





MUTAÇÕES NO GOVERNO DA INFÂNCIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Childhood government in contemporary Brazil: mutations

Silvio **GALLO**

Departamento de Filosofia e História da Educação
Universidade Estadual de Campinas
Campinas, Brasil
gallo@unicamp.br
<https://orcid.org/0000-0003-2221-5160> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

Na perspectiva de que uma das características centrais da infância é sua tutela pelo mundo adulto, que a mantém longe de qualquer perspectiva de emancipação, sustentada na filosofia de René Schérer, o artigo investiga as formas do governo da infância no Brasil contemporâneo. Tomando por referência a análise feita por Foucault dos processos de governamentalização dos Estados modernos, apresenta a hipótese que se instituiu no Brasil pós-ditadura militar uma “governamentalidade democrática”, centrada na promoção da cidadania e no governo dos cidadãos. Neste contexto, constituiu-se um governo democrático da infância, sendo as crianças erigidas ao estatuto de “sujeitos de direitos”, o que se pode depreender de políticas públicas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Política Nacional de Educação Infantil (2006), dentre outras. Por fim, são indicadas mutações no governo da infância desde 2016, com nítidas transformações em relação à governamentalidade democrática, lançando-se algumas interrogações.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Governo. Governamentalidade. Tutela.

ABSTRACT

This paper works with the idea that childhood has no perspective of emancipation, due its guardianship by the adults. This is supported by René Schérer’s philosophy of childhood. The paper investigates the childhood government in contemporary Brazil. Presents the hypothesis that it was produced, since the end of the military government, in 1985, a “democratic governmentality” sustained by the Foucault’s concept of governmentality. The children are taken as “subjects of rights” and governed as citizenships. It means another way of guardianship. Public policies in Education are mobilized to sustain the hypothesis. Some changes can be seen since 2016 in the Brazilian childhood government and the article concludes with interrogations about these mutations.

KEYWORDS: Childhood. Government. Governmentality. Guardianship.

INTRODUÇÃO

A infância tem sido tratada, no Brasil e no mundo, sob o signo da tutela. No campo de uma possível “filosofia da infância”, ressalta-se sua conformação ao mundo adulto, operação na qual a Pedagogia desempenhou e segue desempenhando um papel fundamental (Narodowski, 2001; Corazza, 2000). Os estudos da infância costumam remeter à sua anunciada “descoberta” (Ariès, 1996), mas o filósofo René Schérer aponta muito mais para sua “invenção”, como evidenciado no trecho que segue:

Convém não esquecer que o século XVIII foi também o século que inventou a criança. A sociedade em que adultos e crianças se encontram misturados no trabalho e nas diversões, nas festas e cerimônias, cede o lugar àquela – a nossa – em que a infância, cuidadosamente segregada, torna-se um objeto específico de atenção no plano social: daí em diante, suas tarefas e brincadeiras terão o único objetivo de contribuir para a própria formação. (SCHÉRER, 2009, p. 17).

O século dezoito, aquele conhecido como o “século das luzes”, inventou a criança, a partir do conceito de infância, até então inexistente. Essa invenção resultou em um afastamento das crianças em relação aos adultos, que passaram a ser tratados como grupos sociais diferentes, de modo que o grupo da infância é cuidado pelo grupo adulto, formando cada criança para que ela possa fazer a transição para o mundo adulto. Esta é a origem da tutela que se exerce sobre o mundo infantil e sobre cada criança em particular.

Neste artigo, que se inscreve no quadro de uma Filosofia da Educação como ferramenta conceitual para pensar a infância, perseguiremos as formas através das quais se tem exercido, no Brasil das últimas décadas, a tutela sobre as crianças. Após explorar conceitualmente o tema na companhia de René Schérer, serão utilizadas ferramentas conceituais de Michel Foucault, no sentido de compreender as diferentes faces do governo da infância em nosso país. Após décadas marcadas por uma governamentalidade democrática da infância, vivemos nos dias atuais um governo autoritário, no qual a tutela sobre o infantil se estreita, transcendendo as fronteiras legais para assumir os tons do moralismo. A parte final do texto estará dedicada a delinear alguns elementos para pensar esse momento, bem como para interrogar-se sobre possíveis caminhos de emancipação.

Trata-se, assim, de artigo eminentemente teórico, de cunho filosófico, um esforço para pensar politicamente os caminhos da educação da infância em nosso país. Não serão encontradas aqui análises das políticas públicas no campo da educação infantil,

mas um conjunto de interrogantes filosóficos sobre elas, bem como tentativas de compreender o processo de modo amplo, pelo exercício conceitual.

INFÂNCIA E MENORIDADE: SOB O SIGNO DA TUTELA

Seguindo a perspectiva proposta na filosofia de René Schérer, de considerar a infância como uma invenção do mundo adulto, a sua primeira característica é a tutela, isto é, o fato de a criança viver sob o controle e a vigilância do adulto. Em linguagem jurídica, a criança não é “emancipada”. Em seu *Petit alphabet impertinent (Pequeno alfabeto impertinente)*, obra na qual escolhe uma palavra para cada letra do alfabeto, discorrendo conceitualmente sobre ela, na letra “E” Schérer reflete justamente sobre a palavra “emancipação” e afirma que:

A criança é, sem dúvida, um dos últimos a esperar uma forma de emancipação, difícil de obter porque, precisamente, seu estatuto propriamente dito na sociedade contemporânea está marcado pela menoridade. O “não emancipado” está forçosamente sob tutela. A criança se vê mantida no interior de um estatuto de menoridade. (SCHÉRER, 2014, p. 24).

Refletindo sobre o sentido da palavra emancipação, Schérer recorre a sua etimologia, na origem latina, encontrando na palavra *mancipus*, o ato de prender com a mão, a raiz a partir do qual se afirma o ato de emancipar-se. Trata-se do ato de liberar-se desta prisão, *e-mancipus*, retirar a mão que impede o movimento. Assim, é como se a tutela exercida sobre a criança fosse a mão do adulto colocada sobre ela, impedindo seus movimentos livres, controlando suas ações, guiando seus passos; a emancipação significa a retirada dessa mão que guia e controla, permitindo a livre movimentação. Ora, a emancipação da criança ocorre apenas quando ela já não é mais criança, quando faz a transição para o mundo adulto. A emancipação marca exatamente esta passagem. Por essa razão, no registro da infância produzida no mundo moderno, criança e emancipação são apresentadas como palavras impossíveis, que não fazem sentido juntas uma da outra.

