



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Aldinéia do Socorro Oliveira Maia Pereira**

**Educação, Infância e Políticas Públicas**

**Uma Reflexão Sobre a Participação da Criança na Escola Pública**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para a conclusão do curso de pós-graduação “Latu-Sensu” em Educação Infantil.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Flávia Miller Naethe Motta

Rio de Janeiro  
Abril/2012

**CCE**  
COORDENAÇÃO  
CENTRAL DE  
EXTENSÃO

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, por todo o apoio em todos esses anos, ensinando-me, principalmente, a importância da construção e coerência de meus próprios valores.

Ao Tiago, companheiro e amigo pelo seu amor, cumplicidade e sua crença absoluta na capacidade de realização a mim atribuída.

À minha filha querida, inspiração para eu viver com mais intensidade cada dia e cada momento de minha existência. Júlia, obrigada pela alegria que trazes a cada nova descoberta.

Agradeço, ainda, aos meus queridos irmãos, Anderson, Aldilene, Sandra, Selma, Sílvia, pela união, respeito e amor com que cultivam a nossa relação.

Aos meus sobrinhos Ana Beatriz, Luísa, Neto, Giovana, Gabriela, Suelem, Patrícia, Maiara, Washington, William e Larissa, pela alegria e a sinceridade que transmitem a todos.

À dona Criseida, seu Antônio e Taís, pelo afago, amor, carinho e amizade demonstrados em todos os momentos de minha vida. A vocês o meu mais profundo respeito e admiração.

À professora Flávia Motta, orientadora desta monografia, pela compreensão, generosidade, disponibilidade e dedicação com que me ajudou na construção deste estudo, na esperança de retribuir, com a seriedade de meu trabalho, a confiança em mim depositada.

Aos professores do Curso de Especialização pelos ensinamentos experienciados em cada encontro.

A todos os meus amigos, colegas de curso e profissão, por contribuírem, cada um no seu tempo, do seu modo, para a concretização das reflexões que faço neste estudo.

## Resumo

O presente estudo objetiva, refletindo sobre as políticas da educação, em particular, as que se voltam à infância, verificar se a natureza dessa educação tem, realmente, contribuído (e em que medida) para uma educação como mediação para a autonomia e a participação. Tomo como referência para essa reflexão, os escritos da Escola de Frankfurt (Teoria Crítica) e da Sociologia da Infância. A natureza desta investigação é resultado de uma pesquisa de natureza documental e bibliográfica, tendo como viés teórico-metodológico o enfoque materialista histórico dialético, na tentativa de uma compreensão mais ampla da situação da educação infantil, na atualidade.

O texto está organizado em dois capítulos. No primeiro apresento uma análise teórica do papel da educação e da infância no contexto da estrutura econômica e política da sociedade brasileira contemporânea, enquanto no segundo discuto a forma como a educação infantil vem sendo pensada, por meio das políticas públicas que a ela se voltam.

Ao examinar as políticas para a infância, busco, deste modo, não apenas relatar dados, mas, fundamentalmente, resgatar um pensar diferente, uma concepção de infância outra e, principalmente, um caminho novo que nos leve a construção de uma sociedade justa e, verdadeiramente, (pré)ocupada com a formação de sujeitos emancipados.

**Palavras chave:** Educação, Infância, Políticas Públicas e Participação.

## Sumário

Introdução .....	5
1 O Lugar da Educação e da Infância a Partir do Reordenamento Capitalista .....	9
1.1 Acerca das relações entre Educação, Infância e a Sociedade Capitalista .....	10
1.2 Educação e Infância: Resistência e/ou Adaptação?.....	20
2 Educação Infantil e Políticas Públicas.....	29
Considerações Finais.....	44
Referências Bibliográficas.....	48

## Introdução

Todavia, a infância continua no adulto, representa uma força contrassistêmica, uma indeterminação e um sentimento de estranheza ante a complexidade que nos rodeia. Um *pathos* transgressor, revolucionário, uma esperança de humanidade. Segundo paradoxo, o humano, como ideal utópico, delinea-se nessa agonística entre duas inumanidades enfrentadas: a resistência manifesta-se nessa ‘miserável e admirável indeterminação’ que acompanha-nos desde nossa infância, opondo-se à determinação das instituições e às restrições do regulamentado, à conformidade das regras. A resistência se concretiza em micrologias, em pequenos relatos, que dão voz àquilo que é excluído, ao heterogêneo, ao que não pode ser assimilado pela totalidade sistêmica. Desta forma, a infância, como singularidade, evento, não é considerada simplesmente como uma etapa a ser abolida, mas representa, antes, um ponto de resistência perante o terrorismo da totalidade. Entretanto, não é fácil ouvir essas vozes. A filosofia procura dar testemunho dessa diferença, reelaborando um ‘esquecimento inicial’ (Giménez e Traverso, 2000, p. 256-7).

Meu interesse pelos temas educação, infância e participação, tomados como objeto de reflexão nesta Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC, tem sua gênese em minha experiência, mais propriamente, no debate que se instalou em mim, em virtude da ruptura entre o vivido, o pensado e o prescrito na educação. Digo minha experiência, posto que, durante muitos anos da minha vida escolar fui aluna de escola pública e em 2007, ingressei na Secretaria de Estado de Educação do Pará/SEDUC, em um primeiro momento, como técnica educacional contratada, sendo em seguida efetivada como servidora pública concursada no cargo de professora de Educação Básica. Durante o tempo em que estive na Secretaria de Educação do Estado, além de exercer a função docente, assumi outras funções, tais como o cargo de coordenadora do Convênio Educacional estabelecido entre a SEDUC e a Fundação da Criança e do Adolescente do Pará- FUNCAP, órgão do governo do estado, que tem por missão coordenar e executar o atendimento sócio-educativo aos adolescentes e jovens a que se atribui a autoria de ato infracional e coordenadora do Ensino Fundamental.

Como coordenadora do Projeto Educacional em parceria com a FUNCAP, assessorei o trabalho pedagógico da equipe de profissionais da SEDUC que atuavam no atendimento do serviço educacional escolar desses adolescentes, sendo que uma das principais discussões que fazia com o grupo de educadores era a reflexão em torno da especificidade desse trabalho, uma vez que o grupo atendido era de adolescentes que vinham de um contexto de exclusão, discriminação e marginalização, já desde a primeira infância, pois de acordo com dados levantados pela própria FUNCAP, 77,6% dos adolescentes, na faixa etária de 12 a 17 anos, não apresentavam nenhuma ou pouquíssima escolarização. O que nos fazia pre-

sumir que além da negação do seu direito à educação, outros direitos haviam sido negados, como o direito à infância e a de terem sua condição de humanos respeitada.

Na Coordenação do Ensino Fundamental, acompanhei um amplo processo de construção coletiva para a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos em toda a rede estadual de ensino o que incluiu o trabalho de articulação junto as Secretarias Municipais de Educação, as escolas, professores e alunos. Este foi um momento fundamental no meu processo de amadurecimento profissional, pois pude de outro lugar, olhar e pensar políticas para a infância e sua educação, uma vez que grande parte das preocupações e discussões realizadas naquele momento referia-se a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental e, necessariamente, toda a discussão em torno da desmistificação de um conceito único de infância, do direito à infância na escola pública, com destaque para a efetiva participação dessa criança em todo o processo de ensino.

A escolha do tema/problema da presente pesquisa surge, portanto, da possibilidade de investigar e analisar uma questão muito recorrente nas minhas aspirações e discussões políticas de educadora, mas notoriamente ausentes das políticas e práticas de muitas escolas públicas brasileiras.

Reivindicar, desta forma, a participação da criança na escola pública, significa reivindicar a resignificação da escola como um lugar de promoção dos direitos das crianças, e, portanto, como um local de promoção do pleno exercício da cidadania, proposições essas que vão ao encontro de um projeto de sociedade comprometido com a transformação social e com a construção de um mundo justo, no qual se possa intervir junto a práticas autoritárias e intransigentes que, por violarem os direitos humanos, impedem o respeito à diversidade e à participação daquelas vozes infantis, muitas vezes, silenciadas.

As primeiras incursões na revisão da literatura concernente ao tema conduziram-me ao quadro de referências da Teoria Crítica e da Sociologia da Infância, uma vez que no primeiro busquei compreender os conceitos concernentes ao processo de esclarecimento, de autonomia e educação na primeira infância, enquanto que no segundo busquei compreender a participação infantil a partir de uma concepção de infância contrária a ideia da criança como simples objeto passivo de uma socialização dirigida por instituições e por adultos.

Foi necessário, desta forma, fazer a leitura e análise de alguns dos documentos oficiais sobre educação infantil, na tentativa de apreender – para além de uma interpretação legalista dos documentos oficiais sobre a educação da infância no Brasil, os momentos de encontro entre as políticas públicas para a educação infantil e o conteúdo histórico do solo material em que essas políticas foram propostas. Em outras palavras, busquei desenvolver um olhar que apreendesse a processualidade sócio-histórica da educação infantil, um olhar, portanto, comprometido com a historicidade, com o movimento transformador do real. Em uma palavra, um olhar/pensar dialético.

Assim, são objetivos desta pesquisa: **(1)** fazer uma análise teórica do papel da educação e da infância no contexto da estrutura econômica e política da sociedade brasileira contemporânea e **(2)** verificar se a forma como a educação infantil vem sendo pensada, por meio das políticas públicas que a ela se voltam, tem permitido o princípio político que deve orientar toda a Educação: uma educação voltada para a participação, para a formação, para a autonomia.

Este trabalho é, pois, resultado de uma pesquisa de natureza documental e bibliográfica, tendo como viés teórico-metodológico o enfoque materialista histórico dialético, na tentativa de busca de uma compreensão mais ampla da situação da educação infantil, na atualidade. Neste sentido, visa contribuir para o avanço teórico nas áreas concernentes a seu objeto de investigação, favorecer uma leitura reflexiva e problematizadora da pesquisa no campo das Ciências Sociais e Humanas a partir de uma compreensão da evolução do objeto e do *olhar* sobre a infância, em particular, a criança que está *como* aluno da escola pública, e que, muitas das vezes, tem sido roubada no direito, não apenas de brincar, mas também de ser criança, de usar sua voz, de ter respeitada a sua singularidade que lhe faz ser única e indefinida. Esta investigação, assim, demarca a sua importância acadêmica e política frente ao tema na medida em que pretende trazer novos elementos teóricos para o debate acerca do direito de participação da criança em processos decisórios e contribuir com a investigação de problemas relativos à história social da infância no Brasil atual.

Para a concretização da análise desta pesquisa, organizei os caminhos percorridos nesta monografia em dois capítulos.

*O lugar da Educação e da Infância a partir do Reordenamento Capitalista*, primeiro capítulo, em que busquei explicitar as bases teórico-epistemológicas desta Monografia, tomando as categorias trabalho, educação e infância como vetor das demais categorias utilizadas para a análise do tema/problema da investigação proposta.

*Educação Infantil e Políticas Públicas*, segundo capítulo – escrito na tentativa de desvelar a trama dos fios em que se entrecem sociedade, educação e infância (em particular, a educação e a infância das crianças de zero a seis anos), visando analisar se as políticas públicas hoje elaboradas para a educação infantil tem permitido uma educação para a formação de crianças autônomas e participativas.



## **O Lugar da Educação e da Infância a Partir do Reordenamento Capitalista**

É, pois, pertinente, iniciar particularizando alguns lineamentos que se entrecruzam ao longo desta monografia, a começar pelo título deste capítulo, qual seja, *O lugar da Educação e da Infância a partir do Reordenamento Capitalista*. A proposição deste título quer significar, desde logo, reivindicar uma certa concepção de infância e educação que as inserem no interior de uma complexa rede de relações, que findam por imbricar, intimamente, o modo como o capitalismo, em sua fase tardia, organiza a produção da sociedade – desde como são produzidos os produtos necessários à sobrevivência do homem, o processo de circulação desses bem, até o acesso a eles – o que equivale dizer, considerar os poucos que podem ter acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, bem como os mecanismos ideológicos, de que se vale o capital, necessários à sua própria reprodução.

Trata-se, aqui, portanto, de uma análise que – atribuindo importância à base econômica por sobre a qual se desenvolvem as relações sociais – põe, também, em relevo os aspectos mais propriamente políticos das formas de organização assumidas por tais relações e, conseqüentemente, os impactos que a articulação dos momentos do processo social – o da produção e o da organização da produção – causam ao processo de formação da consciência e da personalidade dos indivíduos que constituem a totalidade social.

Apesar disso, o trabalhador tem o infortúnio de ser um capital vivo e, conseqüentemente, com necessidades, que em cada momento em que não trabalha perde os seus juros e, portanto, a existência. Enquanto capital, o valor do trabalhador varia de acordo com a procura e a oferta, e a sua existência física, a sua vida, foi e é avaliada como uma oferta de mercadorias, parecida com qualquer outra mercadoria. O trabalhador produz o capital, o capital produz o trabalhador. Deste modo, ele se produz a si mesmo, e o homem como trabalhador, como mercadoria, constitui o produto de todo o processo. O homem não passa de simples trabalhador e, como trabalhador, as suas qualidades humanas existem apenas para o capital, que é para ele estranho. Uma vez que o trabalho e o capital são reciprocamente estranhos, relacionando-se apenas entre si de modo externo e acidental, este caráter estranho tem de revelar-se na realidade. Assim que o capital – por acontecimento necessário ou voluntário – deixa de existir para o trabalhador, este para também de existir para si mesmo, não tem trabalho, nem tampouco salário, e uma vez que exclusivamente existe como trabalhador, e não como homem, pode assim se deixar sucumbir à fome, enterrar-se, etc. O trabalhador a partir do momento em que existe como capital para si mesmo, e só existe como capital quando há um capital para ele. A existência do capital é a sua existência, a sua vida, já que este, independentemente dele, determina o conteúdo da sua vida (Marx, 2002, p. 123-4).

