

ADMINISTRAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA: POLÍTICAS TRANSNACIONAIS E POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

PORTO, Zélia Granja. - UFPE

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: CAPES

Este artigo¹ traz um recorte dos resultados obtidos numa pesquisa cujo propósito foi analisar os discursos políticos, científico-acadêmicos e pedagógicos pela participação social presentes nas políticas de educação infantil no Brasil, no período compreendido entre 1970 a 2000. Em particular o trabalho interroga a produção e a distribuição discursiva em favor da participação social a partir de um olhar sobre os lugares institucionais de construção e constituição de discursos: órgãos oficiais normativos e prescritivos do currículo nacional - Ministério de Educação e Cultura-MEC e Conselho Nacional de Educação-CNE; instância que acolhe o debate acadêmico sobre o tema - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação-Anped, e agências internacionais que nas suas agendas incluem propostas de participação social, com possíveis impactos nas políticas formuladas e subscritas pelo Brasil para a educação infantil - Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura-Unesco e Banco Mundial.

O estudo realiza uma análise da simultaneidade e da dispersão dos enunciados, do seu funcionamento e interconexões em formações discursivas - comuns ou em disputa pela participação social, presentes de forma particular, nas políticas de educação infantil - que constituem campos de saber-poder e tornam os sujeitos infantis inteligíveis às formas de administração social nos momentos-movimentos históricos das reformas das políticas educacionais. Enunciados que traduzem os sujeitos infantis em estados mentais, em experiências subjetivas, em competências individuais e coletivas e os transformam em racionalidades políticas que findam por inscrevê-los como objetivos e aspirações dos poderes públicos. Como objetos de poder, eles passam a ser governados, moldados e regulados por intermédio de práticas políticas corporificadas nas reformas da educação infantil. Portanto, num dispositivo de *governamentabilidade* - conjunto de conhecimentos, instituições, procedimentos, análises, reflexões, táticas, cálculos -, uma forma bastante específica e complexa de poder na interpretação de Foucault (1993; 2003).

¹ Elaborado a partir da Tese de Doutorado (em andamento) da autora, sob orientação do Professor Leôncio Vega Gil, da Universidade de Salamanca-Espanha. Agradecimentos especiais a Maria das Graças Correa de Oliveira pelos momentos de interlocução.

Esta temática tem despertado o interesse de pesquisadores e de um modo geral, aparecem instigados pela ação da família, da criança e dos educadores (VILLA; 1995; PARO, 1997; SANTOS GUERRA, 1977; tematizam a participação no campo da educação infantil e abordam a influência das recomendações de organismos internacionais nas políticas sociais de atendimento à infância (KRAMER, 1985; CARVALHO, 1985; ROSEMBERG, 1999, 2000, 2002; PENN, 2002); enfocam a ação de setores organizados da sociedade civil, particularmente das mulheres na luta pela conquista de creches (GOHN, 1985; CAMPOS, 1991); a participação das famílias, relacionando-a com a qualidade da educação (PORTO, 1987; GUNNARSSON 1998; GHEDINI 1998; CAMPOS 1998; ZABALZA 1998; CORREIA 2001; PORTO *et al*, 2001) e analisam as políticas de educação infantil à luz do paradigma ecológico (FORTUNATI, 1989; COCHRAN, 1993; HADDAD, 1997; ROSSETTI-FERREIRA E RAMON E SILVA, 2002). As capacidades participativas infantis relacionadas aos processos educativos são destacados nos estudos desenvolvidos por Trilla y Novella (2001).

Ao tomarmos os discursos pela participação social como uma categoria de análise, optamos por um olhar multirreferencial (MARTINS, 2004) que nos leva a transitar por diferentes abordagens teóricas, indo além dos contornos e limites das fronteiras de uma única disciplina. O enfoque, portanto, é vertebrado a partir de um recorte sobre a participação social no âmbito das teorias da democracia, numa aproximação da participação social à dimensão política (ROUSSEAU, 1866; 1995; PATEMAN, 1970; DWORKIN, 1992).