Por que a criança precisa desta mão adulta controlando seus passos? Justamente porque ela é concebida numa condição de menoridade; sendo “menor”, ela não é nem pode ser responsabilizada por seus atos, por isso precisa ser guiada. A emancipação da criança significaria, então, passar à condição de maioridade, de estar no pleno uso de suas capacidades, mas isso só é aceito pela sociedade com a transição para a idade adulta, sendo definida uma idade para isso, no caso brasileiro, 18 anos. Esta transição significa, pois, a retirada da mão adulta sobre o indivíduo, que passa da condição de

criança (menor) tutelada para a condição de adulto (maior) sem tutela. Enquanto criança, o indivíduo não é responsável nem por si mesmo nem por seus atos, tendo sempre um adulto (pai; mãe; tutor legal) que responde por ela, tem responsabilidade por ela e sobre ela, exercendo o controle e guiando os passos.

Na analítica de Schérer, a infância foi inventada no mundo moderno exatamente para permitir o exercício legal deste controle sobre as crianças e nele desempenham um papel central pelo menos duas instituições: a família e a escola¹. Ambas exercem, juntas, esse controle sobre o mundo infantil, mantendo a menoridade, responsabilizando-se pelas crianças e, ao mesmo tempo, controlando suas ações e aprendizados, na direção do mundo adulto, da saída desta condição pela emancipação.

Schérer (2014, p. 24) se pergunta se seria possível vislumbrarmos uma “infância emancipada”, que não estivesse sob a tutela dos adultos; afinal, ao logo dos séculos XIX e XX, assistimos à emancipação dos escravos, à emancipação dos povos colonizados, à emancipação das mulheres que, através das lutas feministas, foram conquistando seu lugar social. Apenas as crianças permanecem em condição de menoridade. Sem qualquer dúvida, isso significaria uma configuração social totalmente distinta e o filósofo nos faz ousar pensar em uma “infância maior”².

Porém, não é esta a direção deste artigo. Aqui, trouxe essa dimensão de uma infância pensada sob o signo da tutela como abertura para trabalharmos alguns aspectos daquilo que podemos chamar um “governo da infância”. É por ser tutelada que a infância pode ser governada e isso nos abre a questão: como a infância tem sido governada no Brasil? É o que trataremos em seguida, mas com um parêntese prévio, para a apresentação da ferramenta conceitual utilizada.

A BIOPOLÍTICA E A GOVERNAMENTALIZAÇÃO DOS ESTADOS MODERNOS: A MAQUINARIA POLÍTICA DA GOVERNAMENTALIDADE

Para pensar o governo da infância no Brasil, proponho operar com uma ferramenta conceitual proposta por Foucault, a governamentalidade. Como se sabe, o filósofo foi um exímio analista das relações de poder que, para ele, possuem centralidade nas ações humanas. Trabalhou com a ideia de que as relações de poder

¹ Tanto família quanto escola são, segundo Schérer, instituições de controle sobre a criança. Por essa razão ele discorda da tese de Alain, da existência de um *peuple enfant* (povo criança) que se mostraria na escola. Para uma exploração nesta direção, ver GALLO, 2018b.

² A ideia de uma infância maior é pensada a partir da filosofia de Charles Fourier, pensador utopista do começo do século XIX. Schérer reuniu uma série de textos sobre educação das crianças escritos por Fourier no livro intitulado *Vers une enfance majeure* (Sobre uma infância maior). Explorei alguns aspectos deste pensamento em GALLO, 2019 e em GALLO; LIMONGELLI, 2020.

estão em todos os lugares e sempre que há um exercício de poder há também resistências a esse poder. Porém, depois de analisar as transformações históricas das relações de poder na Europa, mostrando a emergência do poder disciplinar, que significou toda uma nova conformação na sociedade capitalista, com esta tecnologia de poder incidindo diretamente nos corpos dos indivíduos, e uma nova transformação com a emergência do biopoder, que se exerce sobre os grandes conjuntos populacionais, para além dos indivíduos, ele propôs substituir a noção de poder pela noção de governo.

Ainda que tenha pensado o poder não apenas como repressão, mas evidenciando também seus aspectos produtivos, Foucault não deixa de pensar o poder como um constrangimento, isso é, a tentativa de constranger alguém a fazer algo que não deseja fazer. Por essa razão, encontra na noção de governo uma perspectiva mais abrangente, visto que o governo pressupõe a liberdade daquele que é governado (Foucault, 2008). A ação típica do governo é a de conduzir a conduta dos seres humanos. O que isso significa? Ora, os seres humanos agem: fazem escolhas, tomam decisões, realizam atos; o ato de governar consiste na sutileza de interferir nessas condutas, não de modo autoritário ou impositivo, mas procurando conduzi-las para direções ou fins específicos. Vejam bem: não se trata de impor uma conduta, de fazer as pessoas agirem de determinada maneira, mas, diferentemente, acompanhar e compreender as ações das pessoas e sutilmente interferir nelas, indicando rumos³. Segundo Foucault (2008, p. 118 e ss.), é essa arte de governar que começa a emergir a partir do século XVI, consolida-se com os elementos do poder pastoral cristão e alcança o Estado que, a partir do século XVIII, vai se tornando um “Estado governamentalizado”⁴.

Foucault introduz a noção de governamentalidade, que compreende tanto o processo através do qual o Estado se transforma em “Estado de governo”, o processo de hegemonização do governo sobre as demais formas de exercício do poder e, por fim,

³ Na contramão de Foucault, um filósofo anarquista francês do século XIX, Pierre-Joseph Proudhon, pensa que as ações do governo sobre os seres humanos não são nada sutis. Ele denuncia: “Ser governado é ser, em cada operação, em cada transação, em cada movimento, notado, registrado, arrolado, tarifado, timbrado, medido, taxado, patenteado, licenciado, autorizado, apostilado, admoestado, estorvado, emendado, endireitado, corrigido. É, sob o pretexto da utilidade pública, e em nome do interesse geral, ser pedido emprestado, adestrado, espoliado, explorado, monopolizado, concussionado, pressionado, mistificado, roubado; depois, à menor resistência, à primeira palavra de queixa, reprimido, corrigido, vilipendiado, vexado, perseguido, injuriado, espancado, desarmado, estrangulado, aprisionado, fuzilado, metralhado, julgado, condenado, deportado, sacrificado, vendido, traído e, para não faltar nada, ridicularizado, zombado, ultrajado, desonrado. Eis o governo, eis sua justiça, eis sua moral!” (PROUDHON, 1983, p. 79). Que o leitor tire suas próprias conclusões...

⁴ Resumo, neste parágrafo, o percurso analítico realizado por Foucault em seu curso *Segurança, Território, População*, oferecido no Collège de France entre janeiro e abril de 1978. Ao leitor interessado, sugiro acompanhar a extensa argumentação do filósofo no curso publicado (Foucault, 2008).

os modos de ação deste Estado, compreendendo toda a maquinaria governamental⁵. Neste artigo, vou me deter nesta terceira forma de compreensão do termo. Isto é, a governamentalidade como a forma de ação do Estado de governo, que se dirige à população, como exercício do biopoder. Essa ação pressupõe toda uma maquinaria, composta por instituições, procedimentos, cálculos, táticas, análises que identificam uma forma de ação dos Estados modernos.

