


## Sujeito-infantil-escolarizado: relações de poder-saber no gerenciamento de uma população

Gisele Ruiz Silva  
Paula Corrêa Henning

### Gisele Ruiz Silva

Universidade Federal do Rio Grande,  
FURG


E-mail: gisaruijsilva@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9792-2575>

### Paula Corrêa Henning

Universidade Federal do Rio Grande,  
FURG

E-mail: paula.c.henning@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3697-9030>

Recebido em: 28/02/2018

Aprovado em: 21/08/2018

### Resumo

O artigo tece problematizações a respeito da universalização e obrigatoriedade de escolarização das crianças brasileiras a partir dos quatro anos de idade. Utilizando-se da genealogia de Michel Foucault com a ferramenta analítica da problematização, o estudo dedica-se a entender como alguns acontecimentos históricos puderam ser condições de possibilidade para a constituição de uma infância escolarizada na Modernidade. Como elemento analítico, toma o aparato legal que normatiza a obrigatoriedade de matrícula e permanência das crianças na escola cada vez mais cedo. Junto a isso, há a presença de excertos dos ditos presentes na revista Pátio Educação Infantil, evidenciando as relações de poder e saber que se engendram e colocam em operação uma determinada lógica governamental, problematizando a forma como as assumimos verdadeiras na atualidade.

**Palavras-chave:** Infância. Escolarização. Michel Foucault.

<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e55569>



**Abstract****Educated-child-subject: relationships of power-knowledge in the management of a population**

This paper weaves problematizations about the universalization and obligation of education of Brazilian children since four years old. Using the genealogy of Michel Foucault with the analytical tool of problematization, this study is dedicated to understand how some historical facts could be conditions of possibility to the constitution of an educated childhood in the Modernity. As an analytical element, this paper takes the legal apparatus that formalizes the obligation of school enrollment of children, together with their permanence. Besides that, there are excerpts of the magazine *Pátio Educação Infantil*, making evident the relationships of power and knowledge that are produced and that also put in operation a determined governmental logic, problematizing the way people assume them as true nowadays

**Keywords:**

Childhood.

Education.

Michel

Foucault.

**Resumen****Sujeto-infante-escolarizado: relaciones de poder-saber en el gerenciamiento de una población**

El artículo teje problematizaciones a respecto de la universalización y obligatoriedad de la escolarización de niños brasileños a partir de los cuatro años de edad. Utilizándose de la genealogía de Michel Foucault como herramienta analítica de la problematización el estudio se dedica a comprender como algunos acontecimientos históricos pudieron ser condiciones de posibilidad para la constitución de una niñez escolarizada en la Modernidad. Como elemento analítico, toma el aparato legal que estandariza la obligatoriedad de matrícula y permanencia de los niños en a escuela cada vez más temprano. Junto a eso, hay la presencia de fragmentos de los dichos presentes en la revista *Pátio Educação Infantil*, evidenciando las relaciones de poder y saber que se engendran y ponen en operación una determinada lógica gubernamental, problematizando la manera como las asumimos verdaderas en la actualidad.

**Palabras clave:**

Niñez.

Escolarización.

Michel Foucault

## Introdução

Nos últimos anos, as modificações na legislação da Educação Infantil foram gigantescas. Em 2006, houve a exclusão das crianças de seis anos do eixo *cuidado e educação*, característico da Educação Infantil, para que elas fossem inseridas no 1º ano do ensino fundamental – em vista da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos (BRASIL, 2006). Em 2009, a Emenda Constitucional Nº 59 passou a determinar a ampliação do atendimento escolarizado, inserindo as crianças de quatro anos na educação básica. A determinação da Emenda causou certo impacto nos pressupostos da Educação Infantil, exigindo urgência em legitimar a importância dessa modalidade para a garantia do atendimento à infância. Assim, em 2010, é lançado o documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, o qual apresenta eixos de trabalho pontuados como fundamentais para o pleno atendimento das crianças de zero a cinco anos (BRASIL, 2010).

Mais adiante, em abril de 2013, com a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), amplia-se o atendimento das crianças de quatro anos na Educação Básica, do âmbito do direito para o âmbito da obrigatoriedade. Já em 2014, o Plano Nacional de Educação, que propõe metas a serem alcançadas no país nos próximos 10 anos seguintes ao seu lançamento, anuncia, em sua Meta 1: “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2014). Com isso, fica evidente o projeto de universalização e obrigatoriedade de escolarização das crianças a partir dos quatro anos de idade.

Além disso, no ano de 2015, é iniciado, em nível nacional, o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Trata-se de “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017). Tal documento, após dois anos tramitando entre os processos de elaboração e aprovação, entra, em dezembro de 2017, no rol das normatizações para a educação da infância brasileira.

Diante dessas modificações nas normatizações do atendimento à infância, temos nos questionado a respeito de quais impactos essa legislação traz para as salas de aula das crianças pequenas. O que sugerem tais deslocamentos nas formas de atendimento da educação da infância? Assumindo essa lógica de pensamento, aceitamos o convite e o desafio de pensar o presente a partir de sua própria história, conforme proposto pelo filósofo francês Michel Foucault em seus estudos na segunda metade do século XX. Nesse sentido, este artigo tem

como objetivo problematizar, nas pistas da perspectiva genealógica de Foucault, o aparato legal que normatiza a universalização e, especialmente, a obrigatoriedade de matrícula e permanência das crianças na escola cada vez mais cedo.