A complexa rede de relações históricas e sociais que envolvem os diversos espaços de desenvolvimento das políticas para educação infantil, e os diferentes lugares de constituição e construção discursiva pela participação social nos fizeram recorrer à abordagem ecológica e sistêmica de desenvolvimento infantil propugnada por Urie Bronfenbrenner, que concebe o meio ambiente como uma série de regiões contidas uma dentro da outra, a qual nomeia macrosistema, exossistema, mesossistema e microsistema (BRONFENBRENNER, 1979, 2004).

Abordagem que enseja uma visão mais ampla das diferentes interações e influências sociais, culturais, econômicas e políticas que caracterizam as condições de produção dos discursos - os macrossistemas - como também permite alcançar e descrever enunciados explicitadores de possíveis posições que podem ocupar e de onde podem falar os sujeitos (instituições de políticas educacionais e crianças) para si e para os outros. Os discursos como campo de regularidade para posições de subjetividade e ao mesmo tempo como espaço de exterioridade (FOUCAULT, 2002).

Políticas de educação infantil: participação e regulação social

Importa socializar nesta exposição, uma discussão de resultados obtidos abordando dimensões relevantes, presentes no processo de institucionalização da educação infantil no Brasil. Fazemos referência aos dois modos de entender a participação social como manifestação da democracia: como oportunidades educativas a serem estendidas a todas as crianças e como prática educativa fundada na liberdade dos sujeitos infantis, crença de que a educação pode contribuir para o desenvolvimento, demonstrada por argumentos em defesa de sujeitos autônomos, ativos, participativos, auto-responsáveis, portanto, sujeitos dotados de capacidades participativas.

Assim, podemos pensar na institucionalização da educação infantil e na rede de relações e práticas discursivas, configuradoras da emergência de novas formas de regulação transnacional e nacional corporificadas em campos de discursividade das políticas educativas – como campo de conhecimentos especializados sobre participação social no âmbito da educação infantil, como conteúdos discursivos das reformas educacionais indutoras de mudanças institucionais que findam por se inscrever nas capacidades interiores do indivíduo, como standardização, difusão e transmissão de modelos educacionais ou imposição de regras acopladas a determinados instrumentos de cooperação financeira internacional.

Essas formas de regulação transnacional e nacional em favor da participação social mostraram-se convergentes em três dimensões, podendo ser agrupadas numa seqüência de séries discursivas, que compreendem as funções enunciativas: *protetora*, que atua como princípio moral e ao mesmo tempo como instância de proteção do sujeito no exercício dos seus direitos fundamentais, no caso, a educação infantil elevada à

condição de direito social básico; *integrativa*, atinente à participação social dos atores, interlocutores sociais envolvidos nas práticas sociais de governabilidade dos sistemas educativos - família, comunidade, escola, movimentos sociais e setores da sociedade - que forja o sentimento de pertencimento e governabilidade dos sistemas educativos; *constitutiva* de sujeitos e mediadora e constitutiva de saberes, explicitada no nosso estudo pelas condições cognitivas e interativas da participação social.

Essas positivities (ou racionalidades) se firmaram e consolidaram-se nos diferentes campos de discursividade estudados e explicam como foram incorporadas regras, normas e prescrições no sistema educacional em relação à administração social da participação social: dos sujeitos infantis, nas oportunidades educativas e na administração de suas liberdades como práticas do cuidado de si - modos de comportamentos e maneiras de ser específicas de construção de subjetividades; das famílias, dos movimentos sociais e de setores da sociedade para viabilizar o governo da formulação de políticas de educação, em particular das políticas de educação infantil, da sua execução e avaliação, acontecimentos discursivos que se traduzem em momentos e movimentos das reformas das políticas educacionais.

Participação social como regulação das oportunidades educativas

Mudar para permanecer. Afirmativa que certamente poderia traduzir o sentido atribuído ao tripé sobre o qual se fundou a gramática discursiva predominante nos anos 1970 e início dos anos 1980, baseada na formação discursiva *expansão -baixo custo - mobilização comunitária -*, que daria forma ao atendimento pré-escolar de massa e legitimaria o discurso construído em defesa do modelo “alternativo” que passou a coexistir no campo de discursividade dos organismos internacionais e no campo de política educacional, início da década de 1970.