A análise de Foucault, evidentemente, centra-se nos Estados europeus e, mais especificamente, na realidade da França. Estudando este contexto, ele assinala um movimento de transformação que vai constituir o “Estado moderno”, que parte de um Estado de justiça, que opera através do poder soberano e enseja a sociedade feudal, passa por um Estado administrativo, que opera através do poder disciplinar e constitui uma sociedade disciplinar, consolidando-se como Estado governamentalizado, que opera através do biopoder e enseja uma sociedade de segurança. O que se desprende de sua análise é, pois, um processo de transformação no perfil do Estado e em seu modo de atuação, que está diretamente relacionado com a tecnologia de poder que se torna hegemônica em cada momento histórico. As transformações sociais e políticas acompanham tais transformações no perfil do Estado.

Para o que nos interessa aqui de modo direto, é importante ressaltar que o Estado governamentalizado, presente na realidade europeia desde fins do século XVIII e consolidando-se nos séculos XIX e XX, opera pelo biopoder, tecnologia analisada por Foucault que indica sua ação sobre os grupos populacionais. Enquanto o poder disciplinar age sobre os corpos, individualizando, o biopoder age sobre conjuntos de indivíduos, massificando. O biopoder parte da afirmação da vida. A função precípua do Estado é manter a vida dos cidadãos e, para isso, ele age sobre os grupos populacionais. Também por essa razão Foucault vê uma certa “sutileza” no exercício do governo: ele não opera diretamente sobre o corpo de cada indivíduo, como o poder disciplinar, mas

⁵ Nas próprias palavras de Foucault: “Por esta palavra, ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’.” (Foucault, 2008, p. 143-144).

age sobre grupos populacionais, cujas condutas são conduzidas, operando de modo “indireto” sobre cada indivíduo que compõe um grupo populacional.

O Estado governamentalizado que opera com a biopolítica é aquele que produz os sistemas públicos de saúde e de previdência social, as campanhas de vacinação e de saúde preventiva, os programas de controle de natalidade e assim por diante (Foucault, 1999, p. 289 e ss.). Uma das peças fundamentais na maquinaria dos Estados que operam no modo da biopolítica é a produção de políticas públicas, visto que estas se direcionam a e abrangem os grupos populacionais.

Afirmei anteriormente que a análise de Foucault é centrada na realidade europeia; sem qualquer dúvida, não podemos transpô-la diretamente para a realidade brasileira. O Brasil e os demais países latino-americanos, colonizados por países europeus, reproduziram e seguem reproduzindo diferentes estruturas políticas importadas da Europa; porém, é inegável que adaptações foram necessárias, de acordo com nossa história e nossas condições sociais e econômicas. Penso que está por ser feita uma análise histórica dos processos de governamentalização do Estado no Brasil e na América Latina e que estudos comparativos entre os diferentes países seriam muito reveladores. No caso específico do Brasil, parece ser viável pensar que os processos de governamentalização do Estado se intensificaram a partir do advento da república, em fins do século XIX, tendo provavelmente passado por diferentes fases. De modo específico, tenho trabalhado com a ideia de que, após o final da ditadura militar, em 1985, a redemocratização da sociedade brasileira instituiu uma maquinaria de governamentalidade singular, que proponho denominar “governamentalidade democrática”, visto que tem na afirmação da cidadania como pilar de uma sociedade constituída por cidadãos de direito e de fato seu foco central. Minha hipótese é que as análises das políticas públicas produzidas após 1985, as derivadas da Constituição Federal de 1988, sobretudo, evidenciam este tipo singular de governamentalidade.

No campo da Educação, tivemos, especialmente depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, uma intensa produção de políticas públicas, atendendo aos mais diversos aspectos da área⁶, sempre referenciadas na

⁶ Ensaiei algumas análises sobre diferentes produções em políticas públicas em Educação no Brasil neste período; para aprofundar a compreensão do conceito e conhecer tais análises, sugiro os seguintes textos: GALLO, 2012; GALLO, 2015; GALLO, 2017a; GALLO, 2017b; GALLO, 2018; GALLO, 2019; GALLO, 2021a; GALLO, 2021b; GALLO; LIMONGELLI, 2020; ACOSTA; GALLO, 2020.

afirmação da cidadania, na necessidade de produzir, através da educação, cidadãos capazes de viver plenamente numa sociedade democrática e inclusiva⁷.

Defendo ser a governamentalidade democrática produzida no Brasil entre 1985 e 2016 uma chave de leitura interessante para compreendermos a forma como a infância tem sido governada entre nós; é o que será tratado a seguir.

GOVERNAMENTALIDADE DEMOCRÁTICA E AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS: TRÊS MARCOS LEGAIS

O governo da infância e da adolescência foi tratado no Brasil, durante um bom tempo, sob a égide da criminalidade. O primeiro código legal aplicado a estas faixas etárias do período republicano, criado em 1927 pelo jurista José Cândido Albuquerque de Mello Matos, introduziu a categoria de “menor” para caracterizar a criança e o jovem, e não diferenciava o menor carente do menor infrator, segundo Augusto (2013, p. 58-59):

[...] não há diferenciação entre menor infrator e menor carente, classificados apenas como “menores em situação irregular”, passíveis da tutela governamental. O jovem que vive na rua ou em condições consideradas irregulares é seletivamente apontado como alguém que fatalmente infringirá a lei e, com isso, se explicita o princípio de prevenção da possível infração, justificador do recolhimento dessas crianças e jovens das ruas.

A caracterização de crianças e adolescentes como “menores” persiste desde então, tendo se arraigado em nossa sociedade e em nossos discursos; a articulação do “menor” com os atos infracionais, numa lógica preventiva, também se tornou lugar comum entre nós. A legislação autoritária foi se refinando, ganhando novos toques durante o Estado Novo, mas chegou à sua máxima expressão durante a ditadura militar, com a promulgação do Código de Menores de 1979, devidamente articulado com a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM), a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM), criando um sistema complexo e bem estruturado para governar as infâncias e adolescências, enquadrando-as nos marcos legais e criminais, de modo a prevenir as infrações e agir de forma punitiva e “pedagógica” quando elas ocorressem⁸.

Conforme evidenciando anteriormente, a categoria da menoridade implica na tutela e nestas legislações brasileiras fica clara a tutela exercida pelo Estado brasileiro

⁷ A lógica da inclusão é fundamental na maquinaria da governamentalidade democrática, visto que aqueles que não estejam incluídos na categoria de cidadãos não podem ser governados, escapam à ordem da condução democrática das condutas.