Para tal análise, escolhemos apontar os deslocamentos vividos pela modalidade da Educação Infantil após a promulgação da Lei nº 9.394/96 até a atualidade, sobre os quais buscamos sugerir breves críticas, tomando como instrumento algumas ferramentas da genealogia foucaultiana. Nossa intenção é colocar o pensamento em movimento e apontar nossas discussões sobre possíveis implicações dessa prática na constituição de um tipo específico de sujeito, o sujeito-infantil-escolarizado.

### **Nas trilhas de Michel Foucault: aspectos teóricos e metodológicos em questão**

Seguindo as pistas foucaultianas, assumimos, nesta investigação, o desafio de contar *uma* história – e não *a* história – de um sujeito-infantil-escolarizado. Para isso, nos dedicamos a entender como a infância emerge enquanto categoria social na Modernidade e como a escola se legitima quanto instituição fundamental para sua educação. Contar tal história implica recompor uma série de acontecimentos que possibilitaram emergir a infância moderna, fazendo-se necessário olhar as condições de sua emergência; ou seja, mapear, na história, alguns acontecimentos que dão a ver o surgimento de um determinado sujeito infantil e de que formas e sob quais condições tais acontecimentos se entrelaçam, colocando em evidência a proveniência e a emergência desse objeto discursivo.

Ao propor analisar acontecimentos históricos, não vislumbramos encontrar a raiz ou a origem da escola, da educação ou da infância. Não interessa encontrar uma origem das coisas, uma vez que seguimos as pistas genealógicas na perspectiva de Foucault. De acordo com Veiga-Neto (2009), a genealogia não busca qualquer continuidade ou linearidade na história, ou qualquer noção transcendental de progresso, da ideia de um passado menos evoluído para um presente mais evoluído. Foucault, em seu texto *Nietzsche, a genealogia e a história*, argumenta que as coisas nascem do acaso, ou seja, da combinação de diferentes peças da história que, a princípio, são totalmente estranhas umas às outras. “O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate” (FOUCAULT, 2009, p. 18).

A genealogia vai buscar na história da constituição de um determinado objeto qual a sua proveniência e quais as condições de sua emergência: “[...] o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica”. Com isso, ele aprende “[...] que atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o

segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir das figuras que lhe eram estranhas” (FOUCAULT, 2009, p. 17-18) [grifo do autor].

Pesquisar a proveniência de um objeto é agitar, na história que cerca tal objeto, aquilo que se percebia imóvel; é fragmentar o que pensávamos estar unido; segundo Foucault (2009), é mostrar a heterogeneidade existente naquilo que parecia conforme consigo mesmo. Dessa forma, ao olhar para o objeto discursivo desta investigação, nos dedicamos a sacudir a poeira da história que cerca a infância escolarizada da Modernidade, ver o que cai ao seu redor e como esses fragmentos de pó podem compor um determinado sujeito, de uma determinada época. É mostrar a história que marca esse corpo infantil escolarizado, que o desenha, delinea, enquadra, define.

Com relação à proveniência, entendemos que se trata de um conjunto de elementos atravessados por relações de saber e poder que circundam um objeto discursivo. A articulação desses elementos espalhados historicamente e reunidos por um determinado acontecimento marca a emergência de tal objeto. A emergência é “[...] o ponto de surgimento. É o princípio e a lei singular de um aparecimento” (FOUCAULT, 2009, p. 23). Pensar a emergência da infância escolarizada é buscar localizar, no jogo de forças que circundam a infância desde a Modernidade, que dado momento histórico a fez ser objeto de preocupação e cuidados como entendemos hoje.

Para tal, tomamos como ferramenta analítica o conceito de *problematização*, dado por Foucault. Isso sugere afastar-nos do objeto analisado e olhar sua exterioridade, desnaturalizando práticas e desconstruindo verdades. Olhar, assim, para certa normatividade, colocá-la em suspenso, interrogar nossa relação com a verdade, travando um exercício crítico do pensamento sem a pretensão de buscar alguma solução.

Nesse sentido, ao problematizar as formas como a infância é tomada como objeto da pedagogia – como alvo das práticas de escolarização – nos propomos interrogar a singularidade da sua história, a questionar como se formou uma rede discursiva em torno da infância que dita verdades sobre ela. Pensar problematicamente é a prática filosófica que reconhece a descontinuidade como fundamento do ser. Não se trata de andar na contramão do mundo: trata-se de assumir que a verdade é uma construção histórica, que aquilo que tomamos como consenso é produzido no jogo das relações de saber-poder que estamos imersos.

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz algumas coisas entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma

da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 2010a, p. 242).