No Brasil, esse modelo expressava a forma de atendimento desenvolvida pelos projetos *Ceape* (1972 a 1977) e *Proape* (1977 a 1982), posteriormente generalizados na forma de política nacional com o *Programa Nacional* de 1982, programa que inaugurou um novo formato para as políticas sociais que combinavam baixo padrão de gasto público, participação comunitária e utilização dos espaços próprios e ociosos da comunidade e que guardavam similaridade com as experiências ditas condutoras de internacionalidade

desenvolvidas na República Popular da China e no Senegal, divulgadas pelo *Relatório Faure* como protótipos simplificados de atendimento mais barato que os realizados nos jardins de infância e escolas maternas convencionais. A análise permite-nos afirmar que as idéias do modelo “alternativo” aparecem na forma de coexistência - enunciados já formulados em outros lugares de discursividade, que são atualizados na repetição, no discurso como uma regularidade em dispersão controlada, articulados não como um simples traço ou estilo, mas como um domínio de objetos e conceitos integrantes de um conjunto que se apóia num mesmo sistema de formação discursiva: a educação infantil compensatória. A constância e as regularidades enunciativas são visíveis na *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), no *Relatório Delors* (1990) e no *Encontro Mundial de Cúpula pela Criança* (1990), por exemplo, nos seus discursos em favor do modelo de baixo custo baseado na família e na comunidade considerado um modo apropriado de intervenção. A suposta internacionalidade do modelo foi recentemente reafirmada categoricamente pelo Banco Mundial (2002) como sugestão para a expansão do acesso à pré-escola de crianças pobres do Brasil, ressuscitando o modelo Proape desenvolvido com apoio das mães e da comunidade, uma alternativa de baixo custo de oferta dos serviços públicos, desenvolvida na década de 1970.

Associada à formação discursiva expansão -baixo custo - mobilização comunitária, uma outra formação discursiva entra em cena - educação infantil como investimento em capital humano futuro -, vinculada ao discurso que associa o investimento realizado na primeira infância à produtividade econômica futura da sociedade, conforme explicita o Banco Mundial. Uma nova feição é concedida ao discurso que sinaliza uma cadeia de relações que envolvem melhoria da escola, das capacidades e habilidades físicas e mentais das crianças e a possibilidade de maior inserção da mulher no mercado de trabalho.

As justificativas dessa formação discursiva afirmam serem os serviços de desenvolvimento da primeira infância uma arma contra a pobreza, pois investindo na pré-escola se está construindo capital humano futuro; antecipar a escolarização significa eliminar a evasão e a repetência, e, por conseguinte, significa melhorar a escola. Elas confirmam, assim, o discurso de matiz econômico e uma visão compensatória de educação, visão que se vincula às teorias de privação cultural cujo discurso menciona os atributos de compensação de carências culturais e o desenvolvimento das crianças pobres. Com foco na pobreza, ele reforça a visão de que o investimento educacional na

criança pré-escolar, por meio da educação compensatória, pode resolver os problemas da pobreza, da contenção social, da evasão e da repetência escolar e da antecipação da escolarização.

Na verdade, novas formas de inclusão por exclusão eram introduzidas no discurso educacional caracterizando a participação em oportunidades educacionais via modelos consoantes com a visão compensatória e a idéia de baixo investimento público e envolvimento da comunidade. Tais discursos aparecem no campo de discursividade internacional na forma de oposição intrínseca, distanciando-se do discurso que vinha sendo instituído pela Unesco em defesa do direito à educação infantil em escolas maternais e jardins de infância, desde os anos 1970. Podemos interpretar essa aparente contradição como sendo uma revelação de que os discursos estariam numa relação de complementaridade (difração do discurso) na medida em que dois modelos passam a coexistir no campo de discursividade internacional: o escolar convencional e o alternativo de baixo custo.

A análise da dispersão e repartição dos enunciados sobre a participação social, portanto, pôs em relevo a influência dos organismos internacionais, particularmente da Unesco, na formulação da política educacional brasileira. No campo de discursividade acadêmico-científico há uma vontade de verdade pautada pelo poder de dizer, de criticar, de romper com a homogeneidade discursiva da política nacional em articulação com os organismos internacionais. De fato, nesse campo de discursividade identificamos um discurso permeado pela crítica à identidade e à persistência do modelo compensatório de baixo investimento público, baseado na comunidade, termo genérico e abstrato, segundo a crítica, e às formas de ingerência do Banco Mundial nas políticas de educação e, em particular nas políticas de educação infantil (VIEIRA, 1999; ROSEMBERG, 1999; 2000; 2002).