⁸ Para uma análise mais detida desta genealogia do governo da infância e da adolescência no Brasil, consultar: GALLO; LIMONGELLI, 2020.

sobre crianças e jovens, com a definição explícita dos deveres das famílias e dos guardiões legais sobre a população “menor de idade”.

Com o advento da “Nova República” e a colocação em marcha de uma nova maquinaria de governamentalidade, agora centrada na cidadania e na afirmação do sujeito de direitos, que pode ser caracterizada como uma “governamentalidade democrática”, esse cenário passará por alterações bastante interessantes. Crianças e adolescentes perdem a condição de “menor” e assumem a condição de cidadãos detentores de direitos. Procurarei mostrar as linhas gerais desta mudança através de três marcos legais na produção de legislação e políticas públicas sobre a infância, para em seguida interrogar: terá havido alguma mudança em relação à tutela da criança pelo mundo adulto?

Primeiro marco legal (1990): o ECA

O Estatuto da Criança e do Adolescente, que revogou o Código de Menores de 1979, foi um dos primeiros subprodutos da Constituição Federal de 1988 e passou a regular a ação do Estado em relação às crianças e adolescentes. Esta população é retirada da condição de menor alijado de direitos para ser tratada de modo cidadão, como sujeitos de direitos, conforme se evidencia:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, n.p.).

Percebe-se uma nítida mudança na forma de governar a infância: não mais como “incapaz”, na condição de menor, mas como sujeito de direitos garantidos pela ordem democrática da sociedade. Essa mudança, porém, vem acompanhada de uma nova prerrogativa: a infância, detentora de direitos, possui um direito primeiro, que se sobressai em relação a todos os outros: o da proteção integral. Crianças são sujeitos, capazes de decisões e de ações, mas estão sob uma proteção integral, que deve ser provida pela família, pela comunidade, pela sociedade em geral e pelo poder público, conforme dispõe o artigo 4º do *Estatuto*. Isto é, sempre haverá um adulto, seja do círculo familiar, seja do círculo social e, no limite, do próprio Estado, que deverá velar pela criança, garantindo que ela esteja protegida dos possíveis abusos de todas as

ordens e do descumprimento de seus direitos de cidadã, por exemplo, o de ter acesso à educação formal.

Chamo a atenção para este dispositivo porque ele torna evidente que mesmo que as crianças tenham ganhado um novo estatuto jurídico, tenham sido tiradas da condição de menoridade (ainda que dado o arraigamento na cultura o termo “menor” permaneça em uso, especialmente no campo jurídico e policial), a tutela permanece. Em outras palavras, ainda que o ECA tenha significado avanços importantes no marco legal sobre a infância e a juventude no Brasil, tendo sido resultado de um movimento social organizado que o tornou possível e o consolidou⁹, ele manteve a infância tutelada pelo mundo adulto. Passa-se a governar democraticamente a infância, mas a lógica de um governo diferenciado permanece. Avanços, sim, mas nada de emancipação para as crianças.

Segundo marco legal (1996): a LDB

Oito anos após a promulgação da Constituição Federal que enfatizou a promoção da cidadania na construção de uma sociedade democrática, tivemos a entrada em vigência da Lei nº 9394/96, dispendo sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Ainda que tenha destacado o ECA como primeiro marco legal na legislação sobre a infância, evidentemente, naquilo que diz respeito à sua educação a LDB é o marco privilegiado; aqui aparece como segundo marco legal por uma questão estritamente cronológica.

Seguindo as referências da Constituição, a LDB dispõe, em seu Artigo 2º, que “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”. Vê-se que o princípio da cidadania é um dos pilares da formação dos educandos, que deve ser dispensada pela família e pelo Estado, que têm, em conjunto, o dever de fazê-lo. Repete-se, aqui, o princípio já presente no ECA de proteção integral à criança, visto que família e Estado estão legalmente implicados como responsáveis pela sua educação.

⁹ A análise do Coletivo Centelha, por exemplo, ressalta este processo de participação popular e também de manutenção da tutela: “Instituído no contexto da promulgação da Constituição de 1988, o ECA foi resultado da ampla mobilização nacional promovida por grupos como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. O texto final se baseia na ‘doutrina de proteção integral’, que visa garantir os direitos fundamentais de todas as crianças e os adolescentes em sua ‘condição peculiar de pessoa em desenvolvimento’ (expressão reiterada nos artigos 6, 69, 71, 121), concebendo-os como agentes participativos da sociedade” (2019, p. 65-66).

Tal fato é corroborado pela obrigatoriedade da educação básica definida em lei, sendo que o Artigo 5º garante que “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo”.

O que chamo a atenção é justamente para o fato que, neste princípio geral da Lei, transparece a maquinaria da governamentalidade democrática da infância, afirmando a orientação da educação para a formação cidadã e, ao mesmo tempo, colocando crianças e jovens sob a proteção (leia-se tutela) da família e do Estado, com a garantia legal de que o direito à educação seja devidamente cumprido pelo poder público.

O capítulo II do título V da LDB trata da estruturação da educação básica, sendo que a Seção II orienta o oferecimento da educação infantil. Após longos debates, as reivindicações de compreensão da educação infantil como primeira etapa da educação básica foram assimiladas e definidas em lei, afirmando-se como sua finalidade a “formação integral da criança de até cinco anos” (Artigo 29) e ela é apresentada como complementar à ação da família e da comunidade. O princípio da formação integral envolve os “aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, também expostos no Artigo 29. Ou seja, nesta primeira etapa da formação do cidadão, a centralidade não está colocada em seu desenvolvimento intelectual, mas se visa a socialização da criança, seu saudável desenvolvimento psicológico e físico, bem como a introdução ao universo do conhecimento.

A afirmação de que a etapa da educação infantil oferecida nas instituições educativas é complementar à ação da família e da comunidade é interessante, pois, embora se reconheça o caráter educativo da ação com as crianças nesta faixa etária, o trabalho realizado nas instituições educativas não é colocado em primeiro plano, mas como complemento da ação familiar e comunitária. Isto equivale a dizer que, nesta etapa, a responsabilidade do Estado é segunda, em relação à primazia da família na formação da criança. Isto é corroborado pela indicação de que a educação básica obrigatória se inicia aos quatro anos, com a pré-escola, seguida pelo ensino fundamental, cujo início se dá aos seis anos. Ainda que se disponha sobre o direito de acesso à creche para crianças menores de quatro anos, ele não é considerado parte da escolarização obrigatória, ainda que seja um direito da criança.