Nessa perspectiva, pensar como a infância ao longo da modernidade tornou-se objeto de preocupação social, sendo alvo de controle por meio da instituição escolar, é provocar o pensamento a olhar para a exterioridade do próprio objeto discursivo e dar a ver que fatores sociais, econômicos ou políticos incitam a isso. Não se trata, no entanto, de buscar uma resposta, mas de compreender o que tornou essa preocupação possível e que, ao mesmo tempo, permitiu que soluções fossem criadas. “Trata-se de um movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização” (FOUCAULT, 2010a, p. 233).

### **A lógica de Estado no gerenciamento da infância**

A Emenda Constitucional de 11 de novembro de 2009 altera o texto inicial da Constituição Federal, em que o Art. 208, item I, passa a ter a seguinte redação: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2009). No mesmo documento, o Art. 211, §4º versa: “[...] assegurar a universalização do ensino obrigatório” (idem).

Apesar das amplas resistências de diferentes instâncias e pesquisadores da infância, em 2013, a Lei Nº 12.796 de 4 de abril altera a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, reiterando a obrigatoriedade e a gratuidade da escolarização dos quatro aos dezessete anos, pontuando, na ocasião, a organização do sistema. Na nova versão, no Art. 4º, item I, está: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, 2013). Tal redação destaca a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro anos na educação básica, em nível de pré-escola, e as de seis anos, no ensino fundamental.

Esses documentos nos apontam importantes aspectos da configuração da Educação Infantil na atualidade, reforçando o caráter obrigatório. Nosso objetivo na análise aqui empreendida não é apontar se os deslocamentos dados na legislação representam avanço ou retrocesso para infância ou para a educação brasileira. Não nos interessa, aqui, como bem apontado por Foucault, atribuir juízos de valor a tais normatizações. O que interessa é problematizar as relações de força que se movimentam quando decretada a obrigatoriedade de as crianças de quatro anos frequentarem a escola. Que lógica político-econômica – trazendo a

discussão para o cerne foucaultiano – está em funcionamento em nosso país que possibilita tal obrigatoriedade?

Mais do que oferecer respostas, Foucault nos provoca a fazer novas perguntas sobre aquilo que, a princípio, é visto por nós como natural. No âmbito da escola, ao menos nos espaços em que transitamos, percebemos que as preocupações com cada mudança na legislação são: Onde colocaremos essas crianças? Há professores suficientes para atender essa demanda? Temos espaço físico, mobiliário, brinquedos? Em geral, nossa preocupação é sobre as questões mais gerenciais, daquilo que no nosso imaginário se pode “tocar”.

Não que tais questionamentos não sejam válidos. Ao contrário, eles o são! Afinal, as crianças irão bater à porta da escola e teremos que ter um plano para elas. Nossa inquietação e crítica – atravessada pelas provocações foucaultianas – é que talvez seja necessário ir além disso; ir além de saber o que e como fazer para, então, pensar: o que acontece na exterioridade da escola (no nível do gerenciamento político-econômico de um país, na lógica da razão de Estado) que possibilita, ou até impulsiona, a criação de uma normatização que obriga cada vez mais cedo que as crianças frequentem a instituição escolar? Eis a questão que buscamos responder, ainda que de forma breve, neste artigo.

No panorama político-econômico em que nasce o conceito de infância escolarizada, o século XVIII é caracterizado por um deslocamento entre a soberania e a disciplina. O soberano se via não mais como aquele que definia limites e fronteiras, mas como o responsável pela organização do seu território – no que se refere à garantia de circulação de pessoas, de mercadorias, de ar etc. Trata-se de uma economia geral de poder em que os dispositivos de segurança se dão a partir da “[...] relação do governo com o acontecimento” (FOUCAULT, 2008a, p. 40).

Na aula de 18 de janeiro de 1978, no curso *Segurança, Território, População*, Foucault pontua o problema de escassez alimentar, ocorrido na segunda metade do século XVIII, para explicar como as técnicas de governo, gestão pública e economia se modificaram, saindo de uma prática pautada no sistema jurídico-disciplinar, da ênfase sobre o território (que tratava de deter a escassez quando ela acontecia, com limitação de preços, proibição de estocagem etc.), para uma prática de liberdade do comércio, com ênfase na população. Trata-se, aqui, de um importante deslocamento: de uma prática de resolução de um problema posto para uma prática de prevenção de um problema que a realidade mostra que irá existir.

Nessa linha, forma-se, então, uma mudança na racionalidade do governo, que vai além de uma teoria econômica como propunham os fisiocratas. Trata-se de um governo da vida pela via política. Pensar o gerenciamento da vida dos indivíduos pela via da prevenção possibilitou a criação de dispositivos de segurança, ou seja, todo um conjunto de técnicas que

passam a regular a existência de um dado acontecimento. Isso significa atuar sobre toda uma série de variáveis que incidem sobre o objeto, regulando-os, conduzindo-os de forma a atingir aquilo que se espera. A lógica agora é de “[...] um dispositivo de segurança e não mais de um sistema jurídico-disciplinar” (FOUCAULT, 2008a, p. 49).

