- ✓ 2005 – Situação Mundial Da Infância: Infância Ameaçada.
- ✓ 2006 – Situação da infância brasileira. (Brasil)
- ✓ 2006 - Situação mundial da infância: Excluídas e invisíveis.

- ✓ 2006 – Situação Da Infância Brasileira. Crianças de até 6 anos. O Direito à Sobrevivência e ao Desenvolvimento.
- ✓ 2008 - Situação Mundial da Infância: Caderno Brasil. (Brasil)
- ✓ 2009 – Situação Mundial da Infância – Educação Especial 20anos Da CDC
- ✓ 2009 - Situação da Infância e da Adolescência Brasileira - O Direito de Aprender - Potencializar Avanços E Reduzir Desigualdades
- ✓ 2012 – Iniciativa Global pelas Crianças fora da Escola. (Brasil).

Nesse capítulo se dará respectivamente a apresentação dos documentos analisados; uma especificação da produção do objeto infância nos documentos do UNICEF e os aspectos da governamentalidade; e por fim uma discussão e apresentação dos efeitos da governamentalidade na EI brasileira.

Dos documentos e dos critérios de escolha

Tais documentos foram selecionados da seguinte maneira:

- Levando em consideração que a temporalidade escolhida para a pesquisa foi o período pós LDB que vai de 1996 a 2012, foi feita uma visita no portal do UNICEF na internet e uma consulta dos relatórios que o site disponibiliza e que se enquadravam no recorte temporal aqui estabelecido.

-Com os documentos selecionados ainda houve uma segunda triagem em que foi feita uma busca no editor do texto pelas expressões educação e educação infantil. Tendo encontrado tais expressões, a dimensão textual que aparecia em cada relatório, houve a seleção desses documentos.

Vale destacar que apesar de a pesquisa demarcar o período inicial de 1996, o ano do primeiro documento data de 2004, isso se explica pelo fato de nem todos os relatórios anuais estarem presentes no portal do UNICEF, e de que após uma visita realizada pela pesquisadora a sede do UNICEF em Belém, nos foi informado que os documentos que foram publicados estavam presentes na biblioteca da UNAMA, universidade que abriga a sede, não tendo sido encontrados outros relatórios anuais bem como outros documentos destinados à educação no Brasil, além dos que já estão disponibilizados no próprio site.

Outra consideração que deve ser feita é que apesar de a pesquisa sinalizar se tratar de uma abordagem histórica da educação infantil brasileira, foram selecionados também três documentos de âmbito internacional, além do relatório sobre a Situação Mundial da Infância de 2012, que é o mais recente e que já foi previamente analisado no segundo capítulo.

Portanto, é válido ressaltar que se houveram documentos que aparentemente extrapolam o objetivo da pesquisa, isso ocorre por não se desconsiderar o caráter internacional do organismo multilateral que é o UNICEF, bem como da possibilidade de assimilar o todo para compreender o que do todo se faz presente na parte, que seria a EI brasileira.

Da análise dos documentos

Dos documentos foram destacadas as séries e enunciados que nos permitem visualizar as táticas de poder e estratégias de saber que se materializam nas práticas de governamentalidade do UNICEF.

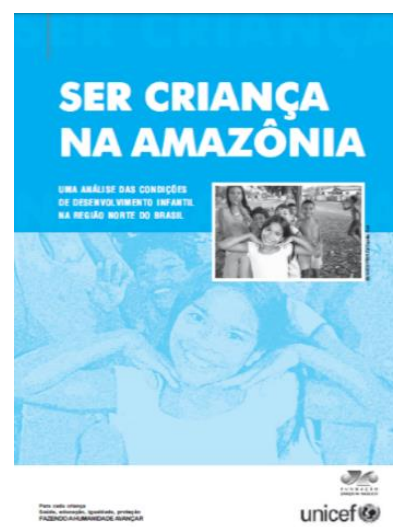
A princípio será feita uma análise geral do documento e do sumário de maneira a evidenciar as regularidades que compõem tal prática. Nessa análise, tentaremos apontar questões como: 1 – Quem produziu o documento: quais suas credenciais? 2 – Lema de cada documento; 3 – Qual o objetivo do documento? 4 – Blocos discursivos presentes no relatório; 5 – Como os produtores do documento se expressam para evidenciar a importância do que foi produzido? Em seguida, será feita uma análise dos tópicos que se referem especificamente sobre a produção dos objetos infância, educação e educação infantil.

Destacaremos para a pesquisa as séries sobre educação infantil. Conforme será possível perceber, a educação das crianças não será o assunto principal da maioria dos relatórios mundiais, assim como dos de caráter nacional, pois o UNICEF preza muito mais pela sobrevivência infantil e pelas condições de vida. Entretanto a educação sempre figurará como um dos dispositivos do qual o UNICEF se ocupa para sua governamentalidade, sua gestão de riscos e seus projetos desenvolvimentistas e de justiça social (LEMOS, 2007).

IV. 2 - Análise dos Documentos

2004 – Ser Criança Na Amazônia - Uma análise das condições de Desenvolvimento Infantil na Região Norte do Brasil.

Documento produzido por um grupo de pesquisadores doutores e mestres em demografia, foi realizado pelo IESAM fundação Joaquim Nabuco e conta com a participação de uma equipe de consultores doutores em sociologia e demografia,



além de um jornalista. São esses especialistas que tiveram o encargo de fazer uma análise das condições de desenvolvimento das crianças na Amazônia.

O lema dessa edição do UNICEF, que data de 2004, é “Para cada criança Saúde, educação, igualdade, proteção FAZENDO A HUMANIDADE AVANÇAR” e se dedica especialmente a Região Norte do Brasil, que segundo Reiko Niimi, consultor do UNICEF no Brasil, é

A maior e menos conhecida região do Brasil, a Região Norte, possui um perfil desafiador tanto naquilo que oculta, quanto naquilo que revela sobre a situação de suas 2,3 milhões de crianças de menos de 7 anos de idade (UNICEF, 2004, p. 7).

Na apresentação desse documento o consultor do UNICEF apresenta previamente alguns dados do relatório como a importância demográfica das crianças na Região Norte, pois em cada dez residências da região, sete abrigam uma criança menor de 7 anos. Afirmando, em contrapartida, que a qualidade da atenção que essas crianças recebem não é proporcional à sua importância demográfica.

O objetivo desse estudo foi descrever e analisar alguns dos aspectos que mais impactam a vida de crianças de 0 a 6 anos, e segundo o consultor do UNICEF:

(...) é urgente que formuladores e gestores de políticas públicas, administradores municipais, Conselhos de Direitos das Crianças e dos Adolescentes, Conselhos Tutelares, dirigentes de ONGs, profissionais da área social, estudantes e a sociedade de modo geral reconheçam a importância de se garantirem, desde os primeiros anos de vida, boas condições de desenvolvimento a todas as crianças (UNICEF, 2004, p. 7).

Os blocos discursivos presentes neste relatório podem ser separados conforme a disposição dos capítulos: Situação da família e condições de proteção à criança; A mulher enquanto mãe; As condições de saúde da criança; Cidadania, competências familiares, violência e proteção.

Logo, os aspectos que mais impactam a vida das crianças, conforme análise do sumário do documento seriam: as condições de moradia das famílias de baixa renda, bem como as condições de saneamento; algumas questões relacionadas a saúde da mulher gestante; condições de saúde infantil onde figuram preocupações com mortalidade infantil, nascimentos, óbitos, políticas públicas para o desenvolvimento infantil, estado nutricional, aleitamento materno e a imunização; por fim, aspectos da cidadania como Registro Civil, direito ao nome, *a oferta de educação infantil, e o papel das creches com os seus prós e os contras.*

A partir da análise dos diversos documentos é visível a ótica do UNICEF sempre voltada para questões como sobrevivência infantil relacionado a temas como saúde, nutrição e violação de direitos, saúde materna e bem estar da criança, etc., mas a educação figura timidamente em alguns tópicos como *Educação apropriada à realidade da floresta; Analfabetismo; O nível educacional das mulheres-mães; A relevância do nível educacional dos irmãos mais velhos*, e mais especificamente os tópicos relacionados à educação de crianças de 0 a 6 anos: *A educação infantil; Tendências da matrícula na pré-escola; Creches: os prós e os contras*, presentes no capítulo intitulado *Cidadania, competências familiares, violência e proteção*.

Neste relatório alguns enunciados evidenciam a importância dada à alfabetização da família e suas repercussões para as crianças pequenas. Conforme alguns enunciados a alfabetização dos adultos tem grande influência na qualidade e intensidade da socialização, bem como no aprendizado das crianças. Segundo o UNICEF, tal domínio por parte da família “vai contribuir para a consolidação de um ambiente estimulador do processo de aprendizado”.