O que se vê na LDB é, assim, uma espécie de “brecha” para o descomprometimento do Estado com relação à educação infantil, visto que ela é

pensada como complemento à ação familiar e da comunidade. Isto abre espaço para todo um campo de tensões e confrontos na disputa pela hegemonia do exercício formativo desta faixa etária, podendo, inclusive, levar ao rompimento com a governamentalidade democrática, como parece ser o que vivemos atualmente e abordaremos adiante. Por ora, é suficiente apontar essa brecha que permitiria outras interpretações, abrindo o litígio sobre o direito de imposição de valores sobre as crianças pequenas.

Terceiro marco legal (1998-2006): o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a Política Nacional de Educação Infantil

Recorro agora a dois documentos de política pública produzidos pelo Ministério da Educação diretamente para o campo da educação infantil. Tomo os documentos em conjunto, pois o interesse aqui não é o de fazer uma análise aprofundada de cada um deles, mas o de elencar pontos que corroboram uma forma “democrática” de governo da infância brasileira através da educação escolar formal. Chamo a atenção para o fato de que são dois governos distintos que produziram esses documentos, mas podemos ver neles um alinhamento com o princípio de uma governamentalidade democrática, salientando que se trata de uma maquinaria de Estado, que transcende as orientações político-partidárias de diferentes partidos que ocuparam e ocupam o governo federal. O primeiro documento foi publicado pelo MEC dois anos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como parte de um movimento geral de definição de referenciais curriculares para os diferentes níveis de ensino. O segundo documento, publicado uma década após a LDB, procura constituir uma política para a área, sendo, assim, ainda mais abrangente e com um caráter mais normativo.

O *Referencial* é aberto com uma “Carta do Ministro”, que o apresenta à sociedade, da qual destaco o seguinte trecho:

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. (BRASIL, 1998, p. 7).

Chamo a atenção para a legitimação democrática do *Referencial*, que foi amparado em um “amplo debate nacional” do qual participaram, segundo o ministro, os principais atores, isso é, professores e demais profissionais da área. Ainda mais

importante é a afirmação da superação do assistencialismo, deixando de lado o modelo das creches como “local de guarda das crianças enquanto os pais trabalham” em nome de um modelo de natureza educativa. Já não se tratava de “dar assistência à criança”, mas sim de respeitá-la em seus “direitos de cidadão”, o que denota uma importante mudança de postura por parte do governo federal em suas orientações à sociedade. O atendimento às crianças no modelo das creches foi criticado da seguinte forma:

Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, *sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade*. (BRASIL, 1998, p. 17, grifos meus).

Assim como se procura romper com uma tradição assistencialista, há a afirmação do trabalho de natureza escolar com a primeira infância, sem dúvida em atendimento às reivindicações históricas do campo e fruto da participação na construção do *Referencial*. Tal trabalho pedagógico é proposto tomando como centralidade o princípio do “exercício da cidadania”, do qual se desdobram as demais referências, como podemos ver no trecho seguinte:

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:
o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 13).

O atendimento a estes princípios será feito tomando por base o tripé Cuidar/Brincar/Educar, sendo os três atos pensados como a maneira de materializar e consolidar os “direitos das crianças” expostos no trecho citado.

Não tenho nem a intenção nem a competência de fazer uma análise teórico-pedagógica de como se compreende a educação infantil neste documento; reitero que o trago como uma forma de compreendermos ações na direção de um governo democrático da infância, por isso o destaque dos trechos escolhidos. Neles ficam

evidentes os compromissos do Ministério da Educação em promover uma educação infantil pautada nos “direitos das crianças” – que são, assim, erigidas à condição de sujeitos de direitos, cidadãos, portanto – e que essa posição é fruto de um amplo debate nacional, com a intensa participação dos profissionais da área. Esses signos são indicativos de que minha hipótese, a de desenvolvimento de uma maquinaria que podemos identificar como uma governamentalidade democrática, faz sentido.

Oito anos após, em 2006, tivemos a publicação da *Política Nacional de Educação Infantil*, documento mais amplo e mais abrangente, com intenções e alcances distintos do anterior. Estávamos já sob outro governo, mas pode-se perceber a continuidade da ação de uma governamentalidade democrática que seguiu em ação no país, e tais traços são bastante evidentes, já na própria apresentação do documento, também feita pelo Ministro da Educação à época. Destaco dois breves parágrafos para evidenciar o que acabo de afirmar:

As contribuições dos gestores públicos, dos técnicos das secretarias e de outros segmentos que atuam nos municípios formulando e executando políticas para a educação infantil tiveram importante papel no sentido de contemplar as especificidades de cada região.

É desejo do MEC que este documento e a forma como ele foi produzido contribuam para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos. É, portanto, com satisfação que este ministério apresenta a versão final da Política Nacional de Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p. 3).

Em primeiro lugar, chama a atenção que o ministro marca a participação de gestores, de técnicos e de outros profissionais da educação infantil, desde o âmbito municipal, como fator determinante na construção da *Política*, o que garantiu, também, que as questões específicas de cada região do país pudessem ser levadas em consideração na construção de um documento de abrangência nacional. Em segundo lugar, o intento afirmado do gestor nacional do sistema educativo de que a própria construção de uma política pública tivesse a marca de uma participação democrática, como forma de estimular tal participação também na efetivação da política e impactando a vida as crianças, educadas e governadas segundo os mesmos princípios e valores de uma sociedade que afirma e respeita os direitos de seus cidadãos.

A *Política Nacional de Educação Infantil* conecta-se com a LDB e reafirma a educação infantil articulada com a construção e efetivação do princípio da cidadania, como fica claro no seguinte trecho:

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica.

Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual

seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania. (BRASIL, 2006, p.10).

A afirmação dos direitos de cidadania das crianças leva à afirmação de uma educação inclusiva, capaz de combater um processo social excludente:

O panorama geral de discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos, que tem como consequência o aprofundamento da exclusão social, precisam ser combatidos com uma política que promova inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos. O Preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança, das Nações Unidas, afirma que a humanidade deve às crianças o melhor dos seus esforços. (BRASIL, 2006, p.5).

Vê-se, então, que a *Política* opera com os princípios centrais de uma governamentalidade democrática, a afirmação da cidadania, a assunção do cidadão como sujeito de direitos e a lógica da inclusão como necessidade, de modo que a democracia atinja a todos. Quando pensamos tais questões sob a lógica da maquinaria da governamentalidade, a inclusão é fundamental para que um sujeito possa ser governado; aqueles que ficam fora do eixo dos direitos sociais – os excluídos – ficam fora também da esfera do governo, isto é, não podem ser governados. Daí a razão de afirmação das crianças como cidadãs, como sujeitos de direitos, do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990) à *Política Nacional de Educação Infantil* (2006) e atravessando todas as políticas públicas concernentes a essa faixa etária produzidas no período. As crianças precisam ser tomadas como sujeitos de direitos para poderem ser governadas; precisam ser incluídas na ordem do governo democrático pois, se ficarem fora dela, estarão também fora da lógica do governo, estarão fora do controle social pelo Estado governamentalizado.