Assim, em função dessa opção teórico-metodológica, que busca não apartar a temática da investigação de seu conteúdo sócio-histórico, dirijo meu *olhar* aos primórdios da organização social capitalista, momento em que a burguesia, ao assumir o controle político da sociedade, define os contornos básicos que a escola assumiria na contemporaneidade.

## 1.1

### **Acerca das relações entre Educação, Infância e a Sociedade Capitalista**

Reconstituir o processo histórico-social que imbricou as políticas públicas para a educação infantil ao desenvolvimento da organização societal capitalista nos coloca diante de questões não direta e imediatamente concernentes ao tema/problema em tela, questões que, pela sua relevância, devem ser indicadas, ainda que de modo breve.

A quais questões faço referência?

De um lado, ao papel desempenhado pela educação – desde a infância – na (con)formação de indivíduos ajustados ao modo vigente de organização econômica e político-social, tornando-a, desde este primeiro nível de ensino, como limiar de um projeto de (des)construção de homem e de sociedade. De outro, à necessidade de delinear os longos (des)caminhos da infância e da educação, tal como materializados nas políticas educacionais e, ao fazê-lo, referi-los à determinação histórica do fazer social.

Nesse sentido, importa destacar que o desenvolvimento dessas políticas foi, sobremaneira – como, de resto, não poderia deixar de ser –, influenciado por fenômenos de natureza social, decorrentes, fundamentalmente, dos processos simultâneos de industrialização e urbanização, ocorridos após a “dupla revolução” na Europa Ocidental, no final do século XVIII.

“Dupla revolução”, amálgama da revolução industrial inglesa e da revolução política francesa, que, inaugurando o novo sistema político-econômico capitalista, deu lugar a grandes transformações socioculturais, fundadas não apenas em uma nova concepção/organização do *trabalho*<sup>1</sup> e das relações de produção imanentes a

---

<sup>1</sup> Cumpre esclarecer que a categoria **trabalho** está, por opção teórico-metodológica e, certamente, política, subjacente ao olhar que preside a elaboração desta monografia, dado ser o **trabalho** – em conformidade com a concepção marxiana – o elemento constitutivo do ser humano, em outras palavras, anterioridade lógica de toda organização social.

este novo mundo, princípios em torno dos quais se organiza a vida humana. Conformer, ajustando os indivíduos a esta nova organização social, configura-se como condição inerente ao que, aqui, afirmo como sendo tais princípios. Estas transformações, advindas do sistema político-econômico capitalista, remodelaram toda a vida social, dado que

[...] **a estrutura social e o Estado nascem constantemente do processo de vida dos indivíduos** não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, **mas tal e como ‘realmente’ são, isto é, tal e como atuam e produzem materialmente** e, portanto, tal e como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de sua vontade (Marx e Engels, 1991, p. 36. **Grifos meus**).

Em outras palavras, como afirma Patto (1991, p. 10), “[...] *ambas [revolução industrial inglesa e da revolução política francesa] vêm coroar o surgimento de relações de produção inéditas na história, no seio das quais se elaboram justificativas para uma nova maneira de organizar a vida social*”. É, pois, a partir da consolidação deste novo ordenamento socioeconômico, sob o qual se delineiam as novas relações entre capital e trabalho, que surgem novos projetos de homem e de sociedade, projetos que apelam para a construção de, também, novos saberes/poderes, bem como para a reordenação dos espaços de construção e socialização deste par saber/poder, que, desse momento em diante, torna-se, como nunca antes, inseparável.

Nessa conjuntura, evidenciam-se as transformações ocorridas no papel assumido pelos processos educativos, no que concerne à (con)formação e adequação dos indivíduos ao modelo econômico-político e ideológico adotado pelo Estado capitalista, uma vez que as mudanças na esfera do trabalho – tomado como relação social fundamental sobre a qual se erguem o homem e a sociedade – espraiam-se por todos os espaços/lugares de construção social, dentre eles, o da esfera da educação, em particular, a formal.

O modo capitalista de realização do trabalho implica, conseqüentemente, a falência da possibilidade de um trabalho que emancipe o homem, uma vez que, para ter acesso aos meios de produção e poder, deste modo, produzir sua própria existência material, o trabalhador deve sujeitar-se às leis do capital. Ao sujeitar-se a estas, tem sua humanidade sequestrada pela esfera da produção, uma vez que ao realizar um trabalho que não serve a ele – mas ao proprietário do capital –, um

trabalho em que não se reconhece, aliena-se, tornando-se, tal qual a mercadoria, *peça central no processo de reprodução* (Leo Maar, 2001, p. 103).

O trabalho, nessa perspectiva, deixa, então, de ser meio de realização humana, para constituir-se como fonte de degradação do homem enquanto sujeito de si, pois,

Tal produção de necessidades constitui peça central no processo de reprodução (do capital em sua circulação ampliada). As próprias formas da consciência seriam nestes termos produzidas por este mecanismo gerado pelo capital em seu processo de auto-reprodução com intenção totalizante. Existe, portanto, uma presença mediatizada do capital – e, portanto, do trabalho social em sua determinação sócio-histórica capitalista – em todas as dimensões da sociedade, seja na cultura, seja na constituição individual e nas formas de interação, etc. (Leo Maar, 2001, p. 103).

As origens do trabalho alienado encontram-se presentes, portanto, no momento em que o trabalhador vai, gradativamente, sendo destituído dos meios de produção e, conseqüentemente, das condições necessárias para poder produzir sua própria existência material. As relações sociais de produção que vão, sob o capitalismo, assim se desenvolvendo, marcam a origem de um trabalho subordinado às regras do mercado, submetendo, *pari passu*, o próprio trabalhador, que se encontra, em virtude dessas condições históricas, fragmentado, tanto na esfera da produção/circulação de mercadorias, quanto de si próprio, dado a vida (a *vida reta*), tal como, antigamente, significava para os filósofos, ter passado a

[...] fazer parte da esfera privada e, mais tarde ainda, da esfera do mero consumo que o processo de produção material arrasta consigo como apêndice sem autonomia e sem substância própria, diz Adorno, no início deste texto [*Minima Moralia*: reflexões a partir da vida danificada] e, também no início deste livro que se propõe, justamente, refletir (não vivenciar, nem mesmo compreender) a partir de uma vida estragada, danificada, ‘beschädigt’, uma vida pouco exultante, cheia de manchas e de feridas, rasgada como uma carta que se perdeu ou como as roupas das crianças esfarrapadas no farol (Gagnebin, 2001, p. 55).

O caráter alienado e cindido do homem submerso nesta organização do trabalho fica evidente ao verificarmos o quanto o trabalhador procura evitar, procura afastar-se do trabalho realizado, sob a lógica do capital, uma vez que realiza um trabalho externo, de sacrifício de si mesmo, um trabalho que não satisfaz suas necessidades, mas que é, apenas, um meio de manter sua (sobre)vivência.

Marx (2002, p. 114) ao tentar desvendar o caráter dessa figura do trabalho, questiona-se e tenta explicitar, a partir do seu questionamento, em que consiste a alienação do trabalho, resumindo-a no seguinte excerto:

Mas em que consiste a alienação do trabalho?  
Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem,

mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. O seu caráter estranho resulta visivelmente do fato de se fugir do trabalho, como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. Finalmente, a exterioridade do trabalho transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro.

O trabalho, no interior desta perspectiva, ao contrário de ser mediação fundamental ao processo de humanização, ou seja, instância que diferenciaria o homem dos demais seres da natureza, passa a ser instrumento de submissão deste a um processo de recrudescimento à sua condição animal, uma vez que, nessas condições, segundo Marx (2002, p. 114-5):

O homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano, animal.

Esta é, inclusive, uma das principais conclusões a que chega Marx ao analisar os efeitos que o trabalho alienado, isto é, o trabalho tal como produzido na sociedade capitalista, implica para a vida do indivíduo.

Nessa perspectiva, percebemos que o trabalho, ao invés de promover a autorrealização coletiva da humanidade, mediante a transformação da natureza, aparece, simplesmente, como satisfação de desejos pessoais, tornando-se, conforme o aumento e complexidade da produção, cada vez mais, especializado, fragmentado e rotineiro.

Nesse sentido o trabalho passou a ser considerado meramente como um meio para um fim – para muitos a pura sobrevivência física; para outros, uma vida pessoal rica e satisfatória. Ao deixar de ser considerado como uma ocupação satisfatória por direito próprio, o trabalho teve que ser redefinido como uma forma de se alcançar satisfações e compensações fora de si mesmo (Lasch, 1991, p. 28).

A tomada do poder político pela burguesia é acompanhada, desta forma, pela busca, elaboração e execução de um projeto político de sociedade que transmutem seus interesses particulares em universais. É a ideologia de uma classe convertendo-se em ideologia dominante.

Herdeira do século das luzes, a burguesia via na defesa dos ideais iluministas (a igualdade de oportunidades, a supremacia do poder da razão e da ciência) as bases teóricas que garantiriam a concretização de uma sociedade igualitária e justa, em comparação à sociedade do Antigo Regime – em que seriam eliminadas

todas as possíveis diferenças de classe, credo, raças, ao menos juridicamente, de modo que os antigos servos pudessem ser vistos como sujeitos de direitos e deveres.

Nota-se que a preocupação da burguesia, nesse momento histórico, era garantir a unidade e a soberania nacional e popular, posto que ela precisava se firmar enquanto classe hegemônica. Daí a preocupação de se criar mecanismos sociais que garantissem a consolidação dessa unidade.

A educação escolar assume, com essa finalidade, a missão de inculcar nos indivíduos valores e ideais universais. Patto (1991, p. 22) acredita que “[...] *a ideologia nacionalista tenha sido a principal propulsora da implantação de redes públicas de ensino, em partes da Europa e da América do Norte, nas últimas décadas do século XIX*”. Considera-se que, nesse momento, a presença social da escola concretiza-se mais por interesse de uma pequena parcela da burguesia, pois a escola, pelo menos nesse período, não tinha, ainda, a intenção, de qualificar mão-de-obra para o trabalho, uma vez que não havia necessidade de se ter trabalhadores com grandes habilidades técnicas, pois as máquinas existentes eram de fácil manuseio. O que se precisava, no entanto, era transformar trabalhadores em operários, o que significava discipliná-los, inserindo-os em um ritmo de trabalho outro, diverso do trabalho agrícola, ou artesanal. Este momento é ilustrado, de modo exemplar, nas palavras de Hobsbawm (1994, p. 67) quando afirma:

Em primeiro lugar, todo operário tinha que aprender a trabalhar de uma maneira adequada à indústria, ou seja, num ritmo regular de trabalho diário ininterrupto, o que é inteiramente diferente dos altos e baixos provocados pelas diferentes estações no trabalho agrícola ou da intermitência autocontrolada do artesão independente.

A condição subumana imposta à classe trabalhadora, portanto, era tarefa muito bem cumprida pela e na fábrica. Aliás, a fábrica assumia, no início da industrialização, nas palavras de Patto (1991, p. 22), o papel da *própria escola profissionalizante*.

Além do que, no que concerne à formação de valores e crenças, a igreja e a família podiam, ainda, ser consideradas como aparatos ideológicos por excelência. É, pois, somente com o desenvolvimento das forças produtivas e consolidação das relações de produção capitalistas que a escola vai ganhando outros significados e despertando o interesse de alguns grupos e segmentos de classes que nela viam a possibilidade de ascenderem socialmente. De acordo com Patto (1991, p. 26)

Ela interessa aos empresários como manutenção do sonho de deixar a condição de trabalhador braçal desvalorizado e de vencer na vida, ela é almejada pela grande massa de trabalhadores miseráveis de uma forma ainda frágil e pouco organizada.

A valorização da escola passa a residir, desse modo, na sua contribuição com a consolidação do capitalismo e do conseqüente aprofundamento das relações de classes, paralelamente ao disciplinamento imposto aos que procuram os bancos escolares, na tentativa de obter ascensão social. Entretanto, segundo Hobsbawm (1994, p. 211-2), mesmo nos países que já possuíam um sistema público de ensino, a educação primária era negligenciada, além de ser destinada, em grande parte, às crianças da burguesia.

Com a consolidação, unificação e o desenvolvimento das nações-estado, a escola assume uma tarefa estratégica na imposição de um ideário nacional fundado na unificação dos costumes, das línguas e, fundamentalmente, da consciência nacional, evidenciando-se, desse modo, segundo Patto (1991, p. 27), o sentido missionário da escola e o papel de apóstolos leigos reservado aos professores.