Os mecanismos de segurança são a nova técnica de governar que se instaura no século XVIII e que vai atuar em todas as esferas da vida. Na mesma lógica em que os indivíduos envolvidos com a produção de cereais tornaram-se alvo das estratégias para a prevenção da escassez, outros problemas passaram a ser olhados pelo âmbito da prevenção e outros grupos de indivíduos passaram a ser gerenciados em torno desse problema. Formaram-se, assim, aquilo que Foucault (2008a) conceitua como população. É nesse contexto, pela necessidade de ser gerenciada, que a infância se torna uma população.

A população é uma espécie de sujeito político que “[...] aparece tanto como objeto, isto é, aquilo sobre o que, para o que são dirigidos os mecanismos para obter sobre ela um certo efeito, [quanto como] sujeito, já que é a ela que se pede para se comportar deste ou daquele jeito” (FOUCAULT, 2008a, p. 56). Sendo a população um corpo político sobre o qual se pode agir esperando determinados efeitos, é possível pensar a infância como uma população. Afinal, sobre ela, atuam diversos discursos que a fazem ser o que é; incidem leis e normas; e dela se esperam determinados comportamentos.

Olhando para o objeto de estudo que escolhemos, podemos ver que, em torno da infância escolarizada, temos, por exemplo, o discurso do campo da Assistência Social, que afirma sua segurança e integridade física por estar na escola e não na rua; do campo da Psicologia e da Pedagogia, pela garantia de vivenciarem práticas que atendam suas necessidades aos plenos desenvolvimentos físico, psíquico e emocional; da área da Saúde Nutricional, que incide e define o cardápio da merenda escolar, entre tantos outros.

Assim, pensar a infância escolarizada como população é uma estratégia político-econômica de certa racionalidade governamental. Para melhor manutenção da vida das crianças, é necessário que essa população seja conduzida de uma forma e não de outra, desenvolvendo, sobre cada indivíduo, determinados comportamentos que o façam “[...] funcionar como membro, como elemento dessa coisa que se quer administrar da melhor maneira possível” (FOUCAULT, 2008a, p. 57). A infância é, assim, um corpo político que se precisa administrar. Porém, que acontecimentos podem ter contribuído para que em dado momento da história do ocidente a infância passasse a ser alvo de preocupação e de investimento político-econômico? É a esse respeito que trataremos na próxima seção.



### **Nos rastros de uma história da infância escolarizada**

Para pensar a composição da ideia de infância escolarizada, apontamos três acontecimentos históricos que suscitam pensá-los como potentes para a construção do que aqui chamaremos de sujeito-infantil-escolarizado da atualidade, quais sejam: a invenção da imprensa, o estabelecimento da sociedade disciplinar e a escolarização de massas.

Foucault, ao estudar as tecnologias de poder, ou seja, as formas de condução da conduta dos homens, pontua três modalidades que têm objetos de ação diferentes: a soberania, a disciplina e o biopoder. Como apontamos na seção anterior, a soberania sofre importantes deslocamentos enquanto razão governamental. No entanto, de acordo com Postman (1999), alguns de seus traços culturais mantinham, ainda, pouca preocupação com certas práticas que hoje temos como fundamentais, como ler, escrever e contar – ações importantes na Antiguidade Clássica que não faziam parte das práticas sociais da soberania. A maioria da população não sabia ler ou escrever e a transmissão do conhecimento se dava pela oralidade, por meio dos sermões públicos. A necessidade de apropriação da leitura e da escrita se restringia aos poucos escribas encarregados de reproduzir as escrituras.

É nesse contexto que, no século XV, a prensa tipográfica de Gutenberg é inventada. Isso possibilitou a expansão da comunicação no mundo, tornando obsoleta a prática dos escribas. “Num determinado ano, levava-se um mês ou dois para produzir uma simples cópia de um livro; no seguinte podia-se ter quinhentas cópias em uma semana” (MAN, 2004, p. 12). A nova conjuntura que se estabelece, facilitando o acesso ao mundo letrado, corrobora outros deslocamentos nas formas de vida: as formas de ser adulto já não são mais as mesmas; por consequência, uma ideia de que há um ser que ainda não é adulto – mas que se tornará um algum dia – fica cada vez mais evidente. Começa-se, assim, a preocupação com as crianças e o surgimento de um sentimento específico sobre elas.

A esse respeito, Postman (1999) destaca que a publicação impressa dos livros, cujo conhecimento se dava anteriormente pela leitura oral coletiva, passou a se dar de forma isolada, pelo leitor individual e seu olho pessoal. A individualidade da leitura e o emudecimento da oralidade criaram um novo tipo de leitor, o antissocial, marcando o individualismo, a necessidade e a sua importância. Nesse contexto, tornar-se adulto era entrar no mundo da tipografia: para isso, era urgente educar as crianças enquanto ainda fossem crianças e tão logo pudessem se moldar ao modelo adulto que a sociedade atual passava a exigir.