Foi possível também encontrar convergência no discurso transnacional e de política educacional nacional em relação a algumas *leis de verdade* que constituem aspectos comuns para a organização dos sistemas internacionais e que se expressam nos enunciados: igualdade de direitos; democracia; educação infantil como um direito da criança e da família; participação do cidadão na gestão da coisa pública; expansão da escolaridade obrigatória; educação básica como primeira etapa da educação permanente

ou aprendizagem ao longo de toda a vida; caráter informal das estruturas tradicionais de educação; irrelevância da clássica distinção entre educação formal, não formal e informal e educação dentro e fora da escola, para citarmos apenas alguns enunciados dominantes na produção, difusão e transmissão de modelos educativos universais.

Episódios extraídos do *corpus documental* exemplificam a formação de discursos transnacionais que governam a construção das capacidades infantis, quer dizer, revelam formas de administração social da criança, que passam a ser incorporadas pelas políticas de educação infantil brasileira.

Por exemplo, a formação de cidadãos com competências cívicas e sociais para raciocinar ante os perigos, as contradições e as injustiças do mundo contemporâneo marcado por revoluções tecnológicas é uma idéia que vem sendo construída no âmbito internacional, há mais de três décadas. A formação de um “homem novo” que seja capaz de compreender as conseqüências globais dos comportamentos individuais, de conceber as prioridades e de assumir as solidariedades que compõem o destino da espécie” (FAURE, 1973, p.32). A este “homem novo” será exigida a competência de saber “estabelecer um equilíbrio entre suas capacidades ampliadas de compreensão e poder, e sua contrapartida potencial de caráter afetivo e moral” (id.1973, p.45). Com efeito, “não basta reunir o *homo sapiens* e o *homo faber*, é preciso, além disto, que se sinta em harmonia com os demais e consigo mesmo: *homo concors*”. (ibid)

Esse mesmo conteúdo discursivo se faz presente na *Declaração de Educação para Todos* (1990) e aparece de forma singular, - não pelo que é dito, mas no acontecimento do seu retorno, que embora se encaixe na noção de pertinência e semelhança por fazer parte de uma estratégia, que dá a cada ação atributos comuns, dela se distingue, se amplifica, se detalha -, em minúcias, conforme descritos também no *Relatório Delors* (1990), na forma dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Este último - aprender a ser - já se perfilava no Relatório Faure, portanto, de forma familiar e insistente reaparece e, por pertencer à mesma formação discursiva, reagrupa-se e passa a constituir, juntamente com os demais, os quatro pilares da educação. Estes pilares constituem os princípios que orientam o indivíduo para enfrentar as “tormentas” da complexidade do mundo contemporâneo e traduzem as bases que fundamentam a aprendizagem e as

competências para o futuro. A respeito da capacidade crítica, explicita o *Relatório Delors* que “desde a infância e ao longo de toda a vida, [a educação] deve forjar, também no aluno, a capacidade crítica que lhe permita ter um pensamento livre, e uma ação autônoma (1999, p.63)”. À educação e em particular, aos professores, é atribuído papel importante na “construção da capacidade de discernir autonomamente, condição indispensável a quem vai participar na vida pública” (DELORS, op.cit. p.34). Esta capacidade será exigida quando o aluno se tornar cidadão e tiver “de conciliar o exercício dos direitos individuais, fundados nas liberdades públicas, e a prática dos deveres e da responsabilidade em relação aos outros e às comunidades a que pertencem” (ibid).

Aprender a conviver, numa sociedade altamente competitiva, individualista, é a aprendizagem mais desafiadora que temos a enfrentar e, é uma aprendizagem que se inicia pelo conhecimento de si próprio, passando, “num primeiro nível, à descoberta do outro” e, “num segundo nível e ao longo de toda a vida, à participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar conflitos latentes” (DELORS, op.cit. p.97). Assim, desde a infância, projetos de cooperação propostos pela escola podem dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos, constituindo uma referência para a vida futura.