O documento faz um interessante resgate histórico sobre o trabalho com as crianças na educação infantil no Brasil, mostrando as transformações pelas quais passamos. Destaco a referência que é feita à Constituição Federal de 1988, pois é nela que se encontra o marco da transição do assistencialismo para o atendimento pedagógico da criança, que seria depois reafirmado no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, de 1998:

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país. (BRASIL, 2006, p.9).

A definição da educação como direito do cidadão, estendido para crianças desde seu nascimento, implicará na definição da criança como sujeito de direitos e, portanto, como cidadã, já desde o nascimento. Não há inclusão mais abrangente do que esta. Na letra da lei, todo aquele nascido no país é cidadão brasileiro, governado segundo os preceitos democráticos. Retoma-se também ali o princípio da proteção integral à criança, que viemos destacando desde o ECA, de modo que o documento não deixa dúvidas quanto ao fato de que a política para a educação infantil opera com a inclusão de todas as crianças na categoria de sujeitos de direitos, tendo o Estado, a família e a comunidade o dever de atendê-las, protegendo-as integralmente dos riscos sociais aos quais poderiam estar submetidas.

Se, como afirma o documento, a inclusão da creche na função educativa – que compreende a dimensão do cuidado, mas não se limita a ela – significou um avanço “sem precedentes” na história da educação infantil, não posso deixar de assinalar que, mais que nunca, a educação infantil torna-se mais uma engrenagem no contexto de uma governamentalidade democrática. Crianças incluídas, crianças governadas; crianças protegidas, crianças tuteladas. Governadas democraticamente, é verdade, mas governadas e mantidas sob a tutela do mundo adulto.

OUTRAS ORDENS DE GOVERNO

O amplo processo de produção de políticas públicas no campo da educação que se iniciou com a Constituição Federal de 1988 encontrou seu fecho com a publicação, em 2018 – 30 anos depois – da Base Nacional Comum Curricular, documento de 600 páginas que engloba a educação básica brasileira em todas as suas etapas, compreendendo da educação infantil (0 a 5 anos) ao ensino médio (até os 17 anos, quando realizado em período regular), acompanhando assim a formação da criança de seu nascimento até a maioridade legal, obtida aos 18 anos de idade.

Embora a BNCC estivesse prevista desde a LDB, como maneira de definir a base curricular comum para todo o país, sem ferir o princípio da diversidade regional, mas garantindo uma unificação nacional, penso ser importante comentar, ainda que de modo breve, as condições em que foi finalizada, pois, parece demarcar uma outra maquinaria de governamentalidade, que ainda não temos condições de analisar, mas que parece já distanciar-se dos elementos centrais da governamentalidade democrática.

A produção de uma base nacional vinha sendo discutida com a comunidade educativa brasileira há anos, com documentos sínteses sendo realizados em vários momentos e disponibilizados para amplo debate. Porém, em agosto de 2016 tivemos a cassação da presidente da república como resultado de um processo de impeachment. Ainda que a definição do impedimento da então presidente tenha sido realizado sob a égide da democracia, com afirmações de que sua cassação se fazia em nome do respeito às regras de uma sociedade democrática, o que vimos foi o resultado de um amplo processo de reorganização das forças conservadoras do país, que conduziu a um golpe de Estado. O governo de Michel Temer, entre 2016 e 2018¹⁰, implicou em profundas alterações nas formas de governo que o país vinha experimentando. No campo da educação, dois casos em especial chamam a atenção: a aprovação da reforma do ensino médio e a aprovação final da BNCC completa, incluindo esta etapa de ensino.

Nos dois casos citados, tivemos um atravessamento dos princípios democráticos. Os dois temas vinham sendo debatidos há tempos com a comunidade da área, mas foram retomados por comissões de especialistas indicados pelo MEC e aprovados rapidamente, sem maiores debates. No caso da BNCC, o governo granjeou ter feito uma ampla consulta nacional online; porém, não houve espaço para debates públicos. Nos textos aprovados, ficam claros os interesses privatistas e a exasperação dos princípios neoliberais¹¹, ancorando as políticas educativas na perspectiva das habilidades e competências, indicando as estruturações curriculares derivadas de tal concepção educativa.

A afirmação da cidadania e dos direitos continuam presentes, visto que estão indicados na LDB, mas percebem-se nítidas interpretações novas destes princípios – e mesmo a diminuição de sua importância –, o que pode indicar uma transição para uma nova ordem de governo, já não a governamentalidade democrática que esteve em prática entre 1985 e 2016. Qual seria essa nova ordem ainda não temos como analisar, falta-nos distanciamento histórico e, sobretudo, observar se ela se consolida em diferentes campos e em que direções tal consolidação poderá se dar. Mas podemos, ao menos, destacar alguns pontos.

¹⁰ O governo de Michel Temer iniciou-se em 12 de maio de 2016 de modo interino, enquanto Dilma Rousseff estava sob processo, e em 31 de agosto do mesmo ano de modo definitivo, com a cassação da presidente. Estendeu-se até 01 de janeiro de 2019, quando tomou posse o novo presidente eleito.

¹¹ Falo em “exasperação dos princípios neoliberais” porque eles sempre estiveram aí, no contexto da governamentalidade democrática que se instalou no Brasil. Em determinados governos foram mais enfatizados, em outros governos menos salientados, mas sempre estiveram presentes. O que vemos desde 2016, no MEC, é uma retomada bastante enfática destes princípios, presidindo a lógica de produção das políticas públicas em educação.

No caso do tratamento da Educação Infantil na BNCC, aparece a noção-guia de “direitos de aprendizagem”. Isto é, a perspectiva da afirmação dos direitos, fruto da construção e do exercício da cidadania, é articulada com a perspectiva da aprendizagem, aqui pensada e praticada no âmbito das competências e habilidades, mais do que no campo do conhecimento. No caso da educação infantil, ela mostra-se como terreno fértil para que essa perspectiva instrumentalista se constitua como base de todo um sistema de ensino que constituirá o conjunto da educação básica.

Em um material orientativo para professores levarem os princípios da BNCC à sala de aula, lemos:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dá um salto histórico ao reconhecer a Educação Infantil como uma etapa essencial e estabelecer direitos de aprendizagem para crianças de 0 a 5 anos. O documento também inova ao reconhecer essa etapa da Educação Básica como fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança. “O importante é criar condições para a formulação de perguntas. As crianças precisam pensar sobre o mundo ao seu redor, desenvolver estratégias de observação, criar hipóteses e narrativas. A sistematização dos conceitos só precisa acontecer na etapa do Ensino Fundamental”, afirma Silvana Augusto, assessora pedagógica de redes municipais de ensino para o segmento de Educação Infantil e formadora do Instituto Singularidades.