Apesar de coerente, sabemos que tal afirmação não pode ser elevada à condição de verdade sem simples problematizações, como por exemplo, de que existem famílias letradas não necessariamente leitoras e que, portanto, não proporcionam um ambiente tão estimulador assim para o processo de aprendizado. Mas além da questão a proporcionar um ambiente estimulante ou não para o aprendizado das crianças pequenas, o relatório traz à tona outras duas questões relacionadas ao analfabetismo como a gestão de atividades domésticas e a capacidade da família no zelo pelas suas crianças, vejamos abaixo:

Além disso, o domínio da leitura e da escrita incide diretamente, também, sobre a qualidade da gestão de atividades domésticas, que afetam diretamente a saúde, o bem-estar material e a integridade das crianças. Por outro lado, a situação de exclusão social dos adultos analfabetos se projeta diretamente e de forma negativa sobre a criança em formação (UNICEF, 2004, p.27);

Considerando-se esses fatores, o analfabetismo será utilizado neste estudo como um indicador da capacidade da família de zelar pela criança e de promover sua correta socialização (UNICEF, 2004, p.27).

É possível perceber certa desqualificação das famílias onde os pais são analfabetos, inclusive há uma ligação direta do analfabetismo com a capacidade de zelar pela criança, ou seja, não ser letrado parece comprometer outras funções psicológicas superiores que comprometem inclusive a correta socialização e integridade das crianças. Não é muito difícil

encontrar argumentos lógicos que pareçam justificar tal posicionamento do UNICEF, de associar analfabetismo com competência e capacidade familiar, mas paremos agora para desnaturalizar, desconstruir tal raciocínio...

Basta voltar nas primícias da civilização humana, não necessariamente na idade da pedra, mas em algumas civilizações não tão remotas em que ler era um privilégio dos nobres. Ter livros era motivo de orgulho e status, pois antes da invenção de Gutenberg eram feitos a mão e em pouquíssimas unidades. E por quanto tempo os jesuítas foram os únicos educadores com propostas educacionais perenes de tal modo que se tornaram uma ameaça intelectual e foram expulsos de vários países? E o valor das culturas tradicionais? E civilizações em que contar e ler era apenas para servos de realezas.

Enfim, se ser analfabeto está diretamente relacionado com a incompetência familiar podemos também afirmar que antes de alcançarmos uma cultura letrada vivíamos na barbárie. E mais, poderíamos até afirmar que no Brasil, que até na Era Vargas no censo de 1951 apresentava cerca de 52% da população analfabeta, não haveria quem pudesse zelar adequadamente pelo bem de sua prole pelo simples fato de não saber ler.

De acordo com 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, de autoria da UNESCO, “O Brasil está entre os dez países que concentram a maior parte do número de analfabetos adultos do mundo, ao lado da Índia, China, Paquistão, Bangladesh, Nigéria, Etiópia e Egito”, esta notícia foi divulgada na mídia brasileira em janeiro de 2014, ou seja, podemos inferir que estamos no rol dos dez países do mundo que mais aglomeram adultos com capacidade comprometida de zelar pelo bem estar de seus filhos pequenos.

Por fim, a competência da leitura e escrita é uma necessidade da nossa sociedade capitalista, das novas tecnologias, globalizada, indispensável para atuar no mercado de trabalho principalmente em centros urbanos, mas certamente não incapacita o entendimento ao ponto de tornar alguém incapaz socialmente de criar sua prole como se criou por tantos séculos. Retomando ainda uma citação de Veríssimo (1985, p. 81) que diz “(...) não é singular que, enquanto homens de educação consagram muito tempo a reflexão à criação de touros seletos, julguem tacitamente o cuidado de criar belos homens indignos da sua atenção?”, nota-se que, segundo esse autor, homens de educação e de posses - em uma época em que ler não era uma das atribuições domésticas de uma esposa - poderiam ter sua capacidade de zelar pelos seus herdeiros comprometida. No entanto, esta capacidade pode até não estar nos moldes da Convenção de 1990, mas também não pode ser desqualificada.

A capacidade de zelar pelo bem estar das crianças está mais relacionada com condições materiais, de moradia, alimentação, de serviços públicos de qualidade, de

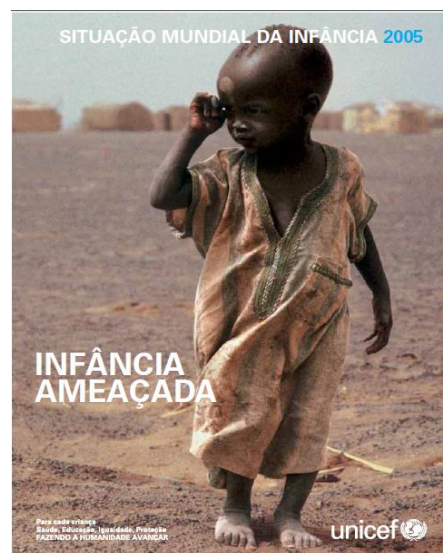
campanhas de imunização, etc., do que com o fato de saber ler ou não, até por que ser letrado não garante necessariamente boas condições de vida em uma sociedade capitalista e excludente como a nossa.

Outra questão destacável é a seguinte, que diz respeito aos tópicos intitulados *O nível educacional das mulheres-mães*: “Há consenso de que progressos na educação e na alfabetização da mãe tendem a reduzir a mortalidade e a influenciar positivamente outros indicadores de qualidade de vida das crianças” (UNICEF, 2004, p. 43). Ademais, a intitulada *A relevância do nível educacional dos irmãos mais velhos* a qual afirma que “À medida em que os irmãos mais velhos protegem e cuidam dos mais jovens durante a ausência dos adultos, ou enquanto estes estão ocupados com outros afazeres, sua escolaridade pode ter reflexos diretos sobre o desenvolvimento de suas irmãs e irmãos mais novos” (UNICEF, 2004, p. 87). O que significa que para o UNICEF esse fato merece especial atenção no que diz respeito à educação das crianças pequenas, por isso retomo mais uma vez outra citação que afirma que, “quando a família é pobre e tida como incapaz, insinuam-se como terceiros: filantropos, médicos, estadistas que pretendem proteger, educar e disciplinar seus filhos” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.24), e é exatamente o que vemos acontecer aqui após a análises desses enunciados.

Outro aspecto a ser destacado é o caráter prescritivo almejado pelas práticas do UNICEF, Reiko Niimi, consultor do UNICEF, ao falar do presente relatório afirma que “As informações contidas nesta análise podem servir à formulação e implementação de estratégias, políticas, programas e projetos voltados para a garantia dos direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade, tal qual previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente”. Com essa afirmação é possível perceber como o UNICEF busca sempre reafirmar o papel de seus estudos como capazes de direcionar a criação de políticas públicas, o que evidencia a vontade de verdade de tal organismo, bem como o objetivo de que seu discurso se torne hegemônico e decisivo para criação de políticas relacionadas à infância.

2005 – Situação Mundial da Infância: Infância Ameaçada.

Segundo o UNICEF esse relatório foi preparado com a ajuda de muitas pessoas e organizações inclusive os escritórios de campo do UNICEF de vários países da África (21) como: África do Sul, Angola, Benin, Botsuana,



Burundi, Camarões, Costa do Marfim, Etiópia, Gana, Lesoto, Madagascar, Malaui, Moçambique, Nigéria, República Democrática do Congo, Senegal, Serra Leoa, Somália, Sudão, Tanzânia e Zimbábue; da *América* (15): Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, El Salvador, Guatemala, Guiana, Jamaica, México, Panamá, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai, Venezuela; da *Ásia* (16): Bangladesh, Camboja, China, Filipinas, Geórgia, Índia, Indonésia, Iraque, Jordânia, Malásia, Mianmar, Mongólia, Nepal, Paquistão, Sri Lanka, Timor Leste; da *Europa* (4): Moldova, Montenegro Romênia, Sérvia; e *Oceania* (1): Papua Nova Guiné.

É um relatório muito denso em dados estatísticos, algo compreensível devido ao grande número de escritórios do UNICEF espalhados pelo mundo que disponibilizaram seus dados locais para a preparação deste relatório internacional. Do total de 164 páginas do documento, 42 páginas são de dados estatísticos dos diversos países citados. No total existe o equivalente a 10 tabelas sobre os temas: Indicadores básicos; Nutrição; Saúde; HIV/Aids; Educação; Indicadores demográficos; Indicadores econômicos ; Mulheres; Proteção à criança; Taxas de progresso.

O lema desse relatório continua sendo o mesmo do relatório anterior: Para cada criança saúde, educação, igualdade, proteção FAZENDO A HUMANIDADE AVANÇAR. No entanto, a discussão sobre como a pobreza afeta às crianças é que se destaca em todo o documento. “A pobreza na infância é causa fundamental da pobreza na vida adulta. Crianças pobres tornam-se frequentemente pais pobres que, por sua vez, criam seus filhos na pobreza. Para quebrar o ciclo geracional, a redução da pobreza *precisa* começar pelas crianças” (UNICEF, 2005, p. 15, *grifos nossos*).

O objetivo do documento é afirmar por meio de dados estatísticos e argumentos legais que apesar dos avanços alcançados pelos países que aderiram a Declaração do Milênio, em 2000, como um projeto para a construção de um mundo melhor no século 21, a realidade encontra-se distante do almejado tendo em vista que muitas crianças não têm seus direitos garantidos e “com tantas crianças ameaçadas, nosso futuro coletivo está comprometido” (Kofi A. Annan, Secretário-Geral das Nações Unidas, 2005). Ainda segundo o Secretário-Geral das Nações Unidas, “Os países somente chegarão mais perto de suas metas de paz e desenvolvimento se chegarem mais perto da realização dos direitos de todas as crianças”.