Por último, o aprender a ser - mais do que preparar as crianças para determinada sociedade-, deverá “fornecer-lhes forças e referências intelectuais que lhes [permitam] compreender o mundo que as rodeia e [a nele se] comportarem [...] como atores responsáveis e justos” (DELORS, 1999, p. 100). O processo de compreender o mundo, inserindo-se como sujeito que faz história, deve passar por todos os níveis de escolarização, iniciando-se com a educação infantil, buscando desenvolver no ser humano, no processo de aprender a ser, “sua autonomia e espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação” (id. p.100). A educação democrática como uma “preparação para o exercício real da democracia” também é destacada. (FAURE, 1973, p.172).

Essas competências ajudam a construir o argumento da educação como fator de libertação, afirmada em *Faure* quando a Comissão a define, inspirada em Paulo Freire, como contrária à educação para a domesticação e como um ato de conhecimento e um

meio de ação que permite transformar a realidade. Recorre, ainda, a Comissão Faure, às experiências estrangeiras que têm como fulcro a pedagogização do sujeito ativo: as desenvolvidas na Região do Nordeste brasileiro e mais tarde, no Chile, com o método Paulo Freire de alfabetização; a “concepção de conscientização” de Paulo Freire; à “escola ativa” do suíço Ferrière; a “auto-educação”, da italiana Maria Montessori; ao “trabalho em equipe”, do americano John Dewey; ao “método ativo”, do belga Ovide Decroly e ao movimento da “escola nova” de Celestin Freinet, para citar apenas algumas.

Com esta reflexão queremos dizer que ao legitimar essas *leis de verdade*, a Unesco faz uso de formas de internacionalização para difundir e formar homogeneidades discursivas em torno de modelos educacionais transnacionais que se traduzem em formas de mandato - quando fixa prioridades e orienta formas de elaboração de políticas educacionais locais -, e de legitimação - quando afirma e acolhe opções educacionais, legais e epistemológicas das políticas nacionais e locais.

Já na produção acadêmico-científica, prevaleceu a existência de uma semântica internacional em relação à reforma educacional que confirmou formas de internacionalidade muito mais ligadas à lógica social do recurso a experiências e tradições teóricas internacionais (externalizações) do que à construção convergente de um programa de educação de natureza mundial ou de formas de standardizações (SCHRIEWER, 2001). Pudemos confirmar isto na evidente preferência acadêmico-científica pelas tradições temáticas em torno da interação social e do papel mediador do jogo e da brincadeira na construção do conhecimento, da identidade e da autonomia infantis, tradição teórica de corte interacionista-constructivista, a partir das abordagens teóricas propostas por Vygostky, Lúria, Leontiev e Walon. Argumentação que também guarda similitudes com o discurso veiculado nas propostas nacionais para a educação infantil inscritas nos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil.

Do nosso ponto de vista a convergência de discursos - compartilhamento de sentidos, objetos do discurso, conceitos, modelos de sistemas educativos - não pode ser entendida como cópia. Cada contexto nacional ou cultural, na medida das suas necessidades e situações específicas, reinterpreta e reatualiza o conteúdo normativo e teórico de suas

tradições face à pressão de problemas contemporâneos, em conformidade com linhas culturais e históricas locais.

Participação como prática das liberdades da criança e das famílias: a administração social do cuidado de si

Libertar para regular. Uma afirmativa que certamente traduziria o sentido que atribuímos à política de lugares de discursividade - espaços institucionais a partir dos quais a criança, a família e a comunidade são vistos comentados, instigados, teorizados, regulados, posto que neles sejam inventadas e produzidas práticas sociais de modalidades discursivas específicas, que se aglutinam e abarcam num movimento, desde aspirações dos poderes públicos a competências, habilidades e atitudes pessoais e subjetivas dos indivíduos infantis.

Conforme é sabido, a administração das liberdades da criança pelo poder público remonta ao advento da escola de massa, formação discursiva que introduz a noção de cura dos males educacionais e das injustiças sociais por meio de mais educação para todos. A *Conferência de Educação para Todos*, acontecimento discursivo que recoloca no debate social e acadêmico mundial a importância e a prioridade da educação básica universal como base da aprendizagem e do desenvolvimento humano por toda a vida, retoma com mais vigor, a educação para todos, cujo enunciado reitor - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - passa a se converter numa vontade de governo dos outros, pelos outros, e de si por de si mesmo; passa a se converter na *travessia* e no *ponto de chegada* das políticas.