Com as novas configurações da sociedade a partir do século XVIII, uma nova forma de poder se estrutura – é o poder disciplinar que toma força. A disciplina também age sobre os corpos dos indivíduos, mas de forma diferente da soberania. A disciplina tem a finalidade de docilizar os corpos, tornando-os mais produtivos possíveis. Para a sociedade de modelo industrial que vinha se formando, era imprescindível a existência de indivíduos que cumprissem e atendessem às necessidades sociais de forma adequada. Assim, a disciplina, por uma série de estratégias e tecnologias próprias, insidia sobre os corpos individualmente, tornando-os dóceis e úteis. Nas palavras de Foucault, “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (2003, p.118).

A disciplina atua por dois eixos, ou seja, por duas vias ao mesmo tempo distintas e interligadas. Há a disciplina-saber, que visa a controlar a produção de discursos em torno de determinado objeto, e a disciplina-poder, que se utiliza de técnicas que agem mais diretamente sobre os corpos dos indivíduos, enquadrando-os em determinados modelos e padrões pré-definidos. No que diz respeito à constituição da infância, o poder disciplinar é o que possibilita o desenvolvimento de saberes sobre essa fase da vida, pois é ele que permite a construção de saberes que nomeiam a infância como merecedora de atendimento específico, estabelecendo a construção de condutas pensadas para ela. Assim, o poder disciplinar é uma técnica de condução das condutas dos sujeitos que marca, entre outras coisas, a constituição da infância na Modernidade. Eis, então, o que apontamos como segunda condição de possibilidade para a emergência da infância enquanto categoria social na Modernidade.

Pela ação do poder disciplinar, uma série de instituições sociais – hospitais, escolas, quartéis, conventos, prisões – passam a se organizar de forma a objetivar e subjetivar os indivíduos. Pelas disciplinas, as instituições tornaram-se “aparelhos tais que qualquer mecanismo de objetivação pode valer neles como instrumento de sujeição, e qualquer crescimento de poder dá neles lugar a conhecimentos possíveis” (FOUCAULT, 2003, p. 184).

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível desenhar uma espécie de mapa que converge na constituição de infância escolarizada como uma categoria importante no interior da sociedade contemporânea. Vale lembrar que esse é um dos caminhos possíveis dentre muitos outros que pesquisas diferentes poderiam traçar. Até aqui, tomamos a invenção da imprensa e a emergência da sociedade disciplinar como dois acontecimentos potentes na constituição da escolarização da infância moderna. Além desses, apontamos outro acontecimento, que chamaremos de terceira condição de possibilidade: a escolarização de massas. Dada especialmente a partir do século XIX, a escolarização de massas é fator

importante para pensarmos a emergência da obrigatoriedade de escolarização das crianças desde a mais tenra idade.

Embora os processos de escolarização aconteçam desde muito tempo, uma vez que a Antiguidade Clássica já registrava a prática de ensino em espaços escolares, nos ateremos aqui ao movimento ocorrido especialmente no século XVIII, quando a Prússia, no governo de Frederico Guilherme I, em 1717, decreta a obrigatoriedade de escolarização das crianças como uma estratégia de educação estabelecida pelo Estado e por ele controlada. Isso se dá, em primeira instância, como uma estratégia política que garantisse a formação adequada e padronizada dos indivíduos para que pudessem manter e proteger o Estado prussiano, que tinha como ponto comum “[...] o atendimento das necessidades do Estado quanto à formação de consensos. Nesse sentido, os principais valores veiculados pela escolarização – especialmente a primária – seriam diligência, obediência, sentimento de dever e presteza na interiorização das regras” (BOTO, 2017, p. 43).

Nesse contexto, a Prússia propôs que às instituições escolares coubesse a responsabilidade de difundir os interesses do Estado. Rapidamente, o modelo prussiano de educação se difundiu pela Europa e a escolarização de massas, com a obrigatoriedade de frequência à escola, tornou-se a nova configuração da educação, que foi fortemente impulsionada pelos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade defendidos pela Revolução Francesa.

Entre esses fatores, outros tantos colaboraram para as mudanças nas formas de vida. O aumento da população, aumento da divisão do trabalho, a organização dos estados nacionais e a organização capitalista de acumulação e de propriedade, por exemplo, passam a exigir novos modos de ver os indivíduos e as populações. A esses movimentos, Bujes chama de “[...] um conjunto de transformações mais ou menos simultâneas que tecem sutis laços de solidariedade, que se implicam mutuamente, num interessante e quase fortuito jogo que constitui a condição de possibilidade de invenção da infância moderna” (2002, p. 32).

A partir de uma análise foucaultiana, é possível afirmar que há uma mudança de ênfase na forma como o Estado gerencia a vida das pessoas. Isso porque as pequenas mudanças nas formas de conduzir os indivíduos afetam suas subjetividades e, em longo prazo, as formas de gerenciamento social. Assim, a invenção da imprensa, a sociedade disciplinar e a escolarização de massas tornam-se potentes elementos que, combinados, dão a ver a figura do sujeito-infantil-escolarizado.

A preocupação com o gerenciamento das populações põe em evidência um novo tipo de tecnologia de poder: o biopoder. No biopoder, os mecanismos de poder (que na soberania eram exercidos sob as ameaças de morte) levam a uma exaltação da vida. É na manutenção da vida e na diminuição dos riscos para a vida que vão atuar o biopoder e as estratégias para a sua operacionalização, denominadas estratégias biopolíticas. O biopoder não se sobrepõe à disciplina, nem a exclui, ele se acopla a ela e depende dela, uma vez que, para a efetivação de técnicas capazes de conduzir a conduta de toda uma população, faz-se necessário o disciplinamento individual de cada sujeito.