A BNCC de Educação Infantil estabelece seis direitos de aprendizagem. Para contemplá-los, o professor precisa sempre tê-los em mente para garantir que as experiências propostas estejam de acordo com os aspectos considerados fundamentais no processo. (ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA, 2020, p. 4).

No trecho citado, de forma deliberada ou não, nega-se um processo de construção histórica da BNCC que se inicia, conforme destacado anteriormente, com a Constituição Federal de 1988. Ora, a BNCC de forma alguma dá um “salto histórico” ao reconhecer a educação infantil como etapa essencial; isso já foi determinado na Constituição, trinta anos antes e construído paulatinamente, na LDB e nas políticas públicas construídas nas últimas três décadas. A quem interessa convencer os professores desta “novidade” da BNCC? A quem interessa descontextualizá-la do longo processo democrático de sua construção?

Há, sim, uma novidade na BNCC: a afirmação dos “direitos de aprendizagem”, que são seis, para a educação infantil, assim indicados: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se (BNCC, 2018, p. 38). Como indicado no documento de orientação citado acima, é importante que o educador tenha tais direitos como orientadores de suas práticas, de modo que estas “estejam de acordo com os aspectos considerados fundamentais no processo”. Não comentarei o que significa tomar os princípios elencados como “direitos de aprendizagem”, isso extrapolaria as intenções deste texto; mas destaco que a sua indicação significa uma diferença significativa em

relação às Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 17-18), marcando uma ruptura com o movimento de construção democrática da educação infantil levado a cabo nas últimas décadas.

Assinalarei apenas mais um elemento relativo aos tempos complicados que vivemos atualmente. O atual governo começou, dentre outras ações, com a afirmação festiva de que “menino veste azul; menina veste rosa”, colocada como palavra de ordem. Evidente reação ao processo de inclusão democrático vivido até então, no qual as questões de gênero foram ganhando espaço, no contexto da afirmação de uma escola republicana de todos e para todos¹². A assunção de um tom autoritário, através da palavra de ordem que afirma uma “ordem natural” das coisas que deve prevalecer, assim como a afirmação de que os valores cultivados no âmbito da família devem prevalecer sobre os valores republicanos que deveriam ser praticados nas escolas indicam, claramente, que vivemos uma reorientação na maquinaria da governamentalidade do Estado brasileiro. É esta disputa em curso que, anteriormente, foi indicada como se valendo de uma “brecha” aberta pela LDB, que no caso da educação infantil afirma a ação do Estado como complementar à ação da família e da comunidade – no momento atual, por comunidade leia-se igrejas. Vivemos uma disputa pela hegemonia dos valores que governam as vidas das crianças; serão eles os princípios democráticos erigidos pelo Estado republicano ou os princípios conservadores disseminados por igrejas fundamentalistas, cuja ação política chega ao âmbito do governo federal?

Saindo um pouco do escopo das políticas para educação infantil, quero destacar um último aspecto das transformações contemporâneas que vivemos na governamentalidade no Brasil. Com o planeta assolado pela pandemia de coronavírus desde os primeiros dias de 2020, ações governamentais de Estados operando a biopolítica, tomando por referência a necessidade de assegurar a vida dos cidadãos, ganharam visibilidade por todo o globo. Talvez o efeito mais visível seja a “corrida pelas vacinas”, compreendendo que a imunização da população é o único modo efetivo e eficaz para conter a propagação do vírus. Porém, ao mesmo tempo em que vimos ações biopolíticas claras, também vimos a ação de governos que apostaram na morte de uma parcela de cidadãos para assegurar os “bons fluxos” da economia e a vida de outra

¹² Ao leitor interessado neste tema específico, sugiro a leitura de ACOSTA; GALLO, 2020, no qual se analisam as tensões e as disputas no campo do gênero na educação.

parcela dos cidadãos. Alguns estão se referindo ao conceito de necropolítica, proposto (em outros contextos) pelo pensador africano Achille Mbembe¹³.

Pensando especificamente o caso brasileiro, tenho proposto um acoplamento conceitual entre a biopolítica de Foucault e a necropolítica de Mbembe, para afirmar que a gestão da pandemia entre nós está sendo feita na forma de uma bio(necro)política. Isto porque vemos ações de afirmação das mortes como forma de governo das vidas. As mortes de certas camadas da população são tomadas como necessárias para a manutenção das vidas de outras camadas, num intrincado trabalho governamental de agir sobre os cidadãos, conduzir suas condutas na direção de um determinado estado social para o qual mortes são necessárias e são o preço a pagar pela garantia de outras vidas. Tudo isso implica claramente na maquinaria de governo, e fica claro que já não se pode falar em uma governamentalidade democrática, como se fez até aqui¹⁴. Evidentemente, implica também em novas táticas de governo da infância, seja no confinamento doméstico, com atividades educativas realizadas em modo remoto, seja nas maneiras através das quais se afirma a “segurança” da volta à educação presencial, com a reabertura das escolas.

Se tal reorientação na maquinaria da governamentalidade será apenas um hiato, um parêntese no processo de constituição da governamentalidade democrática, que pode ser retomada num futuro próximo, ou se implicará em uma governamentalidade de outra natureza, que se consolidará através de ações de natureza autoritária, apenas o futuro nos dirá. Mas, não esqueçamos, esse futuro também será construído por nós, com nossa participação.

PALAVRAS FINAIS

Se as crianças conseguissem que fossem ouvidos seus protestos em uma Escola Maternal, ou simplesmente suas questões, isso bastaria para ocasionar uma explosão no conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar: donde sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força de repressão global. A meu ver, você foi o primeiro a nos ensinar – tanto em seus livros quanto no domínio da prática – algo de fundamental: a indignidade de falar pelos outros. Quero dizer: ridicularizava-se a representação, dizia-se que ela tinha acabado, mas não se tirava a consequência desta conversão “teórica”, isto é, que a teoria exigia que as pessoas a quem ela concerne falassem por elas próprias. (DELEUZE; FOUCAULT, 2006, p. 267-268).

¹³ Deste autor, ver, principalmente, o ensaio *Necropolítica* (2018).

¹⁴ Aprofundar essa análise escapa ao escopo deste artigo. Ao leitor nela interessado tomo a liberdade de remeter par outros dois textos: GALLO, 2021a e GALLO, 2021b.