No discurso pedagógico esse enunciado se traduz na forma de conteúdos instrumentais essenciais para a aprendizagem - leitura, escrita, cálculos e resolução de problemas - e nos conteúdos básicos da aprendizagem - conhecimentos, habilidades e atitudes - competências e condições necessárias à formação e desenvolvimento do sujeito educacional que encarna os ideais da modernidade: participativo, livre e autônomo.

Esse enunciado contribuiu para a mudança do paradigma educativo e escolar, uma reviravolta nos discursos vigentes subjacentes ao modelo de escola expansiva centrada nos saberes disciplinares, aptidões e objetivos comportamentais. Uma mudança que introduziu novos pilares para a educação: conhecer, saber fazer, saber viver junto e com

os outros, e saber ser. E com eles, o discurso do conhecimento, das habilidades, dos valores, atitudes e competências. Muda o discurso e novos valores são atribuídos à educação, mais especificamente, à aprendizagem e ao ensino, com ênfase nas competências e aprendizagens, bases que irão sustentar a formação do discurso da escola competitiva dos anos 1990.

Formas de exercício dos poderes são também instauradas para a formação de cidadãos, mediadas pela aglutinação de realidades que se estendem das relações econômicas à conduta dos indivíduos particulares, portadores de certas habilidades e características que lhes confere singularidade. Novos *regimes de verdades* são criados pelo conhecimento da subjetividade, formas de dizer coisas sobre os outros seres humanos, regras dos que podem dizer e daqueles que estão sujeitos a elas (ROSE; 1998).

Apresentadas na forma de pilares da educação pelo *Relatório Delors*, as competências do conhecer, saber fazer, saber viver junto e com os outros, e saber ser, convergem com o discurso do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)*, no Brasil: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, a viver com os outros e aprender a ser.

Uma gramática específica que caracteriza o discurso que se vai instituindo como uma política geral de verdade, para usar um termo foucaultiano, materializada no conjunto dos objetivos gerais: “imagem positiva de si”, “auto estima”, “articulação de interesses e pontos de vista”, “agente transformador”, “ampliação das relações sociais”, “valorização da diversidade”:

Para que as crianças possam gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que elas exercitem o autogoverno e usufruam gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções (RCNEI, v. 2, p. 15).

Segundo Foucault, as experiências de si são fundamentais para a constituição do sujeito, sendo as mesmas “historicamente construídas” (LAROSSA, 1994, p. 43). Nelas se cruzam saberes sobre o sujeito, práticas de regulação e formas de subjetividade.

Enunciados como os que seguem dão visibilidade a essas questões: “É preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações” (RCNEI, v. 2, p.15).

Idéias de liberdade e autonomia dão substância aos enunciados dos RCNEI, que são apresentados como instrumentos potenciadores do exercício da cidadania ou pelo menos favorecedores do “desenvolvimento integral das identidades infantis” (RCNEI, v 1, p.5):

[...] constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (RCNEI, v.1, p.13).

Esse discurso tenta construir um novo *ethos* mundial identificado com os direitos humanos e com a difusão de um sentimento de responsabilidade e solidariedade internacionais que dá protagonismo aos valores éticos e morais da sociedade, frente ao processo de globalização. E como produtora e disseminadora dessa discursividade a Unesco ao chamar para si o desafio de dar rosto humano a mundialização mediante suas competências em matéria de educação, ciência, cultura e comunicação assume o papel de porta-voz entre as nações.

O percurso metodológico

Para analisar os discursos e enunciados que circulam por lugares institucionais produtores de discursividade pela participação social, recorreremos à abordagem teórico-metodológica que nomeamos *microanalítico-interpretativa do discurso*, inspirada na arqueogenealogia de Michel Foucault, ampliada por aportes teóricos da análise de discurso propostas por Maingueneau (1997), Fairclough (2001), Charaudeau e Maingueneau (2004).