No entanto, o relatório Situação Mundial da Infância 2005 mostra claramente que, para cerca de 50% dos dois bilhões de crianças que vivem no mundo real, a infância é total e brutalmente diferente do ideal que buscamos. A pobreza nega à criança sua dignidade, ameaça sua vida e limita seu potencial. Conflitos e violência roubam-lhe a possibilidade de uma vida familiar segura, traem sua confiança e suas esperanças. O HIV/Aids mata

seus pais, seus professores, seus médicos e enfermeiros. E mata também a própria criança (Kofi A. Annan - Secretário-Geral das Nações Unidas, 2005).

Os blocos discursivos presentes no relatório são acerca da infância ameaçada, crianças que vivem na pobreza, crianças envolvidas em conflitos, crianças que ficam órfãs ou vulneráveis em decorrência do HIV/AIDS, uma infância para cada criança.

O documento em vários momentos, assim como outros relatórios que também foram analisados, procura evidenciar a importância do que foi produzido. Vejamos a citação a seguir para compreendermos um pouco melhor essa estratégia de poder utilizada pelo UNICEF: “O UNICEF acredita que os direitos de todas as crianças, em todos os lugares, podem ser garantidos, desde que o mundo demonstre a *vontade* para cumprir suas promessas. Todos podem dar uma contribuição” (UNICEF, 2005, p.87, *grifos nossos*). Logo, o papel do UNICEF seria de ser este agente motivador da vontade em governos, na iniciativa privada, ONGs e na sociedade civil como um todo. Cada cidadão contribuindo naquilo que lhe for possível, de preferência de forma criativa e com soluções simples, de baixo custo, se possível e que nem sempre precisam estar sob a responsabilidade governamental.

Dos blocos discursivos presentes no documento vale a pena destacar o intitulado *Infância Ameaçada* que traz diversas considerações sobre a infância como o tópico que recorre a um breve histórico muito sucinto, a partir de 1919 até 2002, com alguns marcos que possibilitaram uma nova perspectiva com relação à infância, destacando em que momento o mundo passa a reconhecer a importância da infância. Ademais, são tratadas outras questões como as condições da infância; um ambiente protetor; o fracasso na realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e suas implicações para a infância; o bloco acerca das *Crianças que vivem na pobreza*, que discorre sobre várias questões entre elas o fato de como a pobreza priva a criança de seus direitos, algumas definições acerca das privações sofridas pela criança; bem como proporcionar oportunidades pode ser um programa eficaz para a redução da pobreza.

Ao discutir que mesmo com os avanços alcançados em virtude da Convenção de 1990 a infância continua ameaçada, o documento apresenta algumas séries discursivas em destaque, como as que reverenciam os avanços promovidos pela na Convenção sobre os Direitos da Criança:

Quinze anos se passaram desde que o mundo adotou o conceito de infância proclamado na Convenção sobre os Direitos da Criança. Ao longo desses anos, os direitos da criança foram vigorosamente defendidos por muitos, entre os quais o UNICEF. Em nenhum outro momento os direitos da criança tiveram tanta prioridade na agenda pública; em nenhum outro momento as

vozes das crianças foram ouvidas com tanta clareza e tão nitidamente pela comunidade internacional como durante a Sessão Especial sobre a Criança na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2002 (UNICEF, 2005, p.87).

Com relação à demanda de recursos para melhorar a situação da infância no mundo:

Os recursos – conhecimento, dinheiro, tecnologia, estratégias e pessoas – estão disponíveis em abundância. Os propósitos são claros: a realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e o cumprimento das amplas metas incluídas em ‘Um mundo para as crianças’ contribuiriam muito para tornar o mundo um lugar melhor para a criança (UNICEF, 2005, p.98).

Acerca da importância da participação social: “Nem todos nós teremos a oportunidade de lançar um fundo de atendimento à criança, ou de salvar milhões de vidas. Mas todos nós temos um papel a desempenhar para garantir que todas as crianças tenham uma infância” (UNICEF, 2005, p.88), pois “Cada um pode dar uma contribuição diferente, de acordo com suas capacidades e seus recursos” (UNICEF, 2005, p.88-89). Além de referenciar a importância da participação social, o relatório dá exemplos de participação em prol das crianças.

Existem inúmeras possibilidades de envolvimento em atividades que beneficiarão a criança: a participação em conselhos escolares, à atuação voluntária como conselheiro da juventude, o patrocínio a uma equipe de futebol, ou a manifestação de indignação diante de violações dos direitos da criança para políticos e outras lideranças. Bastam compromisso e vontade de se envolver e de se manter engajado (UNICEF, 2005, p.98).

Além de cidadãos isolados, o UNICEF propõe o engajamento de setores da sociedade, como é possível perceber na citação abaixo:

Alcançar todas as crianças com um conjunto de intervenções essenciais, de eficácia comprovada, demandará a cooperação entre governos, agências bilaterais e multilaterais, organizações não governamentais, profissionais da área da saúde, associações profissionais e o setor privado. (UNICEF, 2005, p.90-91)



2006 - Situação mundial da infância: Excluídas e invisíveis.

A publicação do relatório *Situação Mundial da Infância* deste ano coincide com o início do 60º ano de atividades do UNICEF. Este relatório projeta luz sobre vidas em um mundo frequentemente oculto ou negligenciado – um mundo de vulnerabilidade e exclusão. E nos convoca a todos para que nos manifestemos pelos direitos da criança, e para que atuemos em favor daquelas que precisam de proteção. (Kofi A. Annan Secretário-Geral da Organização das Nações Unidas, SMI 2006)

A produção desse relatório foi feita com a orientação e a contribuição de muitas pessoas, ligadas ou não ao UNICEF. Também foram recebidas contribuições significativas dos seguintes escritórios locais do UNICEF da *África* (12): Botsuana, Burquina Fasso, Camarões, Egito, Guiné-Bissau, Madagascar, Nigéria, Quênia, Serra Leoa, Somália, Sudão, Uganda; da *América* (8): Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, México, Peru, República Dominicana, Venezuela; da *Ásia* (12): Armênia, Camboja, China, Jordânia, Malásia, Mianmar, Nepal, Paquistão, Quirguistão, Territórios palestinos, Uzbequistão, Vietnã; da *Europa* (7): Albânia, Macedônia, Moldova, Montenegro, Romênia, Sérvia, Ucrânia; e *Oceania* (1): Papua Nova Guiné.

O lema deste relatório continua sendo o mesmo dos dois relatórios anteriores: Para cada criança saúde, educação, igualdade, proteção FAZENDO A HUMANIDADE AVANÇAR. O objetivo deste documento foi o de dar visibilidade às crianças que, apesar dos esforços do organismo e dos países signatários da Convenção sobre os Direitos da Criança, continuaram desassistidas por políticas públicas que garantissem seus direitos básicos.

Os blocos discursivos presentes nesse relatório podem ser separados conforme a disposição dos capítulos, e foram estruturados para evidenciar de que formas algumas crianças permanecem excluídas e invisíveis. Primeiramente, o documento reafirma os *Nossos Compromissos com as Crianças*, logo após destaca as *Causas Básicas da Exclusão*, seguido de uma discussão de quais crianças são invisíveis, como elas podem ser incluídas e ressalta a importância do trabalho conjunto em prol de uma infância melhor.

Para ressaltar a importância desse relatório mundial, é recorrente a prática de, ainda na apresentação, os representantes do UNICEF darem seu posicionamento justamente para fortalecer a ideia de que os dados coletados são confiáveis, baseados na maioria das vezes em dados estatísticos e que, portanto, podem ser tomados como discursos hegemônicos. Vejamos a citação a seguir:

O relatório deste ano destaca as milhões de crianças que não foram alcançadas pelos benefícios gerados por avanços já realizados – as crianças excluídas ou ‘invisíveis’. São crianças que não têm acesso adequado a educação, a vacinas que salvam vidas, a proteção. Apesar dos imensos esforços empreendidos para levar os serviços necessários a todas as crianças, milhões delas ainda morrem a cada ano (Ann M. Veneman, Diretora Executiva Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Desse documento decidimos destacar o tópico *Nossos Compromissos com as Crianças*, pois podemos associar o nome dado ao documento que é *Excluídas e Invisíveis*, ao raciocínio de que ratificar sempre que possível e a cada oportunidade os direitos das crianças, bem como tratados, conferências, convenções que tratem deste tema é uma estratégia para dar

visibilidade ao que interessa a este organismo multilateral, que é a proteção global da infância, fazer com que cada vez mais tais crianças sejam mapeadas, visualizadas e atingidas por políticas públicas, que um número de crianças na condição de excluídas e invisíveis seja drasticamente reduzido e se possa alcançar um mundo melhor para as crianças.