Segundo Bujes (2002), é em meio às modificações dadas pelas novas configurações no seio da família e da sociedade como um todo que as instituições educacionais modernas se organizam e se consolidam, estando inspiradas no modelo prussiano e tornando-se um emblema da Modernidade. A infância torna-se alvo da ação da instituição escolar e, ao entrar na escola, passa a ser, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de um determinado saber – um saber constituído e sustentado pelos discursos de outros saberes que dizem sobre a criança e seus modos de ser e estar em relação ao mundo. Saberes que “se acoplam a práticas discursivas e não discursivas em que [...] se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado será a produção de uma criança específica, a produção da subjetividade infantil moderna” (RESENDE, 2015, p. 130). Um sujeito infantil que, obrigatoriamente, precisa ser escolarizado.

A nova lógica governamental que se instaura é de um extremo “[...] refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que ‘para governar mais, é preciso governar menos’” (VEIGA-NETO, 2000, p. 186) [grifo do autor]. Trata-se do liberalismo, uma

[...] nova arte de governar [que] se caracteriza essencialmente [...] pela instauração de mecanismos ao mesmo tempo internos, numerosos e complexos, mas que têm por função [...] não tanto assegurar o crescimento do Estado, mas sim limitar, do interior, o exercício do poder de governar (FOUCAULT, 2008b, p. 39).

Esse poder de governar – que se instaura com o liberalismo e que perpetua até a atualidade com o nome de neoliberalismo – tem como fundamento um suposto esvaziamento do Estado. Suposto porque, seja em um ou em outro, o princípio regulador da sociedade é o mercado e tudo aquilo que gira em torno dele, colocando-o em movimento. O Estado regula a sociedade com base nas lógicas do mercado. Essa é

[...] uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos

que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade (FOUCAULT, 2008b, p. 201).

A arte de governar que rege a Europa ocidental a partir do século XVIII tem como modelo a empresa, na qual cada indivíduo assume para si a lógica da concorrência nas mais diferentes esferas da vida e em que o maior investimento vai ser no capital humano. Isso afeta, logicamente – e, talvez, principalmente – a maneira de nos relacionarmos com a aprendizagem.

Ao final do século XX, emerge uma sociedade pós-capitalista. As formas de relação com a produção se deslocam do produto enquanto matéria – o capital, a terra, o trabalho – para uma preocupação muito específica com o conhecimento. A sociedade tem seu foco centrado no conhecimento especializado e se efetiva como uma cidade educativa ou de aprendizagem. Esse tipo de sociedade implica um espaço público em que diversas aprendizagens acontecem. São “cenários considerados organizações de aprendizagem que levam a constituir verdadeiras cidades de aprendizagem, caracterizadas porque seus componentes (tanto indivíduos quanto organizações) aprendem a aprender” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 16).

De obrigatoriedade imposta pelo Estado, a educação passa a ser uma demanda da população, uma necessidade, um direito, uma exigência. Uma obrigatoriedade que internalizamos como óbvia e natural, que faz com que a educação passe a ser uma responsabilidade pessoal e individual. Não é à toa que, tendo em vista a determinação legal de inserção das crianças na educação básica, nossa primeira preocupação é sobre como gerenciar esse atendimento, como relatado no início deste texto.

Na sociedade da aprendizagem, a estratégia de educação se pauta do convencimento pela verdade, por aquilo que é dito como verdadeiro e não mais pela força. Para cada discurso de verdade, uma pedagogia; para cada pedagogia, uma vontade de governar, de gerir uma determinada forma de ser humano. O aparente distanciamento do Estado da condução da vida das pessoas é, no entanto, uma estratégia de racionalização dos gastos, uma questão de ordem econômica. Ao mesmo tempo em que o Estado se exime da obrigatoriedade com a educação, ele desenvolve estratégias de gerenciamento da população que, por diversos vieses, educam os sujeitos cotidianamente.

### **A infância como objeto de governo**

Antes de prosseguir, é importante lembrar que duas são as palavras de ordem postas na legislação a respeito do tema abordado: obrigatoriedade e universalização. Isso remete,

como já sinalizado, aos princípios do Estado prussiano na criação da educação pública, em que “A escolarização de massas torna-se numa tecnologia central na criação de laços simbólicos entre indivíduos e o Estado (que a si próprio se define como de todos e de cada um), garantindo assim um governo do território e da população” (GOMES, 2001, p. 138).

Esses laços citados por Gomes apontam a transmissão da responsabilidade pela educação não só ao Estado, mas, também, a cada indivíduo. Ainda que não tenhamos concretamente em nossas vidas crianças a serem levadas à escola, ou não tenhamos contato algum com a instituição educativa, o fato de pensarmos e opinarmos a respeito da temática já coloca o discurso em movimento, fazendo a roda dos acontecimentos girar e produzir seus efeitos.