Com o advento da modernidade e dos ideais iluministas, que apontavam para a realização do homem enquanto indivíduo, sujeito de sua história, articula-se um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, pois, se antes se via a criança como um corpo sem direitos, agora se confere a ela uma identidade, em associação à construção da noção de infância<sup>2</sup>. Com as transformações que passam a caracterizar o modo como as pessoas se ocupam da educação dessas crianças – dada a difusão da instituição liberal de liberdade e igualdade entre os homens – a pedagogia que daí surge advoga uma educação mais autônoma, prometendo realizar o que Kant propõe em *Resposta à pergunta: que é o iluminismo?*

O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na

---

<sup>2</sup> É importante anunciar brevemente o debate acerca desta construção categorial nas discussões de Walter Kohan, Philippe Ariès e Mary Del Priore. Para Ariès (1981), com a Idade Moderna chegam à escola e a emergência da vida privada, processando a supervalorização da infância e retirando a criança do seu antigo anonimato. Kohan (2003), no seu estudo sobre o conceito de infância em Platão apresenta elementos que problematizam essa visão de Ariès, segundo a qual a infância seria uma invenção moderna e ela não teria sido “pensada” pelos antigos enquanto tal. Segundo Priore (2000), para uma compreensão da infância das crianças brasileiras, cabe-nos procurar nossas próprias respostas frente às teses de Ariès, uma vez que, entre nós, tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso. O Brasil com uma tardia industrialização, não deixou que tais questões florescessem, pois não possuía um sistema econômico que adequasse os indivíduos à esta nova realidade. Desse modo, ressalta a autora, a historiografia internacional serve de inspiração, porém não devemos tomá-la como bússola.

falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo. A preguiça e a cobardia são as causas por que os homens em tão grande parte, após a natureza os ter há muito libertado do controlo alheio (naturaliter maiorennis), / continuem, no entanto, de boa vontade menores durante toda a vida; e também por que a outros se torna tão fácil assumirem-se como seus tutores. É tão cómodo ser menor. Se eu tiver um livro que tem entendimento por mim, um director espiritual que tem em minha vez consciência moral, um médico que por mim decide da dieta, etc., então não preciso de eu próprio me esforçar. Não me é forçoso pensar, quando posso simplesmente pagar; outros empreenderão por mim essa tarefa aborrecida. Porque a imensa maioria dos homens (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e também muito perigosa é que os tutores de boa vontade tomaram a seu cargo a superintendência deles (Kant, op. cit, p.11-2).

Importa afirmar, nesse sentido, que a organização da produção capitalista, acabou, por assim dizer, impedindo – ou mesmo impossibilitando – que os ideais iluministas pudessem se concretizar na prática. A expansão desmesurada da economia burguesa acabou por evidenciar, ao contrário, que, em uma sociedade de classes o “casamento” entre livre concorrência e igualdade, não passa do que Marx chamaria de *fraseologia oca*. As diversas crises enfrentadas pelo capitalismo, ao longo de sua história, e a sua capacidade de recompor sua hegemonia diante de qualquer força a ele resistente, provocaram e aprofundaram, ainda mais, a desigualdade e a injustiça que se estabelecem entre os homens.

Com o desdobramento do capitalismo oitocentista, novas e profundas transformações vão se delineando na vida individual das sociedades “democráticas”, alterando, inclusive, o conceito de cidadania que passa a associar-se aos direitos do trabalho, demandando, assim, da escola moderna o cumprimento de novas exigências, pois, as crianças, anteriormente concebidas como seres destinados à escola, passam a ser, crescentemente, atiradas ao mundo do trabalho. O interessante é que essa passagem, ou melhor, esse vínculo entre educação e trabalho ou escola e trabalho é visto com bons olhos, como uma manifestação de “modernidade” que, também, é colocada como um valor positivo.

Diante de tais transformações a criança vai, aos poucos, deixando de ser tomada como indivíduo, passando à condição de coisa, sendo confeccionada e moldada segundo as particularidades do mundo do trabalho. De acordo com Ghiral-delli (2000, p. 24)

A criança, por um lado, e o trabalho, por outro, são ambos observados, mensurados, qualificados de modo que, no ambiente escolar, o qual agora reúne – ou deveria reunir –, se encontrem segundo um *ótimo*. Pois, afinal, agora é o próprio trabalho que, assumido em suas conotações amplas, passa a ser considerado como elemento inerente à vida infantil.



No Brasil, na década de 70, vive-se a primeira grande crise do século XX, explicitada de forma mais contundente, após o fracasso do “milagre econômico”. Tal crise refletia o esgotamento mundial de um grande ciclo do modo de produção capitalista. O quadro de pleno crescimento econômico, vivido pelas economias capitalistas, nos anos posteriores a segunda Grande Guerra – momento em que as potências hegemônicas e as unidades nacionais a elas vinculadas viviam um quadro de relativa estabilidade –, foi declinando ao final da fase que Hobsbawm (1994) denominou de *Era de Ouro*.

O fim do pleno emprego, na maioria dos países desenvolvidos, e o impacto das novas tecnologias no mundo do trabalho provocaram um conjunto de transformações na política econômica adotada pelo Estado, cujas decorrências mais evidentes consistiam nos baixos valores da massa salarial, na redução dos postos de trabalho e na contração dos investimentos públicos nas áreas sociais, como da saúde e da educação. Assim, os anos subsequentes marcaram novos padrões de divisão do trabalho, bem como novos paradigmas de produção que apontavam, em linhas gerais, para a demanda de um número bem mais restrito de trabalhadores que necessitariam de maiores conhecimentos, de modo a poderem operar na produção especializada. Realizava-se, assim, um movimento que tendia tanto para a qualificação do trabalho de alguns, quanto para a desqualificação do de outros.

Marcava-se um novo momento na história mundial, momento no qual podemos observar um intenso e perverso processo de concentração da riqueza, do conhecimento e do poder e da implantação de valores fundados na ideologia neoliberal, moldados pela lógica mercantil. Essa perspectiva aponta novos desafios para o sistema educacional que se vê, agora, comprometido em atender às exigências do mercado, sendo dotado, nessa nova fase, de conteúdos exigidos pelo capitalismo para seu desenvolvimento.

A educação ocupa, assim, nos dias atuais, um lugar de destaque nos debates que envolvem tanto as questões sociais, quanto econômicas. É fundamental, também, registrar o fato de que, no discurso hegemônico, a educação ocupa importância artificial, na medida em que, ao apresentar a educação – em particular, a educação básica – como essencial ao desenvolvimento do país, atribuindo-lhe papel

decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza<sup>3</sup> – acaba por exercer um controle cada vez maior no campo das políticas públicas voltadas para este setor, determinando um amplo leque de reformas estruturais, de modo a atender às demandas do processo de globalização do capitalismo.

A ofensiva neoliberal tem, portanto, utilizado estratégias discursivas, como nos afirma Gentili (1995, p. 245), para atacar a esfera da educação com discursos que falam em qualidade e articulação entre o universo educacional e o do trabalho, o que tem permitido a esse setor, ainda segundo Gentili, *avançar e estender consideravelmente a modernização conservadora*. Isto significa dizer, em outras palavras, que a educação é, em função do exposto, entendida como propriedade e, sendo a propriedade direito de uma restrita minoria, torna-se evidente que uma grande massa de despossuídos é excluída do interior do universo de consumidores de educação e levada a concorrer no mercado, que tem na desigualdade de oportunidades um dos principais reguladores da economia, uma vez que estimularia a competição, proporcionando, dentro desse olhar, a “qualidade” tão desejada.

Na moderna sociedade de mercado, o emprego (como a educação de qualidade) não é um direito, nem deve sê-lo. Esta redução da relação educação-trabalho à fórmula ‘educação para o emprego’ deriva-se quase logicamente tanto de uma série de formulações apologéticas acerca do funcionamento autocorretivo dos mercados (em termos gerais), como de uma particular interpretação acerca da dinâmica que caracteriza as novas formas de competição e intercâmbio comercial nas sociedades pós-fordistas (Gentili, 1995, p. 247).

O objetivo da educação seria preparar o indivíduo para o trabalho. Segundo Fridman (1985), um dos pais do neoliberalismo no campo educativo, a educação seria mesmo um negócio como qualquer outro, devendo, portanto, ser regulada pelo mercado. Nessa perspectiva, a preparação profissional passa a ser tomada como um investimento que se equipararia ao investimento que se faz em máquinas e instalações.

O interessante a destacar, nessa relação que se estabelece entre o mundo do trabalho e o da educação, é o fato de que, embora seja esse um trabalho que violenta a espécie humana, o mesmo continua a constituir *referência para todos em nossa sociedade*. Segundo Paro (1999, p. 108)

O trabalho continua sendo referência para todos em nossa sociedade. Porque não divisa outra solução, conseguir um emprego e deixar-se explorar é o sonho da imensa população de despossuídos. Assim, toda a vida dos membros das camadas trabalhadoras, desde a infância,

---

<sup>3</sup> Tal como indicado pelo relatório *A pobreza*, elaborado, em 1990, pelo Banco Mundial.

é preenchida por preocupações a respeito do trabalho alienado que está desenvolvendo ou vai desenvolver no futuro.

No interior dessa lógica, o indivíduo é preparado, desde a infância, para aceitar a inevitabilidade do trabalho e das relações sociais de produção. Esta preparação é, obviamente, realizada por diversas instâncias sociais (família, igreja, sindicatos, movimentos sociais, a fábrica, etc.) e, em particular, pela escola, instâncias que produzirão esse indivíduo, de modo a, dialeticamente, poderem incutir e reproduzir novos valores, condutas e relações hegemônicas.

No entanto, não se realiza uma análise em profundidade dessas relações, sem considerarmos a infância enquanto uma etapa importante e fundamental do desenvolvimento humano, etapa, segundo afirmam diversos autores, em que o indivíduo desenvolve suas potencialidades, sejam elas para a autonomia, ou para a heteronomia, para a liberdade, ou para a coação.

Em conformidade com uma concepção que comporta apenas uma única forma de interpretação da relação trabalho e educação, somos induzidos a considerar o indivíduo como alguém a ser, desde a infância, apenas ajustado, a manter as mesmas estruturas que nos mantêm submetidos a um sistema que aprisiona e nos faz sempre assujeitados e não sujeitos. Contrapormo-nos a essa concepção implica, ao contrário, considerarmos a infância como sendo uma etapa, que possui sua especificidade – afetiva, social e cultural – assim como as demais etapas da vida humana. É, portanto, indevido considerar *na criança o rosto do adulto*. Nas palavras de Arroyo (1999, p. 34):

Na criança não vemos criança, mas o rosto do adulto a ser formado. Negamos o direito a viver cada ciclo da condição humana. Por essa visão os tempos, espaços, instituições em que se reproduz a infância, não têm sentido em si, mas apenas se referidos às instituições, tempos e espaços da vida adulta. A escola só tem sentido se referida ao futuro, à fábrica, à cidadania adulta.

A educação desde a infância é considerada, segundo Adorno (1995), um dos instrumentos necessários ao esclarecimento, que possibilitaria a formação de uma sociedade democrática, constituída por indivíduos autônomos. Uma via de possibilidade de resistência. No entanto, é de igual medida necessário que essa formação, que por fim conduziria à autonomia dos homens, leve em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana.

Embora não possamos ignorar o fato de que a educação, nos moldes da sociedade totalmente administrada em que vivemos, se aproprie de instrumentais téc-

nicos e receitas inspiradas no mercado, visando apenas à eficiência, não podemos, entretanto, nos apoiar, unicamente, nessa perspectiva.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de ‘well adjusted people’, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (Adorno, 1995, p. 143).

A questão que, talvez, pudéssemos nos fazer, agora, é como podemos pensar a criação de mecanismos de resistência, tal como nos propõe a concretização do ideal de sociedade emancipada, por meio de uma educação crítica desde a infância, em uma sociedade como a nossa, em que o indivíduo ao invés de ser dono de si acaba por ser sujeito de outros.

O pensamento crítico, que não se detém nem mesmo diante do progresso, exige hoje que se tome partido pelos últimos resíduos de liberdade, pelas tendências ainda existentes a uma humanidade real, ainda que pareçam impotentes em face da grande marcha da história (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 9).

## 1.2

### **Educação e Infância: Resistência e/ou Adaptação?**

Ao falar em educação – buscando compreender se as políticas públicas, que hoje se voltam para a educação infantil, têm permitido a finalidade última de toda a educação, qual seja, segundo Adorno (1995), a formação para a autonomia, para a emancipação –, indico a necessidade de que essa **educação** se dê enquanto **momento do processo do esclarecimento** e, portanto, como condição de possibilidade da resistência, tendência não manifesta na configuração da sociedade industrial, em virtude do modo como se têm desenvolvido, historicamente, as relações sociais fundadas a partir do trabalho. Impõe-se, portanto, em vista disso, a um pensar que se quer crítico, refletir, em um primeiro momento, sobre o que está subsumido no conceito de educação.

Para desenvolver essas reflexões é necessário, no entanto, voltarmos aos fundamentos teórico-filosóficos do ideário burguês, em que se assenta a declaração dos direitos do homem e do cidadão, que acenou para a perspectiva de libertação de todos os homens, inclusive daqueles excluídos da condição jurídica de homens livres ao longo do *antigo regime*. Vale ressaltar que os princípios do liberalismo e do iluminismo, difundidos como sendo princípios e interesses universais da sociedade burguesa, somente o foram durante a fase revolucionária da classe

que se tornou hegemônica após a derrocada da ordem feudal. No bojo desse processo, a razão e a ciência assumem caráter fundamental, na medida em que permitiriam um conhecimento preciso da realidade, purificado da superstição, do mito.