Assim como no relatório *Infância Ameaçada* (2005), este de 2006, também contém páginas com tabelas específicas, com o mesmo referencial de dados, a saber, *Indicadores básicos Nutrição; Saúde HIV/Aids; Educação; Indicadores demográficos; Indicadores econômicos; Mulheres Proteção à Criança; Taxas de progresso*. No total, das 156 páginas do relatório, 42 são dessas tabelas específicas, mais especificamente da página 95 a 137.

2006 – Situação da Infância Brasileira.
Crianças de até 6 anos. O Direito à Sobrevivência e ao Desenvolvimento.

Documento produzido por equipe formada pelo UNICEF, sendo que dentre os coordenadores do relatório encontram-se um Doutor em Economia, uma Mestranda em Jornalismo e Sociedade e um médico Mestre em Ciência Política. Além da participação de muitos colaboradores, alguns com Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas e também uma médica pediatra com Mestrado em Saúde Pública.

Podemos dizer que como o relatório é direcionado ao Brasil, tem por objetivo relembrar que o país é signatário da Declaração do Milênio e do documento “Um mundo para as crianças” e que, portanto o Brasil deve tratar com prioridade os cidadãos que estão nessa faixa etária, melhorando, portanto os indicadores relacionados à infância. Desse documento, 42 páginas são de tabelas descritivas, sendo que da página 124 até 150 constam mapas dos estados brasileiros com o IDI referente ao ano de 1999 em comparação com o de 2004, já da página 154 a 229 trata-se de informações do IDI por municípios destacando também os dados de 1999 e de 2004, especificando em números dados como população, escolaridade dos pais, serviços de saúde e serviços de educação.

Os blocos discursivos presentes neste relatório podem ser separados conforme a disposição dos capítulos: *Violações*, com discussões acerca: da mortalidade infantil, violência contra as crianças por meio de agressões ou acidentes, desnutrição infantil, **educação infantil**

Situação da Infância Brasileira 2006



Crianças de até 6 anos

O Direito à Sobrevivência e ao Desenvolvimento

e registro civil; *Competências*, que enfatiza diretamente a competência familiar sob o lema de “fortalecer a família para ter crianças fortalecidas”, *Políticas*, que traz o desafio da participação dos governos, empresários e sociedade civil para que assumam sua parcela de responsabilidade e contribuição e da universalização dos direitos da infância no Brasil por meio de políticas públicas; *IDI*, índice de desenvolvimento infantil que “é um instrumento que contribui para a formulação e o monitoramento de políticas públicas orientadas à infância no Brasil. Seu objetivo é ajudar a atingir os compromissos assumidos na declaração do milênio” (UNICEF, 2006, p. 108).

Os responsáveis pela produção do documento ressaltam a importância da ação do UNICEF no Brasil, especialmente com relação à criação do *Selo UNICEF Município Aprovado* que, segundo consta no documento analisado, ajudou a reduzir a taxa de mortalidade infantil e a ampliar o percentual de crianças vacinadas e a frequência em creches e pré-escolas (UNICEF, 2006, p.49).

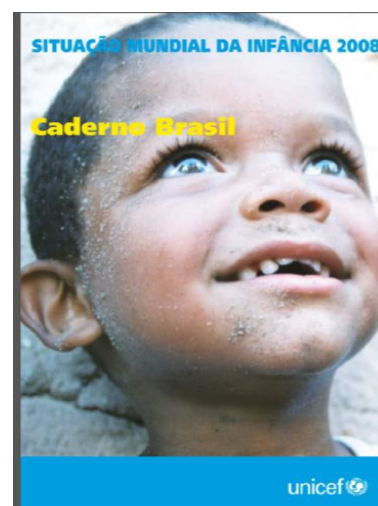
Dos blocos discursivos decidimos destacar o intitulado *Educação infantil: acesso e qualidade como grandes desafios* pois “Apesar do impacto da educação infantil no desenvolvimento das crianças, no Brasil menos da metade de meninos e meninas de até 6 anos frequenta creche e pré-escola. Além disso, a qualidade muitas vezes ainda deixa a desejar ” (UNICEF, 2006, p. 65).

Interessante também salientar o tema das competências familiares, que no relatório aparece sobre a perspectiva de que fortalecer a família é viabilizar crianças fortalecidas: “Pesquisa realizada pelo UNICEF revela como é importante investir na família para garantir o desenvolvimento das crianças de até 6 anos e o cumprimento dos direitos da primeira infância” (UNICEF, 2006, p. 88).

2008 - Situação Mundial da Infância: Caderno Brasil.

Este trabalho foi produzido pela equipe técnica do UNICEF, não foi possível encontrar a credencial dos pesquisadores envolvidos, a não ser por cargos que ocupam no próprio UNICEF sem referências a formação profissional acadêmica específica.

O objetivo deste documento, que se trata de um anexo ao relatório global, “tem por objetivo focar a questão da



primeira infância no Brasil, evidenciar os avanços, e mostrar as disparidades que cercam as crianças dessa faixa etária” (UNICEF, P.10).

Os blocos discursivos presentes nesse relatório podem ser separados conforme a disposição dos capítulos, que são apenas dois, sendo um sobre a Situação da Primeira Infância no Brasil com dados acerca da população de até 6 anos, a importância do registro civil de nascimento, situação econômica da primeira infância, saúde, nutrição e mortalidade infantil, saúde materna, Creche e pré-escola e o Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI). Já o segundo capítulo consiste em uma apresentação das lições aprendidas, com experiências de sucesso de várias comunidades.

É possível perceber que os produtores do documento evidenciam a importância do documento que foi produzido retomando outras produções como o programa Família Brasileira Fortalecida, a publicação de 2005 intitulada *O Município e a criança de até 6 anos*, a liderança no processo de articulação para o *Pacto Nacional Um mundo para a criança e adolescente do Semi-árido* de 2007, a iniciativa da criação do *Selo UNICEF Município Aprovado* (2005), bem como realização de ações da *Agenda Criança Amazônia*. Outros trechos do documento também demonstram outras estratégias utilizadas pelo UNICEF para enaltecer o relatório produzido:

Garantir, proteger e respeitar os direitos das crianças nos primeiros seis anos não é tarefa apenas dos governos, mas de toda a sociedade. Nesse sentido esperamos que esta publicação colabore para que as políticas públicas voltadas para a primeira infância sejam sempre priorizadas por todos com o objetivo de dar condições de vida adequadas às crianças nos primeiros seis anos contribuindo assim para toda a vida. (UNICEF, P.10)

Os tópicos específicos relacionados ao objeto de estudo da presente pesquisa são *A situação da primeira infância no Brasil* (P.12), *Creche e pré-escola* p. 37 e sobre o *Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI)* (P.40)

2009 – Situação Mundial da Infância – Edição Especial 20anos da CDC.

Este documento foi produzido para marcar o 20º Aniversário da Convenção sobre os Direitos da Criança, para isso o UNICEF contou com a colaboração de diversos representantes engajados na questão da infância e seus direitos para que estes viessem a expor a importância da Convenção e se posicionar



quanto questões que consideram mais críticas a serem enfrentadas no século 21.

Dentre os colaboradores do relatório encontram-se especialmente políticos com cargos de influência de diversos países e na União Europeia, graduados em Ciências Política, Economia, diplomatas e ativistas pelos direitos da criança. Vejamos abaixo as credenciais fornecidas pelo UNICEF e outras fontes:

- ✓ Om Prakash Gurjar, ativista pelos direitos da criança, ganhador do *prêmio Paz para as Crianças 2006*.
- ✓ Andrés Velasco, Ministro da Fazenda do Chile em 2006, é graduado em Economia e Filosofia, mestre em Relações Exteriores e Ph.D em economia, é um especialista em economia do desenvolvimento, tendo ocupado cargos no governo do Chile, além de prestar consultorias para o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional e diversos governos da América Central.
- ✓ Hanna Polak, produtora cinematográfica e defensora dos direitos da criança.
- ✓ Marjorie Scardino, *CEO, Pearson*
- ✓ Ishmael Beah, Defensor do UNICEF para Crianças Afetadas pela Guerra.
- ✓ Tan Sri Dato Muhyiddin Mohd Yassin, Vice-Primeiro Ministro e Ministro da Educação, Malásia, bacharel em Economia.
- ✓ Yanghee Lee, Presidente, Comitê sobre os Direitos da Criança.
- ✓ Timothy P. Shriver, Presidente e CEO, Special Olympics.
- ✓ Awa N'deye Ouedraogo, Ex-Presidente, Comitê sobre os Direitos da Criança.
- ✓ Jacques Barrot, Vice-Presidente da Comissão Europeia, representante da Comissão Europeia para Justiça, Liberdade e Segurança, licenciatura em Direito e Sociologia.
- ✓ Louis Michel, Representante da Comissão Europeia para Desenvolvimento e Ajuda Humanitária.
- ✓ Javier Solana, Alto Representante para Política Externa e Segurança Comum, Secretário-Geral do Conselho da União Europeia.
- ✓ Benita Ferrero-Waldner, diplomata e política austríaca, Representante da Comissão Europeia para Relações Exteriores e Política Europeia de Vizinhança.