Arelada ao atendimento da população (a partir da prevenção e não mais da resolução do problema conforme aparecia), a razão governamental atua sobre a infância, gerenciando-a, apontando os riscos e desenvolvendo estratégias para minimizar o possível surgimento de um problema. Assim age a Estatística, ciência que ganha destaque e fundamental importância no mundo que se tornava Moderno. A esse respeito, Senra nos lembra de que “[...] sob a égide do liberalismo [...] Governar passa a ser governar a população, com as estatísticas revelando suas regularidades e suas diversidades” (1999, p. 126).

A estatística é, então, a ciência que mede, calcula, revela as regularidades de uma população de forma que, para a gestão governamental, seja possível geri-la. Mas ela não atua por vontade própria: se não existisse uma preocupação gerada pela racionalidade moderna de que as crianças devam estar na escola e que essa prática garantirá melhor qualidade de vida aos sujeitos, não haveria nenhuma pesquisa estatística que viesse a contabilizar a porcentagem de crianças que não têm acesso à escolarização, por exemplo. Com isso, queremos dizer que só temos tais dados desse tipo porque existe uma forte preocupação com o gerenciamento da infância.

Na lógica de manutenção do Estado, a Estatística se torna uma tecnologia fundamental para criar estratégias de conduta da população. Segundo Traversini e Bello (2009), a Estatística é composta por saberes e procedimentos técnicos específicos, e é utilizada por governos e diferentes esferas públicas para situar populações como sendo de risco social. “Analisar como se conduz a conduta desse conjunto de indivíduos [...] é tomar a prática da gestão do risco como uma forma de governar que necessita do saber estatístico para tomar decisões” (TRAVERSINI e BELLO, 2009, p. 143).

Os pesquisadores Popkewitz e Lindblad (2001) argumentam que a forma como as pessoas são agrupadas por meio de uma lógica da população (ou seja, das características não individuais, mas grupais) já é algo tão internalizado em nossas formas de pensar o contemporâneo que pouco (ou nada) percebemos que tais sistemas de classificação são construções históricas e efeitos de poder. Afirmam os autores:

Ao aplicar um cálculo de probabilidade, o pensamento populacional constrói uma forma de individualidade. O indivíduo é normalizado em relação a agregados estatísticos a partir dos quais características específicas podem ser atribuídas ao indivíduo de acordo com as quais uma trajetória de vida pode ser mapeada e seu desenvolvimento monitorado e supervisionado (POPKEWITZ e LINDBLAD, 2001, p. 125)

Assim, discursos que afirmam que as crianças de lares vulneráveis têm maior necessidade de pré-escolas estão pautados a partir de uma norma construída que *constata*, estatisticamente, que a vivência de crianças em lares vulneráveis as potencializam como fadadas ao fracasso, ao subemprego, à marginalidade e assim por diante. Para a razão governamental, a estratégia de minimização do risco de tal *constatação* é a criação de vagas escolares, o que tange à universalização do acesso. Além disso, a obrigatoriedade – que “retira” do poder estatal a responsabilidade pela conduta das crianças e a transfere para a família numa suposta ideia de governar menos para governar melhor – garante que a estratégia tenha êxito. Com esses arranjos e com a teia de relações saber-poder que se emaranha, olhamos para a escolarização como uma *necessidade*.

Embora a contemporaneidade não se denomine como sociedade disciplinar, ela tem – e precisa ter para funcionar – traços fortes da disciplina, atuando individualmente nos corpos para fazê-los produzir mais e melhor. Ao pensar a obrigatoriedade de escolarização de *todas* as crianças a partir de uma analítica foucaultiana, é inevitável apontar que ela é uma prática disciplinar que, por suas técnicas, normaliza os sujeitos. No entanto, não é só da disciplina que se constitui as relações de poder na sociedade. Nela, o poder se exerce pela norma. O biopoder, estratégia de poder que atua sobre as populações, se utiliza de discursos de verdade que promovam a vida, que sejam biologicamente considerados.

As estratégias de atuação do biopoder são estratégias biopolíticas que, combinadas com a disciplina, colocam em funcionamento práticas de normalização que regulam a vida individual e coletiva. Assim, entender, aceitar e cumprir diariamente a ida à escola, nos 200 dias letivos (BRASIL, 1996), poderá assegurar, ainda que minimamente, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Ainda que tal prática seja alvo de profundas críticas (feitas, inclusive, por nós), nos questionamos: se existe uma aprendizagem a ser produzida na infância e um desenvolvimento característico dessa fase, que deve se dar de forma integral –

vale lembrar que o que define quais aprendizagens e qual desenvolvimento é a ciência –, quem de nós ousa pensar em deixar alguma criança de fora?

A ousadia de pensar em deixar alguém de fora também está prevista por uma racionalidade que gerencia tudo e todos – vejamos como não há esvaziamento do Estado, mas a distribuição das funções estatais em cada um de nós. O Estatuto da Criança e do Adolescente, no Capítulo IV, Art. 55, adverte: “Os pais ou responsáveis têm a **obrigação** de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 2005) [grifo nosso], sendo passível de reclusão quem não cumprir a lei. Assim, a escola e suas normas, sejam internas ou externas à instituição, normalizam os sujeitos sob a ameaça da sanção.