Enquanto a classe burguesa permaneceu oprimida, pelo menos no plano das formas políticas, opôs-se com a palavra de ordem do progresso à situação estacionária vigente; [...] Somente depois de esta classe já ter conquistado as posições de poder decisivas, o conceito de progresso degenerou em ideologia [...]. O século XIX chegou aos limites da sociedade burguesa; esta não podia realizar sua própria razão, seus ideais de liberdade, justiça e espontaneidade, a não ser superando seu próprio ordenamento (Adorno, 1995, p. 52).

Adorno, ao analisar o pensamento iluminista, observa que, embora o iluminismo sugerisse, no horizonte de seu projeto de sociedade, um anseio pela libertação do homem, o progresso que a humanidade, historicamente, concretizou, fez comungarem a racionalidade iluminista e os interesses do “sujeito” efetivo da sociedade industrial: o capital. É, pois, no entrelaçamento dos interesses do capital e da razão, reduzida a sua forma instrumental, que o indivíduo resulta enfraquecido, sitiado no interior da racionalidade inerente ao progresso econômico, tal como delimitado nos marcos da lógica de acumulação capitalista. Se se deve pensar a qualidade da existência dos homens não somente a partir do nível de desenvolvimento tecnológico e científico proporcionados por esta aproximação entre capital e razão, mas, também, pelo estágio de humanização alcançado pela sociedade, é preciso afirmar que, sob a égide da organização societal capitalista, entretanto, a razão finda por se fetichizar, tornando-se, ela própria, mito. Assim sendo, a racionalidade converte-se em irracionalidade, negando o conceito do esclarecimento, bem como a possibilidade do progresso, em virtude do princípio primeiro da sociedade burguesa, qual seja o lucro na troca de mercadorias. Horkheimer e Adorno (1985, p. 19; 59-60) me auxiliam a explicitar a tendência à subversão da razão, que se ofusca ao se aliar ao capital e, do mesmo modo, a degeneração do progresso em regressão:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. [...] A convergência de um progresso total com a negação do progresso, na sociedade burguesa que criou este conceito, origina-se do princípio dessa sociedade: **a troca**. [...] Desde sempre, e não só depois que começou a apropriação da mais-valia na troca da mercadoria força de trabalho por seu custo de reprodução, o contratante socialmente mais poderoso recebe mais que o outro. [...] Onde a sociedade burguesa satisfaz o conceito que ela mesma cria, não conhece progresso; onde o conhece, infringe sua lei, na qual está contido esse delito, e perpetua a injustiça com a desigualdade sobre a qual deveria elevar-se o progresso.

A fim de compreender as determinações socioeconômicas e políticas que concorrem para a constituição do enfraquecimento do eu no indivíduo da sociedade industrial, Adorno e Horkheimer procedem, na obra *Dialética do esclarecimento*, de modo a constituir uma profunda análise da formação cultural, tal como historicamente construída, isto é, como signo da escravidão, do totalitarismo, da barbárie, enfim...

Apesar de alheio à matemática, Bacon captou muito bem o espírito da ciência que se seguiu a ele. O casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas, que ele tem em vista, é patriarcal: o entendimento, que venceu a superstição, deve ter voz de comando sobre a natureza desenfeitada. Na escravização da criatura ou na capacidade de oposição voluntária aos senhores do mundo, o saber que é poder não conhece limites. Esse saber serve aos empreendimentos de qualquer um, sem distinção de origem, assim como na fábrica e no campo de batalha está a serviço de todos os fins da economia burguesa. Os reis não dispõem sobre a técnica de maneira mais direta que os comerciantes: o saber é tão democrático quanto o sistema econômico juntamente com o qual se desenvolve. A técnica é a essência desse saber. Seu objetivo não são os conceitos ou imagens nem a felicidade da contemplação, mas o método, a exploração do trabalho dos outros, o capital (Horkheimer e Adorno, 1989, p. 3-4).

A burguesia, em sua fase revolucionária, afirmando a liberdade dos homens e a construção de uma humanidade liberta das imagens míticas que permeavam o modo como os homens percebiam o mundo, a natureza e a si mesmos, entroniza – no que concerne à construção do entendimento do mundo, em virtude do desenvolvimento da tecnologia que constitui a essência desse saber – a dimensão sombria do esclarecimento, corporificada não somente na racionalidade instrumental subjacente ao conhecimento científico de caráter positivista, mas, também, na indústria cultural, que construindo simulacros da realidade, independentes do próprio real, submete a consciência às ideologias comunicadas pela indústria da cultura. O lugar privilegiado ocupado pela dimensão instrumental da racionalidade deve-se, pois, ao fato de o capital, enquanto sujeito social, impor sua lógica às classes, no interior da contradição dialética do par capital e trabalho, na organização da sociedade, lógica essa que supõe a heteronomia, em detrimento da emancipação. Com o avanço do capitalismo monopolista, a razão instrumental difunde-se e torna-se onipresente, conforme já assinalado, por meio da indústria cultural e, assim:

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme. [...] Inevitavelmen-

te, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 119).

A compreensão, portanto, do porquê de as promessas iluministas terem permanecido irrealizadas encontra-se no entendimento do que representou – e vem representando – o avanço estrutural da sociedade capitalista, que, segundo Adorno, tem anulado o indivíduo, dissolvendo-o diante de uma sociedade dominada pela racionalidade da técnica e da ciência – mais especificamente, sua mistificação, seu *status* de coisa independente –, isto é, pela ideologia do progresso e o esquecimento do passado, como ele próprio afirma:

Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. Da improvisação padronizada no jazz até os tipos originais do cinema, que têm de deixar a franja cair sobre os olhos para serem reconhecidos como tais, o que domina é a pseudo-individualidade. O individual reduz-se à capacidade do universal de marcar tão integralmente o contingente que ele possa ser conservado como o mesmo (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 144-5).

O indivíduo autônomo, dono de si e capaz de determinar seus fins encontra-se, desse modo, em extinção, na medida em que as condições objetivas, que poderiam permitir essa capacidade encontram-se ausentes, pelo próprio modo como se tem organizado a vida econômica (Adorno, 1995, p. 43-4):

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu [...] A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação. Justamente por que a realidade não cumpre a promessa de autonomia, enfim, a promessa de felicidade que o conceito de democracia afinal assegurara, as pessoas tornam-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até a odiá-la.

O retorno, ou melhor, a recuperação da individualidade que, no interior das sociedades de classes, tem sido negada torna-se uma exigência que deveria ser também assumida, segundo Adorno, pela educação e, fundamentalmente, por uma educação política, desde a infância. E, sendo os caracteres básicos formados nessa fase da vida, uma educação que se proponha a constituir mediação para a formação do sujeito autônomo terá que, desde cedo, promover um ambiente favorável à autonomia, à participação, à emancipação real.

A educação, entretanto, da forma com foi apropriada pelo capitalismo moderno, ou, nas palavras de Adorno, pelo mundo totalmente administrado, tem sido

orientada pelas e para as necessidades imediatas do capital, promovendo a ampliação das condições objetivas e subjetivas que permitem a permanência da heteronomia. O ser humano, alvo do processo educativo, é transformado em instrumento a serviço da mercadoria, sendo reduzido a mais uma delas – mercadorias – e, *pari passu*, o exercício do pensamento se restringe ao domínio de suas funções profissionais.

O rigor com que os dominadores impediram no curso dos séculos a seus próprios descendentes, bem como às massas dominadas, a recaída em modos de vida miméticos – começando pela proibição de imagens na religião, passando pela proscricção social dos atores e dos ciganos e chegando, enfim, a uma pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis – é a própria condição da civilização. A educação social e individual reforça nos homens seu comportamento objetivamente enquanto trabalhadores e impede-os de se perderem nas flutuações da natureza ambiente (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 169).

O excerto acima, revelando o predomínio da razão instrumental, explica o processo de eliminação da autonomia dos indivíduos, dado a educação<sup>4</sup> – tal como, necessariamente, realiza-se no interior das condições objetivas inerentes à organização societal capitalista – resultar em semiformação, já que o esforço educativo tende a submeter os indivíduos ao ocultamento da heteronomia, também pela via do trabalho, impondo-lhes uma subjetividade danificada, para não dizer totalmente adaptada ao coletivo. Desse modo, a experiência formativa, enquanto momento básico da constituição do indivíduo tende, assim, a se descaracterizar como possibilidade para a emergência da autonomia e da emancipação, apresentando-se, pelo contrário, como experiência deformante.

Então, como a educação, que tende a reproduzir a dominação e a barbárie, pode vir a contribuir com a transformação da atual sociedade em sociedade emancipada? Se, nos termos em que, historicamente, os processos educativos formais têm sido desenvolvidos, ela aparece impotente, para Adorno. Daí a proposição adorniana da importância da necessidade e urgência em **desbarbarizar** a educação. Cabe ressaltar que barbárie, para Adorno, é:

Um pleno desenvolvimento tecnológico, onde as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização [...] por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva (Adorno, 1995, p. 155).

Para Adorno, a barbárie não se dá somente no âmbito da violência física. Por meio de uma ampliação do conceito, o frankfurtiano mostra que ela também

---

<sup>4</sup> Ainda que se paute pelo objetivo de contribuir para a resistência a esse processo, voltando-se à cidadania e autonomia.



se encontra presente na sociedade capitalista moderna, quer nos regimes democráticos, quer nos totalitários, tanto na forma de violência física, quanto sob as formas de preconceito, alienação, manipulação ideológica, etc.

Assim, no propósito de desbarbarização da educação, Adorno afirma que as tentativas de mudanças deverão sofrer um deslocamento para a subjetividade, como possibilidade estratégica para evitar a recaída na barbárie, desenvolvendo o que se denomina a *volta ao sujeito*, sem, no entanto, perder de vista a historicidade desse sujeito, em sua relação contraditória com a totalidade social concreta. Cabe explicitar o que, exatamente, propõe Adorno (1995, p. 121) ao indicar a necessidade desta volta do sujeito em direção a si mesmo:

É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos.

A educação assume, assim, papel fundamental no processo que nos permitiria essa autorreflexão crítica, visando conhecer os mecanismos que nos tornam capazes de cometer atos de violência. A desbarbarização da educação seria, então, uma re-educação do indivíduo, uma tentativa de contribuir com o restabelecimento de sua autonomia e liberdade, uma educação, enfim, para o esclarecimento, para a emancipação.

Deve-se conhecer os mecanismos que tornam os homens assim, que os tornam capazes de tais atos. [...] Devemos trabalhar contra essa inconsciência; devem os homens ser dissuadidos de, carentes de reflexão sobre si mesmos, atacarem os outros. A educação só teria pleno sentido como educação para auto-reflexão crítica (Adorno, 1995, p.34-5).

A desbarbarização apresenta-se, pois, como um dos mais importantes objetivos da educação. No capítulo *Tabus acerca do magistério*, de 1965, Adorno já indica a necessidade de – apesar de suas críticas à educação formal, já que, como bem demonstram vários estudos, a escola tem sido uma força reprodutora da estrutura social opressiva – fortalecer a individualidade do sujeito na experiência com outros sujeitos, para que essa individualidade seja fonte impulsionadora de resistência em um mundo danificado.

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato de sua sobrevivência. A ela deve servir a escola, por limitados que sejam seu âmbito e suas possibilidades e, para tanto, precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. [...] É por essa razão que, em que pese todos os argumentos teórico-sociais contrários, do ponto de vista social, seja tão essencialmente importante que ela cumpra sua missão. E, para tanto, muito contri-

bui quem toma consciência da trágica herança de representações que pesa sobre a escola (Adorno, 1995, p. 117).

Ainda a propósito de compreender o que Adorno entende por “desbarbarização da educação”, faz-se necessário discutir o que representa, mesmo que em linhas gerais, a educação enquanto esclarecimento e a educação enquanto emancipação. Nesse sentido, reporto-me, novamente, à obra *Dialética do esclarecimento*, em que Horkheimer e Adorno tentam mostrar que os homens sempre perseguiram o esclarecimento com o objetivo de libertar-se do medo e fazerem-se senhores de si mesmos. Contudo, o alcance do saber, que se reduziu, na sociedade industrial, à razão instrumental, representou, ao contrário, a perda da potencialidade crítica do esclarecimento e desse assenhoreamento.

A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob seu influxo, levado pela mesma dominação. (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 43).

A negação do caráter repressivo e unilateral do esclarecimento representa, portanto, a possibilidade de um esclarecimento reflexivo e dialético, que atualizaria as assertivas de Kant acerca da necessidade da autonomia, da possibilidade de o indivíduo, por si só, realizar o sentido do *sapere aude* – ousar saber. É o que explicita Adorno, ao afirmar a autonomia como única e verdadeira força capaz de oferecer resistência à barbárie. “*O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana: o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação*” (Adorno, 1995, p. 125). Para ele, portanto, o esclarecimento deve consistir, essencialmente, em uma volta do sujeito em direção a si mesmo, fortalecendo sua autoconsciência crítica. Entretanto, o reconhecimento da importância da educação – que se manifesta, inclusive, na proposição de uma educação política – e na afirmação da necessidade, como uma tarefa urgente, de uma educação para a emancipação.

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. [...] Para terminar gostaria ainda de discorrer brevemente a respeito de algumas possibilidades de conscientização dos mecanismos subjetivos em geral, sem os quais Auschwitz dificilmente acontece-

ria. O conhecimento desses mecanismos é uma necessidade; da mesma forma também o é o conhecimento da defesa estereotipada, que bloqueia uma tal consciência. Quem ainda insiste em afirmar que o acontecido nem foi tão grave assim já está defendendo o que ocorreu, e sem dúvida seria capaz de assistir ou colaborar se tudo acontecesse de novo. [...] Finalmente, o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita (Adorno, 1995, p.119; 136-7).