O lema deste documento é “Todos juntos pelas crianças”, recorrente em vários outros relatórios do UNICEF. O objetivo do presente documento foi celebrar os 20 anos da Convenção, por meio de uma edição especial de mais um relatório *Situação Mundial da Infância*. Alguns questionamentos interessantes são levantados logo na apresentação do

documento, eles de certa forma conduzem a produção do documento, vejamos na citação abaixo:

Em primeiro lugar, que diferença a Convenção fez na vida das crianças ao longo das duas últimas décadas? Em segundo lugar, qual é seu papel e qual é sua relevância diante da grave crise global ocorrida recentemente, que afetou a produção de alimentos e de combustíveis e toda a atividade financeira? Por fim, que papel pode ter ao longo dos próximos 20 anos, e mesmo depois, em um mundo cada vez mais populoso, urbanizado e ambientalmente ameaçado? (UNICEF, 2009, p. 3).

Tais perguntas feitas em 2009 podem ser vistas retomadas no relatório de 2012 cujo tema foi *Situação Mundial da Infância 2012 - Crianças em um Mundo Urbano*, que foi previamente analisado nessa pesquisa em capítulos anteriores.

O relatório de 2009 faz uma revisão dos princípios centrais da Convenção, discorre ainda sobre os desafios enfrentados para promover os direitos da criança nas duas próximas décadas e traça um caminho para um futuro melhor para o mundo da criança.

Os blocos discursivos presentes no relatório estão divididos nos capítulos: A relevância perene da Convenção; Perspectivas da Convenção; Os desafios para a Convenção no século 21; Texto completo da Convenção sobre os Direitos da Criança e seus Protocolos Facultativos. É muito interessante observar como a Convenção sobre os Direitos da Criança sempre é citada em praticamente todos os relatórios. Recorrer a essa citação é uma estratégia de saber que dá validade aos argumentos do UNICEF tendo em vista que a convenção foi assinada por 193 países. Por esse motivo o tópico específico para análise foi o intitulado Sobre a Infância de Direitos.

2009 - Situação da Infância e da Adolescência Brasileira - O Direito de Aprender - Potencializar Avanços E Reduzir Desigualdades

Documento produzido sob coordenação geral de Maria de Salette Silva, coordenadora do Programa de Educação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Pedro Ivo Alcântara que faz parte da Assessoria de Comunicação do UNICEF no Brasil.



Com relação ao restante da equipe técnica do UNICEF responsável por esse relatório, não foi possível encontrar a credencial dos pesquisadores envolvidos, a não ser por

cargos que ocupam no próprio UNICEF, sem referências a formação profissional acadêmica específica. Com raras exceções foi possível encontrar alguns dos pesquisadores na Plataforma Lattes, vejamos abaixo os que foram encontrados na base de pesquisadores:

✓ Jucilene Leite da Rocha, especialização em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde (SES/SP 1999), graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995) e graduação em Pedagogia pela Universidade de Marília (1989). Atualmente é do Instituto de Saúde Secretaria de Estado da Saúde. Tem experiência na área de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: condições de vida, políticas de saúde, equidade e saúde, sistema único de saúde e descentralização.

✓ Sônia Maria Fonseca Gama, Mestre em Políticas Públicas de Educação, especialista em Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Regional, pela UFPA e Bacharel em Economia pela Universidade Federal do Pará - UFPA (1990), com formação básica em dinâmica de grupos – SBDG. Atualmente é colaboradora da Universidade Federal do Pará, atuando nos grupos de Pesquisa de Educação do Campo GEPERUAZ e GESTAMAZON. É consultora de Políticas Públicas, e atuou em Organismo Internacional - Fundo das Nações Unidas Para a Infância por 20 anos. Tem experiência na área de Economia, com ênfase em Economia e Educação e Políticas Públicas.

O lema deste relatório é “Todos juntos pelas crianças”, bem como o relatório de 2009. Já o objetivo do UNICEF com a produção desse documento seria direcionar um olhar cuidadoso sobre desafios relacionados ao direito de aprender no Brasil, de maneira a alcançar “graus cada vez mais detalhados e específicos de concepção e implementação de políticas públicas e de programas que efetivamente reduzam as desigualdades em todas as suas dimensões” (Marie-Pierre Poirier, Representante do UNICEF no Brasil).

Ao apontar as desigualdades presentes no cenário educacional brasileiro, especialmente as étnico-raciais, regionais e socioeconômicas, o documento procura discutir estratégias para romper com tais barreiras, bem como universalizar o direito de aprender para todas as crianças e adolescentes, pois ao promover avanços pretende-se alcançar especialmente as parcelas mais vulneráveis da população.

Os blocos discursivos presentes no relatório tratam da aprendizagem no Brasil, com a perspectiva de que a educação venha a ser para todos, também traz as especificidades de regiões do país que apresentam índices mais alarmantes e que comprometem a aprendizagem das crianças, que por este motivo são áreas geográficas consideradas prioritárias pelo UNICEF, até por que são nestes territórios em que se concentra a parcela mais significativa de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Vejamos a seguir quais regiões foram citadas: aprender no semiárido, uma região de grandes obstáculos a superar; aprender na Amazônia, um desafio para além da floresta; aprender nas comunidades populares, enfrentando a invisibilidade; e a listagem dos desafios que precisam ser vencidos sob a perspectiva de reunir todos pelo direito de aprender.

Para evidenciar a importância do relatório que foi produzido o UNICEF procura demonstrar que tem domínio sobre a situação educacional do Brasil devido seus constantes levantamentos, logo, tal leque de saber lhe viabiliza ter uma visão ampla e ao mesmo tempo minuciosa que lhe permite sugerir políticas públicas, apontar avanços e vulnerabilidades que precisam ser combatidas. Vejamos as citações a seguir. “As estatísticas apresentadas ao longo desta publicação revelam um quadro muito melhor que o de alguns anos atrás” (UNICEF, 2009, p. 6), como observado no exemplo a seguir:

Mais do que um documento que retrata a situação do direito de aprender no Brasil, o UNICEF deseja que o relatório *Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009* seja impulsionador da participação social, contribuindo para qualificar e fortalecer o compromisso de todos, especialmente das famílias, dos educadores e das comunidades, com a construção de um país que garanta, plenamente, para todas e cada uma das crianças e dos adolescentes o direito de aprender (Marie-Pierre Poirier, Representante do UNICEF no Brasil).

É possível observar que o UNICEF se posiciona com propriedade acerca do cenário educacional brasileiro, trazendo estatísticas que nada mais são do que um saber que lhe dá um poder de objetivar a infância e políticas públicas a ela direcionadas. Como vimos na citação acima, a representante do UNICEF afirma que esse documento retrata a situação do Brasil, ele não tenta retratar, ele efetivamente retrata segundo a afirmação explícita acima. Ademais, ele não apenas retrata como deve direcionar ou impulsionar a participação social, que seria um dos efeitos de poder da ação do UNICEF.

Dos tópicos do relatório decidimos destacar o que trata da *ampliação da escolaridade obrigatória*, que traz a discussão sobre a escolaridade obrigatória de 14 anos – dos 4 aos 17:

A melhoria da qualidade de ensino no Brasil deve passar pela inclusão da Pré-escola e do Ensino Médio na escolarização obrigatória de forma a universalizar o acesso também a essas etapas da educação, fundamentais para assegurar o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (UNICEF, 2009, p.34).

O debate sobre a inclusão de crianças de 4 e 5 anos na escolaridade obrigatória já foi discutida nesta pesquisa nos capítulos anteriores, destacando a tendência de

institucionalização de crianças cada vez mais novas, especialmente fazendo referência a Emenda Constitucional nº 59 de novembro de 2009, que trata obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos 4 anos na Educação Infantil, e ao artigo de Estela Scheinvar e Késia D’Almeida, intitulado *Educação infantil: direito, controle e práticas libertárias* (2012). A partir de tal emenda a EI que até então era opção da família e dever do Estado, deixa de ser opção para ser de caráter obrigatório e acompanhado de suas implicações legais caso não seja efetivado.

Outro aspecto importante do relatório é intitulado *Educação infantil é fundamental*:

A valorização da Educação Infantil no país é recente e, neste ano, deve ganhar um impulso a mais com o lançamento dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. O projeto foi coordenado por uma série de instituições, como o UNICEF, o Ministério da Educação, a Fundação Orsa, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Ação Educativa (UNICEF, 2009, p.35).

É fundamental lembrar a importância da Educação Infantil. Um bom atendimento nessa fase tem reflexos importantes para a evolução da criança nas etapas seguintes da educação escolar. Trata-se de uma forma de garantir o direito à educação mais cedo e de forma mais eficiente, por meio da ampliação do tempo de convívio escolar e da oferta demais oportunidades de aprendizagem (UNICEF, 2009, p. 36).

Do tópico específico sobre educação infantil *Garantindo os direitos da primeira infância*, é importante destacar o enunciado que afirma que a “Educação é antes de tudo um direito. Além disso, existe uma correlação clara entre a quantidade de anos de estudo e o acesso a melhores oportunidades de renda e, consequentemente, de vida” (UNICEF, 2009, p.33). Como exemplo do empenho para garantir os direitos da primeira infância, temos um texto presente nesse relatório que comunica algumas das produções do UNICEF no Brasil com este objetivo e que são o kit Família Brasileira Fortalecida e Almanaque da Família Brasileira. Ao ler o seguinte extrato veremos que a governamentalidade do UNICEF tem suas práticas direcionadas para a criança propriamente e também aquelas diretamente direcionadas para seus pais, sua família.