Sob esta ótica, a análise envolveu uma descrição detalhada dos enunciados - unidade elementar do discurso (átomo do discurso), “como elemento último de decomposição do discurso (MACHADO, 1981, p. 167) - sobre a participação social que circulam nos documentos dos três campos de discursividade selecionados - transnacional, político educacional e acadêmico científico – e que passaram a constituir um *corpus documental*

que abarcou, sobretudo, fontes primárias: leis de diretrizes e bases da educação nacional, referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, decretos, recomendações, textos normativos e prescritivos das políticas nacionais; atas das Conferências Gerais da Unesco, informes, relatórios e declarações. Sob a forma de episódios – um ou mais enunciados - permitiram apreender conceitos, regras e recontextualizações conceituais inscritos no discurso pela participação social das políticas de educação infantil.

Essa reflexão nos permite identificar e caracterizar igualmente os lugares de onde vêm os discursos conforme a natureza das modalidades enunciativas e caracterizar as práticas discursivas de políticas de educação infantil – os processos de produção, distribuição e utilização do discurso bem como a natureza e variabilidade desses processos em função dos fatores sociais e culturais específicas da cultura acadêmica (Anped), da cultura nacional (MEC e CNE) e da cultura transnacional (Unesco e Banco Mundial).

Considerações finais

Conforme argumentamos, macrossistemas e microssistemas em relações de interdependência produzem e fazem circular discursos constituídos por um sistema de idéias, domínios de saber, ordenações para uma pluralidade de instâncias de regulação transnacional, nacional, regional e local (BARROSO; 2005; DUTERCQ, 2005) que, de alguma maneira, contribuem para moldar e conformar a ação e a participação individual.

A partir da identificação dos discursos pela participação social no campo de discursividade de organismos internacionais, é possível inferirmos os arranjos que a engendraram como formas de regulação transnacional, evidenciado por dois registros encontrados para a participação social – participação nas oportunidades educativas ofertadas pelo Estado, e administração social das liberdades da criança e das famílias.

Os enunciados reitores - educação como direito social, condições cognitivas e interativas da participação social e sentimento de pertencimento -, aparecem nas suas respectivas funções enunciativas e práticas discursivas de proteção, constitutiva

/formativa e integrativa, transformando-se, portanto, em idéias-forças reguladoras para os sistemas educativos nacionais como parte do macrosistema, pelo poder que têm de influenciar de maneira global, a conformação e os processos de políticas públicas educacionais. Não obstante a regulação e gestão da política de educação infantil em nível nacional, na dispersão de acontecimentos discursivos dos campos de discursividade transnacional e nacional, conteúdos enunciativos coexistem e revelam-se convergentes quanto às formas de participação, quer nas oportunidades educativas ofertadas pelo Estado, quer nas formas de administração das liberdades infantis e das famílias. As construções de internacionalização que emergem das interpretações ligadas às noções de universais de educação e de desenvolvimento individual da personalidade não são, portanto, inteiramente separáveis de um programa de educação de natureza mundial. Reconhecemos, portanto, que determinantes nacionais e transnacionais coexistem se cruzam se combinam e se modificam.

Do recorte da produção acadêmica nacional, que tem como objeto a educação infantil, podemos apreender um conjunto de regularidades discursivas sobre a participação social que dialoga e se filia a distintos campos do saber: à ciência política, à sociologia e antropologia e em particular à psicologia do desenvolvimento. Os vários elementos que dão base a esta afirmação foram mostrados quando agrupamos os três campos de discursividade presentes na produção acadêmica nacional, quais sejam: o direito social básico, como essência da democratização do acesso à educação infantil com qualidade; a função integrativa, quando enfatizamos os construtos da articulação entre os microsistemas e exossistemas, e a função constitutiva de sujeitos participativos, quando evidenciamos os enunciados sobre as habilidades e capacidades envolvidas na formação de sujeitos participativos.

Por fim, devemos explicitar as implicações deste estudo frente a novas necessidades de pesquisa, sinalizando para uma questão que julgamos ser instigante: como as práticas pedagógicas poderiam escapar das linhas de standardização que as intenciona homogeneizar no plano em que estão presentes as complexidades e assimetrias.

O estudo nos permitiu desvelar os discursos de novas formas de regulação emergentes no interior da discursividade dos organismos internacionais e suas relações com as políticas nacionais de educação infantil. Foi possível visualizar o *fio* e a *trama* dos

discursos que capturam os sujeitos infantis “participativos”, “ativos”, “autônomos”, e o aprisionam mediados por novos artefatos culturais regulatórios da participação social e que significam mais governo, mais intervenção, mais controle sobre os indivíduos infantis.