No horizonte, portanto, do processo de desbarbarização da educação, pela via do esclarecimento reflexivo, está a busca da emancipação. Mas, para que a palavra *emancipação* possa ter sentido, diz Adorno, é necessário compreender as dificuldades que lhe são impostas pela organização capitalista, dificuldades essas que expressam e marcam a dependência de todas as pessoas ao existente.

A organização do mundo converteu-se a si mesma em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas, que supera toda educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico do termo se quiséssemos combater ao lado do conceito de emancipação sem levarmos em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente (Adorno, 1995, p. 142).

Diante do excerto acima destacado, educar para a emancipação seria aquela formação que propõe como sendo seu pilar fundamental a liberdade de o indivíduo se servir de seu próprio entendimento. Nessa perspectiva, pois, emancipação se aproxima de conscientização, processo que leva o indivíduo a produzir o que Adorno (1995, p. 141-2) chama de consciência verdadeira, ou seja, consciência que o torne capaz de compreender a contraditoriedade subjacente à educação, no contexto das sociedades totalmente administradas.

Assim, em que pese o fato de a educação sempre ter representado um processo desenvolvido para integrar a criança e o jovem à realidade vivida – na medida em que cada um realiza a tarefa de dar continuidade à espécie humana –, por meio da transmissão dos valores culturais, ela não pode ser reduzida a apenas um processo de adaptação e seria, igualmente, questionável se fosse apenas isso, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas ao existente. A educação deve ser, também e simultaneamente, educação para a autonomia, ou seja, possibilidade de se ir além da mera adaptação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (Adorno, 1995, p. 143).

A grande questão que, nos dias de hoje, permanece é que a realidade tornou-se tão poderosa sobre os homens que lhes impõe, desde a infância, o processo de adaptação, tornando quase automática a necessidade da identificação com o exis-

tente, com o poder. Lutar contra isso deveria ser o papel da educação, cuja tarefa seria o de fortalecer a resistência, ao invés de somente a adaptação.

Já vimos que Adorno tem plena consciência de que a educação não tem condições de, sozinha, transformar radicalmente a sociedade, por mais crítico-reflexiva que venha a ser. Para ele, contudo, ela tem uma especificidade insubstituível: por meio dela, poder-se-ia criar um clima que torne consciente, na medida do possível, os motivos que levam à barbárie.

Kramer (2010) ao discorrer sobre a necessidade de se estabelecer uma educação crítica desde a infância, nos esclarece o que significa educar contra a barbárie em seu entendimento:

Educar contra a barbárie significa recuperar a história e as histórias guardadas e esquecidas, estabelecendo uma outra relação com a tradição; significa *colocar o presente numa situação crítica* e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e que, portanto, é possível mudar o futuro. (Kramer, 2010, p. 278).

Assim, ao falar em educação e da necessária condição de que ela esteja voltada para uma autorreflexão crítica, desde a primeira infância, indico, tal como Adorno e Kramer, a urgência de um pensar que busque não permanecer na superfície do dado, na sua imediatidade, posto que todo pensar que se quer crítico primará por ir além do que se pode, aparentemente, ver. Desse modo, ao propor realizar o que Adorno chama de crítica imanente ao próprio objeto, parto da mesma desconfiança de Adorno quanto à sociedade burguesa – sociedade que promete a liberdade e a felicidade, mas não tem condições de concretizá-las, justamente, por não poder ir ao encontro dos conteúdos de suas promessas –, desconfiança essa que recai sobre o caráter ideológico da igualdade jurídica e da cidadania burguesas, que dimensionam o humano ao nível do feliz consumidor.

Nessa perspectiva, ao analisar o corpo das leis voltadas à infância, conforme evidenciado no capítulo seguinte, vislumbro não apenas suas idiossincrasias, mas, também e fundamentalmente, as relações sociais, materiais e históricas que foram responsáveis, tanto por aquilo que se pode, aparentemente, delas perceber, quanto por aquilo que realmente representam. E o que elas representam, ou melhor, o que a análise dessas leis pode revelar, no sentido de nos auxiliar a pensar em uma concepção de educação radicalmente diversa, comprometida em formar sujeitos emancipados, autônomos e participativos?

## Educação Infantil e Políticas Públicas

Analisar a relação entre as políticas públicas e a educação infantil, buscando apreender os momentos de encontro entre o processo de desenvolvimento da organização capitalista, enquanto totalidade social, e os processos educativos na primeira infância, permitiram-me compreender que o aparecimento das primeiras instituições voltadas ao atendimento de crianças pequenas – sendo a Europa oitocentista sua mola propulsora<sup>5</sup> – ocorre, também, no Brasil, como forma de proporcionar assistência aos filhos de mulheres que – devido ao avanço progressivo do capitalismo e sua inerente “vontade” de a tudo controlar e administrar – viram-se constringidas a deixar o lar e o trabalho doméstico para trabalharem nas fábricas.

De um certo ponto de vista, a história da sociedade moderna é a afirmação do controle social sobre atividades antes relegadas aos indivíduos ou às suas famílias. No primeiro estágio da Revolução Industrial, os capitalistas retiraram a produção do âmbito doméstico e a coletivizaram, sob sua própria supervisão, na fábrica. Em seguida apropriaram-se das habilidades e conhecimentos técnicos dos trabalhadores através da ‘administração científica’ e uniram suas habilidades sob uma direção administrativa. Finalmente estenderam seu controle também à vida privada dos trabalhadores, quando médicos, psiquiatras, professores, orientadores infantis, funcionários da justiça de menores e outros especialistas começaram a supervisionar a educação das crianças, tarefa que antes pertencia à família (Lasch, 1991, p.21).

A proposta inicial de atendimento às crianças da faixa etária de zero a seis anos e, **especialmente, às das classes populares**, foi, pois, **essencialmente, de caráter médico, nutricional e social**. Nas palavras de Sousa (1996, p. 49): “*O caráter assistencialista definia como única função dessas instituições a guarda das crianças*”.

A preocupação em manter essas instituições com essa função revelava, assim, os interesses de uma sociedade industrial que necessitava impor e garantir uma nova ordem social fundada em princípios não mais de liberdade e autonomia, tal como reivindicados pelos ideais iluministas, mas de controle e dominação, cada vez mais eficazes, sobre o homem e as próprias relações sociais, na tentativa de preparar e garantir uma mão de obra pronta a aceitar a dominação do capital. Deste modo a burguesia recorre, segundo Rago (1985, p. 17-8)

---

<sup>5</sup> Posto que é na Europa ocidental, do século XVIII, que acontecem as revoluções industrial inglesa e a revolução política francesa, as quais inauguram o sistema político-econômico capitalista.

[...] a inúmeras tecnologias de disciplinarização, incessantes e ramificadas. Do interior do espaço da produção ao percurso de volta à casa, penetram em sua habitação, invadindo e procurando controlar até mesmo os momentos mais inesperados de sua vida cotidiana.[...] O trabalho fabril deve ser organizado segundo os interesses e as exigências da expansão do capital. As relações familiares também devem ser produzidas a partir da constituição de um novo modelo normativo de família. Todo tipo de comportamento desviante, toda forma de relacionamento incontrolável, ameaçadora e impura devem ser curto – circuitados. Assim se pretende formar o novo proletariado, impondo-lhe uma identidade moralizada, construída de cima e do exterior.

“Vigilância, fiscalização” são, assim, as palavras mais precisas para designar o tratamento dado à infância, em uma sociedade em que as palavras de ordem são, tendencialmente, as da dominação e subjugação das classes menos favorecidas. Talvez pudéssemos, até mesmo, não mais falar em assistência e, sim, na constante tentativa de o Capital tentar controlar a vida desses indivíduos e, por conseguinte, de toda a sociedade.

Rago (1985, p. 121) corrobora essa concepção ao desvelar o caráter político-ideológico do discurso que advogava a necessidade de assistência a essas crianças, demonstrando que, à época<sup>6</sup>, a preocupação em manter as crianças em instituições de guarda, sob a mais rigorosa fiscalização, vigilância, justificava e mesmo refletia o interesse dos empregadores em manipular e acomodar as populações submetidas às condições de exploração do trabalho, assim como o de garantir ao trabalhador adulto o seu trabalho, diante da concorrência da mão de obra infantil, notadamente, mais econômica para o capitalista.

[...] dar assistência médica e proteção à infância significava também evitar a formação de espíritos descontentes, desajustados e rebeldes. Confinando o menor abandonado, os pequenos mendigos, os órfãos, que perambulavam às soltas pelas ruas, fumando, jogando fazendo Deus sabe o quê!, nas instituições assistenciais, a nação estaria salvando-os do perigo das ruas, espaço onde estavam sujeitos a contraírem todos os vícios e onde acabariam aparelhando-se para todos os crimes.

Cabia ao capitalista o discurso de que, confinando a criança no interior de unidades produtivas e oferecendo-lhes uma ocupação profissional, estaria contribuindo para a formação do novo trabalhador, enquanto para o operariado a utilização do trabalho infantil expressava, na verdade, uma exploração a um segmento, economicamente, mais barato e, politicamente, mais submisso, desmistificando as vantagens do tipo de adestramento que a atividade fabril poderia propiciar à infân-

---

<sup>6</sup> A autora remete-nos ao momento histórico que tem início em meados do século XIX, estendendo-se às primeiras décadas do século XX, momento este de constituição do mercado de trabalho livre e da tentativa de elaboração de uma ampla literatura em que a infância emerge no interior dessas novas relações sociais.

cia. Daí o discurso operário em favor da abolição do trabalho infantil e da democratização da escola para as crianças.

No discurso operário, a questão do trabalho infantil assumia a dimensão de luta pela preservação do campo de trabalho do homem adulto, mas ao mesmo tempo refletia a preocupação de proteger as crianças contra a degeneração física e moral advinda da atividade fabril. Nesse sentido, também o movimento operário atuava no sentido de enviar a criança à escola, como a mulher ao lar, refletindo uma representação imaginária da criança como ser frágil, irracional, inocente, que deveria ser moldado e preparado gradualmente para a vida adulta (id.; ib.: 142).

A manutenção dessas instituições ocorre, portanto, essencialmente, pela necessidade de o Capital salvar não as crianças e sua possível (de)formação, mas, antes, seus próprios interesses, uma vez que, guardando e vigiando as crianças em locais dessa natureza, estaria, essencialmente, garantindo, mesmo que futuramente, a continuidade de trabalhadores dotados de espíritos resignados e obedientes às leis da divisão social do trabalho.

O atendimento à criança em idade de 0 a 06 anos, em nosso país, assumiu, portanto, durante muito tempo, a conotação assistencial, guardiã, vigilante, sendo realizada por meio de instituições que mantêm profunda semelhança com locais de depósito, sem qualquer preocupação com uma educação que possibilite à criança um olhar crítico acerca da realidade social em que está inserida. Poucas, portanto, eram as iniciativas tanto para a criação de creches, quanto para a instituição de outros serviços de apoio à mulher trabalhadora. Até a década de 20, do século passado, iniciativas desta natureza não eram objeto de regulamentação legal.

No início do século XX, com o evento da imigração europeia, a formação de sindicatos de trabalhadores e os movimentos reivindicatórios por melhores condições de trabalho e de vida começam a refletir, também, nas instituições de educação infantil existentes, que, embora de forma incipiente, passam a atender a criança, revelando a vontade do capitalista, cada vez mais insidiosa e sofisticada, em assegurar a integração do trabalhador ao aparato produtivo, pois, ainda de acordo com Rago (1985, p. 34), o capitalista visava, ao mesmo tempo, controlar as massas, reforçar sua autoridade e desmobilizar qualquer manifestação que apontasse para a formação do proletariado e a sua identificação enquanto classe.

Através de 'concessões' como a instalação de armazéns, cooperativas, farmácias, restaurantes, escolas, vilas operárias, assistência médica junto às fábricas, o cerco aos passos do trabalhador torna-se mais consistente, sistemático e globalizante. Procura-se destilar, juntamente com estes 'benefícios', a ideia de que trabalhadores e patrões pertencem a uma mesma 'comunidade', lutando por interesses comuns. A imagem da família, utilizada para pen-

sar a fábrica, cumpre a função explícita de negar a existência do conflito capital/trabalho, sugerindo a ideia de uma harmoniosa cooperação entre pessoas identificadas.

É somente em 1961, no Brasil, que se pode verificar, em termos legais, a preocupação, por parte do Estado, de formalizar o atendimento à educação na infância. É, precisamente, com a promulgação da lei 4.024, que se evidencia esta preocupação, materializada em dois artigos das *Diretrizes e Base da Educação Nacional*, conforme abaixo indicado:

Art. 23- A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos e será ministrada em escolas maternas e jardins de infância.

Art. 24- As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria, ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Sousa, 1996, p. 41).

Vale ressaltar que – muito embora incipientes – estes procedimentos constituem, primeiramente, manifestações significativas, dado revestirem de natureza legal o atendimento escolar à primeira infância. Não se pode, entretanto, deixar de considerar que este *revestir de natureza legal o atendimento escolar à primeira infância* reflete, igualmente, o outro lado do mesmo processo ao qual o indivíduo passa a ser submetido no interior desta nova ordem.