GARANTINDO OS DIREITOS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Baseado no conteúdo do kit Família Brasileira Fortalecida (Conjunto de cinco álbuns desenvolvido pelo UNICEF e 29 parceiros destinado ao trabalho com famílias. O conteúdo aborda todos os cuidados com gestantes e crianças de até 6 anos.), o Almanaque da Família Brasileira conta a história de Roberto, um menino filho de dois jovens de famílias pobres, residentes em área urbana. O Almanaque acompanha a vida do garoto desde a sua gestação até o seu sexto ano, quando ele já está na escola, e explica de maneira simples todos os direitos das mulheres grávidas e das crianças e também todos os cuidados de que elas precisam para crescer saudáveis e desenvolver todo o seu potencial.

O Almanaque segue rigorosamente o conteúdo do kit Família Brasileira Fortalecida e, com o apoio do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, agrega novas contribuições na área de assistência social. Por mais de dez meses, o UNICEF trabalhou com a equipe de Ziraldo e da Editora Globo no processo de criação e de revisão do material. Cerca de 50 mil exemplares do Almanaque foram distribuídos, em dezembro de 2008, em áreas piloto dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Ceará. A previsão é que ele seja lançado no segundo semestre de 2009. (p. 36-37)

Por fim, podemos destacar a importância dada a educação infantil recentemente, pois “A carência da Educação Infantil, que atinge as camadas mais pobres da população, acaba limitando a evolução no sistema educacional como um todo” (UNICEF, 2009, p. 36). Motivo pelo qual a expansão da educação infantil passou a ser uma área prioritária de atuação do UNICEF.

2012 – Iniciativa Global pelas Crianças fora da Escola (Brasil)

O projeto envolveu gestores dos três níveis de governo da área de educação, gestores de outras políticas sociais, atores da sociedade civil e de outras instituições e agências da ONU.

Foi instituído um Grupo Gestor do projeto, composto,



inicialmente, de representantes do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Posteriormente, passaram a integrar o Grupo representantes da Secretaria de Direitos Humanos (SDH), da UNESCO, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir).

O lema do documento é “Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola - Brasil”. Conforme consta no documento analisado “a intenção do escritório do UNICEF no Brasil foi aprofundar a análise das desigualdades regionais, etnorraciais e socioeconômicas registradas no relatório *Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009*” (UNICEF, 2012, p. 10).

Acreditamos que, para continuar potencializando os avanços do país nessa área, é preciso voltar, agora, a nossa atenção para as crianças e os adolescentes que estão fora da escola ou em risco de exclusão, a maioria oriunda de populações vulneráveis, como negra, indígena, quilombola, pobre, do campo, sob risco de violência e exploração e com deficiência (UNICEF, 2012, p. 10).

Os blocos discursivos presentes no relatório tratam da importância de se reduzir as desigualdades enquanto o principal desafio e estão divididos por capítulos, sendo que o primeiro trata do perfil das crianças e os adolescentes fora da escola ou em risco de abandono no Brasil, inclusive com dados sobre as crianças em idade pré-escolar fora da escola, tópico de interesse para a presente pesquisa. O segundo trata das barreiras à universalização do acesso e da permanência na escola: e por fim, cita quais são as principais políticas e os programas que promovem o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão da Educação Básica na idade certa, entre eles o Mais Educação; o Bolsa Família; o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), que condicionam o benefício à frequência à escola.

Com relação a enunciados específicos sobre a educação infantil, o documento afirma que “Apenas 18,4% das crianças de até 3 anos frequentam creches, percentual muito menor que o previsto no PNE de 2001 – em 2010, essa taxa deveria ser de 50%” (UNICEF, 2012) e que apesar de o Brasil estar bem próximo da universalização do Ensino Fundamental, as taxas mostram que o país ainda está longe da universalização em relação às crianças de até 5 anos.

Além disso, o relatório aponta que as maiores desigualdades de acesso e permanência na EI se dão em relação à localização, a renda, áreas urbanas/ zona rural, crianças das famílias mais pobres/ crianças das famílias mais ricas, assim como também há diferenças entre as

crianças brancas e as negras, como demonstrado no trecho: “A diferença de acesso também é desigual entre as regiões. Na Região Sul, 24,1% das crianças estão em creches, ante 8,2% na Região Norte” (UNICEF, 2012)

IV. 2 - Produção do objeto infância

Após todo esse percurso histórico e análise documental foi possível perceber as várias frentes de força que se empenham em objetivar a infância, dentre eles o UNICEF. No terceiro capítulo da presente pesquisa intitulado *UNICEF e infância: práticas datadas e governamentalidade* acompanhamos o percurso histórico de como a infância passou de construção social a campo de poder-saber e subjetivação pelas práticas do UNICEF, e aqui voltamos destacar essa prática de objetivação da infância por parte do UNICEF, devido a recorrência dos diversos trechos que trazem o que seria um conceito e definições de infância, resultando efetivamente na produção do objeto infância a partir de toda a materialidade que tal prática de poder-saber pode resultar .

Vamos analisar a materialidade do objeto infância por parte das praticas do UNICEF nas seguintes citações: “A infância é mais do que simplesmente aquele tempo antes que a pessoa seja considerada adulta” (UNICEF, 2005, p. 3) e a expressão da vontade de verdade que o UNICEF e outros atores se empenharam em objetivar afirmando crença de que a concepção de infância por eles produzida é algo que deve ser mantido por décadas ou até mesmo séculos, conforme destaca o trecho a seguir:

Desde 1990, por meio da Convenção sobre os Direitos da Criança, de seus dois protocolos facultativos, da Declaração do Milênio e seus objetivos associados, de ‘Um mundo para a criança’ e de outras iniciativas internacionais, regionais e nacionais, nós nos comprometemos com uma concepção de infância que traz profundas implicações e que se manterá por décadas, e até mesmo por séculos. Mais do que em qualquer outra época, esse compromisso nos dá uma visão clara do que deve ser **uma infância segura, saudável e ativa** (UNICEF, 2005, p.89, **grifos nossos**).

Esses marcos para infância com vários signatários como Convenção de 1990 e os relatórios do UNICEF traçaram um percurso para o objeto infância diferente do que já foi discutido no terceiro capítulo. À noção de proteção da infância e avanços da modernidade foram acrescentados conceitos e contextos como o dos direitos humanos, a importância da criança crescer e ser um adulto produtivo, globalização mundial e crianças excluídas, etc.

Nesse mundo, os anos da infância ocupam um lugar especial como um ideal que todos nós desejamos realizar – um lugar onde todas as crianças têm saúde, são protegidas contra as ameaças, e cercadas por adultos que lhes dão amor e cuidados, e que as ajudam a crescer e se desenvolver para atingir seu pleno potencial (UNICEF, 2005, p.vii).

Na produção do objeto infância pelo UNICEF, vemos a recorrência da importância prospectiva dada à infância: “A infância é a base do futuro do mundo. E embora hoje esse futuro possa parecer desolador, não devemos perder as esperanças” (UNICEF, 2005, p.98). E também a ênfase nas justificativas sobre a necessidade de se cuidar da primeira infância, pois “Está comprovado cientificamente que é na primeira infância que a criança desenvolve grande parte do potencial mental que terá quando adulto. Sendo assim, essa fase constitui-se uma janela de oportunidades” (UNICEF, 2008, p. 8), logo, partindo do pressuposto de que a primeira infância é essa janela de oportunidades “o investimento na primeira infância constitui a maior e melhor maneira para reduzir as iniquidades, enfrentar a pobreza e construir uma sociedade com condições sociais e ambientais sustentáveis” (UNICEF, 2008, p. 8).

Os seis primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano. Por isso, uma das prioridades do UNICEF no Brasil é contribuir para a garantia do direito de cada criança brasileira a sobreviver e desenvolver todo o seu potencial, por meio de um amplo investimento na primeira infância. (UNICEF, 2008, p. 8)

Entretanto, mesmo com os avanços promovidos pela Convenção de 1990, ainda não se alcançou o cumprimento das promessas feitas às crianças pelo UNICEF e outros agentes de poder e governamentalidade, como veremos a seguir:

Para centenas de milhões de crianças, a promessa de infância estabelecida na Convenção sobre os Direitos da Criança parece ter sido quebrada. Elas não herdaram seu direito a uma infância de amor, cuidados e proteção, em um ambiente familiar, estimuladas a atingir seu pleno potencial. Quando essas crianças se tornarem pais e mães, seus próprios filhos correrão o risco de ter seus direitos negados, uma vez que as ameaças à infância, especialmente pobreza, conflitos armados e HIV/Aids, são transmitidas de uma geração para outra. (UNICEF, 2005, p.98)

Por isso, justifica-se o trabalho paulatino do UNICEF na produção anual de relatórios mundiais e dos documentos específicos da realidade da infância no Brasil. A ideia de que a infância é uma fase que precisa de uma proteção vigilante e atenta pode ser vista no que o UNICEF chama de ambiente protetor, engloba aspectos como a capacidade das famílias e das comunidades; a necessidade de comprometimento do Governo; a importância da legislação e

seu cumprimento; atitudes e costumes que devem ser cultivados; debate envolvendo a sociedade civil; acompanhamento, relatórios e controle (UNICEF, 2006, p.52).