O trecho citado foi retirado de uma fala de Gilles Deleuze a Michel Foucault, numa conversa entre ambos que ocorreu em 1972 e que foi publicada com o título *Os intelectuais e o poder*. Os filósofos conversavam sob o impacto do maio de 1968 e a crise da representatividade política que ele representou, implicando em novas formas de relação dos intelectuais com o povo, visto que já não fazia sentido que estes “representassem” os anseios populares, na medida em que o povo é capaz de falar por si mesmo. Deleuze assinala exatamente a “indignidade de falar pelos outros”, visto que cada um deve ter a capacidade de falar por si mesmo. Nisso consiste a emancipação: falar por si mesmo, pensar por si mesmo, agir por si mesmo.

O curioso é que o filósofo se refere às crianças, afirmando-se que suas vozes não são ouvidas; se o fossem, isso faria ruir o sistema de ensino – e, poderíamos acrescentar, as políticas educativas. Seja em uma ordem política democrática, seja em uma ordem política autoritária, são os adultos que falam pelas crianças. Somos nós – pais, tutores legais, educadores – que sabemos o que é bom para elas, que podemos guiar seu desenvolvimento rumo à condição adulta, sua meta indiscutível, visto que foi aquela que se definiu para elas. Estaria Deleuze nos chamando a atenção para uma possível – talvez necessária – emancipação das crianças, na esteira da crise da representação colocada em questão nos movimentos de 1968? Penso que sim. O pensamento libertário que irrompeu em 1968 preconizava uma sociedade sem tutelas e uma tal sociedade não pode basear-se numa tutela das crianças pelos adultos. Uma sociedade emancipada seria, necessariamente, uma sociedade na qual as crianças também estivessem emancipadas, como vimos com Schérer no início deste artigo. As crianças falarem por si mesmas implica em retirarem essa mão da tutela que se coloca sobre elas, guiando seus passos.

No percurso aqui realizado, procuramos mostrar que na ordem do governo da infância no Brasil estamos longe de uma tal perspectiva de emancipação da infância. Estamos vivendo um momento de maior autoritarismo, que começa a materializar-se nas políticas para a infância; resta-nos lutar para que não se alongue, que possamos limitar suas ações. Porém, quando olhamos para as últimas três décadas, com a construção de uma perspectiva democrática do governo da infância centrada na cidadania e na inclusão, tampouco podemos vislumbrar uma possível emancipação, visto que a infância está sob a lógica de uma proteção integral pelo mundo adulto (família, comunidade, Estado), afirmada como seu **direito**. Ainda que com mutações, o que temos vivido no Brasil é o pleno exercício de um governo sobre a infância.

REFERÊNCIAS

ALAIN. **Propos sur l'Éducation suivi de Pédagogie Infantile**. 6ª ed. Paris : Presses Universitaires de France (Coll. Quadrige), 2007.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. **BNCC na prática** – tudo o que você precisa saber sobre a educação infantil. São Paulo: Nova Escola/Fundação Lemann, 2020.

ACOSTA, Tassio; GALLO, Silvio. A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma 'ideologia de gênese'. **Educação** (UFSM), 45, 2020. e92/ 1-28.
doi:<https://doi.org/10.5902/1984644443607>. Acesso em 19 de abril de 2021.

AUGUSTO, Acácio. **Política e polícia: cuidados, controles e penalizações de jovens**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 de abril de 2021).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2019.

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

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

BRASIL. Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COLETIVO CENTELHA. **Ruptura**. São Paulo: n-1, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os Intelectuais e o Poder. In: DELEUZE, Gilles. **A Ilha Deserta e outros textos** – textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Iluminuras, 2006, p. 265-273.

GALLO, Sílvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v.42, 2012, p.48 - 64.

GALLO, Sílvio. "O pequeno cidadão": sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, Haroldo (org.): **Michel Foucault – o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 329-343.

GALLO, Sílvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017a.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e Subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, out./dez. 2017b, p. 77-94.

GALLO, Sílvio. René Schérer e a Filosofia da Educação: primeiras aproximações. **Revista Educação e Filosofia**, v.32, n. 65, mai./ago. -2018a. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n65a2018-14>. Acesso em 17 de abril de 2021.

GALLO, Sílvio. Da escola à rua: passos para uma filosofia da infância. In: RODRIGUES, Alexsandro (org.). **Crianças em dissidências – narrativas desobedientes da infância**. Salvador: Editora Devires, 2018b, p. 201-2016.

GALLO, Sílvio. Educação infantil: do dispositivo pedagógico ao "ir junto" com as crianças. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela G. C. (org.). **Infância e Pós-Estruturalismo**. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 113-130.

GALLO, Sílvio. Um duplo contágio, ou contágios múltiplos: do governo pelo vírus e de lutas de resistência. In: COÊLHO, Plínio A. (org.). **O mundo pós-pandemia – retorno à "normalidade distópica"? Reflexões libertárias**. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2021, p. 33-60.

GALLO, Sílvio. Gubernamentalidad y biopolítica en el Brasil contemporáneo. **Reflexiones Marginales – Revista de Filosofía**. México: UNAM, abril de 2021b. Disponível em: <https://reflexionesmarginales.com.mx/blog/2021/04/03/gubernamentalidad-y-biopolitica-en-el-brasil-contemporaneo/>. Acesso em 17 de abril de 2021.

GALLO, Sílvio; LIMONGELLI, Rafael Moraes. "Infância maior": linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46, e236978, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100407&lng=en&nrm=iso. Epub Nov 11, 2020. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046236978>. Acesso em 17 de abril de 2021.

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

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1, 2018.

NARODOWSI, Mariano. **Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Editora da USF, 2001.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Textos escolhidos**. Seleção e notas de Daniel Guérin. Porto Alegre: L&PM, 1983.

SCHÉRER, René. **Infantis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHÉRER, René. **Vers une enfance majeure**. Paris: La Fabrique, 2006.

SCHÉRER, René. **Petit alphabet impertinant**. Paris: Hermann, 2014.

NOTAS

MUTAÇÕES NO GOVERNO DA INFÂNCIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Childhood government in contemporary Brazil: mutations

Silvio Gallo
Professor Titular
Universidade Estadual de Campinas
Departamento de Filosofia e História da Educação
Campinas, Brasil
gallol@unicamp.br
<https://orcid.org/0000-0003-2221-5160>

Endereço de correspondência do principal autor

Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária "Zeferino Vaz". Campinas/SP – Brasil.CEP 13083-865

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: S. Gallo

Coleta de dados: S. Gallo

Análise de dados: S. Gallo

Discussão dos resultados: S. Gallo

Revisão e aprovação: S. Gallo

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

Bolsa de Produtividade em Pesquisa – Processo 304275/2017-4

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP

Bolsa de Pesquisa no Exterior – Processo 13/15206-3

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 01-05-2021 – Aprovado em: 18-06-2021