Referências Bibliográficas

BANCO MUNDIAL. Brasil. Desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas. **Relatório** n. 22841 – BR, 2002.

BARROSO, João. Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives em Europe: de la régulation du système à um système de régulations. In: DUTERCQ, Yves. **Les régulations des politiques d'éducation**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

BRONFENBRENNER, Urie. **Making human beings human**: bioecological perspectives on human development. London: Sage, 2004.

CAMPOS, M. Malta. Lutas sociais e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.79, p. 56-65, nov. 1991.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **O contexto político do atendimento pré-escolar em Pernambuco**. Recife, 1985. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1999.

DUTERCQ, Yves. Comment collectivité territoriale se saisit de la décentralisation de l'éducation. In: DUTERCQ, Yves. **Les régulations des politiques d'éducation**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2005.

DWORKIN, Ronald. Deux conceptions de la démocratie. In: LENOBE, Jacques; DEWANDRE, Nicole (Dirs.). **L'Europe au soir du siècle**. Identité et démocratie. Paris: Esprit, 1992.

FAIRCLOUGH, Norbert. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAURE, Edgar. **Apprendre a être**. Paris: Fayard and UNESCO, 1972; Versión española: PAREDES DE CASTRO, Carmen. **Aprender a ser**. La educación del futuro. 1. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1973.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos: Manoel Barros de Motta; Tradução: Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, José. ¿Qué es una escuela para la democracia? **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 275, dic. 1998.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A força da periferia**. A luta das mulheres por creches em São Paulo. Petrópolis: Vozes, 1985.

GÓMEZ, Juan Carlos. **Perspectivas de las políticas de infancia en la Europa de los noventa**. Investigación y políticas de infancia en Europa en los años noventa. Madrid, Fernández Ciudad: Ministerio de Asuntos Sociales, Centro de Publicaciones, 1994.

GUNNARSSON, Lars. A política de cuidado e educação na Suécia. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Orgs). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1998.

HADDAD, Lenira. **A ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. São Paulo, 1997. Tese de Doutorado, 312 f. Universidade de São Paulo.

KRAMER, Sonia. **A política de pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1985.

LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**. A trajetória da Arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução: Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, mai./jun./jul./ago., n.26, 2004.

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PATEMAN, Carole. **Participation and democracy theory**. Cambridge, London: University Press, 1970.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 7-24, mar., 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**. A política do ensino e a construção do professor. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTO, Zélia Granja. **Números decimais**: problemas de compreensão e de representação. Recife, 1995. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

PORTO, Zélia Granja. **Pré-Escolar**: ambiente alfabetizador. Análise de uma intervenção na escola. Por que analfabetismo? Ler a vida, escrever a história. Recife: Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, 1990.

PORTO, Zélia Granja; CARVALHO, Rosângela Tenório de. Educação Matemática na Alfabetização de Jovens e Adultos: sobre aprender e ensinar conceitos. In: REUNIÃO DA ANPEd, 23, 2000, Caxambu, MG.[**Resumos**].Cd-rom.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

ROSEMBERG, Fúlvia. A expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p.7-40, jul., 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.7-24, mar. 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabíola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.65-100, 2002.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato social e outros escritos**. Tradução: Rolando Roque da Silva. São Paulo: Cultrix, 1995.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **El crisol de la participación**: investigación sobre la participación en consejos escolares de centro. Madrid : Escuela Española, D. L. 1997.

SCHRIEWER, Jürgen. Formas de externalização no conhecimento educacional. **Cadernos Prestige**, Lisboa, n. 5, p.5-51. Educa, 2001.

TRILLA, Jaume; NOVELLA, Ana. Educación y participación social de la infancia. **Revista Ibero-Americana de Educación**, Madrid, n. 26, mayo-ago. 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: REUNIÃO DA ANPEd, 22, 1999, Rio de Janeiro.[**Resumos**]. Texto apresentado na Sessão Especial Novas Formas de Regulação e Gestão da Educação no Brasil: organismos internacionais e modelos institucionais, Rio de Janeiro: Cd-rom, Anped, 1999.

ZABALZA, Miguel. A. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade.
In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed,
1998.