Faço, aqui, referência a um certo desenraizamento<sup>7</sup> do indivíduo e, particularmente, da criança, pois que fruto de um ordenamento socioeconômico desumanizante, em virtude do atrofiamento da vida humana que se reproduz mediante uma atividade – o trabalho – que se apresenta *estranha* aos indivíduos, isto é, desprovida do sentido de auto atividade.

Em outras palavras, nas de Marx e Engels (1991, p. 104): “A única relação que os indivíduos ainda mantêm com as forças produtivas e com sua própria existência – o trabalho – perdeu para eles toda aparência de auto atividade e só conserva sua vida atrofiando-a”. Ou seja, o trabalho deixa de ser uma atividade vital e passa a ser uma atividade alienante.

---

<sup>7</sup> Este desenraizamento, consequência da transformação da família na sociedade contemporânea, concerne às relações estabelecidas entre o indivíduo e a família. Ao longo do processo histórico de seu desenvolvimento, a família desempenha um papel que visa, dialeticamente, **ajustar** o indivíduo à ordem social e garantir-lhe como que um abrigo seguro às hostilidades da vida social burguesa. Nas palavras de Horkheimer (1990, p. 225): “*Tanto quanto os outros elementos do atual contexto cultural, encontra-se a família diante deles como do todo numa relação não só fomentadora, mas também antagonista. Se, mesmo no auge da ordem burguesa, a vida social se renovou apenas sob as maiores privações para a maioria dos homens, então a família era um lugar onde o sofrimento livremente manifestado e o interesse lesado dos indivíduos encontrava um refúgio para a resistência*”.



O conteúdo legal de que passa a se revestir o atendimento à infância, ao longo da história da educação infantil brasileira, mostra, contraditoriamente, de um lado, como o discurso do capital passa a ser incorporado e naturalizado pelas camadas excluídas e, de outro, o que em nenhum outro documento havia, ou seja, a atribuição de uma legalidade à infância, o que possibilita a reivindicação, por parte das populações expropriadas e exploradas, do cumprimento das disposições legais.

No início da década de 1970, a aprovação da Lei 5.692/71, altera a nomenclatura *escola primária* para *escola de 1º grau*. No entanto, a referida lei não definiu nenhum termo para designar a educação que ocorreria na faixa etária anterior aos sete anos, referindo-se às crianças dessa faixa etária da seguinte forma:

Art. 19 - 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 (**Grifos meus**).

O próprio conteúdo deste parágrafo revela, de um lado, a falta de comprometimento por parte do poder público para com a educação infantil, na medida em que este não dispõe, claramente, sobre a forma de atuação para oferecê-la e, de outro, a natureza desigual e assistencialista dessa modalidade de ensino. Essa falta de comprometimento do Estado deixa aberto, à iniciativa privada, o caminho para a assunção da responsabilidade dos sistemas de ensino na modalidade da educação infantil, responsabilidade que este setor cumpre como mercador da infância.

Permito-me, aqui, uma breve digressão para, referir-me, particularmente, a esse processo (agora, mais facilmente perceptível), em virtude das ações, cada vez mais presentes, dos programas neoliberais, mas que, como vemos, nasce antes mesmo de ouvirmos falar em práticas dessa natureza. A morosidade na criação de leis que garantissem à infância algum direito e os tímidos investimentos nas áreas sociais e educacionais contribuíram para o desenvolvimento de novos valores, valores esses que apontam, hoje, para a mercantilização da infância e sua educação, por meio de estratégias políticas antidemocráticas que chegam mesmo a defender e propor a inexistência do direito à educação como um direito social, passando a ser entendida como **direito de propriedade**.

A qualidade da educação como propriedade está sujeita a tais regras e só ela, enquanto 'propriedade', pode constituir-se em algo desejável e conquistável pelos indivíduos empreendedores. Ela se conquista no mercado e se define pela sua condição de não direito (Gentili, 1995, p. 247).

E quem a comprará no mercado?

Obviamente, os indivíduos possuidores daquele famoso espírito vivificador do indivíduo burguês – a propriedade privada –, o que significa dizer que todos aqueles que não possuem as condições materiais exigidas pelo capital serão excluídos da possibilidade de terem acesso à educação, enquanto direito público e social. E, ao desintegrar o seu caráter de direito, a mesma é reduzida à mera condição de mercadoria e, sendo entendida como tal, passa a ser vista como fruto apenas para poucos.

Nesse sentido, vemos que, tanto a Lei 5.692/71, quanto a anterior, a 4.024/61, propõem artigos sobre a educação infantil, mas de maneira genérica, em nada contribuindo para estimular sua expansão pelos organismos públicos, ficando sua prática restrita a algumas poucas escolas, nas capitais brasileiras e, ainda, restrita a uma pequena parcela da população. Até esse período, o setor educacional não havia assumido, de fato, a tarefa de promover a educação infantil.

No contexto, entretanto, de uma presença mais efetiva do Estado brasileiro, no que se refere à educação infantil, são criados diversos órgãos<sup>8</sup> para atuar nessa área. Pode-se destacar, dentre eles, um que objetiva, no que diz respeito ao atendimento das crianças, dedicar-se a aspectos mais propriamente educacionais, qual seja, a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), atualmente, Coordenação de Educação Infantil (COEDI).

Verifica-se, em um estudo mais aprofundado da história do atendimento à criança pequena no Brasil, uma constante criação e extinção de órgãos, resultando na superposição do atendimento e na existência de vários órgãos com as mesmas funções, pois, como afirma Kramer (1992 p. 90-1):

O quadro do atendimento à criança no Brasil é constituído por uma rede, cheia de meandros, que envolve três diferentes ministérios: o da Saúde, o da Previdência e Assistência Social e o da Educação, além do Ministério da Justiça, nos casos de menores infratores. Na história desse atendimento percebe-se como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a superposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com as mesmas funções. Essa multiplicação do a-

---

<sup>8</sup> O cenário em que se insere o atendimento à criança pequena, no Brasil, não se restringe, contudo, à intervenção do Estado brasileiro. Além do aparato estatal nacional, pode-se perceber a presença de uma intervenção internacional na educação infantil no Brasil. Como marca dessa intervenção, muitos órgãos foram criados, ao longo da história, para atuarem nesse nível de ensino, geralmente, de caráter mais assistencial. Nessa perspectiva, foram instaladas no país agências de dois organismos internacionais dirigidos à infância: a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com trabalhos ainda de cunho assistencial, ambos situando a pobreza como uma ameaça ao desenvolvimento do país.

tendimento não é um problema meramente organizacional ou de caráter administrativo. Ela expressa, sobretudo, a forma estratificada com que a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora do “bem-estar” da família, ora da educação.

Somente a partir da década de 1970 é que o interesse no atendimento da criança menor de sete anos passa a ser considerado de modo diverso pelos setores oficiais, fato que pode ser atribuído à aceleração do processo de industrialização, que conclamava o trabalho feminino, alterando os costumes da família. Dentre outros fatores que contribuíram para modificar o interesse desses setores sobre este atendimento, a influência das recomendações dos organismos internacionais e os estudos e trabalhos realizados por profissionais interessados na educação da criança assumem papel relevante. Ainda que, de certo modo, “esquecida” pela lei, a educação pré-escolar apresentou certo avanço no Brasil, expandindo-se por força da demanda das famílias trabalhadoras, fenômeno esse de âmbito mundial. Crescia, também, em todo o país, o número dos que percebiam a importância e necessidade de o poder público responder a essa nova demanda social.

Nota-se que o período histórico é de mudança e grandes transformações no modelo de organização econômica e política: tem início a crise do modelo de acumulação e regulação social do Estado de *bem-estar social*, modelo esse, predominantemente, do pós-guerra, que determinava formas estáveis de relações de trabalho, produção em massa, garantia de direitos sociais de educação, saúde, transporte, moradia e garantias de emprego. Com a crise, começa o que poderíamos chamar de uma nova reestruturação industrial, que engendra profundas transformações no modelo processo do trabalho. Se, antes, tínhamos um Estado protecionista, que privilegiava a escala nacional, agora, predominam a ideia e a prática de um mercado progressivamente internacionalizado, o que implicou o redirecionamento, de forma rápida, dos processos de produção, de modo a estimular a competitividade no mercado.

As exigências brasileiras por modernização não demoraram a acontecer, assim como o estabelecimento de novos paradigmas educacionais e a redefinição de políticas sociais, por meio do estabelecimento de programas específicos de educação básica, não só ao nível do ensino médio, mas extensivos a todos aqueles que estão inseridos no mundo do trabalho, de modo a preparar, cada vez mais, profis-

sionais tecnicamente competentes, capazes de enfrentar a competitividade do mercado internacional.

Assim, já com a Constituição de 1988, podemos perceber modificações legais no âmbito da educação infantil, uma vez que o atendimento institucional às crianças de zero a seis anos passa a ser vinculado ao sistema de ensino formal. O artigo e o inciso que contemplam essa medida dispõem: “*Art.208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade*” (Brasil, 1988, p. 111).

Neste artigo, fica estabelecida, pela primeira vez, na Constituição Brasileira, a garantia da efetivação do dever do Estado para com a educação infantil, pois, ao incluir, as creches no capítulo referente à Educação, passa a reconhecer, juntamente à função do cuidado, seu papel educativo.

A Constituição Federal de 1988 define, também, a educação infantil como um direito da criança e uma opção da família, reconhecendo o direito de todas terem acesso a essa modalidade de ensino. Nenhuma lei geral de educação, daí em diante, poderia ignorar o patamar legal atribuído à educação infantil na Constituição Federal de 1988. Ainda no âmbito legislativo, foi elaborada e aprovada a Lei 8.069, de 13/07/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa lei foi, igualmente, resultado de pressões exercidas pelos diversos setores sociais, especialmente, aqueles diretamente ligados ao atendimento de crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente foi promulgado dois anos após a Constituição Federal, em 1990. Nele, o dever do Estado em relação à educação infantil é descrito no artigo 54, inciso IV, da mesma forma como está na Constituição Federal em seu artigo 208, inciso IV: “*Art.54 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV-atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade*” (Brasil, 1991, p. 10). Pode-se, pois, afirmar que este estatuto vem a confirmar, no referido artigo, o já determinado pela Constituição Federal de 1988, no que concerne ao dever do Estado para com a educação, consolidando, dessa forma, o direito adquirido pelas crianças de lhes ser oferecido esse tipo de atendimento.

Se o direito da criança, de zero a seis anos, à educação em creches e pré-escolas já estava assegurado na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e

do Adolescente, a tradução desse direito em diretrizes e normas, no âmbito nacional, representa um marco histórico de grande importância para a educação infantil, em nosso país, na forma da lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em dezembro de 1996, destinando vários artigos ao atendimento da criança de zero a seis anos, entre os quais:

Art.21 - A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela **educação infantil**, ensino fundamental e ensino médio;

Art.29- **A educação infantil, primeira etapa da educação básica**, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30 - A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de zero a três anos de idade;

II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art.31- Na educação **infantil**, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996, p. 14,19. **Grifos meus**).

Nos artigos acima citados, a atual LDB<sup>9</sup> reconhece a educação escolar já desde os primeiros anos de vida, legitimando o papel das creches e pré-escolas na participação desse processo, junto à família e à comunidade. Segundo a LDB, nem a creche, nem a pré-escola substituem a educação familiar; elas a complementam. O artigo 21, acima mencionado, deixa claro que a educação infantil é parte integrante do sistema de ensino, que constitui, portanto, uma etapa importante para o desenvolvimento das crianças, desenvolvimento esse que deve ser acompanhado por meio de um processo de avaliação contínuo, integral, sem caráter promocional para a etapa seguinte.

Um dos destaques trazidos pela LDB/96, no que diz respeito à política para a infância é o fato de, pela primeira vez, na história das políticas públicas educacionais brasileiras, a educação infantil ser reconhecida como um direito da criança e conceituada enquanto nível de ensino, integrando, dessa forma, a educação básica, juntamente com os níveis de ensino fundamental e médio. O reconhecimento deste direito afirmado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB de 1996 está expresso nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação.

---

<sup>9</sup> Faz-se importante destacar a criação da Lei 11.274/96 a qual altera redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases de educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6(seis) anos de idade.

Não resta dúvida, ao analisarmos a trajetória da educação infantil, que a última LDB trouxe, do ponto de vista legal, em seus artigos destinados à educação infantil, contribuições importantes para essa etapa de ensino. Penso mesmo que, em uma análise “apressada”, poderíamos, unicamente, discorrer sobre os “ganhos” da educação infantil, obtidos nesta LDB.

Parto, entretanto, do princípio de que não é possível analisar e compreender as políticas públicas destinadas à educação infantil, bem como o direito de participação da criança no espaço escolar público, sem considerar o contexto das atuais políticas públicas, que vêm sendo implementadas pelo Estado neoliberal, em que se verifica:

[...] um desencontro entre as diretivas institucionais, legais e, práticas cotidianas cristalizadas através de uma história política de irmão caçula e pobre do sistema educacional brasileiro: caçula porque a creche recém entrou na legislação nacional brasileira; pobre porque em decorrência dos recursos que lhe vêm sendo alocados, de sua vinculação estreita com a assistência social, e por isso, no Brasil, sinônimo de serviço destinado a usuário pobre (Rosenberg, 1999, p. 5, apud Füllgraf, 2002, p. 13).

Ainda segundo a autora, esta história política de *irmão caçula* explica - pelo percurso da história da infância e da assistência à infância no Brasil, pois, conforme anteriormente colocado, durante quase todo o século XX, as políticas sociais dirigidas às crianças e a educação das crianças pequenas tiveram como tônica um caráter paternalista e assistencialista.