Por fim, após vislumbrar o objeto infância permeado por tantas expectativas e especificações resta a pergunta: “Será que chegaremos a criar um mundo adequado para as crianças, no qual todas elas desfrutem da infância?” (UNICEF, 2005, p.88). Segundo o próprio UNICEF, ainda que não se tenha a resposta, é necessário um esforço global em prol da infância, pois “A infância é a base do futuro do mundo. E embora hoje esse futuro possa parecer desolador, não devemos perder as esperanças” (UNICEF, 2005, p.98).

IV. 3- Efeitos da governamentalidade na educação infantil brasileira contemporânea

As crianças em todas as partes do mundo merecem nosso compromisso e nossa dedicação para ajudar a garantir que tenham um mundo melhor onde viver (UNICEF, 2006, p.vii).

Ao ter como objetivo de pesquisa traçar um mapa que demarque a governamentalidade do UNICEF acerca da educação infantil e seus efeitos nos processos de formulação de políticas para a educação brasileira, foi possível identificar muitas outras questões referentes a todo um percurso histórico marcado pelo agenciamento de várias frentes de luta que em conjunto atuam diretamente sobre projeções de políticas públicas para infância, formam uma rede de atuação da qual o UNICEF e governos de municípios, Estados e nações fazem parte.

Procuramos no decorrer da pesquisa destacar da governamentalidade infantil presente na atuação do UNICEF, mais especificamente, aquela direcionada às crianças de 0 a 6 anos e seus processos educativos, pois ainda que educação infantil enquanto etapa básica da educação brasileira não seja o foco central das práticas do UNICEF, ela não deixa de ser um dos dispositivos do qual o UNICEF se ocupa para sua governamentalidade, gestão de riscos, projetos desenvolvimentistas e de justiça social.

Visando contribuir para mudar essa realidade, um dos principais objetivos programáticos do UNICEF é, portanto, influenciar as políticas públicas, estimulando a implementação de planos, programas e projetos voltados para a atenção a crianças de até 6 anos de idade. Nesse sentido, gestores federais, estaduais e municipais, bem como a sociedade brasileira de um modo geral têm sido mobilizados e muitos deles capacitados para que cumpram o seu importante papel na construção de políticas públicas de qualidade voltadas à primeira infância (UNICEF, 2008, p. 9).

Sendo a governamentalidade a *arte de governar* que envolve um conjunto de procedimentos, táticas, técnicas e saberes que objetivam dirigir a conduta de uma população, com o estudo da analítica do poder do UNICEF e suas práticas de saber que forjam indivíduos, foram encontrados projetos de subjetivação infantil, como já foi destacado na análise documental e que podemos retomar aqui com mais uma citação:

A atenção integral nessa faixa etária influencia no sucesso escolar, no desenvolvimento de fatores de resiliência e auto-estima necessários para continuar a aprendizagem, na formação das relações e da autoproteção requeridas para independência econômica e no preparo para a vida familiar e comunitária (UNICEF, 2008, p.8).

Outro efeito da atuação do UNICEF que também foi possível identificar diz respeito à ampliação da escolaridade obrigatória, que tem sido uma das pautas recentes do UNICEF no Brasil, momento a partir do qual a EI, assim como o ensino médio, tem sido referida como prioridade no cenário educacional brasileiro e que precisa ser efetivada enquanto direito das crianças e jovens nessa faixa etária.

A Emenda Constitucional de nº 59 /2009 que estabelece que a pré-escola seja etapa obrigatória no País, determinando ainda que até 2016 as crianças a partir dos 4 anos devem obrigatoriamente ser matriculadas na EI, também figura como um dos efeitos da atuação do UNICEF no Brasil.

Outro efeito encontrado seria a prática do governo brasileiro em produzir também com cada vez mais frequência, com detalhamento operacional e similaridade conceitual com as práticas do UNICEF, políticas, referências e parâmetros para a educação infantil, como uma forma de atender a demanda colocada por organismos multilaterais e também em virtude de ser signatário de vários documentos internacionais que tratam da infância de direitos.

Essa tendência do governo brasileiro já foi colocada em capítulos anteriores e destaca que foram na verdade os desdobramentos da LDB no plano da EI que resultaram na elaboração, publicação e difusão, pela primeira vez, de Referências Curriculares Nacionais para a EI (RCN/EI) e a inclusão da EI no Plano Nacional de Educação (PNE).

Os documentos oficiais sobre EI no Brasil representam medidas que acabaram por acenar uma nova perspectiva para a educação das crianças. A partir do momento em que é lançado um referencial curricular nacional para a EI detalhando um conjunto de referências, orientações, especificação dos objetivos gerais da educação infantil, bem como de um projeto educativo, além do lançamento de uma política nacional, de diretrizes curriculares nacionais e

parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, constatamos que tais práticas correspondem à efetividade da prática de governamentalidade infantil.

Partindo do conceito de governamentalidade que diz respeito a uma noção de governo baseada em uma racionalidade destinada a dirigir a conduta dos homens, que se efetiva por meio de uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las a um objetivo adequado, reconhecer que a finalidade específica da governamentalidade do UNICEF consiste em dispor corretamente seus relatórios visando mudar realidade das crianças no Brasil, bem como influenciando políticas públicas voltadas para a atenção a crianças de até 6 anos de idade. Efetivamente, esse poder tem se efetivado em seu caráter afirmativo e positivo por sua capacidade de construção de realidades e de saberes que se fizeram presentes nas políticas brasileiras para educação infantil.

Logo verificamos que com a criação do UNICEF à população infantil passou a ser um dado, um campo de intervenção e objeto de técnica de governo, cabe à postura genealógica desnaturalizar tais práticas a partir do questionamento acerca da dita neutralidade de organismos multilaterais que atuam na governamentalidade infantil e refletir sobre como este dispositivo está relacionado diretamente com uma política corporal da infância em um cenário da biopolítica, governamentalidade e ideário neoliberal.

Entretanto, desnaturalizar não significa retomar a noção do poder com o caráter negativo e repressivo, mas sim discutir que tal realidade que ora se almeja para a infância não passa de uma construção discursiva que pretende ser hegemônica, age muitas vezes desqualificando outras formas de existência que não aquelas delineadas pelo UNICEF, mas que têm produzido efeitos positivos na luta pela melhoria da qualidade de vida das crianças brasileiras.

Por fim, podemos afirmar que quanto mais o UNICEF consegue reunir informações relevantes da situação da infância, organiza tais informações em tabelas e dados numéricos consistentes, conseguindo mapear tal população com mais profundidade, gerindo suas variáveis na minúcia e no detalhe, mais sua prática de governamentalidade infantil se assemelhará a vigilância e controle tão atenta quanto à do pai de família que Foucault destaca em seus estudos sobre governamentalidade.

Logo, a partir da análise documental realizada na presente pesquisa foi possível chegar à conclusão de que quanto mais minucioso é o conhecimento acerca da infância reunido pelo UNICEF, que quanto mais específicos são os objetivos para ele traçados e quanto mais se especifica os deveres de quem e como deve zelar pela infância, mais evidente fica a governamentalidade infantil, os processos de controle e regulação das condutas dos

sujeitos infantis e a instituição de práticas diversas para o seu direcionamento, almejando forjar uma infância que atenda os objetivos para ela estabelecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou as práticas do UNICEF e governamentalidade de crianças de 0 a 6 anos a partir de uma abordagem histórica da EI (educação infantil) brasileira pós LDB. Ao centralizar a investigação na problematização acerca da objetivação da infância e educação infantil nos relatórios produzidos e veiculados pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância teve-se por questionamento norteador investigar quais os efeitos desencadeados pela produção discursiva e das práticas do UNICEF para a objetivação da EI brasileira no período de 1996 a 2012.

A presente pesquisa foi baseada na análise documental, recorrendo às precauções metodológicas da genealogia de Michel Foucault. Um referencial teórico muito extenso foi consultado a fim de tentar capturar as práticas vizinhas ao UNICEF que em vários momentos da história se empenharam em objetivar a infância.

A relevância desta pesquisa se justifica devido possibilitar um espaço para que se problematizem questões que estão postas como naturais, como a noção de infância e de educação infantil, a livre intervenção técnica de organismos multilaterais em assuntos de educação de crianças desfavorecidas e o uso do direito para tornar direitos adquiridos em objetos de obrigatoriedade e de sanções.

Já a justificativa do UNICEF para efetivar sua prática de governamentalidade da população infantil é verificar de que maneira e em que proporção crianças ao redor do mundo não tem seus direitos atendidos, ficando a margem do que a Convenção para os direitos da criança prevê e, portanto, permanecem ameaçadas, excluídas e invisíveis mediante a atuação de políticas públicas, mesmo com o empenho de diversos agentes da área de direitos humanos.