Cabe ressaltar, como destaca Portocarrero (2004), que há sempre uma penalidade para cada infração, assim como sempre há prêmios por “merecimento” – que nada mais é que o cumprimento da obrigação. Isso nos alerta para a teia discursiva de que fala Foucault (2010b), da qual nenhum de nós escapa. Somos parte e uma rede de poder que constitui saber, num constante jogo de produção de verdades do qual, de um jeito ou de outro, escolhemos participar.

### Considerações finais

Nosso objetivo neste artigo foi marcar alguns descolamentos sofridos pela legislação que normatiza a Educação Infantil brasileira na atualidade, bem como tecer problematizações a respeito da universalização e obrigatoriedade de escolarização das crianças a partir dos quatro anos de idade. Ao discorrer sobre o tema, evidenciamos três condições de possibilidade para a emergência da infância moderna e sua escolarização, apontando que a invenção da prensa tipográfica, a sociedade disciplinar e a escolarização de massas foram acontecimentos históricos bastante significativos para a composição de uma ideia de infância que precisa ser cuidada e educada, amparada por uma determinada lógica governamental.

A crítica que aqui exercitamos se deu no sentido de problematizar certa naturalização com que nos acostumamos a tratar os aspectos que regem a organização da vida das populações. Além disso, procuramos evidenciar que determinadas estratégias acontecem como forma de operação de uma tecnologia de poder a qual Foucault nomeou de biopolítica, a qual atua muito especialmente por via de um saber estatístico produzido no interior de uma razão governamental, sendo fortemente mobilizado por nossas formas de estar no mundo. É importante deixar claro que não se trata de sermos contra ou a favor da escolarização, seja no aspecto referente à obrigatoriedade ou à sua universalização. Nossa intenção foi evidenciar como se construiu uma ideia sobre a infância, a qual é por nós assumida como verdadeira.



Não somente isso, também nos percebermos como parte imbricada nessa lógica de gerenciamento da vida.

Esta discussão se encerra por ora, sem a pretensão de darmos respostas às nossas inquietações: até porque, como alertamos em uma das primeiras páginas deste artigo, quando se estuda Foucault, muito antes de encontrar respostas – isso quando as conseguimos – somos interpelados por mais perguntas. Na busca por escolher alguns acontecimentos que pudessem ser identificados como condição de possibilidade para a emergência da infância escolarizada na Modernidade, deixamos em aberto outros acontecimentos que poderiam compor outras histórias sobre um mesmo objeto.

## Referências

BOTO, Carlota. **Instrução Pública e Projeto Civilizador**: o século XVIII com intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em 20 jan. 2018

**Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125) Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 17 nov. 2017

**Lei 12.769 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 17 nov. 2017.

**Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

**Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 16 nov. 2017.

**Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a 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 da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 11 nov. 2017.

**Estatuto da Criança e do Adolescente.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, 2005.

**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 22 nov. 2017.

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

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

Polêmica, Política e Problematizações. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade e Política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 225-233

**Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

**Nascimento da Biopolítica.** São Paulo. Martins Fontes, 2008b.

**Segurança, Território, População.** São Paulo. Martins Fontes, 2008a.

**Os Anormais.** São Paulo. Martins Fontes, 2005.

**Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, Rui Machado. A globalização da escola de massas: Perspectivas institucionais e genealógicas. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Faculdade de Ciências Sociais do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. nº 61. Dez, 2001, p. 135- 167.

MAN, John. **A revolução de Gutenberg.** Rio de Janeiro: Ediouro. 2004.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governmento pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade da aprendizagem.** 2009. 266f. Tese – Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <http://www.michelfoucault.com.br/files/O%20governmento%20pedag%C3%B3gico.Da%20sociedade%20do%20ensino%20para%20a%20sociedade%20da%20aprendizagem.Carlos%20Ernesto%20Noguera-Ramirez.pdf>

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 7, Agosto/ 2001, p. 111-148.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Revista Educação & Realidade.** nº 29, v. 1, jan-jun, 2004, p. 169-181.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RESENDE, Haroldo. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In. RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 127-140.

SENRA, Nelson Castro. Informação estatística: política, regulação, coordenação. **Ciência da Informação** [online]. 1999, vol.28, n. 2, p. 124-135.

TRAVERSINI, Clarisse Salette; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade.** v. 39 n. 2 mai/ago. 2009. p. 135-152. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8267>

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e Método em Michel Foucault (im) possibilidades. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. nº 34. p. 83-94, set-dez, 2009.

Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In. CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. **Retratos de Foucault**, Rio de Janeiro: NAU, 2000.

### Revisores

**Língua Portuguesa**

**Eugenia Adamy Basso**

E-mail: eugenia.adamybasso@gmail.com

**Língua Inglesa**

**Eugenia Adamy Basso**

E-mail: eugenia.adamybasso@gmail.com

**Língua Espanhola**

**Ana Cláudia Flores Lanau**

E-mail: floreslanau@yahoo.com.br