A própria conquista de um corpo de direitos sociais para as crianças é recente. Muito pouco se tem feito no sentido de articular políticas sociais para a infância, ao passo que os investimentos se refletem de forma muito tímida nas áreas sociais e educacionais, tendo em vista o confronto político e o embate que se dá em torno de dois projetos distintos de sociedade (Füllgraf, 2002, p. 13).

Do mesmo modo, entendo não ser possível assumir uma postura crítica diante do processo antidemocrático de gestão da educação no Brasil, sem situá-lo no contexto do atual ordenamento político, econômico e social.

Uma vez que o modelo econômico neoliberal impõe um ideal de educação e de sociedade comprometidos com a reprodução do atual modo de produção, na medida em que desconsidera as questões sociais – relegando-as a um plano secundário –, privilegia, como eixo de sua intervenção, uma política voltada ao atendimento dos interesses do mercado. Assim, no que se refere às políticas públicas educacionais brasileiras, é possível afirmar, do mesmo modo, que estas têm exercido, predominantemente, o papel de instrumento para a consolidação de uma educação voltada à competitividade, tal como exigido pelo modelo econômico que

pretende formar, em síntese, um indivíduo pragmático, orientado para a produtividade, para o lucro e para o consumo.

Neste sentido, ainda que destaquemos o avanço da legislação, é necessário aclarar o “duplo” significado da inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos, posto que, se de um lado, a educação infantil passa a ser vista enquanto parte integrante do sistema de ensino, de outro, passa a recair sobre ela a **obrigatoriedade explícita de funcionar e de estar de acordo com as determinações legais**, o que implica, conseqüentemente, o “direito” ao ajustamento da infância e sua educação à nova ordem econômica, política e social da sociedade brasileira, em outras palavras, a infância sistematizada e produtiva.

O que se pode esperar da educação tradicional, senão que constitua indivíduos padronizados, dóceis e profundamente autoritários? É para isso que serve a escola burguesa: para fazer as pessoas aceitarem cegamente as normas estabelecidas, para incutir valores sociais e morais da classe dominante, para produzir e reproduzir indivíduos concebidos à sua imagem. E isto através de relações autoritárias, punitivas, coercitivas, estabelecidas entre professores, de um lado, e alunos de outro (Rago, 1985, p. 147).

É importante observarmos, desta forma, que o capítulo que faz referência à educação infantil, presente na última LDB, faz parte de um todo que não apenas determina diretrizes para a educação em geral, mas que traz, igualmente, nelas subsumidas, as determinações e as condições objetivas engendradas no seio da sociedade capitalista contemporânea.

Se a leitura da LDB/96 procura evidenciar, de um lado, uma certa preocupação, por parte do Estado, em formar um indivíduo autônomo, participativo, capaz de pensar criticamente, deixa implícito, de outro, o interesse em que esta formação do “cidadão” se dê por meio da educação, desde a infância, para o mercado de trabalho<sup>10</sup>, tal como lemos na LDB/96:

Art. 22- A **educação básica** tem por finalidade **desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para **progredir no trabalho e em estudos posteriores (Grifos meus)**.

Assim, o que se nos apresenta, hoje, como contradição – ante o modelo educativo nas formas (e fôrmas) do capitalismo, que prescreve uma determinada educação para a cidadania – inerente às políticas educacionais expressa, na verdade, o projeto de sociedade da chamada Nova Direita, que concerne à necessidade de

---

<sup>10</sup> Trabalho esse que, como bem vimos anteriormente, tem levado o indivíduo a, cada vez mais, sujeitar-se às condições impostas pela exploração capitalista, sacrificando – por paradoxal que nos pareça – necessariamente, sua condição humana.

reprodução de uma cultura favorável à reprodução das relações sociais de trabalho, hodiernamente reconfiguradas, segundo os padrões da acumulação flexível toyotista. Uma cultura calcada, crescentemente, em parâmetros fabris, entronizadora de valores empresariais, em que o individualismo – ao invés do processo de individuação – e a competitividade que, consolidadas por meio de concepções científicas fundantes de práticas pedagógicas tecnicistas, garantam, simultaneamente, a instrumentalização necessária para ser aplicada, de forma imediata, às novas tecnologias e à reprodução das formas dominantes do trabalho nas formações sociais capitalistas.

A educação, enquanto formação cultural, nas *experiências*<sup>11</sup> escolares, tende a ter, deste modo, como real fundamento educativo, não o trabalho como categoria ontológica (conforme sua acepção marxiana), mas, seu simulacro, isto é, a profissionalização, cujo princípio é a adaptação, pois, alicerçado em valores do mercado, transmuta o saber em mais uma mercadoria de consumo imediato, uma cultura que tem seu valor venal medido nos termos do mercado.

**Chegou por fim um tempo em que tudo o que os homens tinham considerado inalienável se tornou objeto de troca**, de tráfico, e se podia alienar. É o tempo em que as mesmas coisas que até então eram transmitidas, mas nunca trocadas; dadas mas nunca vendidas; adquiridas mas nunca compradas – **virtude, amor, opinião, ciência, consciência**, etc. – **tudo, enfim, passou ao comércio**. É o tempo da corrupção geral, da venalidade universal, ou, falando em termos de economia política, o tempo em que qualquer coisa, moral ou física, ao converter-se em valor venal é levada ao mercado para ser apreciada no seu mais justo valor (Marx, 2001, p. 31. **Grifos meus**).

Retomo, aqui, a questão das representações acerca do trabalho e da cidadania, tal como se apresentam no horizonte do projeto neoliberal. Propor a *formação*

---

<sup>11</sup> Digo *experiências*... pois, correntemente, vivemos em um mundo em que não realizamos experiências. Antes, pobres dela, aprisionados pela repetição, realizamos **atividades escolares**. “A *experiência* é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase um antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de `sabedoria`, mas no sentido de `estar informado`), o que consegue é que nada lhe aconteça” (Bondía, 2002, p. 21-2).



*para a cidadania e para o trabalho*<sup>12</sup>, tal como o faz a LDB/96, como condição para a emancipação do homem, sem considerar as bases nas quais estão assentadas as concepções em torno da educação infantil, no Brasil contemporâneo, é negar a dimensão histórica que atravessa o processo contraditório em que se desenvolve a sociedade industrial e, portanto, a cidadania, a dimensão criadora do trabalho e da educação. Assim, reveste-se, no mínimo, de ingenuidade propor uma formação para a cidadania, sem refletir sobre as condições econômico-sociais que determinam sua (im)possibilidade efetiva de concretização social.

Desse modo, a análise acerca da relação entre Estado e educação infantil não nos pode furtar o pensar sobre o que de ideológico permeia as atuais políticas brasileiras para esse nível de ensino, tomado como um dos momentos da tentativa de responder à crise estrutural do capital e dos Estados nacionais – ocasionada pelo processo de globalização, que, ampliando os espaços sociais alcançados pelo capital, converte os direitos do cidadão – tais como o direito à saúde e à educação – em mercadorias disponíveis ao consumidor, impregna o atual discurso neoliberal.

Neste sentido, volto, brevemente, à discussão apresentada no I capítulo desta monografia, em que refleti acerca do papel assumido pela educação na conformação e na redução do indivíduo à condição de mero consumidor, diante de uma sociedade de consumo, ou seja, quando discuti o projeto de educação que pensa a escola como um espaço de e para consumidores, feita para habilitar e treinar o domínio de técnicas. Diante de um projeto dessa natureza

**A infância** como fase natural desaparece, ou melhor, **é substituída por um simulacro**. A pedagogia como reflexão social que articula os meios e discute os fins da educação perde o sentido, pois a educação, definida agora como treinamento e adestramento, não necessita de reflexão educacional (Ghiraldelli, 2000, p. 39. **Grifos meus**).

Retomar tais reflexões permite afirmar, mais uma vez, que não podemos, ingenuamente, acreditar que planos detenham o poder de superar os males decorrentes de uma estrutura de distribuição de riquezas e recursos moldada segundo uma política de privilégios, que favorece somente aqueles que detêm condições de consumo. Mais que isso, assentada em uma divisão social de trabalho que frag-

---

<sup>12</sup> Essa proposição pode ser encontrada no Título II – Dos princípios e fins da educação nacional –, art 2º: “**A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (Brasil, 1996, p. 1. **Grifos meus**).

menta os homens e, para a imensa maioria, imputa um lugar subalterno no interior da organização social.

Vemos, assim, de um lado, um discurso social e político sobre a infância, ao passo que, de outro, se se considerar a base histórica em que esta vem se constituindo, pode-se perceber que as práticas sociais voltadas às crianças não têm garantido seus direitos fundamentais, isto é, aqueles que apontam para a realização do direito à cidadania, à participação. Porém, se é verdade que se reivindica – em conformidade com a LDB – o direito à cidadania, é, igualmente, verdade que não estão cumpridas as condições objetivas que permitiriam o efetivo exercício da cidadania, da participação no interior do desenvolvimento das relações de mercado, uma vez que

[...] o neoliberalismo [...] promove uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos de consumidor (Marrach, 2000, p. 48).

Na tentativa de assentar e consolidar as bases da crítica que teço ao protótipo de cidadão presente no projeto neoliberal, subjacente ao texto da lei, busco, na fala de Canevacci (1981, p. 7), a compreensão da concreticidade do desenvolvimento histórico-cultural do homem e da sociedade.

O desenvolvimento histórico-cultural da humanidade é – ou, pelo menos, foi o que ocorreu até a fase atual – também um contraditório processo de individualização. Mas não do homem abstrato, puramente natural ou neutralmente social, é sim do homem concreto [...].

É, exatamente, esse homem concreto que, em condições materiais determinadas, realiza esse processo contraditório de individuação, pois, só podendo realizar sua humanidade no interior da cultura, nela encontra as bases de sua desumanização, ao isolar-se, ao deixar de reconhecer a si próprio na relação com o outro. Nas sociedades capitalistas, o outro deixa de ser – de modo mais agudo do que em qualquer outra formação socioeconômica – a referência que permite a identificação de si, sendo substituído por aquele elemento que, nessa organização societal, legitima a individualidade: a propriedade privada. Ainda nas palavras de Canevacci (op. cit.: 9):

Instaura-se uma dialética entre a autoconsciência do indivíduo e a autoconsciência social, que permite ao indivíduo tomar consciência de si tão-somente em relação a um outro indivíduo, até chegar à descoberta e formalização daquela substância secreta que legitima o reconhecimento da individualidade para alguns e a exclui para outros: a propriedade. Com essa chave de interpretação, torna-se claro por que não foi possível identificar com o conceito de indivíduo, durante inteiras épocas históricas, as crianças, os negros, os pobres, os escri-

vos, as mulheres, os marginalizados, os trabalhadores assalariados: todos eram privados daquele espírito vivificador e fundante que é a propriedade privada das relações sociais de produção.

A realidade fria e desumana com que vemos milhares de crianças sendo transformadas, desde cedo, em objetos, sendo vendidas no mercado capitalista, seja como mão de obra barata, ou mesmo como protótipo de “cidadãos” sendo formados nos bancos escolares me instigou, desta forma, a buscar entender as relações sociais produtoras, em todos os níveis e esferas, situações extremas de miséria e exclusão que coabitam em um mundo, cada vez mais, concentrador de riquezas. Em função disso, reproduz-se uma sociedade incapaz de gerar uma educação para a autonomia, educam-nos (e educamos!), ao contrário, para a obediência e submissão... enfim, para a heteronomia.

Assim, na tentativa de ampliar as discussões sobre as novas orientações educacionais para a infância que, no Brasil, têm início, principalmente, com a última LDB, busquei problematizar o movimento do Estado brasileiro e para o que as medidas educacionais tomadas representam, no interior de uma sociedade como a que vivemos, em que se limita (quando não se impede) a participação da criança no interior da escola pública, bem como a construção de uma educação como um direito.

Essas reflexões não podem, entretanto, paralisar as discussões que buscam afirmar a conquista de direitos reais para a educação infantil, o que implica a luta pelo reconhecimento, por meio de políticas e ações concretas, de que a infância é uma fase da vida importante e que precisa ser considerada em toda a sua plenitude, o que resulta em uma ação voltada em direção ao momento da resistência, ou, nas palavras de Adorno, buscar formar um indivíduo que *resista* a todo esse universo de coisas, que produz e reproduz as mesmas condições históricas e sociais que levam os indivíduos à sujeição e à barbárie.

## Considerações Finais

Pensar a *infância e a sua participação na escola pública*, no âmbito das políticas públicas implicou, como bem vimos ao longo do texto, compreender o complexo e multifacetado processo sócio-histórico da construção da infância e do papel que a escola vem desempenhando diante do contexto da estrutura econômica e política da sociedade brasileira contemporânea.

Há pelo menos duas décadas o tema da infância vem sendo debatido no Brasil. Entretanto, uma discussão sobre o direito da participação ativa da criança na gestão dos serviços sociais é praticamente inexistente. Em estudos atuais, contudo, têm-se referências à criança e à infância, indicando uma oposição a concepção dominante de infância que a considera como simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais que sustentam relações de poder. Nesse sentido, opor-se a esse modo hegemônico de pensá-la é compreender que “*As crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de onde provém [...] existindo um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo*” (Benjamin, 1984, p.70).