Portanto, se existem crianças em situação de vulnerabilidade o UNICEF procura documentar cada vez mais a infância, com a elaboração de relatórios mundiais e nacionais, procurando sempre recolher informações precisas, traçar perspectivas, enfim, promover uma governamentalidade infantil que permita que os objetivos específicos para ela delineados sejam alcançados através de um mapeamento minucioso que viabilize conhecer a situação da infância e daí então promover e proteger seus direitos.

A presente pesquisa objetivou então historicizar práticas de governamentalidade direcionadas a população infantil que foram disparadas tanto pelo UNICEF como por outras instâncias da sociedade, procurando identificar os efeitos dessas práticas na elaboração de políticas para EI.

Logo, o objetivo geral da pesquisa foi o analisar práticas do UNICEF realizadas a partir da objetivação da infância e educação infantil e seus efeitos para a educação infantil brasileira. Os objetivos específicos foram: analisar a produção do objeto *infância* presente nos relatórios do UNICEF; investigar quais estratégias de saber e técnicas de poder que foram acionadas e operacionalizadas nas práticas do UNICEF na produção de uma objetivação de infância e educação infantil; problematizar os efeitos das práticas do UNICEF para a noção de EI brasileira pós LDB.

Ao criticar o processo de naturalização dos objetos (práticas) pretendeu-se problematizar as práticas do UNICEF como sendo importantes sim para a conjectura contemporânea e atual acerca da infância e o sistema de garantia de direitos das crianças, mas ressaltamos a importância de se interrogar tal produção, pois ao colocar em questão postulados tidos como verdade se torna possível desconstruir afirmações que indicam, por exemplo, que o analfabetismo dos pais será um indicativo que permitirá verificar o comprometimento da capacidade de zelar pelo bem estar da criança. Ou a possibilidade de encaminhamentos para conselhos tutelares de pais que se recusem a matricular seus filhos a partir de 4 anos na EI, em 2016, desconsiderando que antes isso era uma opção da família e passou a ser uma imposição passível de sanções.

Com relação aos efeitos desencadeados por tais práticas desempenhadas pelo UNICEF, creio que estes seriam o de exercício de poder e processos de subjetivação traçados através da formulação de saberes e discursos que visam se tornar hegemônicos e atuar diretamente na produção de mundo, para isso o UNICEF mobiliza esforços e agencia diversos atores para auxiliar nessa produção de uma infância feliz e segura.

No que diz respeito aos modos de subjetivação presentes nos discursos do UNICEF, estes são muito amplos tendo em vista que são destinados a diversos sujeitos, como famílias, governos, educadores, agentes de saúde, crianças, enfim, realmente correspondendo aos lemas do UNICEF: “unidos pelas crianças” ou “todos juntos pelas crianças”. Outro exemplo seria o de definir a infância com portadora de direitos, que seria na verdade uma maneira de subjetivar tais crianças ao prescrever para elas caminhos a serem seguidos.

Com relação às prescrições para direcionamento de políticas para a educação de crianças de 0 a 5 anos, torna-se evidente a que os efeitos da governamentalidade do UNICEF

nas políticas para a educação infantil brasileira se fizeram presentes a partir da documentação da infância brasileira, referência a documentos internacionais e convocação do governo brasileiro, bem como de outros agentes como Undime, MIEB, etc., a fim de promover a garantia da universalização da educação infantil, da aprendizagem das crianças, especialmente as que se encontram em situação de vulnerabilidade ou desvantagens regionais, de renda, cor e etnia. Logo, foi possível chegar à conclusão de que surtiram efeito as táticas de poder e estratégias de saber engendradas pelo UNICEF no Brasil.

Após o trajeto histórico, teórico e conceitual percorrido durante toda esta pesquisa pudemos concluir que a educação infantil emergiu como mais um dos elementos que englobam as práticas de governamentalidade do UNICEF e que a infância deixou de ser marginalizada no seio social para se tornar o principal centro das atenções da sociedade atual e como importante ferramenta para o desenvolvimento e progresso dos países a partir de uma visão prospectiva que potencialize suas contribuições para a ordem e modernização social.

A validade deste estudo para o contexto social e educacional revela-se em consequência da necessidade de realizarmos uma história do presente em que possamos analisar os encaminhamentos que são dados, contemporaneamente, como efeitos de relações de poder-saber em vez de aceitá-los como naturais, desconsiderando seu caráter de objeto construído.

Enfatiza-se que este estudo não visou o esgotamento do tema, pois ainda há muito para ser pesquisado sobre essa problemática, que se demonstra um terreno muito fértil para questionamentos acerca do nosso presente e da tecnologia de poder utilizada por diversos agentes que engendram políticas públicas ao redor do mundo.

Por fim, é ressaltada a importância do processo de pesquisa para a produção deste trabalho, que se mostrou de fundamental relevância para o crescimento pessoal e profissional da pesquisadora, além de acenar novos horizontes para outros trabalhos e pesquisas posteriores.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição 1988: Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>.

BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990.

BRASIL. Lei nº 9424. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. v.1-2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01, de 13 de abril de 1999**: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p. 18, seção 1. 13 abr. 1999.

BRASIL. **Lei nº 11.114**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 53**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006c.

BRASIL. **Lei nº 11.494**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. 2007.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59**. (...) dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, 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. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, F. **A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, M. M. ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I.M **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

CANDIOTTO, C. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba, 2010.

CASTRO, C. **Pesquisando em arquivos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Tradução: Lia Gabriele Regius; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento, - Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, F. F. **CULTURA DE PAZ E UNESCO: uma analítica documental da gestão de corpos no Brasil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Belém, 2012.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DIDONET, Vital. **A importância da educação nos primeiros anos de vida**. In: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. (p. 83-97)

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1970

_____. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Editora Vozes. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil - A arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf> Acessado em 16/03/2012.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** – Porto Alegre: Mediação, 1998.

LE GOFF, J. **História e Memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LE MOS, F. C. S. **Crianças e adolescentes entre a norma e a lei: Uma análise foucaultiana.** Tese de Doutorado em História – Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista, 2007.

LE MOS, F. C.; NOGUEIRA, J. C. **Crianças e Adolescente para o UNICEF: Desenvolvimento e Economia Política.** . In: Mnemosine Vol.8, nº1, (p. 28-42), 2012.

LE MOS, F. C. S.; ALMEIDA, L.C.; SILVA, E.A. **O UNICEF e a governamentalidade neoliberal.** In: Mnemosine Vol.8, nº2, (p. 184-202), 2012.

LE MOS, F. C. **História do espaço e governamentalidade em Michel Foucault.** In: Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.36, (p.138-148), jan./jun., 2012.

LE MOS, F. C., & CARDOSO JÚNIOR, H. C. **A Genealogia em Foucault: Uma Trajetória.** *Psicologia e Sociedade* , 23 (3), (p. 353-357), 2009.

LOPES, A. C. **Discursos nas políticas de currículo.** 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf> 05/11/2012.

LUCAS, M. A O F. **A influência do UNICEF e da UNESCO na educação infantil brasileira contemporânea.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, (p.126-140), set., 2009.

MARÍN-DÍAZ, D. L. **Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil?** 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13085/10279> Acessado em: 17/ 07/2012.

MEDEIROS, L. G. **A objetivação da saúde da criança pelo UNICEF: problematizando tecnologias de biopoder na Amazônia.** 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Belém, 2011.

MIRANDA, D.S. **Uma análise genealógica da objetivação mulher em documentos do UNICEF.** 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Belém, 2012.

MÜLLER, F.; HASSEN, M. N. A. **A Infância Pesquisada.** *Psicologia USP*, v. 20, (p. 465-480). 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642009000300009&script=sci_arttext Acessado em: 13/06/2012.

- REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- ROSEMBERG, F. **Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil**. *Revista Cadernos de Pesquisa* (115), (p. 25-63), 2002.
- ROSEMBERG, F. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: **Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**. Anais. – Brasília: UNESCO Brasil, 2003.
- SANTOMÉ, J.T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. – Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SCHEINVAR, E.; D'ALMEIDA K. **Educação infantil: direito, controle e práticas libertárias**. In: *Mnemosine* Vol.8, nº2, (p. 203-224), 2012
- SILVA, A. L. S. **Interrogando práticas do UNICEF para os adolescentes no Brasil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Belém, 2011.
- SILVA et al. **Contradições e Ambiguidades do Currículo e das Políticas Educacionais Contemporâneas - Entrevista com Michael Apple**. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva-marques-gandin.pdf>> Acessado em 09/12/ 2012.
- THIRY – CHERQUES, H. R. **À moda de Foucault: um exame das estratégias arqueológica e genealógica de investigação**. Lua Nova, São Paulo, 81: (p. 215-248), 2010.
- UNICEF, **Situação Mundial da Infância 2012 - Crianças em um Mundo Urbano**. 2012. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/PT-BR_SOWC_2012.pdf> Acessado em 20/08/2012.
- UNICEF, **Situação Mundial da Infância 2008 – Sobrevivência infantil**. 2008. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/sowc2008_br.pdf> Acessado em 20/08/2012.
- VERISSÍMO, J. **A Educação Nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- YAZBEK, A. C. **10 Lições Sobre Foucault**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.