Foi este pressuposto benjaminiano que incitou este estudo a tomar como referencial de análise uma concepção de *criança* que a concebe como ativa na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que a rodeiam e na sociedade na qual vivem, uma vez que se entende a criança não apenas como sujeito passivo de estruturas e processos sociais. Tal concepção, em que subjaz uma percepção política, liberta a criança do determinismo biológico, inserindo uma epistemologia própria da infância nos domínios do social. (cf. Nunes, 2002, p. 18 e 23).

A *infância* é, portanto, condição da experiência, é linguagem, é afirmação de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança deva seguir para tornar-se um adulto, um exercício de potência. (cf. Kohan, 2002, p. 237).

A concepção aqui analisada rompe com teorias e práticas educativas funcionais ao *status quo*, na medida em que adestram corpos e demarcam terrenos, definindo quem tem o poder nas tomadas de decisão, em outras palavras, quem é portador da razão. Segundo Kohan (2002, p.233), esta concepção, sobre a qual se erguem nossas práticas, promove a danificação do mundo da criança:

Estamos acostumados a associar a infância à idade prematura. [...] estamos habituados a ver a infância como uma fase da vida humana, fase que abandonamos ao chegar à vida adulta. [...] chegamos a associar a infância e o infantil ao pueril, ao ingênuo e ao simples, àquilo que, por ser ainda prematuro, não se reveste de suficiente complexidade nem merece excessiva atenção.

Como vimos, a temática da infância e das questões sociais que a envolvem vêm crescendo no discurso oficial, em especial nas políticas públicas que fazem referência aos “direitos da criança”. Mas, por outro lado, é notório o crescimento da ideia de uma criança, que para além do seu atrelamento à subalternidade em relação ao adulto, precisa *adultizar-se*, ou seja, superar a idade prematura como refere Kohan (2002) o mais rápido possível. As mais pobres necessitam trabalhar desde a mais pouca idade para manterem-se vivas; as das classes abastadas preparam-se, o mais cedo possível, para adquirir as competências e as habilidades necessárias para tornarem-se empreendedoras, isto é, adultos de “sucesso”. O trabalho, portanto, acompanha, nas sociedades de classes, o homem desde a mais tenra idade e a infância aprende a lidar com um vocabulário e um esquadrinhamento do tempo e do espaço próprios do interior das fábricas e das empresas.

Do ponto de vista da substância dos Direitos da Criança<sup>13</sup>, mais especificamente quanto ao direito de participação o Art. 12 declara: “*A criança tem o direito de expressar sua opinião toda vez que são tomadas decisões que lhe dizem respeito, e sua opinião deve ser levada em conta na justa medida*”, no entanto tal direito, como bem vimos ao longo do texto, vem sendo negligenciado quer do ponto de vista das políticas quer das práticas sociais; o que revela o legado sociológico que atrela a criança à idade da incapacidade e faz soar o clássico postulado durkheimiano sobre a educação sustentada na ideia de “*ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram maduras para a vida social*” (Durkheim, 1984, p. 17). Este postulado que assume a criança como objeto, ou melhor, uma “tabula rasa” a qual os adultos “dirigem”, “manipulam” ignora o reconhecimento dos direitos de participação das crianças, pois conforme nos alerta Tonucci (2005 cf, p, 153-54), garantir a participação efetiva da criança significa que:

[...] quando os adultos tomam uma decisão que diz respeito também às crianças, precisam pedir a opinião delas. Após ouvir o parecer das crianças, os adultos devem levar isso em consideração. [...]. Todas as decisões tomadas na escola, como o horário das aulas, a quantidade de deveres de casa, o peso das mochilas, a organização do recreio, os problemas ligados à disciplina, ao interesse, ao prazer ou ao cansaço de aprender, interessam às crianças.

---

<sup>13</sup> De 20 de Novembro de 1989.

Considerando, portanto, que a escola, ainda hoje, está centrada, fundamentalmente, na autoridade investida do poder do adulto/diretor/professor (Paro, 1998, p. 250), apesar das “mudanças” propostas nas novas leis educacionais, entendo que o gestor escolar, no espaço da direção da escola, assim como o professor em sala de aula, encontram-se mais próximos das esferas do poder decisório nas instituições escolares do que o restante dos segmentos que compõem a escola.

São fios entrelaçados entre o discurso oficial, o normatizado, e as expectativas dos sujeitos, envolvendo suas histórias de vida, suas experiências, suas representações de mundo. Desse modo, a narrativa oficial da gestão democrática da escola pode ser desconstruída no desejável do “regimento interno” das escolas, uma vez voltado ao comportamento que os adultos esperam de uma criança ideal (infância abdicada), que confirma as reflexões de Benjamin (1994, cf. p. 112) acerca dos hábitos esperados em espaços programados: *“Nele, o ‘interior’ obriga o habitante a adquirir o máximo possível de hábitos, que se ajustam melhor a esse interior que a ele próprio”*, o proibido, porém, contido nessas regras formais, quase sempre determinadas pelo administrador da escola (o adulto), é a prática dos corredores, dos pátios, das entradas e saídas dos portões, dos reclames baixinhos aos seus pares, do “virar de olhos” aos adultos, das propostas imediatas ao menor impedimento (“se não pode assim, pode desse outro jeito”); é, portanto, a resistência ao indesejável, ao que não “cheira bem”, ao indigesto; é a construção do novo. E, como diz Benjamin (1994 cf. p. 116): *“Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operam a partir de uma tabula rasa”*. A criança, assim, resiste ao que lhe faz “pesar às costas” (a incapacidade), parte do *princípio* e imprime na “tabula” que lhe foi atribuída, a sua potência, a criação, a *infância*.

A resistência, nesse sentido, tem o poder de transformar práticas. Não porque a ordem veio “lá de cima”, mas porque as instituições são dinâmicas e estruturantes (Srour, 1998). Seus habitantes trafegam no seu interior construindo relações coletivas, podendo, nesse movimento, direitos antes desconhecidos obterem possibilidades de reconhecimento. Logo, pensamentos hegemônicos são rompidos, relações de poder são transformadas, assim, a autoridade daqueles que *“criaram espaços em que é difícil deixar rastros”* (Benjamin, p. 118), é repudiada.

Por fim, as reflexões de Agamben (Cf. 2005, p. 23), sustentam tais inquietações:

Não se trata [...], naturalmente, de deplorar a realidade, mas de constatá-la. Pois talvez se esconda, no fundo desta recusa aparentemente disparatada, um grão de sabedoria no qual podemos adivinhar, em hibernação, o germe de uma experiência futura. A tarefa que [...] se propõe – retomando a herança do programa benjaminiano ‘da filosofia que vem’ – é a de preparar o lugar lógico em que este germe possa atingir a maturação.

Defendo neste sentido que partindo, pois, das condições históricas sociais dadas pode-se lutar pela possibilidade de resistir ao que é, pela possibilidade da autonomia e da humanidade real, tal como deixam entrever Adorno e Horkheimer (1985, p. 9):

O pensamento crítico, que não se detém nem mesmo diante do progresso, exige hoje que se tome partido pelos últimos resíduos de liberdade, pelas tendências ainda existentes a uma humanidade real, ainda que pareçam impotentes em face da grande marcha da história.

Mas, não se pode deixar de lado, ao falar da necessária transformação do que hoje é a educação infantil, os sujeitos dela, isto é, as próprias crianças, pois

Infância, de contínuo nascer, ela é a possibilidade de quebrar essa inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento. Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo, a expectativa de uma repetição livre e complexa, do radicalmente novo, do que não pode ser inscrito na lógica do estabelecido. Assim, o nascimento não engendra apenas um ser vivo, mas a possibilidade de nascer de todos os seres já nascidos e por nascer, de não se abandonarem à inércia do estado das coisas, de se espantarem com aquilo que nem sequer pode ser chamado com os nomes já nomeados. Uma faculdade, uma potência, uma força, isso é também a infância (Kohan, 2003, p. 252).

Mesmo a infância sendo – parafraseando Kohan – *um contínuo nascer, possibilidade de quebrar a inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento*, ou ainda, *uma faculdade, uma potência, uma força, isso é também a infância*, importa lembrar **o que é a infância das crianças brasileiras**, para reafirmar a importância, tal como defendido pelos frankfurtianos, da consciência do que é, como possibilidade de nos conduzir a uma teoria do que não é ainda, ou seja, da necessidade de pensarmos/refletirmos o que é – o cenário sociopolítico que materializa a experiência da infância das crianças brasileiras e por este caminho ir em busca do que está além de, o que ainda não é. Dito em outras palavras, ir em busca da concretização de uma sociedade justa na qual homens, mulheres, crianças... Sejam vistos na sua condição de sujeitos com direitos, não somente, a participação na escola pública – objeto de reflexão do presente estudo –, mas em toda a sociedade.

## Referências Bibliográficas

- ADORNO, TH. Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEM, G. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ARROYO, M. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI C, REIS. Jr, OLIVEIRA. M. *Trabalho, formação e currículo*: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999: 13-41.
- BENJAMIN, W. *Reflexões*: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Sumus, 1984.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*, v. I, Magia e técnica, arte e política, trad. S.P. Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista brasileira de educação*, n. 19 jan. a abr. Rio de Janeiro: ANPED: Autores associados, 2002. p. 20-8.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988a.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. BUENO, M.S.S. As políticas brasileiras atuais para a educação básica e a onda neoliberal. In:
- CANEVACCI, M. *Dialética do indivíduo*: o indivíduo na natureza, história e cultura. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DEL PRIORE, M. (Org) *História das Crianças no Brasil*. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- DURKHEIM, E. *Émili Durkheim: sociologia* / organizador (da coletânea) Josué Albertino Rodrigues; (tradução de Laura Natal Rodrigues). 3. ed. São Paulo: Ática, 1984.
- FRIDMAN M. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- FULLGRAF, J. B. G. *Direito das crianças à educação infantil*: um direito de papel. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/25/jodetegomesfullgraft07.rtf>., acessado em fevereiro de 2012.
- GAGNEBIN, J-M. Pesquisa empírica da subjetividade e subjetividade da pesquisa empírica. In: *Revista Psicologia e Sociedade*. São Paulo: ABRAPSO, v. 13, n. 2,



jul./dez., 2001. p. 49-57.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: RJ, 1995, p. 228-52.

GHIRALDELLI Jr, P. (Org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 57-73. (Questões de nossa época, 61).

GIMÈNEZ, F. e TRAVERSO, G. Infância e pós-modernidade. In: KOHAN, W. O. e KENNEDY, D. (orgs.) *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 239-71.

HOBBSAWM, E. *A era das revoluções*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, TH. Conceito de iluminismo. In: \_\_\_\_\_. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os pensadores).

HORKHEIMER, M. e ADORNO, TH. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, TH. Ideologia. In: \_\_\_\_\_. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo. Cultrix/ EDUSP, 1973. p.184-205.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

HORKHEIMER, M. *Teoria crítica I: uma documentação*. São Paulo: Perspectiva: EDUSP, 1990. (Estudos, 77).

KANT, I. Resposta à pergunta: que é o iluminismo? (1784). In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, s. d.

KOHAN, W. O. Uma educação da filosofia através da infância. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte, Autêntica: 2002.

KOHAN, W. O. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, S. *A política do pré escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, S. Direitos da criança e o projeto político pedagógico de educação infantil. IN: BAZÍLIO, L.C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho contra a barbárie, In: KRAMER, S.; LEITE, M.I.; NUNES, M.F. & GUIMARÃES, D. *Infância e Educação Infantil*. 9ª ed.

São Paulo: Papyrus, 2010.

LASCH, CH. *Refúgio num mundo sem coração*. A família: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEO MAAR, W. Da subjetividade deformada à semiformação como sujeito. In: *Revista Psicologia e Sociedade*. São Paulo: ABRAPSO, v. 13, n. 2, jul./dez., 2001. p. 92-141.

MARRACH, S.A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JR, P. (Org.).

- Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 42-56. (Questões de nossa época, 61).
- MARX, K e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: HUCITEC, 1991.
- MARX, K e ENGELS, F. *Crítica da Educação e do ensino* (Introdução e notas de Roger Dangeville). Lisboa: Moraes, 1978.
- MARX, K. *Manuscritos Econômicos Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MARX, K. *Miséria da filosofia*: resposta à filosofia da miséria de Proudhon. São Paulo: Centauro, 2001.
- MATOS, O. C. F. *Os arcanos do inteiramente outro: a escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MINAYO, M.C.S. *Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. 11ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999. (coleção temas sociais).
- NUNES, A. L. S. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: \_\_\_\_\_. *Crianças indígenas*: ensaios antropológicos. São Paulo: s. ed, 2002. (Antropologia e educação).
- PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI C, REIS. Jr, OLIVEIRA. M. *Trabalho, formação e currículo*: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-20.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1998.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.
- RAGO, M. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*: Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- RODRIGUEZ, V. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. In: CADERNOS CEDES. *Políticas públicas e educação*. São Paulo: CEDES, ano XXI, n. 55, nov. 2001. p. 42-57.
- ROSEMBERG, F. O Estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. In: *Estudos em avaliação Educacional*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1999, p. 5-57.
- SOUSA, A. M. *Educação Infantil*: uma proposta de gestão municipal. Campinas, SP: Papirus, 1996 (Magistério).
- SROUR, R.H. *Poder, Cultura e Ética nas Organizações*. São Paulo. Editora Campus, 1998.
- THOMPSON, P. *A voz do passado*: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem*: AGORA CHEGA! Porto Alegre: ARTMED, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.